

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

IX. évfolyam
1. szám

2014

évkönyv

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

Tanulmánygyűjtemény • Papers of Studies

VOLUME 9 • NUMBER 1

Szabadka • Subotica
2014

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
2014

Felelős szerkesztők:

Josip Lepeš, megbízott dékán
2014. október 1-től
Takács Márta, megbízott dékán
2014. október 1-éig

Főszerkesztők:

Francišković Dragana
Hózsá Éva
Samu János

Szerkesztőbizottság:

Berbić Kolar, Emina (Eszék, Horvátország)
Bókay Antal (Pécs, Magyarország)
Czékus Géza (Szabadka, Szerbia)
Czibere Mária (Groningen, Hollandia)
Dévavári Zoltán (Szabadka, Szerbia)
Driussi, Paolo (Udine, Olaszország)
Egyed Emese (Kolozsvár, Románia)
Grabovac Beáta (Szabadka, Szerbia)
Horák Rita (Szabadka, Szerbia)
Matanović, Damir (Eszék, Horvátország)
Mikonya György (Budapest, Magyarország)
Mlinarević, Vesnica (Eszék, Horvátország)
Petrovački, Ljiljana (Újvidék, Szerbia)
Pintér Krekity Valéria (Szabadka, Szerbia)
Vukov Raffai Éva (Szabadka, Szerbia)

Szerkesztőségi titkár:

Huszka Márta

Fordítók:

Bács Ódry Ágnes
Francišković Dragana
Gábrity Eszter
Samu János

Lektor és korrektor:

Bács-Ódry Ágnes
Beke Ottó
Csapó Mónika
Francišković Dragana
Gábrity Eszter
Huszka Márta
Takács Izabella
Vukov Raffai Éva

Fedőlapterv, tördelőszerkesztő:

Vinkler Zsolt
Vinkó Attila

Tördelőszerkesztő:

Göncöl Róbert

Nyomda:

Grafoprodukt, Szabadka
Példányszám: 300

Recenzensek:

Balažević Éva (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Beke Ottó (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Csapó Mónika (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Czékus Géza (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Démuth Ágnes (Szegedi Tudományegyetem, Magyarország)
Francišković Dragana (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Gábrity Eszter (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Görög Noémi (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Grabovac Beáta (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Horák Rita (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Németh Ferenc (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Raffai Judit (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
A. Sajti Enikő (Szegedi Tudományegyetem, Magyarország)
Samu János (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Takács Izabella (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Vukov Raffai Éva (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

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
szabályzattal összhangban valósul meg
(Službeni glasnik, Serb Köztársaság, 79/05. szám).

Szabadka • 2014

TARTALOM

I.

NÉMETH Ferenc: A boszniai okkupáció mint idegenség-élmény	12–19.
DÉVAVÁRI Zoltán: Élet az új államban – A szabadkai zsidóság és az antiszemitizmus (1918–1939)	22–36.
ROGINER Oszkár: A jugoszláviai magyar irodalom és a geo-kulturális identitás viszonya a nyolcvanas években (1983–1991)	40–76.

II.

LEHOCKI-SAMARDŽIĆ Anna: A grammatikai szám kategóriája horvát és magyar példakon	80–93.
BEKE Ottó: Írás, emlékezés és verbális diskurzus	95–105.
BÚS Natália: A túlélet költészete – Gondolatok Takács Zsuzsa Tiltott nyelv című könyvéről	107–110.
KULCSÁR Sarolta: Sztereotípiák és sztereotip jelenségek a mai gyermekkönyvekben (egy módszertani felmérés eredményei)	114–124.

III.

BORSOS Éva: Óratartás természetes környezetben az egyetemi oktatásban „is”	128–138.
MAJOR Lenke: Tanítóképzős hallgatók környezeti attitűdjének vizsgálata	141–152.
PERKOVIĆ KRIJAN, Ivana, BORIĆ, Edita, ŠKUGOR, Alma: A tehetséges tanulók felismerése a természet- és társadalomismeret tantárgy tanítása során	156–166.

IV.

MARKOVIĆ, Ivančica: A játék mint a gyermeki szocializáció formája – Játékarchívum a 19. század első feléből, a Brlić család hagyatékából	170–179.
IVANOVIĆ, Josip, NAĐ-OLAJOŠ, Aleksandar: Korrelációs-integratív szempontok a hittan-tanításban	181–190.
BERBIĆ KOLAR, Emina, GLAVAČEVIĆ, Matea: A négy és hét év közötti gyerekek olvasást megelőző képességeinek fejlesztése	193–213.
RACKOV, Gordana: Az oktatászoftverek alkalmazásának pszichológiai aspektusai az osztálytanításban	216–227.

V.

Diplomázók	231–235.
Tanáraink, munkatársaink tevékenysége és publikációi	236–281.
A folyóirat szerkesztőségének utasításai	285–287.

SADRŽAJ

I

Ferenc NEMET: Okupacija Bosne kao iskustvo stranosti	12–19.
Zoltan DEVAVARI: Život u novoj državi – Subotički Jevreji i antisemitizam (1918-1939)	22–36.
Oskar ROGINER: Mađarska književnost u Jugoslaviji i geo-kulturalni identitet 80-tih godina (1983-1991)	40–76.

II

Ana LEHOČKI SAMARDŽIĆ: Kategorija gramatičkog broja na hrvatskim i mađarskim primjerima	80–93.
Oto BEKE: Pisanje, pamćenje i verbalni diskurs	95–105.
Natalija BUŠ: Poezija preko života – Žuža Takač: „Tiltott nyelv” („Zabranjeni jezik”) ...	107–110.
Šarolta KULČAR: Stereotipi i pojave stereotipa u savremenim dečijim knjigama (rezultati jednog metodičkog istraživanja)	114–124.

III

Eva BORŠOŠ: Nastavna praksa u prirodnom okruženju i Fakultetu	128–138.
Lenke MAJOR: Ispitivanje odnosa i stava studenata Učiteljskog fakulteta prema ekologiji	141–152.
Ivana PERKOVIĆ KRIJAN, Edita BORIĆ, Alma ŠKUGOR: Uočavanje darovitih učenika u nastavi prirode i društva	156–166.

IV

Ivančica MARKOVIĆ: Igra kao oblik socializacije dece – Jedan spisak igara iz prve polovine 19. veka iz arhiva porodice Brlić	170–179.
Josip IVANOVIĆ, Aleksandar NAĐ-OLAJOŠ: Vjerska nastava u korelacijsko-integracijskom sustavu	181–190.
Emina BERBIĆ KOLAR, Matea GLAVAČEVIĆ: Razvoj predčitačkih vještina kod djece od četiri do sedam godina	193–213.
Gordana RACKOV (Гордана Рацков): Psihološki aspekti primene obrazovnih softvera u razrednoj nastavi (Психолошки аспекти примене образовних софтвера у разредној настави)	216–227.

V

Spisak diplomskih radova	231–235.
Bibliografije predavača	236–281.
Uputstvo autorima	285–287.

CONTENTS

I.

NÉMETH, Ferenc: The occupation of Bosnia as an experience of alienness	12–19.
DÉVAVÁRI, Zoltán: Life in the new state – Jews in Subotica and antisemitism (1918-1939)	22–36.
ROGINER, Oszkár: The relation between Hungarian literature in Yugoslavia and geo-cultural identity in the 80's	40–76.

II.

LEHOCKI-SAMARDŽIĆ, Anna: The category of grammatical number – examples from Croatian and Hungarian	80–93.
BEKE, Ottó: Writing, recollection and verbal discourse	95–105.
BÚS, Natália: The poetry of 'living on' – Some thoughts on Zsuzsa Takács's book Tiltott nyelv (Forbidden Language)	107–110.
KULCSÁR, Sarolta: Stereotypes and the emergence of stereotypes in modern children's books (results of a methodological research)	114–124.

III.

BORSOS, Éva: Natural environment lectures in higher education "as well"	128–138.
MAJOR, Lenke: The analysis of the environmental attitudes among teacher training students	141–152.
PERKOVIĆ KRIJAN, Ivana, BORIĆ, Edit, ŠKUGOR, Alma: Recognizing gifted students in the teaching of science and society	156–166.

IV.

MARKOVIĆ, Ivančica: Games as a form of child socialization in the 19th century – games from the Brlić Family Archives	170–179.
IVANOVIĆ, Josip, NAĐ-OLAJOŠ, Aleksandar: Religious education in correlation-integrating system	181–190.
BERBIĆ KOLAR, Emina, GLAVAČEVIĆ, Matea: The development of pre-reading abilities in the pre-school period	193–213.
RACKOV, Gordana: Psychological aspects of educational software in teaching	216–227.

V.

List of BA and MA theses	231–235.
The activities and publications of our professors and colleagues	236–281.
Style sheet	285–287.

l.

ÖSSZEFOGLALÓ

Amikor a berlini kongresszus határozataival összhangban az Osztrák–Magyar Monarchia hadserege 1878 nyarán megkezdte Bosznia megszállását, a muzulmán lakosság fegyvert ragadott a megszállók ellen és véres harc bontakozott ki, amelynek több ezren estek áldozatul. A fegyveres összetűzésben részt vettek a bánáti csapatok is, amelyek gyorsan megtapasztalták a háborús idegenséget és másságot, voltaképpen a keresztény kultúra és az iszlám kultúra ütköztetését. A kultúrák különbözősége nemcsak az eltérő háborús szokásokban mutatkozott meg, a kegyetlenkedésekben és furcsa harcmódban, hanem a mindennapi civil életben is, amelyet az idegen szokáskultúra meg a kommunikációs problémák nehezítettek. A felkelők vezére Hadzsi Lója volt, akinek elfogatásában bánáti katonák is részt vettek, kihallgatásán pedig Dankulov Péter, nagybecskereki vármegyei tisztviselő volt a tolmács, aki később, boszniai élményeit kötetben is megörökítette (*Kalandos élményeim a boszniai okkupációból*. Seprős Valter, Nagybecskerek, 1907). Dankulov kötetéből, de a korabeli bánáti tapasztalatokból meg visszaemlékezésekből körvonalazódik az a gazdag, figyelemfelkeltő élményvilág, amely Bosznia megszállásának hozzáadéka volt, s amely híven tükrözte a kegyetlen, furcsa, gyakran döbbenetes háborús másságot.

Kulcsszavak: Bosznia okkupációja, háborús idegenség és másság, Bánát, kultúrák ütköztetése

REZIME

Kada je u skladu sa odlukama Berlinskog Kongresa vojska Austrougarske monarhije, u leto 1878. godine započela okupaciju Bosne, muslimansko stanovništvo se latilo oružja, te je nastala krvava borba protiv okupatora u kojoj je bilo više hiljada žrtava. U oružanom sukobu su uzeli učešće i trupe iz Banata, koje su brzo iskusile ratnu stranost i različitost, zapravo sukobljavanje hrišćanske i islamske kulture. Različitost kultura se nije manifestovala samo u različitim ratnim običajima, u svireposti i u neobičnom načinu ratovanja, već i u svakodnevnom civilnom životu, kojeg je otežavala strana običajna kultura i problemi u komunikaciji. Vođa ustanika bio je Hadži Loja, a u njegovom hapšenju uzeli su učešće i vojnici iz Banata, dok je na njegovom saslušanju prevodilac bio Petar Dankulov, županijski činovnik iz Velikog Bečkereka, koji je kasnije, svoje doživljaje opisao i u knjizi (*Kalandos élményeim a boszniai okkupációból*. Seprős Valter, Nagybecskerek, 1907). Iz njegovog dela, ali i iz napisa tadašnje banatske štampe i kasnijih sećanja se dà nazreti bogat, pažnje vredan fond doživljaja, koji je nastao kao posledica okupacije Bosne, a koji je verno odslikavao okrutnu, čudnu, a često i strašnu ratnu stranost.

Ključne reči: Okupacija Bosne, ratna stranost i različitost, Banat, sukobljavanje kultura

ABSTRACT

When in the summer of 1878, in accordance with the decisions of the Congress of Berlin, the army of the Austro-Hungarian Monarchy began the occupation of Bosnia, the Muslim population took up arms against the invaders and a bloody battle evolved which thousands of people have fallen victim to. Troops from Banat took part in the armed conflicts as well and quickly experienced the alienness and otherness of war, which were actually the collision of Christian culture and Islamic culture. Cultural diversities did not only come apparent in the different war habits, the cruelties committed and the unusual style of warfare, but also in the everyday civilian life, that was made even more difficult by the strange cultural habits and the problems in communication. Soldiers from Banat took part in the capture of rebel leader, Haji Loja, as well; the interpreter at the interrogation was Peter Dankulov, an official of Zrenjanin County, who documented his experiences of Bosnia in a book (*My adventurous experiences from the occupation of Bosnia*. Valter Seprós, Zrenjanin, 1907). Dankulov's book as well as contemporary newspaper reports and reminiscences show varied, concussive experiences that were the result of Bosnia's occupation, and reflect the cruel, strange, often shocking otherness of war truthfully.

Keywords: occupation of Bosnia, alienness and otherness of war, Banat, collision of cultures



NÉMETH Ferenc

Újvidéki Egyetem,
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
 Szabadka
 ferenc.nemet@magister.uns.ac.rs

A BOSZNIAI OKKUPÁCIÓ MINT IDENGENSÉG-ÉLMÉNY

Okupacija Bosne kao iskustvo stranosti

The occupation of Bosnia as an experience of alienness

Bosznia megszállása 1878 nyarán voltaképpen a berlini kongresszus határozatainak következménye volt. 1878. június 13-án a nagyhatalmak (Francia-, Német-, Olasz-, Orosz- és Törökország, Anglia és az Osztrák–Magyar Monarchia) képviselői azzal a szándékkal ültek össze Berlinben, hogy revízió alá vegyék az 1878. március 3-i orosz–török békét (BENDA 1983: 765.). Az egy hónapig tartó tárgyalások eredményeként az európai nagyhatalmak aláírták a berlini szerződést, amelynek egyik pontja felhatalmazza a Monarchiát Bosznia és Hercegovina határidő nélküli megszállására és igazgatására (uo.). Ennek nyomán vette kezdetét 1878. július 29-én a boszniai okkupáció (uo.): az osztrák–magyar csapatok átlépték a Szávát, és mindössze néhány hét alatt birtokba vették a Monarchiának ítélt területeket (uo.). 1878. október 20-án fejeződött be Bosznia–Hercegovina okkupációja, s a hivatalos adatok szerint e hadműveletben 7410 fő volt a Monarchia vesztesége (uo.).

A megszállás folyamán a muzulmán lakosság ragadott fegyvert a megszállók ellen. A bevonuló egységek hamarosan erős ellenállásba ütköztek. A kibontakozó felkelés leverése három hónapot vett igénybe, több ezer halott katona és tetemes anyagi áldozat volt az ára. (A vereséget követően Bosznia–Hercegovinából sokan az Oszmán Birodalomba emigráltak).

Boszniában nemcsak katonák ütköztek meg a felkelőkkel, hanem egyben különböző kultúrák is egymással, pontosabban a keresztény kultúra az iszlám kultúrával. Tehát ha harcokról, fegyveres összetűzésekről, helységek elfoglalásáról beszélünk, akkor egyben különböző, egymástól idegen, egymástól különböző kultúrák egymásra hatásáról is.

A boszniai okkupáció hadműveleteiben a Nagybecskereken, Torontál megye székhelyén állomásozó 29. császári és királyi gyalog-sorezredben szolgálatot teljesítő bánáti katonák is szép számmal részt vettek (ANONIM 1879). Becskerekéről 1200 felfegy-

verzett gyalogosból álló hadtest vonult előbb Újvidékre, majd Péterváradra (ANONIM 1878/I). Ezt követte csakhamar a többi állomáshely: Mayerhoff, Mitrovica, Rajevo Selo, Slavonski Brod (DANKULOV 1907: 11–26.). A csapat később Doboj felé vette útját, ahol csakhamar meg is ütközött az ellenséggel (uo.). Később több csatában is vitézül harcolt.

A bánáti hadtest gyorsan megtapasztalta a félelmetes háborús másságot/idegenséget. Mindenekelőtt a szokatlan harcmodorral, fanatizmussal és az irtózatossal kellett szembesülniük, amelyet csak fokoztak a katonák között tűzvészként terjedő rémhírek az ellenségről.

Czirkos Eszter helyesen állapítja meg, hogy „az »othering«, a »mátság« fogalma magával hozza az idegenség problémakörének etikai-politikai dimenzióit is (CZIRKOS 2011: 131–142.). Az idegent jellemző módon mindig a sajátból, az ismerősből próbáljuk értelmezni, s rendszerint számunka, valami megismerhetetlen, hiánnyal rendelkező, furcsa, különös, zavarba ejtő, a normálistól eltérő idegenség-tapasztalatot jelent (uo.).

Az idegentől s a még sohasem tapasztalt harcmodortól és kegyetlenkedéstől való félelemről írja visszaemlékezéseiben Dankulov Péter: „Az első napokban a félelemtől borsódzott a hátunk, mert fej, fül, ajak, nyelv és orr levágás, továbbá szemek kiszúrása, ezeket mind Hadzsi Lója dicső hőstettei közé számítva, furcsán hangzott fülünkben. S ha még hozzávesszük, hogy találkoztunk olyan osztrák katonával, kinek a török felkelő ajkát vagy orrát vagy pedig mind a kettőt elvitte, akkor kevés reményünk volt ép bőrrel visszatérni a békés civilizált hazánkba” (DANKULOV 1907: 28–42.). A kultúrák különbözősége szükségszerűen a harcmodor és a háborús szokások különbözőségét is jelentette – gyakran az irtózatossal kegyetlenkedést.

A kíméletlen és alattomos közelharcról, a háborús mátság megtapasztalásáról részint a korabeli bánáti sajtóból, részint a későbbi visszaemlékezésekből értesülhetünk. A nagybecskereki *Torontál* is annak idején helyet adott az erről szóló tudósításoknak, jelentéseknek. 1878 szeptemberében olvassuk az alábbiakat: „A boszniai harcokból érkezett sebesültek borzasztó dolgokat beszélnek a bosnyákok harcmodoráról. Bihács körül [...] legalább 10.000 felkelővel álltunk szemben. De 15–20-nál többet ritkán látni egy csomóban. Messziről, ha csak lehet, fedett állásból lőnek. Mikor támadnak mindig Allaht kiáltanak. A mi bakáink vagy vadászaink támadását azonban sohasem várják be, a szurony elöl megfutnak. Ha utoléretnek, az Allahot ordítók egyszerre keresztet hánynak magukra, könyörgő hangon kiáltva »nemojte!« (ne bánts!). Kezdetben bakáink megkegyelmeztek az ilyen kegyelmet kérőknek. De mi történt? A bosnyák térdre omlik a támadó baka előtt, s kegyelmet kér. Ez megadja s el akarja venni puskáját – ekkor a bosnyák handszárjával hasba szúrja. Ily esetek – minők mindenütt és nem kivételképpen fordultak elő, végre kegyetlen szintet adtak a harcnak. Most már a szurony nem áll meg a magára keresztet hányó bosnyák előtt, hanem ártalmatlanná teszi” (ANONIM 1878/III). Ugyancsak a biháci harcokat követően történt, hogy a bosnyákok „magok helyett egy csorda disznót eresztettek a rétre, melyek aztán nekiestek a holt testeknek” (uo.). Dankulov Péter visszaemlékezéseiben is előtűnnek, a Tribova Planina körüli harcok során tapasztalt élmények, amelyek ugyancsak a bosnyákok furcsa harcmodorát bizonyítják: „Golyók fűtyültek és

zűmmögtek mindenfelé, mint valami méhraj. Az ellenség, szokás szerint óriási lármával volt. [...] Odafenn a hegyen nagy zaj hallatszott. A törökök kiabáltak:

– Allah! Svábó poszt ti tvoji!

[...] a vad lárma, a lövések és a tizedesemnek hangja, amely hang a veszélyre figyelmeztetett, oly rémületbe ejtett, hogy képtelen voltam a felém közeledő törököt lelőni.

Mikor láttam, hogy a török felém jön, meredtem vártam őt, ki éles handzsárral a kezében rám kiáltott:

– Vess keresztet Svábó, a böjtödet! Mindjárt meghalsz. Nem teszek semmit veled, csak a fejedet viszem el” (DANKULOV 1907: 23–25.).

Az idegenség valóban mindig kihívást jelent, „mindig valami olyasmit jelöl, ami összezavar, amit nem értünk, ami kívül esik értelmezési kereteinken, ami nem igazodik kulturális sémáinkhoz” (CZIRKOS 2011: 131–142.).

Itt tapasztalták meg a bánáti katonák először, az ötórás Tribova Planina-i csatában a félelmetes háborús másságot, amikor is „a támadó ellenség véres fejekkel és velőtmegrázkódtató Allah-il-Allah-ordításokkal vonult vissza” (ANONIM 1879).

A bosnyákok fanatizmusát példázza Banja Luka elfoglalása is 1878 őszén. Annak egyik legrémítőbb eseménye a Ferenc-rendi kolostor kifosztása és leégése volt, amelyről a bánáti lapok is cikkeztek. „Midőn a franciskánusok az őket fenyegető veszélyről meggyőződtek, mindent odahagyva, a trappisták kolostorába menekültek. Erre a felkelők azonnal hatalmukba kerítették a kolostort, s onnan rohanták meg csapatainkat.

Tüzérségünk nem tehetett egyebet, mint hogy bombázni kezdte, aztán felgyújtotta a kolostort. Most oly jelenetek következtek, melyek méltók volnának egy a pokol veszedelmeit festő ecsetjére. Mikor az épület már teljesen lángba borult, a törökök még mindig lövöldöztek az ablakokból a fedél nyílásain s a kapu résein keresztül és midőn minden erőfeszítésük hiábavaló volt, a tűz áldozataiul dobták oda magukat. Élve nem akartak az ellenség kezébe kerülni. [...] a harc estig tartott s midőn már bevégeztnek látszott, egyszerre hét házból száz meg száz lövés zúdult a mi katonáinkra. A felkelők e házakban eltorlaszolták magukat. Ez épületeket is felgyújtották a mieink. A felkelők, kik el nem estek, elevenen égtek meg, de kijönni s magukat a gyaurnak megadni nem akarták” (ANONIM 1878/II).

Furcsa szokása volt továbbá a bosnyákoknak, hogy náluk az őrséget nem katonák, hanem kutyák képezték (DANKULOV 1907: 75.). Ugyancsak nehéz volt a fogoly bosnyákokat munkára kényszeríteni. Nem hallgattak a jabandzsiák (idegenek) szavára. Dankulov Péter írja, hogy „a bosnyák a parancsra mellére keresztbe tette karjait, lehajolt és így válaszolt: »ne more« (nem lehet) s evvel minden további katonai okoskodásnak véget vetett s a dolgot elintézettnek tekintve tovább ment” (uo. 83.).

A Bosznia okkupációjában részt vett bánáti katonák számára a bosnyákok mindennapi életének mássága/idegensége volt úgyszintén fölöttébb szembeötlő, amely a vallás és kultúra különbözőségéből adódóan tűnt rácsodálkozóan egzotikusnak. Miként festett a boszniai hétköznapiok egzotikuma, arról több korabeli tudósítást is olvashatunk

a bánati lapokban. Az egyik helyszíni tudósító Tuzláról írt levelében így tájékoztatott a tapasztaltakról:

„A házak vagy csak kizárólagosan fából készültek, vagy olyanok, melyeknek sárból készültek falai [...] Viskóját mindenki maga építi, az iparos osztályt csak a cipész és nyeregcsináló képviseli.

A ház belső berendezése, igénytelen egyszerűség dolgában semmi kívánni valót nem hagy. Ágy, asztal, szék itt nem divatos, az étkezés a szobában épp úgy történik, mint a mezei munkásoknál, csak az kiemelendő, hogy a szoba földjét a cipőkkel vagy saruikkal a lakók nem piszkolják, mert a cipőt, sarut az ajtó előtt hagyják, úgy hogy eredeti látványt nyújt néha egy tucatznál is több papucs a szoba bejárata előtt. [...] Jellemző a nők viselete. A nők felső szoknyája tulajdonképpen nem is szoknya, hanem bugyogó, melynek szára a lábikrához van odakötve, ünnepies alkalommal tarka-barka rojtos kötöt viselnek, cipőjüket aranyozott bőrvön szorítja össze, mely drágakövekkel kirakott csattal van ellátva; a derék, mely azonban csípőig sem ér és annyira ki van vágva, hogy be sem kapcsolható kék vagy veres selyemből áll, amely 3–4 ujjnyi szélességű, arannyal hímzett szegélyzettel van díszítve. [...] A már éltebb asszonyoknál ezen öltény sötét barna posztó, szintén arany hímzéssel; a fejet a férfiakéhoz hasonló fez fedi, mely körül a hajfonatot oly módon csavarják, hogy a sapkának csak kis kúpja látható, melyre keresztülyuggatott arany és ezüst pénznemek vannak feltűzve. Ily felfűzött pénznemek 3–4 soros nyálanczot is képeznek. [...] A lábat ízléstelen csónak alakú piros vagy sárga papucsba dugják; kivételesen egynehányan fél lakk-cipőt is viselnek. A pirosító itt, persze nagy keletnek örvend. [...] A török női arcot [...] átláthatlan fátyol, a jasmak borítja. Ezen mindössze egy kis nyílás, jobban mondva repedés van, hogy a szempillák mozoghassanak. A feredse, melyet az utcán viselnek, tulajdonképpen sötétzöld szövetből összevarrott bő lepel, mely a termetet válltól egész lábujjig fedi; ha a fátyol engedte repedésen férfialakot látnak, már jó távolban kitérnek előle. Szegények, inkább valami múmiahoz, mint a gyöngéd nem képviselőihez hasonlítanak.

A templomokat itt nagy szerep illeti meg. [...] Mecsetek tekintélyes számban vannak” (P. N. 1879).

A jellem- és felfogásbeli különbségek, valamint az idegen bosnyák szokáskultúra is odafigyelést parancsolt, különösen a civil lakossággal való érintkezésben. Minden félreértett szó, mozdulat veszélyes következményekkel, bonyodalmakkal járt, ugyanakkor minden helyes, odaillő gesztus sikerhez vezetett.

Szükségszerűen ide kívánczozik Bernhard Waldenfels megállapítása, hogy „az idegen egy egyidejű behatárolás és kirekesztés eredménye, azaz egy kettős szinkrón művelés. Ebből következik az a meggondolás, hogy az idegenséget nem lehet tárgyalni egy elfogulatlan harmadik szemszögéből, hiszen vagy nekem idegen valaki, vagy én vagyok idegen neki” (CZIRKOS 2011: 131–142.).

A nagybecskereki Dankulov Péter, aki tolmácsként vett részt a boszniai okkupációban, jól beszélt a bosnyák nyelvet, emlékezéseiben több érdekes párbeszédet, gesztust örö-

kített meg abból az időszakból. Az egyik Omer Ludffi beg bej, visegrádi kajmakámmal való találkozása volt, amikor is a kajmakám mind a két karját felé nyújtotta és így kiabált:

„–Madzsar! Madzsar!

– [...] Igen effendi, mi magyarok vagyunk, messze Magyarországból jövünk.

Az öreg csóválta a fejét és jobb kezének ujjait megcsókolva, ami a magyarok iránti rokonszenvét jelképezte megszólalt:

– Eh, eh, peki, peki (oh, oh, szép, szép)” (DANKULOV 1907: 49.).

Ez már felveti az idegenekkel való dialogizálás problémakörét, hiszen a tárgyalópartnerek ilyenkor nem egyenlő felekként vesznek részt a dialógusban, s csak a kölcsönös érvelés vezethet konszenzushoz.

A bánati katonák számára a boszniai hadműveletek legemlékezetesebb eseménye a felkelők vezérének, Hadzsi Lójának az elfogatása volt, amelyben személyesen vettek részt. Erről az eseményről a becskerekai sajtó többször is hírt adott, amellet Dankulov Péter, Hadzsi Lója tolmácsa/fordítója, a kihallgatások során ennek az eseménynek egy külön fejezetet is szentelt Bosznia-kötetében.

Hadzsi Lójának, a felkelők vezérének alakja a boszniai okkupáció idején az osztrák–magyar hadsereg katonáinak szemében mitikussá nőtt, hiszen legendák keringtek róla, a bosnyák lakosság pedig istenítette és rejtegette is egy időben. A megszálló hadsereggel szembeni ellenállás jelképe lett, már nevének kiejtése is tiszteletet parancsolt a boszniai lakosság körében.

Hadzsi Lója, polgári nevén hadzsi hafiz Salih Vilajetović, a történelmi adatok szerint 1834-ben született Sarajevóban (ROGATICA 2011). Szálas, erős embernek ismerték őt kortársai: A József-ezred egyik katonája így jellemezte őt, máságára való nem kevés rácsodálkozással: „Egy ölnél magasabb férfiú. Feje hosszúkás, sűrű fekete szakállal borítva, haja egészen rövidre vágva. [...] Vállai szélesek, két keze [...] szinte bámulatra ragadta az embert. [...] Szemei feketék s mikor ránéz az emberre, tüzel mint a parázs, szája kicsiny, s mikor ezt gúnymosolyra húzza, az embernek lehetetlen tekintetét kiállani” (ANONIM 1878/V). Bosznia megszállása idején a felkelők egyik vezére volt s az osztrák–magyar hadsereg magas vérdíjat tűzött ki fejére (ROGATICA 2011). 1878. október 2-án árulás következtében fogták el a hegyekben, éjjeli két órakor, és Rogaticára vitték. Mivel korábban bal lábát sebesülés érte, így kocsin szállították oda, majd orvosi kezelés után Sarajevóba vitték, a katonakórházba (uo.). Ott kénytelenek voltak amputálni sebesült bal lábát. Mindössze néhány napra rá sikerült megszöknie, s csaknem egy évig egy Sarajevó melletti falucskában rejtőzködött. Újabb árulás következtében elfogták, és Csehországban öt évi börtönbüntetésre ítélték (uo.). Miután kiszabadult, megtiltották neki a Boszniába való visszatérését, így a szent város, Mekka felé vett útját, ahol igazi hősként fogadták. Ott is hunyt el 1887-ben (uo.).

Hadzsi Lója elfogatása kulcsfontosságú eseménynek számított az okkupáció során, olyannyira, hogy a nagybecskerekai *Torontál* írója a hír hallatán leszögezte: „El van fogva a főnök, nincs, ki izgasson, így a megszállás be lenne fejezve” (ANONIM 1878/VII).

a felkelők vezérének elfogatásáról nemcsak az osztrák¹ és magyar lapok számoltak be², hanem a francia *Le Mond Illustré*³ is, amely rajzokat is közölt róla.

A bánátiak 1878. október 24-én olvashattak egy hosszabb írást a *Torontál*-ban Hadzsi Lója elfogatásáról (ANONIM 1878/IV). A tudósítás „hírheft rabló és fanatikus”-ként mutatja be őt az olvasónak, akitől a lakosság már korábban rettegett „gonosz úzelmei és erőszakoskodásai” miatt, de akinek sikerült kezébe ragadnia a „felkelő-bizottság minden hatalmát” (uo.). A lap egy másik írása részletesen összefoglalja az elfogatók történetét és megnevezi annak hőseit is. „Stipetics főhadnagy (a 37-ik József ezredből) érdeme, hogy a népevezér kézre került. Stipetics, ismerte a szláv nyelveket, már régen tudakozódott a lakosság közt Hadzsi Lója felől, s annyira vitte, hogy nemcsak tartózkodási helyét megtudta, hanem a bosnyák törökök maguk szolgáltatatták ki neki Hadzsi Lóját. [...] Trinkovics Milován kém kalauzolta őket [...] Hadzsi Lóját könnyen elfogták ágyában, bokájában golyóval, összetört lábbal. Délután ötkor már Rogaticára értek vele, hol a tábornok és tisztek éljennel fogadták őket. Jutalmul 240 liter bort s egy napi nyugalmat kaptak” (ANONIM 1878/VII).

Néhány hónappal később a *Torontál* – egy terjedelmes, két részes cikkben – ismét visszatért Hadzsi Lója elfogatásának történetére (HEVESI 1879). Ezúttal Hevesi József jegyezte le Leipnik József erre vonatkozó visszaemlékezését (uo.). E leírásból kiderült, hogy Stipetics a két század katona mellett három kémet és egy tolmácsot vitt magával, mert anélkül nem boldogulhatott volna a lakosság és a fogollyal való kommunikációban. Leipnik tanúsága szerint Stipetics Hadzsi Lója elfogatásakor korrektül bánt a felkelővezérrel, aki hálából ezt mondta a meglepődött tisztnak: „Amiért oly barátságosan fogadtál, neked adom egyik fegyveremet, egyik lovamat és a – feleségemet” (uo.).

Amikor visszatértek a táborba, Lóját „biztosították, hogy nem lesz baja, és hogy minden kívánsága lehetőleg teljesíthető fog. Hadzsi éhségről panaszkodott, hanem azért nem volt hajlandó mást enni, csak a rogaticzai kajmakám főztjét. Addig is, míg e kívánságát teljesíthették, kávé hoztak neki, melyből 14 kis findzsával fogyasztott el” (uo.).

A legérdekesebb része Hadzsi Lója történetének a kihallgatása volt, amelyben a becskerekai Dankulov Péter töltötte be a tolmács szerepét. Erről számolt be részletesen boszniai emlékezéseinek egyik fejezetében.⁴ Itt mutatkozott meg a nyelvi, dialogikus szituáció, amely rendszerint előtűnik az idegenekkel való kommunikálásában. Főleg akkor, ha a kérdező nem ismeri tökéletesen a társalgás nyelvét. Ilyenkor „az idegenek sem úgy fognak hozzá beszélni, mint ahogy egy olyan társukhoz beszélnének, akivel maradéktalanul megértik egymást, azaz az érthetőség érdekében valószínűleg egyszerűsíteni fognak, és ezzel bizonyos jelentéstartalmak nyilvánvalóan el fognak veszni” (CZIROK 2011:

¹ Az *Illustrierte Zeitung* R. Guttner helyszíni tudósítása alapján számolt be az eseményről 1878. október 26-án.

² Lásd pl.: Anonim: *Hadzsi Lója*. = *Vasárnapi Ujság*, 1878. okt. 27. 685. (A lap hozza „az oly nagy hírre vergődött bosnyák agitátor” képét is).

³ A *Le Mond Illustré* 1878. nov. 23-i számában tudósított az eseményről, az illusztrációkat az íráshoz pedig Franceschini kapitány szolgáltatta.

⁴ Dankulov Péter: *Hadzsi Lója elfogatója*. = Dankulov Péter: *Kalandos élményeim a boszniai okkupációból*. Seprős Valter, Nagybecskerek, 1907, 28–42.

131–142.). E kommunikációs problémák közepette könnyen megeshet, hogy a tolmács azt sem veszi észre, hogy nem értett meg valamit. Hiszen nem bizonyos, hogy részletesen ismeri az adott közösség múltját, szerkezetét, annak belső törvényszerűségeit és számos más háttér-információt, amelyeknek beszélgetőpartnere természetes módon birtokában van, hiszen kultúrájának rétegeihez, identitásához tartozik (uo.).

„Mikor a szoba egyik sarkába ültették a híres vezért, a tábornok jelenlétében megkezdődött a vallatás. Minden kérdést a tábornok tett fel s én intéztem azokat a fővezérhez.

– Ugye effendi, te Hadzsi Lója vagy?

A török vitéz erre megsímogatta hosszú szakállát, egyet fohászkodva erősen fújtt s halovány semeit a mennyezetre emelve, meredten nézett fel.

Ez volt az első kérdésemre a válasz. Még néhányszor intéztem hozzá egy pár kérdést, de a dacos török mit sem válaszolt. Gondolatai foglalták le őt. A tábornok parancsára tovább folytattam:

– Ha nem válaszolsz effendi, akkor kényszerhez nyúlunk, ami neked sem fog tetszeni s mi sem szívesen tesszük azt meg.

Erre a török megfogta a szakállát, rám fordítva tekintetét köhintett egyet és félreköpött” (uo.).

A továbbiakban a kihallgatás és később a négy szemközti társalgás során is a fordító, Dankulov Péter és a fogoly, Hadzsi Lója között egy bizalmasabb kapcsolat alakult ki. Dankulov kávéval, szivarkákkal, csibukkal kedveskedett neki, és hosszasan elbeszélgett vele, ami igencsak jól esett a sebesült vezérnek (uo.).

Eközben Hadzsi Lójának is szembesülnie kellett Dankulov másságával, számára idegen kultúrájával:

„– Effendim! Látom, hogy ti svábok jó emberek vagytok, azért is segít az Isten benneteket. Aztán elfogadta a kávé, melyet csibuk szívása mellett szűrőszögletet s folytatá:

– Ugyan kérlek, honnan jöttél te, hogy ilyen szépen beszélsz nyelvünkön? Talán Szerbiából?

– Nem én – volt válaszom. Én s valamennyiünk Magyarországról jöttünk s hogy miért, azt már magad is tudod. Nyelvedet nem csak én beszélem, hanem azok is, akik téged ide hoztak, szintén tudják nyelvedet. Mi szerbek vagyunk.

– Szerbek! Kiáltott fel a fővezér. Szerbek és Magyarországról? De hát a sváb cár – az Isten éltesse – s kezével tisztelgett – küldött benneteket a szülőföldre?

– De hát úgy van, ahogy mondom Hadzsi, – feleltem neki. Mi a sváb cárnak aszkerjei vagyunk, s hogy szerbül beszélünk, nem csoda, mert Magyarországon sok szerb van.

– Bizony jól van az, nagyon jól, ahogy te beszélsz – folytatá Hadzsi tovább. Hanem konsó te bosnyáku is jól beszélsz, ott, Magyarországon is tudják ezt a nyelvet?

– Igen – mondtam neki. Én otthon, már mint diák megkedveltem ezt a nyelvet és itt egy kis gyakorlat után, mint te mondod, jól beszélek bosnyáku, ami nem más, mint a szerb néhány török szóval keverve” (uo.).

A továbbiak során Hadzsi Lója egy ezüst gyűrűt adott ajándékba Dankulovnak:

„– Ne! Vedd és viseld, ameddig élsz. Viseljék gyermekeid is. Ha reá nézel, emlékeznis fogsz reám, és mindenkinek elmondhatod, hogy Hadzsi Lójától való” (uo.).

Hadzsi Lója ma is regényes alakja a bosnyák néphagyománynak, történeteit ma is ismerik. Életpályája irodalmi művek ihletője is volt. Elegendő erre csupán két példát említeni. Branislav Nušić 1918-ban tragédiát írt Hadzsi Lójáról⁵, évtizedekkel később pedig Rešad Kadić regényesítette meg életét több kiadást megért kötetében.⁶

A boszniai okkupáció végeztével, 1878 októberének végén a bánáti 29. császári és királyi gyalogezred katonái is hazatértek Nagybecskerekre. Az 1200 fős különítmény elé Écskái lovagoltak ki a tisztek, s a városban „legnagyobb örömmel és lelkesedéssel” fogadták őket: „a parancsnokló ezredes lelkes beszédet intézett, megköszönve nekik ama vitézséggel párosult fegyelmet, melyet az okkupáció véres napjaiban oly vitézül álltak ki” (ANONIM 1878/VI).

Azok közül, akik ott vitézül harcoltak, többen kitüntetésben, elismerésben részesültek.

A közigazgatás bevezetése Bosznia-Hercegovinában igencsak érzékeny módon érintette az ottani lakosságot, annak szokáskultúráját, nyelvét stb., hiszen alapjában véve lépten-nyomon idegen kultúrák ütköztetéséről, szembehelyezéséről, idegen értékrendszer érvényesítéséről volt szó, amely komoly demográfiai következményekkel járt.

Irodalom

ANONIM (1878/I): *A mozgósított katonák családjainak segélyezése.* = *Torontál*, 1878. szept. 5., 1.

ANONIM (1878/II): *Banjaluka pusztulása.* = *Torontál*, 1878. szept. 5., 2.

ANONIM (1878/III): *A boszniai harcokból.* = *Torontál*, 1878. szept. 26., 2.

ANONIM (1878/IV): *Hadzsi Lójáról.* = *Torontál*, 1878. okt. 24., 1.

ANONIM (1878/V): *Hadzsi Loja.* = *Vasárnapi Ujság*, 1878. okt. 27., 685.

ANONIM (1878/VI): *A tartalékosok hazatérése.* = *Torontál*, 1878. okt. 31., 2.

ANONIM (1878/VII): *Keleti események.* = *Torontál*, 1878. nov. 7., 1.

ANONIM (1879): *Kimutatás azon hadfiak fölött, kik Bosznia okkupációja alkalmával részint kitüntetésben, részint elismerésben részesültek.* = *Torontál*, 1879. április 24., 3., május 8., 3.

BENDA Kálmán (főszerk.) (1983): *Magyarország történeti kronológiája.* Akadémiai Kiadó, Budapest, III. k. [1848–1944], második, javított kiadás

CZIRKOS Eszter (2011): *Szembesülni azzal, ami idegen.* = *Fordulat*, 2011/2., 131–142.

DANKULOV Péter (1907): *Kalandos élményeim a boszniai okkupációból.* Seprős Valter, Nagybecskerek

HEVESI András (1879): *Hadzsi Lója elfogatása.* Egy szemtanú elbeszélése után. = *Torontál*, 1879. jan. 2., 1.; jan. 9., 1.

P. N. (1879): *Dolno-tuzlai élet.* Levél Boszniából. = *Torontál*, 1879. jan. 16. 2.

ROGATICA, Mirsad (2011): *Hadži Lojo* (elektronikus forrás: rogatica-bih.blogspot.com/2011/06/hadzi-lojo.html letöltve: 2014. febr. 15.)

⁵ Branislav Nušić: *Hadži Loja.* Fragmenti iz tragedije srpskog naroda. L. Hartman, Zagreb, 1918

⁶ Rešad Kadić: *Hadži Lojo.* El-Kalem [Jordán], 1997

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány annak a kutatásnak a keretein belül került megírásra, amelyben a szerző a szabadkai zsidók 1918-1944 közötti időszakát dolgozza fel. Az elmúlt évtizedekben a szabadkai zsidók két világháború közötti története Dušan Jelić mára már elavult, ugyanakkor számos értékes és fontos adatot tartalmazó monográfiáját leszámítva a levéltári és egyéb fellelhető kordokumentumok sokasága ellenére nem került feldolgozásra. Dolgozatom alapkutatásokon alapulva ezért a szabadkai zsidók történetének 1918–1939, vagyis az első impérium- és hatalomváltástól a második világháború kitöréséig terjedő időszakát öleli fel. Tanulmányom alapvetően azokra a kérdésekre kíván választ adni, hogy a megváltozott helyzetben maga a közösség egyáltalán milyen helyzetben találta magát, milyen impulzusok érték, volt-e alternatívája és mozgástere, s ha igen, akkor azokra milyen lehetséges válaszokat tudott megfogalmazni, hogyan viszonyultak a zsidókhoz az új állam értelmiségi és politikai döntéshozói. Az előzmények és az éppen akkor zajló magyarországi események tükrében azt is megvizsgáltam, hogy hogyan alakult az itteni magyar elitnek a zsidókkal kapcsolatos véleménye, megítélése.

A két világháború közötti időszakban a szabadkai zsidók gyakorlatilag kettős kisebbségben és kettős szorításban, alapvetően magyar nyelvi és kulturális identitással bírtak. Ez volt az egyik alapvető oka annak is, hogy tevékenyen részt vállaltak a magyar kisebbségi politizálás előkészületeiben, illetve a magyar kulturális életben is. Belgrád a vizsgált korszakban mindvégig ellenséges érzülettel tekintett a közösségre, s több esetben kísérletet tett annak a magyarságról való leválasztására. Ugyanakkor a magyarországi politika árnyékában az itteni magyar politikum jobboldali részének jelentős befolyással bíró csoportjai is rezignáltan szemlélték a szabadkai zsidóknak a magyar ügyekben való szerepét és részvételét. A harmincas évek második felében ezek az ellenérzületek nyílt antiszemita konfrontációkba torkollottak.

Kulcsszavak: zsidók, identitás, retorzió, judeo-magyarok, Magyar Olvasókör

ABSTRACT

The following research is a part of a broad analysis, which examines Szabadka's (Subotica's) Jewish community in the period of 1918-1944. Despite the numerous archive resources, this subject has been barely examined in the past decades, apart from Dušan Jelić's obsolete, but very informative monograph. Thus, my research basically examines the history of Szabadka's (Subotica's) Jewish community between 1918 (the proclamation of the Kingdom of Serbs Croats and Slovenes) and 1939 (the outbreak of World War II.)

The research attempts to analyze the situation of the community in its new environment, the alternatives they had, the answers that the community gave to the new questions, and the approach of the decision makers' towards the

Jewish community. This study will also examine the local community's opinion on the Jewry, in the context of the ongoing Hungarian events. Between the two World Wars Szabadka's (Subotica's) Jewry found itself in a double minority position, however their native language and primary identity was Hungarian. This was one of the main reasons for them to take an active part in the founding of the local Hungarian Party. In the examined period, Belgrade had a cold, unfriendly approach towards the community, and had a few attempts to separate the Jewry from the Hungarian community. The members of the local Hungarian far right political parties strongly opposed the participation of the Jewish communities in local politics, mainly because of the kin-state's influence. In the second half of the thirties this approach turned into antisemitic confrontations.

Besides the importance of local history and objective historiography this research will contribute to a successful and great pedagogical work as well, as it will help individuals to form their viewpoints in response to certain impulses.

Keywords: Jews, identity, retaliation, Hungarian, Reading Circle

REZIME

Rad je napisan u okviru istraživanja u kojem je autor obradio istoriju subotičkih jevreja u periodu između 1918. god. i 1944. god. Osim monografije Dušana Jelića, koja se smatra zastarelom mada sadrži vredne i relevantne podatke, istorija subotičkih jevreja između dva svetska rata nije bila predmet posebnih istraživanja u poslednjim decenijama i pored mnoštva arhivskih dokumenata iz datog perioda. Rad se zasniva na osnovnim istraživanjima i obuhvata istoriju subotičkih jevreja u periodu od 1918. do 1939. godine, dakle u periodu između prve promene režima do početka Drugog svetskog rata. Rad istražuje situaciju u kojoj se našla sama zajednica, kakvi impulsi su imali uticaja na nju, da li je imala alternative i prostora za manevrisanje, zatim ophođenje intelektualaca i donosioca političkih odluka nove države prema jevrejskoj zajednici.

Između dva svetska rata subotički jevreji su se našli u dvostrukoj manjinskoj situaciji i u osnovi imali su mađarski jezički i kulturološki identitet. Shodno ovoj činjenici, oni su odigrali aktivnu ulogu u pripremama mađarskog političkog delanja u novoj državi, kao i u samom mađarskom kulturnom životu. Beograd je sa nenaklonošću gledao na zajednicu u posmatranom periodu, i u više navrata je preduzeo korake ka tome da se prekinu veze zajednice sa mađarskim delom stanovništva. U isto vreme u seni političkih dešavanja u Mađarskoj, desničarski deo ovdašnje mađarske političke scene je rezignirano posmatrao delanje i ulogu jevrejske zajednice u mađarskim pitanjima i predmetima. U drugom delu tridesetih godina ove nenaklonosti su se izlile u otvorene antisemitske konfrontacije.

Ključne reči: jevreji, identitet, retorzije, judeo-mađari

Évkönyv 2014, IX. évfolyam, 1. szám
 Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 323.12(411.16)(439.155)
 Eredeti tudományos munka
 A leadás időpontja: 2014. június 8.
 Az elfogadás időpontja: 2014. szeptember 10.
 Terjedelem: 22–36.



DÉVAVÁRI Zoltán

docens
 Újvidéki Egyetem,
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
 Szabadka
 zoltan.devavari@gmail.com

ÉLET AZ ÚJ ÁLLAMBAN – A SZABADKAI ZSIDÓSÁG ÉS AZ ANTISZEMITIZMUS (1918–1939)

*Život u novoj državi – Subotički Jevreji
 i antisemitizam (1918–1939)*

*Life in the new state – Jews in Subotica
 and antisemitism (1918–1939)*

Az egykori Bács-Bodrog vármegyében 1880-ban 11174, 1910-ben pedig 9271 zsidót regisztráltak. Míg a megyében csökkent, addig az adott periódusban Szabadkán nőtt a számuk. 1880-ban 1647 zsidó, 1910-ben 3539 élt a városban (Karády Viktor: Népesség 1880-ban és 1910-ben Magyarországon <http://karadyviktor.uni.hu/keret.cgi/?zsidotarsadtort/NEPESSEG18801910.htm> (letöltés ideje: 2014. június 5, 18:47).

Az 1919-ben a szerb hatalom által készített összeírás 3293 főt regisztrált. (IAS F.47. I 22/1919.) Az adatok ellentmondásosságára utal azonban a Zsidó Hitközség 1926/1927-es Almanachjában található adat, amely 6000 neológ és 600 ortodox hívőről tett említést (Dušan Jelić (1982): Prilog za izučavanje subotičkih jevreja, (Kézirat), Beograd, 442.).

Társadalmi rétegződésüket Steinfeld Sándor¹ a következőképpen becsülte meg: 3-10% bankár, gyáros, 30-35% értelmiségi és közhivatalnok, 50-55% kereskedő és kisiparos, 1-5%-a gyári munkás. A bankszektorban, a gyárakban és a nagykereskedelemben a számuk ugyanakkor elérte a 80-90 százalékot, míg a kiskereskedelemben a 60-70 százalékot (Dušan Jelić (1987): Kratak pregled istorije subotičkih jevreja i njihovog doprinosa razvoju grada, in: Dr. Lavoslav Kadelburg-Dr. Josip Presburger-Mirko Vajcenfeld (szerk.) Zbornik 5, Savez Jevrejskih opština Jugoslavije, Beograd, 137.).

¹ Steinfeld Sándor (Szabadka, 1905. november 5 – Szabadka, 1972. június 24) Egyetemi tanulmányait Belgrádban folytatta, itt került kapcsolatba a Kommunista Párttal. 1931-ben öt évre börtönbüntetésre ítélik, s a mitrovicai börtönben raboskodott. Ezt követően szerezte meg orvosi diplomáját, majd a Híd folyóirat munkatársa lett. 1937 és 1940 között 35 cikke és tanulmánya jelent meg. 1938-ban a Kalangyába a magyar egyetemi hallgatók véres fogatkozásáról írt. A második világháború éveit német hadifogságban töltötte, elkerülve így a zsidóüldözést. 1945-ben az újjáinduló Híd első főszerkesztőjeként az új rendszer egyik első számú magyar ideológusa lett. 1948-ban teljesen visszavonult a politikától, s kizárólag hivatásának és a tanulmányírásnak élt. (Kalapis Zoltán (2003): Életrajzi Kalauz P-ZS, Fórum Könyvkiadó, Újvidék, 860-862)

Az új délszláv állam, az SZHSZ, majd a Jugoszláv Királyság az 1941-es összeomlás küszöbéig nem foganatosított a magyarországi zsidótörvényekhez hasonló intézkedéseket. Ugyanakkor az országban élő, nyelvében, kultúrájában, sőt szokásaiban is eltérő zsidósággal kapcsolatos állampolitikai megnyilvánulások régióként mások és mások voltak. Míg a történelmi szerb területeken a szerb többség és a zsidó kisebbség együttélése harmonikusnak volt mondható, addig Horvátországban a katolikus egyház támogatásával erős antiszemita érzületek uralkodtak. A Magyarországtól elbirtokolt területeken a zsidóság helyzetét pedig tovább nehezítette a közösségnek a magyarsághoz való erőteljes nyelvi és kulturális kötődése (A délszláv királyság antiszemitizmusával kapcsolatban lásd: Milan B. Koljanin (2008): *Jevreji i antisemitizam u Kraljevini Jugoslaviji (1918-1941)*, Institut za savremenu istoriju Beograd).

1918 zürzavaros őszén-telén a szabadkai bunyevácok érkezettnek látták az időt, hogy előbb megtörjék, majd átvegyék a zsidóság társadalmi és gazdasági pozíciót. Ugyancsak célul tűzték ki a közéletnek a szabadgondolkodású „zsidó ideológiától” való megtisztítását (Dušan Jelić: *Kratak pregled... 86.*). A zsidók elleni közhangulat felszításában a kulcsszerepet a Mijo Mandić által szerkesztett *Neven* játszotta.² Az indulatok felkorbácsolását követően 1920. május 13-án a városban pogromra került sor, amelyben a Fenyves család tulajdonában lévő Korzó Mozit felgyújtották (IAS F:47.XX.574/1920.).

A szabadkai zsidóság értelmiségi osztálya, de a kis- és középkereskedői rétegek, valamint a földbirtokosok elsöprő többsége kultúrájában, nyelvében és mentalitásában is a magyarsághoz kötődött. Ez a társadalmi réteg megdöbbenéssel szembesült az események ilyen alakulásával. Hogy az ekkor még csak formálódó új állam egyre nagyobb averzióval tekintett a zsidók magyar azonosságtudatára, az rövidesen a sokasodó, egyenesen a legfelsőbb belgrádi köröktől eredő rendeletekből lett nyilvánvaló.

A délszláv államnak a szabadkai zsidósággal kapcsolatos politikáját alapvetően azok a megfontolások irányították, amelyek a zsidóságnak a magyarságtól történő leválasztásával a vesztes, teljesen megbízhatatlan, sőt az új állam szempontjából annak létét egyenesen veszélyeztető magyarság számbeli, társadalmi, gazdasági és szellemi pozícióinak gyengítését és leépítését kívánták elérni. Ezek az intézkedések többnyire szoros párhuzamban történtek a magyar intézményrendszer felszámolásával és a földbirtokpolitikai rendelkezésekkel.

Ebből a megfontolásból a zsidóságot külön, önálló nemzetiségként deklarálták, s nem ismerték el a magyarsághoz való kötődését sem. Ezzel összefüggésben volt a magyar nyelvű oktatási rendszer ellen indított frontális támadás is. A legnagyobb hatékonyságot az oktatáspolitikai megszorítások érték el, ugyanakkor számos olyan hatósági intézkedésre is sor került, amelyek túlléptek a jogi szabályozásokon, és a nyílt, sokszor egyenesen fizikai erőszak formáiban öltöttek testet.

² *Neven*: A kezdetben havonta megjelenő lap 1887-ben költözött Szabadkára, 1912-től szerkesztéspolitikájának fókuszában a bunyevácok politikai jogai álltak. 1918 és 1921 között napilapként jelent meg, egy időben a Bunyevác-Sokác Párt orgánuma is volt, később pedig a Horvát Parasztpárt szerémségi és vajdasági lapja. 1940-ben szűnt meg. (A *Neven* sajtótörténetét lásd: Kolozsi Tibor (1979): *Szabadkai sajtó (1919-1945)*, Fórum Könyvkiadó, Újvidék, 15-28)

Az 1921. július 14-én meghozott egyik kormányrendelet az 1922/1923-as tanévtől eltiltotta a zsidóknak a magyar oktatási rendszerben való részvételét (Ljubodrag Dimić (1997): *Kulturna politika u Kraljevini Jugoslaviji 1918-1941*, knjiga 3, Stubovi kulture, Beograd, 64.). Ezzel párhuzamosan a szabadkai gimnáziumban megkezdték a magyar tanulók vallási szegregációját is, s külön magyar-magyar, illetve zsidó-magyar osztályokat állítottak fel (Bácsmezei Napló, 1922. március 17.). Erre a célra felhasználták a Svetožar Pribičević oktatási miniszter által elrendelt névelemzést, amely a korabeli források szerint a magyar tanulók kétharmadát tiltotta ki a magyar iskolákból (Bácsmezei Napló, 1922. szeptember 7.).

1922. március harmadikán egy rendőrségi razzia keretén belül lezárták a zsinagógát és környékét. A hatósági szervek ekkor az ortodox és a neológ hitközségi vezetőkön túl mintegy 50-60 hívőt is letartóztattak, akiket a szabadkai városházán köztörvényes bűnözők közé börtönöztek be. (IAS, F.47. 1137.539/1922.)

A Belügyminisztérium Bácska-Bánát-Baranya ügyosztálya egy 1922. június 25-én foganatosított bizalmas rendeletében a vajdasági főispánok számára a zsidókkal szemben követendő „különleges eljárások” szabályzatát küldte meg. Ennek következtében a helyi hatóságok megkezdték a zsidók összeírását, illetve lakhatási engedély beszerzésére kötelezték őket. Egy másik, ugyanekkor keltezett belügyminiszteri rendelet a „nemzeti érdekek fokozottabb védelme” címszó alatt a szabadkai zsidóság hatósági ellenőrzéséről és rendőri felügyeletéről intézkedett (Bácsmezei Napló, 1922. június 26.).

A következő hónapban megindult nagy és tömeges kiutasítási akcióban a város területéről 35 zsidó családot és több magánszemélyt utasítottak ki. A kiutasítottak kivétel nélkül a felsőbb- és a középosztály tagjai voltak, legtöbbjük földbirtokos, kereskedő, ügyvéd, gyógyszerész, orvos, vagy egykori, a magyar közigazgatásnak dolgozó tisztviselő volt (Bácsmezei Napló, 1922. július 9.). Bár közülük sokan ekkor már a SZHSZ állampolgárai voltak, a belgrádi kormány megtagadta a visszatérésüket (Bácsmezei Napló, 1922. július 16.). A kiutasításokkal kapcsolatban nyilatkozó szabadkai főispán, Pavle Dobanovački a kiutasítások tényét megerősítette a sajtónak, ugyanakkor azt is hangsúlyozta, hogy az akció elsősorban a tekintélyesebb állást betöltő magyarok ellen irányult, s azzal védekezett, hogy abban semmilyen hátsó hatósági szándék nem volt, hogy a kiutasítottak kizárólag zsidók voltak (Bácsmezei Napló, 1922. július 12.).

Az oktatáspolitikai megszorítások 1923 januárjában elérték a szabadkai zsidó elemi iskolát is, ahol arra kötelezték a szerbül nem tudó tanári kart, hogy kizárólag államnyelven oktasson. A hatósági rendelkezések értelmében a Biblia héber szövegét is szerbül kellett előadni. Ugyancsak hasonló rendelkezés lépett életbe a történelem, a földrajz, az írás és az olvasás tárgyakkal kapcsolatban is. Az intézkedés mintegy kétszáz diákot érintett. A szülők előbb jogi úton próbálták a folyamatokat megállítani. Miután ez nem sikerült, a gyerekeket a megmaradt magyar osztályokba szerették volna átiratni, amit a hatóságok következetesen elutasítottak (Bácsmezei Napló, 1923. január 14.). 1923 márciusában az Oktatási Minisztérium körlevélben végül teljesen eltiltotta a zsidókat a magyar alsó

tagozatokon való tanulástól (Zoran Janjetović (2005): *Deca careva, pastorčad kraljeva – Nacionalne manjine u Jugoslaviji 1918-1941*, Institut za noviju istoriju Srbije, Beograd, 238).

A zsidóság elleni fellépések ugyanakkor sok esetben nem érték el azt a határfokot, amit a központi kormányzat szeretett volna. Ezek a problémák már 1922. október 12-én a felszínre kerültek, amikor a központi szerb területekről kirendelt pénzügyi revizorok kénytelenek voltak dolgavégezetlenül távozni. A kudarcért a helyi tisztviselők is felelősek voltak, akiknek ugyanis nem volt érdekük az, hogy az adó ki- és beszedési adatokkal kapcsolatos anomáliák és visszaélések felszínre kerüljenek, így inkább elszabotálták a Belgrádból küldött revizorok munkáját. Az ezzel kapcsolatos belügyminisztériumi levél egyenesen úgy fogalmazott, hogy „megengedhetetlen a helyi hatóságok ilyen hozzáállása, de különösen az a tény, hogy nem hajlandók eleget tenni a szerbiai hivatalnokok kérésének, s nem rekvirálják számukra a gazdag magyarok és zsidók házait.” (IAS, F:47.1140.1411/1922.).

A szabadkai zsidóság elleni fellépések kifinomult változatban az optálásnál³ is megjelent. Az optálás jogát a trianoni békeszerződés 44. cikkének 3–4 szakasza szabályozta (Az optálás kérdésével lásd: Galántai József (1989): *Trianon és a kisebbségvédelem – A kisebbségvédelem nemzetközi jogrendjének kialakítása 1919-1920*, Maecenas, Budapest, 1989, 94-98; A. Sajti Enikő (2004): *Impériumváltások, revízió, kisebbség – Magyarok a Délvidéken 1918-1947*, Napvilág Kiadó, Budapest, 25–27; illetve: Šandor Mesaroš (1981): *Položaj mađara u Vojvodini 1918-1929*, Filozofski Fakultet u Novom Sadu, Institut za istoriju, Novi Sad, 149.). Ennek értelmében az új államokba került közösségek közül a magyarok, a németek és a zsidók közül azok, akik 1910. január elsején a volt Osztrák-Magyar Monarchiának az új államhoz került területein éltek, maguk dönthettek arról, hogy melyik állampolgárságot veszik fel, illetve tartják meg. A Svetozar Pribičević, akkori belügyminiszter által aláírt rendelet az optálásban érintettek számára 1922. július 26-ig megtiltotta a politikai és kulturális szervezkedést. A szabadkai levéltárban dokumentumok sokasága tanúskodik arról, hogy az optálással kapcsolatos kérdéskörben sok szabadkai zsidó is – negatív értelemben – érintett volt.

A hatalomváltást követően a kisebbséggé lett magyarság politikai szervezkedésében, a lehetséges alternatívák felvázolásában, a kisebbségi jogdogmatika megfogalmazásában kiemelkedő szerepet játszottak a szabadkai zsidók. Ennek egyik első színtere a Fenyves Ferenc tulajdonában lévő Bács megyei Napló napilap volt, ahol Jászi Oszkár 1921. december 4-én publikálta *A magyar nemzeti kisebbségek helyzete az új államokban* című programadó írását. A programadó cikk utóhatásának következtében hosszú hónapokra a Jászi és Dettre János között már-már szellemi összecsapássá duzzadó diszkurzus volt az előszobája annak a kezdeményezésnek, amely végül a magyarok politikai szervezkedéséhez, illetve a Magyar Párt létrehozásához vezetett.

Miközben elemi erővel zajlott a magyar kisebbségi politika lehetséges alternatíváinak a keresése, a Bács megyei Napló hasábjain egy másik vita is kezdetét vette. A feszültsé-

³ Az optáns olyan személy, aki két állampolgárság között kell, hogy az egyik javára döntsön. Az optálás az első világháborút lezáró békeszerződések miatti területváltozások miatt került előtérbe.

gektől és indulatoktól sem mentes publikációk a zsidóságnak az új államban követendő stratégiájáról, mozgásteréről értekeztek. Az alapvető kérdés az volt, hogy a megváltozott helyzetben, amelyben az új állam a zsidókat önálló nemzetiségként definiálta – s mint fentebb már láthattuk, heves támadásokat indított a közösségnek a magyarokról történő leválasztására –, a zsidóság számára milyen opciók, alternatívák léteztek. Ezzel kapcsolatban alapvetően két álláspont alakult ki. Fischer Jákó 1922. január 10-én megjelentetett vitaindító cikkében úgy gondolkodott, hogy a szabadkai zsidóknak, mint magyar nevelést, magyar gondolatvilágban és hazaszeretetben felnőtteknek a magyar politikai szervezkedés mellé kell állniuk (Zsidó nemzetiség, Bácsmegyei Napló, 1922. január 10.). A kérdést viszont nehezítette annak a ténynek a felismerése, hogy ebben az esetben, vagyis, ha a délvidéki zsidóság a magyarság politikai soraiban tömörül, akkor az új állam más területein élő hittársaival kerül szembe. Dohány Gyula 1922. január 21-én ebből kiindulva, és ebből a logikai analógiából levezetve vetette el Fischer fejtegetését (A zsidó nemzetiség, Bácsmegyei Napló, 1922. január 21.). Dohány azzal érvelt, hogy egy ilyen, amúgy is kiélezett és feszült helyzetben a zsidóságot a hatalom, ez a szláv többség részéről egyaránt nem csak zsidósága, hanem magyar zsidósága miatt is támadni fogják, ezért a legcélszerűbb számára a cionizmus talaján álló önálló politizálás. A vitába február 5-én Stern Lázár is bekapcsolódott. Stern érvelésének fókuszában az állt, hogy akármelyik opció mellett is kötelezi el magát a közösség, mindenképpen antiszemita támadásoknak lesz kitéve (A zsidókérdés, Bácsmegyei Napló, 1922. február 5.). Arra is felhívta a figyelmet, hogy ha a szabadkai zsidók az önálló, cionista politizálás útjára lépnek, akkor az ellene irányuló támadások özönét kell magukra vállalniuk. Ebből kiindulva Stern azt az álláspontot képviselte, hogy amennyiben a zsidók politikai boldogulásukat és érdekérvényesítésüket a magyarsággal együttműködve, sőt azzal közösen, egy zászló alatt fejtik ki, akkor a kulturális, nyelvi azonosság mellett rendelkezésükre állhat a magyar közösség számbeli száma is, ami egyfajta védetségén túl elviekben a jogérvényesítésnél is sokat nyomhat a latba.

Ez a vita egyébként egybeesett a Magyar Párt megszervezésére irányuló kezdeményezés első ülésével, amelyre 1922. január 29-én a Népkör nagytermében került sor (Bácsmegyei Napló, 1922. január 30.). Azt, hogy Stern álláspontja komoly támogatással bírt a zsidó közösségen belül, hogy vezető értelmiségük jelentős része végül ebbe az irányba mozdult el, egyértelműsíti az, hogy a Magyar Párt első szervezőbizottságban feltűnően nagy számban vettek részt a szabadkai zsidóság szellemi életének legjelentősebb képviselői. Ott volt dr. Fischer Jákó, dr. Singer Béla, dr. Székely Áron, dr. Dettre János, dr. Rabstein Mátyás, dr. Milko Izidor, dr. Székely Zoltán, dr. Klein Mátyás, Havas Emil, dr. Klein Izidor is (Bácsmegyei Napló, 1922. január 30.).

Bár az első szervezők körében nem találkozhatunk Kalmár Elemér ügyvéddel, a Szabadkai Zsidó Hitközség későbbi vezetőjével, a levéltári dokumentumok azt mutatják, hogy ő szintén fontos szerepet játszott a Magyar Párt első periódusában, olyannyira, hogy Kalmár közvetlenül a párt csúcsvezetőségével is együttműködött. A Magyar Párt elnökségének 1923. június 11-én, délután fél hatkor megtartott ülésének jegyzőkönyvi kivo-

nata szerint, amelyen a párt leendő tisztségeinek leosztása szerepelt napirenden, olvasható többek között a következő: „Az intézőbizottság megkeresi dr. Sántha urat, mint az Országos Párt elnökét, hogy a Magyar Párt két vezérfia védőjeként, dr. Kalmár Elemér és dr. Magarasevics Sándor uraknak, buzgó működésükért, az Országos Párt elnöksége hálás köszönetét fejezze ki” (IAS F:60/P-2971/1941.). Egy másfél évvel későbbi, 1925. január 8-i jegyzőkönyv szerint az akkor éppen letartóztatásban lévő dr. Sántha György pártelnök védőügyvédi szerepét is Kalmár látta el (IAS F:60/P-2971/1941.).

A magyar politikai szervezkedésnek a hírét rezignáltsággal fogadta a szerb politikai elit. Az a tény, hogy a szervezkedők között nagy számban jelen voltak a szabadkai prominens zsidók is, már végkép problematikus volt. Az ügyben még Lazar Bugarski, Bács megye főispánja is megszólalt, aki egyenesen úgy fogalmazott, hogy „A németek vagy a zsidók, mint mindenki más, beléphetnek akármelyik politikai pártba, de nem ajánlatos, hogy egy más nemzetiségi párt ezeknek a nemzetiségűeknek kihasználásával oly számbeli fölényt tüntessen fel, ami a valóságban nincs meg. Én azt hiszem, hogy az ilyen gyanús statisztikát békén kellene hagyni, miután senkinek sem használnak azok” (Bácsmegyei Napló, 1922. június 22.).

Az 1923-as választásokat végül akárcsak a magyarok, úgy a zsidók is bojkottálták, s nemcsak a Magyar Pártban szerepet vállalók, hanem a cionizmus talaján állók is. Az erről szóló döntést az 1922. február 20–21-én Újvidéken megtartott Vajdasági Zsidó Népszövetség hozta meg. Az ülésen a fentiekben már említett Dohány Gyula elnökölt, aki ekkorra már a szabadkai cionista szervezkedés egyik vezéralakjává lett (A szabadkai cionista szervezetekkel kapcsolatban lásd: Dušan Jelić: Kratak pregled... 92-98.). Újvidéken arra hivatkozva döntöttek a március 18-i választások bojkottja mellett, hogy a törvény nem tette lehetővé a zsidók számára a részarányos parlamenti helyet (Dušan Jelić: Kratak pregled... 90-99.). Klein Adolf, a Szabadkai Hitközség akkori elnöke egy szabadkai radikális párti ülésen pedig a bojkott indokaként azt fejtette ki, hogy a zsidók a választásokon már csak azért sem vesznek részt, mert sérelmezik a Pribičević-féle iskolarendeletet (Bácsmegyei Napló, 1923. március 9.).

A cionista mozgalom a délvidéki zsidóknál az adott periódusban egyébként ott tudott csak jelentősebben megerősödni, ahol a közösség nyelvi identitásában és kommunikációjában a szerb irányába mozdult el. Ez elsősorban Újvidéket és környékét jelentette. Dohány politikai aktivizálódásával az 1923-as választásokat követően a szabadkai zsidóságnál is megjelentek az első kísérletek a cionista mozgalom megszervezésére. Ennek első nyilvánvaló jele az Ahdut haolim ifjúsági szervezet 1925-ös színre lépése volt. Két évvel később, 1927. december 4-én és 5-én a helyi hatalom aktív támogatásával, a Városháza dísztermében rendezték meg a Jugoszláv Cionista Szövetség első ülését (Dušan Jelić: Kratak pregled... 92.). Ez a kezdeményezés azonban a szabadkai zsidóknál erőteljesen érvényesülő magyar nyelvi dominancia miatt nem tudott jelentősebb befolyásra szert tenni.

1929 után, a nyílt diktatúra bevezetését követően újabb, immáron a közösségen belülről jövő erőteljes nyomás nehezedett a város zsidóságára, hogy szakítson a magyarokkal. Ebben a kulcsszerepet Alkay Izsák országos főrabbi játszotta (Csuka János (1995): A dél-

vidéki magyarság története 1918-1941, Püski, Budapest, 398-401.). Mindennek közvetlen előzménye az 1929. december 13-án meghozott zsidó vallási közösségről szóló törvény. Ennek értelmében az állam biztosította a zsidó közösség szabad vallásgyakorlatát, ugyanakkor a zsidó hitközségeket felülről, az állam által ellenőrizhető Zsidó Szövetségek Önkormányzatába (Savez jevrejskih veroispovednih opština) rendelték, s szétválasztották egymástól az ortodox és neológ közösségeket (Csuka János (1995): A délvidéki magyarság története 1918-1941, Püski, Budapest, 398-401. Dušan Jelić: Kratak pregled... 101.).

Alkay ezt követő szabadkai látogatása nagy külsőségek mellett zajlott le, amelyen a zsidóságnak a jugoszláv gondolathoz való hűségét és a szerbséghez való tartozását hangsúlyozta. Nemsokkal később a főrabbi nyomására Klein Adolf, a hitközség akkori vezetője 1931. március 25-ére egy szabadkai nagygyűlésre hívta a vajdasági zsidók prominens képviselőit. Az eseményre a városháza egyik termében került sor, ahol a jelenlévők hűségnyilatkozatot tettek a jugoszláv állam mellett. Ugyanakkor az erőltetett, külső ráhatás és nyomásgyakorlás mellett keletkezett határozati javaslatot a városban élő zsidók nem fogadták kitörő lelkesedéssel, sőt annak szövegét a hatóságok erőteljes nyomása, a betiltással való fenyegetődzés ellenére sem volt hajlandó leköszölni Fenyves Ferenc, az egykori Bács megyei, akkor már csak Napló tulajdonosa. Ennek következtében Radivoj Lungulov, a Narodna Odbrana⁴ egyik vezetője kemény kirohanásokat indított a „judeo-magyarok”, és a „judeo-magyar sajtó” ellen. A támadások, a rágalmozások elsőszámú célpontja Havas Emil és Fischer Jákó mellett a szabadkai Népkör volt, s a megfélemlítések hatására sok zsidó származású személy kénytelen volt onnan távozni (Csuka János: A délvidéki magyarság története 1918-1941, 401.).

A szabadkai zsidóság köreiből rossz visszhangot kiváltott ülést követően Klein Adolf 1931. július 5-én lemondott a Hitközségben betöltött elnöki székéről. Távozásával egyben megkezdődött a Hitközség ellenőrzése feletti harc is, amelyből végül Kalmár Elemér került ki győztesen. 1941-ben, a magyar hatóságok által történt internálása után így emlékezett minderre vissza:

„1931. elején néhai Gömbös Gyula őkegyelmessége, majd Sándor Pál volt országgyűlési képviselő, a magyar parlamentben szóvá tették a megszállt magyar területeken élő magyar zsidóságnak a magyar nemzeti eszméhez való viszonyát, ami az itteni hatalmasoknak nem volt az ínyére. Elrendelték, hogy a Jugoszláviában élő magyar zsidóság ez ellen manifesztáljon. Erre a szerepre a szabadkai zsidó hitközség elnökét szemelték ki, aki valamilyen álcímen összehívta a Magyarországtól elszakított rész zsidóságát. Ezek nagy része azt sem tudta, hogy miről van szó. Legnagyobb meglepetésükre, – a gyűlésen olyan határozatot olvastak fel, amely a magyarságban megingathatatlan zsidóság hazafias érzületét mélyen sértette. Én ezen a gyűlésen részt nem vettem, arra meg sem voltam hívva,

⁴ Narodna odbrana - Népvédelem, 1926-ban alakult jugoszláv nacionalista szervezet. Programjának fő pontja volt az államvédelem a „külső és belső államellenes, defetista, bomlasztó elemektől”. Szoros kapcsolatban állt a Haza Becsületének és Szabadságának Csetnik Egyesületéből kivált Régi Csetnikiek Társaságával, amely társaság egyik vezetője, Ilija Trifunović Birčanin egyúttal a Narodna odbrana vezetője is volt. Birčanin részt vett a Dušan Simović tábornok vezette 1941. március 27-i tengelyellenes puccsban is (A. Sajti Enikő (vál.) (1989): Jugoszlávia 1918-1941 Dokumentumok, Társadalomtudományi Kör, Szeged, 286).

mert közismerten magyar orientációmnál fogva megbízhatatlannak tartottak. Ezt követően rövidesen a zsidó hitközség új vezetőségének választása, amelyen több magyarérzésű társammal, akikkel együtt eddig teljesen távol tartottuk magunkat a hitközségtől, azért vettünk részt, hogy eltávolítsuk a hitközség éléről azt az embert, aki hazafias érzésünket megbántotta és akitől féltünk, hogy ebben az érzésben a gyöngébbeket megbántoríthatja. Néhai dr. Bartha Antal Szabadka utolsó magyar városi főorvosának rábeszélésére én vállalkoztam a hitközség elnökségre. (...) Azért fogadtam el a jelölésemet, mert más nem mert vállalni a kockázatot, mely ennek a tisztségnek a viselésével – a várható üldöztetések miatt – járt. Ezt követően az üldöztetések egész sorát kellett elszenvednem. Ennek illusztrálására csak néhány lappéldányt csatolok (fordításban) dr. Nikolics Fedor Lapjából, aki akkor közoktatási államtitkár volt (segédminiszternek hívták akkor.) Támadtak más szabadkai, újvidéki és belgrádi lapok is, melyek az akkori politikai és társadalmi hatalmasságok irányítása alatt állottak, – ezeket azonban mai helyzetemben, nem tudtam még eddig megszerezni. A fordításban csatolt cikkeket tartalmazó eredeti lappéldányok birtokomban vannak és kérem, hogy azok bemutatására nekem alkalmat adni méltóztassék. Engem és a hozzám gondolkodásban és viselkedésben közelálló magyar zsidókat, külön terminológiával „judeo-magyaroknak” neveztek és „kipellengéreztek”, azért mert nyíltan magyarnak vallottam magam és azokat, akik magyar érzésükben – gyöngeségből, vagy félelemből – megingottak, a magyar zsidóság árulóinak bélyegezte. Életveszélyesen fenyegettek, ablakaimat beverték, kétszeresen nagy adóval sújtottak, mint legkeresettebb szláv kollégáimat. Mindezek ellenére és annak dacára, hogy a jugoszláv törvény a zsidó vallásközösség hivatalos nyelvét a szerbet tette, – a zsidó hitközségben vezetésem alatt minden magyarul folyt: gyűlések, ülések, jegyzőkönyvek, templomi prédikáció. A templom építése alkalmával készült eredeti magyar felírásokat a szerb terror dacára sem távolítottam el” (IAS F:60/P-2971/1941.).

A Kalmárt ért szerb sajtótámadások heveségükben és intenzitásukban semmivel sem maradtak el a Magyar Párt ellen 1922–1923-ban, vagy a Lungulov által megfogalmazott vádaktól. A jugoszláv unitarizmust hirdető Dnevník⁵ 1934. február 18-án például a következőképpen rohant ki ellene: „A tegnap ismertetett feljelentésben Dr. Kalmár úr azt kéri, hogy a büntetés kiszabása alkalmával alkalmaztassék a sajtótörvény 54 paragrafusa, mert ő, mint a szabadkai zsidó hitközség elnöke köztisztviselget tölt be. Tekintettel az ezen feljelentéssel igazolt államnyelvtudásra, szem előtt tartva a vonatkozó törvényes előírásokat az államnyelv használatáról a közszolgálatban és a közhivatalokban, eszünkbe jutott, hogy a panaszos, amikor a nemrég közölt helyreigazításban a kötelességek és jogok gyakorlásáról beszélt – „önkéntes” kifejezést használt „önkéntes” helyett, talán azért, mert az államnyelvet nem bírja tökéletesen, mert a szabadkai zsidó hitközségben az állást betöltőknél különös felfogás uralkodik a kötelességek teljesítéséről. Ha Dr. Kalmár úr olyan jól tudja, hogy a zsidó hitközség községi intézmény és ő

⁵ A szabadkai Dnevník Napilapot Nikić Fedor a nacionalista Severna Zvezda megszűnését követően 1929. november 25-én alapította. A lap erőteljesen képviselte a jugoszláv állami és nemzeti gondolatot. A lap rövid pár év múlva súlyos anyagi válságba került, így 1935. május 28-án csődöt jelentett. (Bővebben Lásd: Kolozsi Tibor (1979): A szabadkai sajtó (1919-1945), Fórum Könyvkiadó, Újvidék 190-197)

mint annak az elnöke közhivatalt tölt be, akkor tudnia kell, hogy az államnyelv tisztelete és alkalmazása tekintetében milyen kötelességeket állapítanak meg a pozitív törvényes rendelkezések. És ha már nyilvános vitába bocsátkozott, meg vagyunk róla győződve, hogy a közvéleményünk hálás lesz, ha közli vele: 1. A zsidó hitközség mai vezetőségének minden tagja tudja-e, és milyen mértékben államunk nyelvét. 2. A vezetőségi testület üléseit államnyelven vezetik-e, és ezeken az üléseken ő és a többi tagok államnyelven beszélnek-e vagy magyarul. 3. Magából a zsinagógából el lettek-e távolítva a magyar felírások, és mikor, valamint bizonyos imákat, amelyeket nem óhéberül mondanak, a mi nyelvünkön mondják-e vagy magyarul” (Dnevník, 1934. február 18. (a korabeli szám IAS F:60/P-2971/1941. levéltári fondban található)).

A Lungulov tulajdonában lévő, szabadkai ultranacionalista lap, a Narodna Reč⁶ 1934. március 4-i számában *Elég! A Judeomagyarok eszeveszett vitézeinek* címmel közölt publicisztikát: „Az a vakmerőség, amely ebben a meggyökerezett judeomagyarban megtestesül, és az egész határtalan szemtelenség, amellyel tolakodóan affirmálja magát a mai ernyedtt világban, azokban a napokban triumfált, amikor a jugoszláv zsidók összeöllekeztek és tömörültek. Megkísérelték, hogy ezt a konstruktív mozgalmat lekicsinyeljék, ironizálják, azokat az embereket pedig, akik elhatározták, hogy otthon és az utcán a mi jugoszláv nyelvünkön beszéljenek nyilvánosan kinevessék, – ezek bennünket egyenesen megaláztak. Hihetetlen, de tény, hogy ők ezt Szabadka városban csinálták, amely a jugoszláv királysághoz tartozik (...)” (Narodna Reč, 1934. március 4. (a korabeli szám IAS F:60/P-2971/1941. levéltári fondban található)).

A hitközségben zajló eseményekkel párhuzamosan Fenyvest is kellemetlenségek érték. Az Újvidéki Munkáskamara 1932-ben azért tett ellene feljelentés, mert a család tagjai „annak érdekében, hogy maguknak még nagyobb jövedelmet és gazdagságot biztosítsanak nem áttaláltak (...) (a saját nyomdájukban –DZ) munkásként is dolgozni” (IAS, F:47. I. 1023/1932).

A zsidóság megítélésével kapcsolatban azonban nem csak a szerb politikai köröknek voltak problémái. Míg a szláv elit és sajtó alapvetően a zsidóknak a magyarsághoz kötődése miatt tekintett rájuk bizalmatlanul, s ezért sokszor verbális támadások mellett adminisztratív módon is támadások sorát indította ellene. Ugyanakkor a magyar politikai élet itteni és a magyarországi döntéshozói, valamint a magyar sajtó egy jelentős része szintén komoly fenntartásokat fogalmazott meg a zsidókkal kapcsolatban.

Ennek több oka volt. Egyrészt a köztudatban még elevenen élt az 1918 előtti világ politika terhes öröksége, az ősrizórság forradalom, majd a Tanácsköztársaság emléke, s a magyar-magyar viszonyt közvetlenül is terhelte az októbrista emigránsok egyre aktívabb bekapcsolódása a magyar közéletbe. Az ideológiai, eszmei, sok esetben pedig egyenesen személyes indítatású sérelmek mellett azonban a zsidók megítélésével kapcsolatban egyre erősödő befolyással bírtak azok a tényezők, amelyek nemtetszéssel, sőt egyre

⁶ A Narodna Reč hetilapot Radivoj Lungulov alapította 1932. október 10-én. A szabadkai lap 1934. október 9-től a Narodna Odbrana tulajdonába került. A lap számos cikkében heves támadást indított az ún. judeo-magyarok elleni. A Matica Srpskában az utolsó fellelhető száma 1935. október 6-i dátumozást visel. (Bővebben Lásd: Kolozsi Tibor (1979): A szabadkai sajtó (1919-1945), Fórum Könyvkiadó, Újvidék 207-210)

nagyobb elégedetlenséggel szemlélték a szabadkai zsidóságnak a magyar politikai szervezkedésben vitt már-már vezető szerepét. A Bácskai Napló ezért már 1923 januárjában élesen támadta a zsidóságnak a Magyar Pártban való részvételét: „A Magyar Pártot a zsidók csinálták, mégpedig a rossz zsidók, az igazi, jó zsidók, cionista zsidók, azért nem tárgyalhatnak a Magyar Párttal, mert az zsidó ugyan, de mégsem eléggé, mert nem áll cionista alapon. A Magyar Párt nem magyar párt, mert zsidók vezetése alatt áll, a zsidók ennél fogva sétáljanak ki a Magyar Párt vezetőségéből, vagy a magyarok ne közeledjenek a Magyar Párthoz, ne tekintsek azt a magyarság politikai szervezetének, mert az nem egyéb, mint azoknak a zsidóknak a gyülekezete, akik nem akarnak még ez idő szerint cionisták lenni, s mert valahová csak tartoznia kell az embernek, illetve a zsidó embernek, hát átmenetileg, ideiglenesen, de már előre megváltott átszállójeggyel csendesén várakoznak az alkalmas vonatra a Magyar Párt peronján” (Bácskai Napló, 1923. január 2.).

Hasonló véleményen volt a Fáth Ferenc apátplébános és a Délbácska napilap köré tömörül újvidéki értelmiség is. A Magyar Párt 1925-ös választási vereséget követően úgy vélekedtek, hogy a Magyar Pártot az abban szerepet játszó liberális és zsidó gyökerekkel bíró politikusok miatt fel kell oszlatni, s helyette az újvidékiek vezetésével kell új politikai szervezetet létrehozni (A. Sajti Enikő: Impériumváltások, revízió, kisebbség... 65.).

Hory András belgrádi magyar követ az 1925-ös kudarcért szintén a zsidó származású októbrista emigránsokat tette felelőssé (A. Sajti Enikő: Impériumváltások... 65.), Tubán Tibor szerzetes, a Délvidéki Otthon igazgatója a miniszterelnökség kisebbségi osztályának írt egyik elemzésében pedig a kisebbségi magyar politika sikertelenségének okát hárította a maguk között zsidókat is betudó októbristákra (A. Sajti Enikő: Impériumváltások... 54.).

A kisebbségi magyar politizálás történetében 1925 volt az első nagy vízválasztó vonal. Ennek okai nem kizárólag a választási kudarcban voltak. A Magyar Párton belüli jobboldali erők fellépése, és az azt követő hatalmi harcok következtében a párt csúcsvezetőségéből távozni kényszerült a befolyásos, zsidó származású Gráber László. Dettre János szabadkai tartózkodása is rövidesen véget ért; 1925. október 22-én koholt vádak alapján a szerb hatóságok kiutasították az országból.⁷

A Magyar Párt jobbra tolódása ugyanakkor nem jelentette automatikusan a szélső-jobb irányába történő elmozdulást. A jobboldali erők előtérbe helyeződésének és a hivatalos magyar kormánykörökkel való kapcsolatok felerősödésének ellenére a párt tagságában, struktúrájában lényegi elmozdulás nem történt. Abban továbbra is jelentős erőt képviseltek a polgári radikális, liberális, demokrata irányultságú személyek. A szervezeten belül lezajlott belső erőltetődások ellenére az elkövetkező periódusban a Magyar Párt továbbra sem tudott érdemileg javítani a magyar kisebbség nagy tömegeit érintő kérdésekben. A sikertelenség miatt már 1926-ban jobbról is és balról is megjelentek az

⁷ A kiutasítást a Bács megyei Napló 1925. október 24-i száma részletesen is leírja. Ugyanakkor a kiutasítással kapcsolatos titkosszolgálati jelentéseket Dévavári Dér Zoltán ismerteti Dettre János életrajzi áttekintőjében: Utószó – Vissza Szegedre, in: Dettre János (1979): Új partok felé, Életjel, Szabadka, 239-240.

első olyan erők, melyek az akut kérdéseket a polgári politizálás kereteit meghaladó, azt egyenesen túllépő világlépekben próbálták megoldani.

Az 1929-ben bevezetett királyi diktatúra a Magyar Párt megszűnését jelentette. Ha a Bács megyei Napló által a húszas évek első felében a kisebbségi léttel kapcsolatban lefektetett alapok lényegi elemei nem is változtak meg, alapjaiban alakult át, bővült a kisebbségi magyar társadalom ideológiai szemléletmódja. Ezt a folyamatot azonban már a 1918 előtti világ terhes örökségétől, az abból fakadó ideológiai, személyes rivalizálásától sem mentes, immáron az új államban felnőtt és szocializálódott generáció indította meg.

A húszas-harmincas évek fordulójára tehát az „öregek” nemzedékének egymás közötti harca mellett megjelent és helyet követelt magának az időközben felnövekedett új nemzedék is, amely támadást intézett az előző periódus konvencionális gondolatvilága és felfogása ellen, emellett egymással is komoly ideológiai, sokszor már-már szellemi háborús összetűzéseket kreált. Ennek az ideológiai összetűzésnek lesz fontos szereplője a Nagy Iván köré tömörülő, egyre inkább a magyar szélsőjobboldali eszmekör irányába sodródó politikai opció, valamint a baloldali, az 1936 után egyenesen kommunista szimpatizáns Híd folyóiratot maga mögött tudó irányzat. Kettejük szabadkai belharcából az egykori Magyar Párt konzervatív, liberális és polgári demokrata politikusai sem vonhatták ki magukat. Ennek az összecsapásnak a fő színtere a szabadkai Népkör, 1934-ben bekövetkezett betiltása utáni újraindulását követően a Magyar Olvasókör lett. A szembenállás aránylag rövid idő alatt túllépett az ideológiai csatározásokon, fókuszába pedig a zsidókérdés került.

A Magyar Olvasókör ellenőrzéséért és befolyásáért meginduló harc 1937 februárjában lett nyilvánvaló, amikor is a közelgő választmányi tisztújításra készülve mindkét ideológiai opció képviselői megkezdték a szervezetbe való tömeges betagozódásukat. (Jegyzőkönyv a szuboticei Magyar Olvasókör Választmányának 1937. február 7-én megtartott üléséről.)

Ezzel volt összefüggésben a február 20-án megtartott telt házas Ady-est is, amelyet követően a nagy sikerű rendezvény miatt összehívott választmányi ülés botrányba fulladt. Macskovics Benedek mérnök „Márpedig itt vörös est többé nem lesz!” felkiáltással ugyanis hevesen tiltakozott az est koncepciója és annak ideológiai mondanivalója ellen (Lévay Endre (1974): Egy nemzedék elindul, Életjel, Szabadka, 29.). A Macskovics kirohanását követő első összecsapások kezdetben még csak az erősen baloldali Ifjúsági Osztály megrendszabályozását tűzték ki célul, azonban a viták elmérgesedése következtében nem sokkal később a kultúrszervezetten belül gyakorlatilag teljes törésre, majd szakadásra került sor. Macskovics Benedek ugyanis 1937. április 4-én lemondott az Olvasókörben betöltött főtítkári székéről. (Jegyzőkönyv a szuboticei Magyar Olvasókör április 4-én megtartott rendes választmányi üléséről.) Az október 10-én megtartott tisztújítást Nojcsek Géza vezetésével az egykori Magyar Párt liberális és középutas konzervatív politikusai, a baloldali Híd folyóirat köré tömörülő ifjú értelmiség átmeneti szövetsége nyerte meg. A választásokon alulmaradt szélsőjobboldali frakció Macskovics Benedek és Veréb Gyula ügyvéd vezetésével előbb belülről próbálta megbuktatni az új

vezetőséget, majd annak kudarca után a horvát/bunyevác Katolikus Kör alosztályaként létrehozták saját szervezetüket, a Katolikus Kör magyar tagozatát (Csuka János: A délvidéki magyarság története... 451.).

A két fél közötti csatározások azonban tovább erősödtek, s ebben az ideológiai ellentéteken túl egyre nagyobb szerepe lett a zsidókérdésnek is. Az Olvasókörben tevékenykedő magyar zsidók elleni szélsőjobboldali, egyre erőteljesebb kilengések ellen tiltakozva 1938. január másodikán Streliczky Dénes lemondott az Olvasókör ügyvezetői tisztségéről (Jegyzőkönyv a szubotikai Magyar Olvasókör 1938. január 2-án megtartott rendes választmányi üléséről) Streliczky távozása sem tudta oldani a feszültségeket, sőt, a zsidók elleni szélsőjobboldali támadások csak tovább erősödtek. Macskovicsék köre most azzal a követeléssel lépett fel, hogy az Olvasókör összes termében helyezték ki a feszületet. Ezt az Olvasókör vezetősége elutasította. (Jegyzőkönyv a szubotikai Magyar Olvasókör 1938. május 8-ikán megtartott választmányi üléséről.) Nem sokkal később Macskovics és Janiga több helyen is olyan aláírásgyűjtést indított, amelyben az Olvasókörben lévő zsidók kiléptetésére szólítottak fel. (Jegyzőkönyv a szubotikai Magyar Olvasókör 1938. június 8-ikán megtartott rendes választmányi üléséről.)

Az események ilyen alakulása eredményezte azt, hogy az Olvasókör Ifjúsági Alosztálya június 3-án megtartott nagygyűlésén a szélsőjobboldali elemeknek az Olvasókörből történő kizárását követelte, mivel szerintük a vallási és faji üldözéssel „(...) a magyarság egyik értékes elemét, a zsidóságot építőmunkánkban elveszítjük és minden erőnkkel odahatunk, hogy az ilyen és hasonló alattomos munkát a jövőben lehetetlenné tegyük. Nem vagyunk hajlandók politikai kalandokba bocsátkozni, legkevésbé pedig fajiságtól elfogult politikai kalandorokkal és karriervadászokkal együttműködni” (A magyar ifjúság döntése, Híd, 1938. június (V. évf, 6. szám), 195.).

Az Ifjúsági Alosztály proklamációja természetesen tovább mélyítette a Körön belüli szakadékokat, s magát a vezetőséget is egyre nagyobb külső nyomásgyakorlás érte. (Jegyzőkönyv a szubotikai Magyar Olvasókör 1938. július 24-én megtartott rendes választmányi üléséről.) Az erőviszonyok azonban korántsem voltak egyértelműek, s azok egyre inkább a szélsőjobb térnyerését eredményezték. Az újabb szélsőjobboldali támadás után Mayer Ottmárt, a Híd főszerkesztőjét végül 1939. január 15-én kizárták az Olvasókörből, s betiltották a folyóiratnak az intézményen belüli terjesztését is. (Jegyzőkönyv a szubotikai Magyar Olvasókör 1939. január 15-én megtartott választmányi üléséről.) Mayer kizárása és a Híd kitiltása azonban nem zárta le a magas hőfokra izzott indulatokat. Az 1939. február 5-én megtartott választmányi ülésen a zsidó vallású joviális úriember, Székely Áron arra kérte Kovács Sztrikó Imrét, hogy nyilvánosan is foglaljon állást azzal kapcsolatban, hogy az olvasóköri ellenzék valóban követelte-e a zsidók kizárását. Sztrikó erre kitérő választ adott, ugyanakkor hozzátette, hogy Havas Károly távozását zsidó vallása miatt sokan örömmel vennék. (Jegyzőkönyv a szubotikai Magyar Olvasókör 1939. február 5-én megtartott választmányi üléséről.) Ezt követően Prokesch Mihály is célkeresztbe került. Őt a szélsőjobb arra szólította fel, hogy a Magyar Olvasókört „mint a szabadkőművesek, a zsidók és a kommunisták egyesületét hagyja el, lép-

jen ki és iratkozzon be a Katolikus Kör magyar alosztályába” (Jegyzőkönyv a szubotikai Magyar Olvasókör 1939. május 21.-én megtartott választmányi üléséről).

Ezek a csatározások 1939 nyarára végül odavezettek, hogy az eseményeket a háttérből mindvégig irányító Nagy Iván és a belgrádi kormánykörök között addig elképzelhetetlen szövetség jött létre. A kommunista veszély miatt ugyanis Belgrád ismételtén az Olvasókör bezárásával, illetve felosztatásával fenyegetőzött, abban az esetben, ha az Ifjúsági Alosztály 11 tagját nem zárják ki a tagságból, illetve ha nem számolják fel végérvényesen a Hídnak a Magyar Olvasókörre gyakorolt befolyását. Az Olvasókör vezetősége ezeket a nyomásgyakorlásokat már nem tudta kivédeni. Négy nappal a második világháború kitörése előtt, 1939. augusztus 28-án tizenegy, az eseményekben kulcsszerepet játszó baloldali értelmiségi volt kénytelen elhagyni a Népkört (Jegyzőkönyv a szubotikai Magyar Olvasókör 1939. VIII. 28.-i választmányi üléséről).

Összegzés

Az 1918-1920-as impériumváltást követően a szabadkai zsidók számos új kihívással voltak kénytelenek szembesülni. A belgrádi kormányzat a zsidókra hivatalosan mint önálló nemzetiségre tekintett, elutasítva ezzel a magyarokhoz való erőteljes nyelvi és kulturális kötődésüket. Ezen intézkedések mögött alapvetően olyan hatalmi megfontolások álltak, amelyek azt célozták, hogy a zsidóság leválasztásával jelentősen gyengítsék a kisebbségi sorba került magyarság gazdasági, szellemi és számbeli súlyát, erejét. Az új helyzet a zsidó közösségen belül is komoly vitákat gerjesztett. A szabadkai zsidók értelmiségének kiemelkedő gondolkodói a zsidó közösséget, annak létét alapvetően csak vallásilag különböztették meg a magyarokétól, kultúrájában, nyelvében és identitásában nem. A vizsgált periódusban a cionizmus bár gyökeret eresztett a városban, alapvetően éppen ezért nem tudott szélesebb támogatottságot szerezni.

Az SZHSZ, majd a Jugoszláv Királyságban a tárgyalt periódusban sosem került sor a magyarországihoz hasonló zsidótörvények törvénybe iktatására, ennek ellenére a belgrádi politikai elitnek a zsidókkal kapcsolatos megítélése viszont korántsem volt egységes. Míg a központi területeken a zsidók és az államalkotó szerbek közötti viszonyt nem terhelték jelentősebb feszültségek, addig a bácskai, elsősorban a szabadkai zsidókkal kapcsolatos viszonyrendszerben komoly súrlódások voltak.

A szabadkai zsidók elleni frontális támadások már 1919-ben megindultak, kezdetben azt a célt szolgálva, hogy a zsidók által betöltött domináns pozíciókat a szláv népcsoportokhoz tartozó bunyevácok vegyék át. Ezek az alapvetően helyi kezdeményezések nem sokkal később a döntéshozatali mechanizmusok magasabb szintjére lépve, az agresszív verbalitáson túl kombinálva tartalmazzák a fizikai atrocitást, a hatósági megfélemlítéseket és a közösség mozgás-, életterét ellehetetlenítő rendeleteket, amelyeknek a csúcsát az oktatással kapcsolatos intézkedések és a szegregáció jelentette.

A szláv hatalmi elitnek a zsidókkal szembeni bizalmatlansága csak tovább fokozódott, miután a közösség befolyásos értelmisége vezető szerepet játszott egyrészt a kisebbségi

magyar jogdogmatika megfogalmazásában és kidolgozásában, másrészt pedig a magyarság politikai szervezkedésében, első kisebbségi pártjának a létrehozásában.

Az 1929-es királyi diktatúra biztosította a zsidó közösség szabad vallásgyakorlatát, ugyanakkor a zsidó hitközségeket felülről, az állam által ellenőrizhető Zsidó Szövetségek Önkormányzatába (Savez jevrejskih veroispovednih opština) rendelte, s szétválasztotta egymástól az ortodox és neológ közösségeket. A zsidóságon belüli hatalmi viszonyok megváltoztatását követően Belgrád Alkay Izsák országos főrabbi felhasználásával tett újabb kísérletet a zsidóknak a magyarokról történő leválasztására. Az ebből a célból 1931-ben Szabadkán megtartott ünnepi közgyűlés azonban komoly súrlódásokat okozott a közösségen belül, amelyek Klein Adolf lemondásához vezettek. A Hitközségen belül ekkor megindult belső hatalmi harcokból a magyar vonal prominens képviselője Kalmár Elemér került ki győztesen. Az események ilyen alakulását követően ismételten megerősödött a szláv sajtónak a zsidók elleni támadása is.

A magyar közösségnek a zsidókkal kapcsolatos álláspontja sem volt egységes. Már 1922-1923-ban jelentkeztek azok az első felhangok, amelyek egyre nagyobb elégedetlenséggel szemlélték a mérvadó szabadkai zsidóknak a magyar politikai életben vitt szerepvállalását. Bár ekkor ezeket a kirohanásokat még sikerült elcsitítani, a Magyar Párt 1925-ös választási vereségét követően a zsidókérdés újra előtérbe került. Ebben kétségtelenül közrejátszottak a magyarországi események, a budapesti politikai körök ezzel kapcsolatos álláspontja is. Mindennek hatására a zsidó származású Gráber László, a Magyar Párt egyik főideológusa távozni kényszerült a párt vezető testületeiből.

Az 1930-as évek szembenállása a Népkör, az akkori Magyar Olvasókör ellenőrzése feletti harcokban kulminálódott. A kezdetben ideológiai vita fókuszába 1937 végére egyre inkább az antiszemitizmus került. A több mint két évig eltartó összecsapásokban, amelyek végül az Olvasókörben bekövetkezett töréshez is vezettek, kezdetben a szélsőjobboldal marginalizálását eredményezték. A világhatalmi küzdőtéren végbemenő változások azonban fokozatosan itt is éreztették hatásukat, s 1938 második felére, 1939 elejére egyértelművé vált, hogy a zsidó kérdésben a magyarok körében Szabadkán is a szélsőjobboldali, antiszemita opció került előtérbe.

Kettős kisebbségben és kettős szorításában, de a szabadkai zsidók a vizsgált korszakban mindvégig kulcsszerepet játszottak a kisebbségi magyar kultúra és politikai érdekérvényesítés kimunkálásában, megteremtésében. Az 1944-es deportálásukat, a szabadkai zsidóság megsemmisítését éppen ezért – magyar szempontból – kizárólag nemzeti önpusztításként lehet értékelni.

Forrás- és irodalomjegyzék

A. IAS – Szabadkai Történelmi Levéltár:

- 1.) F:047. Gradsko poglavarstvo – Subotica (1918-1941); (1901)1918-1942(1942)
- 2.) F:60: Szabadka Szabad Királyi Város Polgármesteri Hivatala 1941-1944 (Gradsko Načelstvo Slobodnog Kraljevskog Grada Subotice 1941-1944)

3.) A szabadkai Népkör, Magyar Olvasókör Választmányi Ülésének jegyzőkönyvei (1934-1939) (Lelőhely: Népkör MMK, Szabadka)

B. Napilapok, folyóiratok:

1. Bácsmegyei Napló (Szabadka)
2. Bácskai Napló (Szabadka)
3. Dnevnik (Szabadka)
4. Híd (Szabadka)
5. Narodna Reč (Szabadka)

C. Felhasznált szakirodalom:

A. Sajti Enikő (vál.) (1989): Jugoszlávia 1918-1941 Dokumentumok, Társadalomtudományi Kör, Szeged

A. Sajti Enikő (2004): Impériumváltások, revízió, kisebbség – Magyarok a Délvidéken 1918-1947, Napvilág Kiadó, Budapest

Csuka János (1995): A délvidéki magyarság története 1918-1941, Püski, Budapest

Dimić, Ljubodrag (1997): Kulturna politika u Kraljevini Jugoslaviji 1918-1941, knjiga 3, Stubovi kulture, Beograd

Dévavári Dér Zoltán (1979): Utószó, – Vissza Szegedre, in: Dettre János, szerk.: Új partok felé, Életjel, Szabadka, 238-245.

Dušan, Jelić (1982): Prilog za izučavanje subotičkih jevreja, Beograd (Kézirat)

Dušan, Jelić (1987): Kratak pregled istorije subotičkih jevreja i njihovog doprinosa razvoju grada, in: Dr. Kaldenburg, Lavoslav – Presburger, Josip – Vajcenfeld, Mirko (szerk.) Zbornik 5, Savez Jevrejskih opština Jugoslavije, Beograd

Galántai József (1989): Trianon és a kisebbségvédelem – A kisebbségvédelem nemzetközi jogrendjének kialakítása 1919-1920, Maecenas, Budapest

Janjetović, Zoran (2005): Deca careva, pastorčad kraljeva – Nacionalne manjine u Jugoslaviji 1918-1941, Institut za noviju istoriju Srbije, Beograd

Kalapis Zoltán (2003): Életrajzi Kalauz A-ZS, Fórum Könyvkiadó, Újvidék

Koljanin, Milan B. (2008): Jevreji i antisemitizam u Kraljevini Jugoslaviji (1918-1941), Institut za savremenu istoriju, Beograd

Kolozsi Tibor (1979): A szabadkai sajtó (1919-1945), Fórum Könyvkiadó, Újvidék

Lévay Endre (1974): Egy nemzedék elindul, Életjel, Szabadka

Mesaroš, Šandor (1981): Položaj mađara u Vojvodini 1918-1929, Filozofski Fakultet u Novom Sadu, Institut za istoriju, Novi Sad

D. Internetes hivatkozás:

Karády Viktor: Népeesség 1880-ban és 1910-ben Magyarországon

<http://karadyviktor.uni.hu/keret.cgi?zsidotarsadtort/NEPESSEG18801910.htm>
(letöltés ideje: 2014. június 5, 18:47)

ÖSSZEFOGLALÓ

„ájem ö poétsz
gavaris málo hungár
máj lánt iz mádzsárisch
und zó ájem íring ám mádzsárisch”¹

A nyolcvanas évek egy szilárd, kollektív geo-kulturális szubjektum széttago-lódásának történetét fogják közre. Egy olyan interregnumot, amely az elnök halálától az államalakulat megszűnéséig tartott, mialatt annak a szimulációja zajlik, ami már egyre kevésbé létezik, ugyanakkor annak a szimulákrumnak a legitimációs törekvései is még terítéken vannak, amelynek alapelemei lassan, egyenként elveszítik hitelüket. Az irodalomban reprezentált terek megfogyatkozása a Nyugat-Balkánon a Kárpát-medence tereinek párhuzamos gyarapodásával zajlik. A saját tér egyre kevesebb megnevezett azonosulási csomóponttal bír a jugoszláv geo-kulturális azonosulási hálóban, ugyanakkor páratlan részletességgel és megannyi apró elemmel szolgál Észak-Bácskára, Észak-Bánátra, Drávaszögére, Szabadkára, Újvidékre és más kisebb helységekre vonatkozóan. Felértékelődik a Tisza, a Duna és a Palicsi-tó szerepe a kollektív szubjektum térbeli lenyomatán, emellett Belgrád és Budapest szerepének helycseréje is ebben az évtizedben kezdődik meg. A nyolcvanas évek egyrészt az öt megelőző évtizedek, főleg a hatvanas és hetvenes évek eredményeként vizsgálható, másrészt viszont már a nyolcvanas évek közepétől láthatók azok az előjelek, amelyek a kilencvenes évek válságai felé mutatnak. Az évtizedet leginkább azzal lehetne jellemezni, hogy a legfőbb igyekezet a formaságok megőrzésére szorítkozott, holott éppen a külsőségek voltak azok, amelyek miatt a mélyben zajló folyamatok a korban láthatatlanok maradtak. A terek reprezentációja kapcsán ez abban a különbségben látszik meg, amely az irodalom többé-kevésbé spontán cselekményi vagy lírai tere és a hivatalos politikai diskurzus, a tömegtájékoztató, az oktatás és a közművelődés egyre anakronisztikusabbá váló térhasználata között fennállt. A kilencvenes években a két mező jobban fedi majd egymást, és bár nem lesz teljes, de több érintkezési pontja lesz.

Kulcsszavak: jugoszláviai magyar irodalom, közösségi identitás, 1980-as évek

¹ Horváth György: Az hőseposz. In: Képes Ifjúság, 1989. feb. 22., 17. o.

REZIME

Osamdesete godine omeđavaju istoriju dezintegracije jednog čvrstog kolektivnog geo-kulturnog subjekta. Jedan interregnum, koji je trajao od smrti predsednika do samog okončanja države, vreme u kojem se vršila simulacija nečeg što je sve manje postojalo, ali ujedno i legitimacijskih naprezanja onog simulakruma, čiji su osnovni elementi jedan po jedan polako gubili autentičnost. Opadanje zapadno-balkanskih mesta reprezentovanih u književnosti se dešava paralelno sa sve većom učestalošću onih, koji se nalaze u Panonskoj niziji. Vlastiti prostor raspolaze sa sve manje imenovanih čvorišta u jugoslovenskoj geo-kulturnoj mreži identifikacije, ali u isto vreme imamo sve više detalja iz Severne Bačke, Severnog Banata, Baranjske Podravine, Subotice, Novog Sada, ali i drugih, manjih naselja. Tisa, Dunav i Paličko jezero igraju sve važniju ulogu u topografiji kolektivnog subjekta, a pored toga u ovoj dekadi započinje zamena Beograda i Budimpešte. Osamdesete se sa jedne strane mogu posmatrati i kao produkt prethodnih decenija, naročito šezdesetih i sedamdesetih, ali sa druge strane se već na sredini osamdesetih naziru predznaci, koji pokazuju ka krizama devedesetih. Ovu deceniju najbolje karakteriše trud očuvanja formalnosti, dok su baš ti spoljašnji momenti bili oni, zbog kojih su dubinski procesi svojevremeno ostali nezapaženi. U reprezentaciji prostora se ovo ogleda najbolje u razlici između manje-više spontanog terena poezije ili fabularne topografije u književnosti sa jedne, i zvaničnog političkog diskursa sa druge strane, koji je u masovnim medijima, edukacijskim i kulturnim sadržajima postajao sve više i više anahronističan. U devedesetim će se ove dve sfere mnogo više preklapati, i iako to neće biti potpuno, dodirne tačke će se umnožiti.

Ključne reči: mađarska književnost u Jugoslaviji, kolektivni identitet, 1980-te godine

ABSTRACT

The present study explores the dismantlement of a solid geo-cultural subject in the 1980's, to be specific it shows how the West-Balkan became less-and less represented as a literary space, and the „expansion” of the Carpathian Basin in the same realm. The literary pursuit of the decade under analysis focused on the preservation of the format, however it was due to the externals that events taking place in the deep remained invisible for the era.

Keywords: Hungarian literature in Yugoslavia, collective identity, 1980's

Évkönyv 2014, IX. évfolyam, 1. szám
 Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 821.511.141(497.1).09:[316.7:911.3]"1983/1991"
 Eredeti tudományos munka
 A leadás időpontja: 2014. április 10.
 Az elfogadás időpontja: 2014. július 15.
 Terjedelem: 40–76.



ROGINER Oszkár

doktorandusz
 Pécsi Tudományegyetem,
 Bölcsészettudományi Kar,
 Irodalomtudományi Doktori Iskola,
 Pécs
 rogoxar@gmail.com

A JUGOSZLÁVIAI MAGYAR IRODALOM ÉS A GEO-KULTURÁLIS IDENTITÁS VISZONYA A NYOLCVANAS ÉVEKBEN (1983–1991)*

*Mađarska književnost u Jugoslaviji i geo-kulturalni
 identitet 80-tih godina (1983–1991)*

*The realltion between Hungarian
 literature in Yugoslavia and geo-cultural
 identity in the 80's (1983–1991)*

„lassan engem is átitat
 ez a közép-keleti áhitat
 elballagok a vágóhíd elé
 még a szívem se reszked belé

már nem is sajnálom magam
 – folyton mossák az agyam
 e korszaknak végképp elborult
 elme kell dúljon háború”¹

A nyolcvanas éveket Jugoszláviában a második világháború után beállt vihar előtti csend állapota és a béke utolsó évtizedeként tarthatjuk számon, egy olyan közjátékként, amely Josip Broz Tito halála és Slobodan Milošević hatalmának megerősödése, a szocialista internacionalizmus és az etnikai nacionalizmus retorikája, valamint az államalakulat egysége és szétagolódása között játszódtott le. A kor jugoszláviai magyar hétköznapijait elsősorban a Sziveri János-féle szerkesztőség munkájának 1983-as erőszakos ellehetetlenítése, a rákövetkező néhány évet a nyilvánosság megcsontosodása, az évtized végét pedig a kulturális-politikai-ideológiai viszonyok fellazulása és az általános fejetlenség jellemzi. A hivatalos diskurzus eltávolodását a valóságtól, a titói személykultusznak mint perpetuum mobilének a pusztá díszletként való használatát, valamint a kritikai önreflexió mindennemű lehetőségének a mellőzését majd csak egy, az évtized utolsó harmadában

¹ Bozsik Péter: Háború előtt. In: Képes Ifjúság. 1989. dec. 20., 14. o.

jelentkező korosztály pezsdíti némileg fel, de a miloševići antibürokratikus forradalomnak álcázott etnikai törekvések, majd a háború zaja a kilencvenes években lassan ezt is bedarálja. Amennyiben elfogadjuk, hogy az ötvenes évek egyik alapvető törekvése annak a szimulációja, ami még nincs, akkor a nyolcvanas éveket elsősorban annak a szimulációjaként értelmezhetjük, ami már egyre kevésbé van. A jugoszláviai magyar geo-kulturális identitáson belül emellett ebben a korban folytatódnak azok a tendenciák, amelyek tovább fokozzák annak a kétszintes azonosulási hálónak a különfejlődését, amely – pontosan ezen, szimulákrum jellegénél fogva és részben a térbeli kötődések hangsúlyainak módosulásával – fokozatosan felszámolja az egyik kohéziós erőit a másik javára. A két szint egyre nyilvánvalóbb antagonizmusa, a kilencvenes években kiteljesedő etno-kulturális közösségi identitás előjelei, valamint a nyolcvanas években még mindig működőképes jugoszláv geo-kulturális közösségi azonosulási háló egymástól való további távolodása a szépirodalomban szereplő helyszínek narratívába ágyazása és címkézése alapján is kitűnően követhető. Jugoszlávia egészének, illetve tagköztársaságoknak az egyre ritkuló említése, a falusi vagy városi (lokális) azonosságtudat előtérbe helyezkedése, és azon tájegységek cselekményi térként való jelenléte jellemzi egyre inkább az irodalmat, amelyet immáron inkább a nemzeti múlt összefüggésrendszerébe ágyaznak. A nyolcvanas évek során kristályosodik ki az, hogy erős központosított törekvések nélkül, Jugoszláviában immáron nem az együttélés, hanem az egymás mellett élés fog érvényesülni, emellett láthatóak már azok a törésvonalak is, amelyek mentén a kilencvenes években az ország különféle etnikumai megindulnak a széttagolódás útján.

(Művelődés)történeti támpontok

„Háború lesz.”²

Koncz István egyik nyitó és záró sorát olvashatjuk 1986-ból, kijelentő módban a vers elején és végén is. Jugoszlávia lakossága ekkoriban huszonhárom millió, Vajdaságban pedig kettő millió körül volt, és még több mint négyszázhuszezren vallották magukat magyar nemzetiségűnek. Európai tendenciáknak megfelelően a falusi lakosság és az agrártársadalom visszahúzódásával tovább nő azok száma, akik városban laknak, így az ország harminchét, ötvenezer lakosnál nagyobb városában összesen 5,3 millióan élnek, ami az ország összlakosságának már majdnem a negyedét teszi ki. 1981-ben középiskolai végzettséggel az állampolgárok 25,5 százaléka, egyetemi végzettséggel pedig 5,6 százaléka rendelkezik, ami közel tízszer nagyobb a közvetlenül a második világháború előtti és utáni átlagnál. A munkanélküliek száma ehhez képest 1990-ben már eléri a 1,3 milliót, a külföldi munkavállalók száma pedig, bár negatív tendenciával 1981-ben már csak 625 000, velük viszont már 250 000 családtag (házastárs, gyerekek) is külföldön tartózkodik. Az életminőség ugyanakkor nem esik drasztikusan az elmúlt évtizedekhez képest, így még mindig jobb képet mutatott, mint a keleti, viszont már jóval rosszabbat, mint

² Koncz István: A Tisza-partján. In: Híd, 1986. júl–aug., 861. o.

a nyugati tömb országainak átlaga. A termelés csökkenésével és kisebb külföldi kölcsönökkel, valamint azok visszafizetésének megkezdésével mindazonáltal észrevehető volt némi negatív módosulás. A jugoszlávok ettől eltekintve – vagy lehet, hogy pont ezért – sokat utaznak, így 1988-ban 21,3 millió külföldi kiutazást tartanak számon.³

Az évtized egyik kiemelkedő eseménye a Szarajevóban 1984-ben megszervezett XIV. téli olimpiai játékok. A poszt-titói, gazdasági és politikai tekintetben egyaránt válságos Jugoszlávia volt az első olyan szocialista ország, amelyben megszervezték a játékokat, és amelyet nem bojkottáltak nyugati sportolók. Ezt megelőzően Bosznia és Hercegovina fővárosában több sportlétesítményt, téli sportokhoz szükséges pályát, szállodát és lakást építettek, amelyek egy részét majd sajnos a kilencvenes évek háborúiban – ahogy például a trebevići bobb pályát lövészállásnak – hadi- vagy védelmi célokra használnak.

Tito halála után a kormányzási hierarchia csúcsán kilenc tagú Elnökség áll, élén az elnökkel, nyolc további tagja pedig a tagköztársaságok és autonóm tartományok képviselőiként érkeznek. Az elnöki székbe évi váltakozással egy másik tagköztársaságból vagy autonóm tartományból érkező politikus került, első elnökeként a macedón Lazar Koliševski személyében. Az évtized elején ezzel, az alkotmányban is rögzített elképzeléssel nem is volt gond, a problémák inkább akkor kezdődtek, amikor a kérdések és a leendő válaszok etnikai keretbe kezdtek kerülni. Ugyanakkor, míg az évtized elején bekövetkezett válsághelyzetek lokalizáltak voltak, az évtized második felében zajló politikai események már több esetben is túllépték a szövetségi pártvezetés hatáskörét és általában strukturális problémaként jelentek meg. A Koszovó és Metóhia Szövetségi Autonóm Tartományban egyre inkább nő a feszültség, és az évtizedeken át lefojtott társadalmi és gazdasági problémák a nyolcvanas évek közepére már a tömegtájékoztásban is etnikai színezetet kezdenek kapni. Válaszul erre, miután 1987 szeptemberétől Slobodan Milošević átveszi a hatalmat a Szerbiai KSz felett, nyilvános felszólalásaiban a terminológia már 1988-tól nemzeti karaktert ölt. 1989-ben, a rigómezei csata ötszázadik évfordulóján pedig a tömegben már a vörös csillag és a pártfunkcionáriusok mellett a szerb pravoszláv egyház hivatalos szimbólumai és képviselői is megjelennek. Slobodan Milošević az autonómiák rovására, azok jogainak megnyirbálásával, a központi hatalom erősítése mellett szállt síkra, és azt remélte, hogy az ismét centralizált föderációban Szerbia éppúgy dominál majd, amint azt a hatvanas évek derekáig tette. Mire 1988 októberében, a „Joghurt forradalom” néven elhíresült eseménysorral lemondott a tartományi pártvezetőség – és annak élén Major Nándor mint a Vajdaság SzAT Elnökségének elnöke (1988. okt. 7.) –, a tagköztársaságok viszonya Belgráddal már jelentősen megromlott. Az egyre inkább fokozódó belső ellentétek orvoslása érdekében 1990 januárjában, Belgrádban összehívták a Jugoszláv Kommunista Szövetség rendkívüli és egyben utolsó, XIV. kongresszusát. A többnapos heves viták után Szlovénia és Horvátország küldöttei egyoldalúan elhagyják a tanácskozást, ami után már egyenes út vezetett a fegyveres konfliktusok és az ország véres szétagolódása felé.⁴

³ vö. Latifić: 1997

⁴ Vö. Major: 2013, 161. o.

Mindeközben a nyolcvanas évek közepén a politikailag és gazdaságilag is változni igyekvő Szovjetunió meghirdeti a *Glasznotyot* és a *Peresztrojkát*. Moszkva különféle külpolitikai lépésekkel nyit a Nyugat felé, ami lassan a hidegháború végéhez, a vasfüggöny megszüntetéséhez, majd az évtized végén a kelet-európai szocialista államok rendszerváltásához vezet. A varsói szövetség egypártrendszerének sorozatos, szinte egy év alatt lezajló megszűnése a „bársonyosnak” nevezett csehszlovák forradalomtól, az örömmámorban úszó, berlini falat bontó német egyesülésen és Páneurópai pikniken át, a Ceaușescu-házaspár kivégzéséig sok formát öltött. A csernobili atomreaktor nukleáris olvadása pedig a keleti tömb lefelé ívelésének egyik sajátos szimbólumaként maradt meg a kollektív emlékezetben. A nemzetközi politikai színtéren Mihail Gorbacsov mellett ekkor bukkan fel Margaret Thatcher, Ronald Reagan, François Mitterrand és Helmut Kohl, akik ezekben az években jelentősen hozzájárulnak ahhoz az Európa-képhez, amelyet majd az ókontinens az ezredfordulón mutat. A jugoszláviai (magyar) állampolgárok kollektív gazdasági helyzetére, a határvárosok korabeli szerepére, valamint a nyolcvanas évek általános érzésvilágára a már közöltek mellett jól rávilágít a következő idézet:

„– Szóval nincs az a gyógyszer?

– Nincs sehol a városban, sem a környéken.

– Adja csak ide a receptet – mondta a fiatalember. Átmásolta egy papírszeletre. – Van nekem Szabadkán egy orvos ismerősöm. Telefonálok neki.

Egy hét múlva jött a válasz: gyógyszer van, de csak feketén, devizáért.”⁵

Irodalom, folyóirat, tér

„Nem lesz

háború –

ezt hirdessék a dalnokok!”⁶

A levegőben kétségkívül már ekkor érezni lehetett azt a feszültséget, amely majd csak pár évvel később, a kilencvenes évek hajnalán hasítja fel a hétköznapiok látszatnyugalomát. Koncz István 1986-ban, Tari István pedig 1988-ban, a „Joghurt forradalom” évében közli versét, amelynek minden strófája a fenti mondattal kezdődik, majd így végződik: „Szóljanak hát a fals hangszerek/ a másnapos labirintusokban,/ ahol a hazát kótyavetyélték el/ buzdítóink/ akikben eldugult a/ bajgúnár,/ a szajha. Nem lesz háború, mert/ már régóta háború van.”

Az 1983-as év a tartományi vezetés hatalomgyakorló elitjének, valamint az Új Szimposion haladó szellemű, rendszerkritikus és fiatal szerzői gárdájának a szembenállásával kezdődik, majd a folyóirat szünetelésével és egy gyökeresen más szerkesztéspolitikai bevezetésével folytatódik. A rendszer szinte görcsös önvédelmi mechanizmusának kitűnő példája az egyrésről Gojko Đogóra, másrésről Sziveri Jánosra sujtó drákói szí-

⁵ Hornyik Miklós: Rák. In: 7Nap, 1986. jan. 24., 39. o.

⁶ Tari István: Nem lesz háború. In: Képes Ifjúság, 1988. dec. 28., 4. o.

gor a nyolcvanas évek első felében. A börtönbüntetésre ítélt Gojko Đogoval szemben – akit Tito személyének és munkásságának megcsúfolásával vádolnak, valamint elsősorban a média és a bíróság hivatalos csatornáin keresztül ítélnék el – Sziveri Jánossal inkább egy félhivatalos úton, mindazonáltal a pártemberek, a sajtó és a (köz)művelődési szféra összehangolt munkájával végeznek.⁷ Hasonló dolog történt 1984-ben a szlovén *Mladina* c. lap köré csoportosuló fiatalokkal, akik pacifizmusukkal, korrupció ellenes kutató újságírásukkal, valamint rendszert bíráló hozzáállásukkal haragították magukra a helyi hatalmasságokat. Érdekességként megemlíthetjük, hogy egyikük, Janez Janša azután Szlovénia miniszterelnöke lett. Ljubljánában komoly összművészeti eredményeket mutat fel emellett a *Neue Slowenische Kunst*, Szarajevóban pedig (elsősorban a zene és a film terén) a sajátosan dekadens jugoszláv nyolcvanas évek egyik érdekes színfoltjaként elhíresült *New Primitivism*.

Az évtized első felének szerkesztéspolitikáját a hatvanas és hetvenes évek fordulóján tapasztalható szigor jellemzi. A nyolcvanas évek utolsó harmadának jugoszláviai magyar sajtója pedig egyrészt visszatér a hatvanas évek meglehetősen szabadelvű, a szocializmus dogmatikus reprezentációjától egyre inkább távolodó képéhez, másrészt – és ez főleg a hetilapokra vonatkozik – évről évre fokozatosan bulvarizálódik. A *7Nap* és a *Dolgozók* ilyen értelemben a kilencvenes évek elejére tematikailag és külalakjuk tekintetében is egyre inkább hasonlítanak egymásra. A *7Nap* azután egy ideig több formában, különféle szerkesztőségekben és alakváltozatokban jelenik meg, a *Dolgozók* pedig megszűnik, majd szinte ugyanazzal a csapattal *Családi Kör* néven születik újjá. Mindkét újság érdekes tárcarovattal bír, azzal a különbséggel, hogy, míg a *7Nap*nak például Herceg János ír egy ideig heti rendszerességgel tárcanovellákat, addig a *Dolgozók*ban munkásköltők tehetséggondozásával és verseik közlésével is foglalkoznak. A *Képes Ifjúság* a középiskolások lapjaként nagy hangsúlyt fektet az Óbecsén évente megszervezésre kerülő *Középiskolások Művészeti Vetélkedőjére*. Emellett egy sor olyan fiatal szerzőt szerepeltet a lap, aki majd később a Purger-féle *Új Symposion* lapszámaint tölti meg írásokkal. Ennél a hetilapnál is kitapintható az a vákuumhelyzet, amely az évtized első felére jellemző, és amely majd a nyolcvanas évek második felére teljesen átalakul, olyan szabadelvű gondolatoknak adva teret, amelyek már kevésbé a párt oktató-nevelő szándékát, hanem inkább a fiatalok érdeklődését tükrözi. Ebben a korban inkább a városi szubkultúrák, a zene és a szépirodalom áll középpontban, míg az évtized első felében inkább az ifjúságpolitika és a vitacikkek. Az *Új Symposion* körül ezalatt az 1983-ban felvert por csak nagy nehezen nyugodott le, majd újra felkavarodott az évtized utolsó harmadában zajló rehabilitálások során. A folyóirat – Purger Tibor főszerkesztése alatt – az előző szerkesztőségek tagjainak bojkottjával kell, hogy szembesüljön, emellett a 216-os, 1983. évi áprilisi szám után szünet következik, és a rákövetkező 217. csak 1984-ben jelenik meg egy január-februári dupla számmal. Az irodalmi anyag szűkösségéből adódóan elsősorban a képzőművészet, a konceptuális művészet, a film, valamint a zene felé fordul, és ezen a téren van néhány eredményes, kiváló lapszáma is. A *Magyar Szó* átlagos példányszáma ugyane-

⁷ Vö. Csorba-Vékás: 1994, 36. o.

kor, a nyolcvanas évek során közel tízezerrel csökkent. Kalapis Zoltán szavaival „*a lap feladatát nem elsősorban az informálásban, még kevésbé az átfogó és sokoldalú tájékoztatásban látták, hanem inkább a propagandaszerepét domborították ki.*”⁸ Ugyanakkor azt is leírja, hogy a lap soha annyi elismerést nem kapott, mint 1975 és 1985 között, hiszen az Erdélyi Károly-féle szerkesztéspolitikai az államapparátus hivatalos, magyar nyelvű szócsövénévé tette a lapot. Emellett egyáltalán nem mellékes szerepet töltött be a Sziveri-ügy idején, ahol Erdélyi volt több esetben is az, aki az *Új Symposion* gárdájának ügyét hónapokon át melegen tartotta a napilap hasábjain. A Sinkovits Péter, majd a Csorba Zoltán vezette szerkesztőség ehhez képest egy sokkal liberálisabb és demokratikusabb napilapot szerkesztett, a kilencvenes évekre viszont gyökeresen megváltozott a politikai valóság, és az újság is más jellegű akadályokba ütközött. A nyolcvanas években, mindazonáltal az összes magyarlakta tájegységgel találkozunk, a folyóiratokba mindenhonnan küldenek szöveget, a napi és heti sajtó szinte a legkisebb faluból is tudósít, és az óbecsei Középiskolások Művészeti Vetélkedőjére is gyakorlatilag addig érkeznek versenyzők Szlovéniából és Horvátországból, amíg a fegyverek azt meg nem gátolják. „*Több mint harminc éve – egy emberöltő! – járjuk Bácska, Bánát, Szerémség, Baranya falvait, olykor eljutunk Szlavónai, sőt a Muravidék magyarlakta helységeibe is, nem mi, ismerőseink állítják, hogy nincs is tán szűkebb pátriánkban emberlakta település, ahol meg ne fordultunk volna. De van! Volt. És lesz is még, és utánunk is marad.*”⁹

A nyolcvanas éveket több komolyabb közéleti botrány is megrázta. A művelődési és művészeti mezőben a Đogo- és a Sziveri-féle leszámolás mellett a Szerb Tudományos és Művészeti Akadémia memoranduma volt az egyik legkomolyabb.¹⁰ A befejezetlenül kicsempészett, majd részleteiben megjelentetett fogalmazványt azóta is a huszadik századi szerb nacionalizmus egyik alapvető dokumentumaként tartják számon. A nyolcvanas évek közepén írt és közzétett írás évtizedek óta komoly viták tárgyát képezi, a korban pedig bombaként robbant – hiszen pontosan azt a jugoszlávságot állította pellengérre, amely az előző évtizedekben élte virágkorát – azzal az állítással, hogy a szerb nemzet veszélyeztetett és, hogy a hatalmat újra központosítani kell. A memorandumot egy sor kiemelkedő szerb akadémikus is aláírta, többek között kitérve így az ajtót azoknak az etnikai eszméknek, amelyeket majd két-három év múlva másokkal karöltve meg is lovalognak. Az előző évtizedekhez képest, a kilencvenes évekhez közeledvén egyre határozottabb formát öltő etno-kulturális közösségsszerveződési formák, és Jugoszlávia „nemzeteinek és nemzetiségeinek” egymástól való eltávolodása, jellegzetes módon az irodalomban, pontosabban az irodalom- és kultúrpolitikában is megmutatkozik. Szergejev Zsuzsának Varga Zoltánnal készített 1986-os interjújában, miközben a jugoszláviai magyar fordítási gyakorlatról van szó, az interjúalany – bár alig észrevehetően, és szinte futólagosan említést téve – így szól: „*A jugoszláviai magyar irodalom fordítását illetően régebben jobb volt a helyzet. Bár ez egy kicsit egyfajta »protokolláris« kötelesség függvénye is volt, ám amióta*

⁸ Vö. Kalapis: 1994, 138. o.

⁹ Németh István: Töröktopolya. In: Híd, 1987. ápr., 441. o.

¹⁰ Memorandum Srpske akademije nauka i umetnosti. In: Večernje novosti, 1986. szept. 24–25., 3. o.

a jugoszláv irodalmi élet meglehetősen elüzletiesedett, illetve a jugoszláv irodalom szembeütközően széttagolódott nemzeti irodalmakra (ezzel kapcsolatban az okok firtatása itt bonyolult lenne), rosszabbul állnak a dolgok.”¹¹

Évtizedek távlatából emellett érdekes az utolsó staféta körül kialakult botrány emblematisztikus története is. Az ifjúság napjára maratoni távokat futó fiatalok utoljára 1987-ben adják át azt a stafétát, amelyet 1945-től 1979-ig Josip Broz Titónak, azután pedig a párt különféle képviselőinek nyújtottak át. Az ifjúság napját ebben az évben sorozatos botrányok követték, amelyeket mai szemszögből nézve akár az államalakulat és a közösségi identitás válságának tüneteiként is értelmezhetjük. Az eseményt országos szinten hirdetni hivatott plakát pályázatát, valamint a stafétát a szlovén *Neue Slowenische Kunst* arcvonalához tartozó *Új Kollektizmus (Novi Kolektivizem)* képzőművészeti csoport nyerte meg. A képzőművészek talapzaton álló, négy lábra támaszkodó, rendhagyó és funkcióját aligha betölteni képes, VHS-szalagot tartalmazó stafétát terveztek. A plakáthoz pedig Richard Klein egyik, a náci Németországban használatos, *A hős allegóriája* c. plakátját használták fel. A közvetlenül a nyomtatás előtt kiderülő utalás hatalmas botrányt keltett a sajtóban, a művészeket 5-12 évnyi szabadságvesztésre akarják ítélni, majd végül csak megsemmisítik a pályázatot és újat írnak ki – hasonló kimenetellel. Az új stafétát és plakátot ismét egy szlovén stúdió, a *Marketing delo* nyeri meg. A második plakátot is botrányok szegélyezik, a stafétát pedig – amely először (és utoljára) plexiüvegből készült – a tetejére festett nyolc vércseppel szintén államellenes metaforaként kezelik, de arra már nincs idő, hogy visszavonják.

Tájak, tartományok, (tag)köztársaságok

„Mert ahogy Gézi mondja, ott már nagyon várnak.

»Wan kommt denn die hübsche Jugoslawin?«

– faggattak egyre, mikor eljött.”¹²

A nyolcvanas évek egyik legnagyobb horderejű, háttérben zajló folyamata az egyik nagy elbeszélés hitelének fokozatos elvesztése. Létének megkérdőjelezése nélkül, inkább alapelemeit vonták kérdőre. Jugoszláviában a nyolcvanas évek során egyre inkább ürülnek ki, sőt bizonyos esetekben tűnnek még hazugnak is azok az történetek, amelyek narratív tudásként a tömegtájékoztató, művelődés- és oktatáspolitikai különféle csatornáin keresztül (pl. irodalom, képzőművészet, film) kohéziós erőt képviseltek több évtizeden át. A regionális központok vonzáskörében, Ljubljanában, Zágrábban, Újvidéken és Belgrádban is egyre másra olyan kételyek fogalmazódtak meg, amelyek veszélyeztették az 1974-es alkotmány hatályba lépése óta lazább szövetségben élő köztársaságok összetartozását. Egy mindinkább etnikaivá váló vitapozícióból többek között megkérdőjelezték a testvériség-egység diskurzusát, és elnyomó, asszimiláló erőként kezdték tekinteni rá.

¹¹ Vö. Szajbély (szerk.): 1995, 46. o. (kiem. tőlem)

¹² Herceg János: Vasárnap. In: Híd, 1989. szept., 1008. o.

Kétélyek merültek fel az egypártrendszer, és a központilag szervezett politikai közéletet illetően is. A párttagság (ami az összlakosság viszonylatában, az évtized végére már alig 10% körül mozgott) pusztta formassággá süllyedése és a szakkáderek korrupciós botrányai a Kommunista Szövetség döntéshozói funkcióját is széleskörű legitimációs kételyek elé állították. A gazdasági válság elmélyülése, majd a reformok megfeneklése következtében pedig már az ország gazdasági berendezkedése is hitelét kezdte veszíteni. Az évtized végére már nyíltan bírálták a még egy évtizede sem elhalálozott Josip Broz Tito döntéseit, amikor pedig a Jugoszláv Néphadseregben sem bíztak már a kilencvenes évek legelején, akkor a lavinaszerű összeomlástól a felépítményt már semmi sem védte. A hitelvesztés kitűnő példái: Sziveri Jánosnak a nyolcvanas években íródó, majd 1987-ban megjelenő *Dia-dalok* c. kötete, és az ugyancsak 1987-es utolsó staféta. A rendszer működőképessége és a végrehajtók hite pedig jól látszik az első esetben végrehajtott, kíméletlen és teljes, valamint a második eset erőtlen, üregesen kongó és abbamaradt megtorlásában.

A hitelvesztés ezen tüneteinek egyik kimenetele a jugoszláviai magyarság befelé fordulása, majd a többi etnikumhoz hasonlóan nem a közös, hanem a saját történet támpontjainak kiemelése – ez pedig térbelileg is dokumentálható. A jugoszláviai magyar geokulturális identitás, mintha fokozatosan visszavonult volna azokra a tájakra, amelyekből évtizedekkel azelőtt kilépett az inkluzív jugoszlávizmus felé. Folytatódik az a hetvenes évekbeli tendencia, amely a nyelvileg-etnikailag körülhatárolható élettér hangsúlyos jelenlétében nyilvánul meg. A sajtóbéli napi politika gyakorlati nyelvét leszámítva, az irodalomban alig, szinte csak néhányszor találkozunk „Jugoszláviával” és „Vajdasággal”, a többi tagköztársaság vagy tájegység ilyen jellegű címkézése pedig szinte teljesen elmarad. A legnagyobb kompozicionális egységek reprezentációja ebben a korban azokra a tájegységekre szorítkozik, amelyek már 1945 előtt részei voltak a közösségi azonosulási hálónak. A szerzők fontosnak tartják – erre szinte nem is volt példa azelőtt, és egy áthagyományozott, hetvenes évek előtti tömegjelenségről sem igazán beszélhetünk – egyrészt, hogy a tájegységet megnevezzék, másrészt pedig, hogy regionális viszonylatban a közvetlen környezetüket a lehető legszűkebben pontosítsák. Az ennél nagyobb, ezek méretét meghaladó térbeli egységekkel ugyanakkor szinte nem is foglalkoznak. A szöveget olvasva folytatódik az az előző évtizedből örökölt spontán gyakorlat, amely Vajdaság helyett inkább Észak-Bácskát, Muravidéket vagy Drávaszöget említ. Tari István – aki a kilencvenes évek folyamán teljesen felszámolja identitásának jugoszláv geokulturális vonatkozásait – már 1991-ben, amikor még merőben rendhagyónak számít, máshogy címkézi azt a teret, amelyet kortársai még Vajdaságnak neveznek.

*„akkor már biztos voltam abban
hogy a legdélibb magyar vagy te
a legdélvidekibb magyar
aki hiába keresi
aki egész életében hiába kereste
a saját száját*

tán ezért mondott
 ezért mondhatott le
 megfontoltan a távlatokról
 az utódairól
 tán ezért mulatta el jövőjét
 időnként az anyaország –
 ahová nem juthatott el –
 fővárosának közismert találkahelyeiről
 villamosmegállójáról óbégatva”¹³

Ettől az átcímkezéstől függetlenül olyan elbeszélések, versek, versciklusok íródnak, mint Kontra Ferenc *Drávaszögi kereszt* c. regénye,¹⁴ Herceg János *Drávaszög*¹⁵ vagy *Drávaszögi dolgok*¹⁶ c. elbeszélései, Bozsik Péter ekkor írja észak-bácskai, Szúnyogh Sándor pedig muravidéki haikujait.^{17 18 19 20} Annak ellenére, hogy ezek a példák kivétel nélkül a nyolcvanas évek második feléből származnak, a jugoszláviai magyar geo-kulturális identitás módosulásainak egy olyan metszetét adják, amely már a következő évtized felé mutat. A nyolcvanas évek első felének keményvonalas vezetése, és a Sziveri-ügyet követő években érvényesülő szigorú szerkesztéspolitika került a terek megnevezését – talán éppen azért, mert másra is fényt vetne. Az évtized első felének elefántcsonttoronyában íródó szövegei után viszont robbanásszerűen törnek felszínre ezek a térmegnevezések az évtized utolsó harmadában. A szubregionális kötődések pedig ezáltal teljesen háttérbe szorítják a szövetségi és tartományi viszonyhálózatot.

„Kicsi a fizetés. Megélni. Túlélni.
 Ez foglalkoztat. Átélni nem.
 Csak a szépet.
 Muzslára minden szombaton indul a busz.
 Fiam született. Bánátban.
 hátsózebből kel fel a nap.”²¹

Elszórtan még találkozunk olyan nagyobb térelemekkel, amelyek a jugoszláv geo-kulturális identitásból táplálkoznak, de egyre ritkábban. Bosznia, Szlovénia, Macedó-

¹³ Tari István: Előttünk a múlt. In: Képes Ifjúság. 1991. nov. 27., 10. o.

¹⁴ Kontra Ferenc: Drávaszögi kereszt. In: Híd, 1988. júl.-aug., 875. o.

¹⁵ Herceg János: Drávaszög. In: 7Nap, 1987. jan. 09., 33. o.

¹⁶ Herceg János: Drávaszögi dolgok. In: 7Nap, 1986. dec. 19., 32. o.

¹⁷ Bozsik Péter: Észak-bácskai haikuk. In: Új Symposion, 1989/287-288., 11. o.

¹⁸ Bozsik Péter: Észak-bácskai haikuk. In: Üzenet, 1989. dec., 736. o.

¹⁹ Bozsik Péter: Észak-bácskai haikuk. In: Üzenet, 1990. okt., 735. o.

²⁰ Szúnyogh Sándor: Muravidéki haikuk. In: Új Symposion, 1987/261-262., 35. o.

²¹ Czirok Ferenc: Vers prózahangra. In: Új Symposion, 1989/287-288., 7. o.

nia, Horvátország, ezek mind olyan részei a közösségi azonosulási hálónak, amelyek egyre kevesebb vonatkozásban szerepelnek, és amikor utalnak is rájuk, azt legfeljebb hozzávetőlegesen, különösebb részletesség nélkül teszik. Versek ezekről is alig íródnak, prózabeli említésük során pedig – amikor például egy szereplő onnan érkezik, vagy oda távozik – általában nem közelítenek rá a tájegységre vagy városra, nem részletezik, nem pontosítanak – holott a térbeli beágyazás régebben nem kötelező jellegű, de szokványos gyakorlat volt. Jugoszlávia megnevezése a versben vagy drámában már szinte egyáltalán nem fordul elő, és a prózában is többnyire folytatódik az a hetvenes évek elejétől felbukkanó tapasztalat, hogy a szereplők már általában csak a kívülállók szemében vagy külföldön, idegenek között, egymás szemében jelennek meg jugoszlávként – ami még mindig egy működőképes közösségi azonosulásra vall, csakhogy ezek a vonatkozások az évtized elején sem gyakoriak, és azután is csak csökkennek. A többi tagköztársaság vagy tartomány kapcsán is az mondható el, hogy egyre ritkábban bukkannak fel név szerint, és a narratívák, amelyekbe beleágyazzák őket is egy borúlátó, magának a közösségi identitásnak rosszat jósoló jövőjét festik le. Ladik Katalinnak már a kilencvenes években íródo *Fehérlófia éneke Európához* első része azzal végződik, hogy: „A legidősebb lány KOSZOVÓMETÓHIA”, majd a második rész így kezdődik: „Mit keresel itt, félvilági ember, ahol még a madár se jár?/ A második lány VUKOVÁR ölében, a rádió falának dölve,/ eltört pohárba vert arccal,/ fehérbe öltöztette a gyermekeket,/ fehér hamuba, torkodban szaporodom.”²²

A nyolcvanas évek során emellett folytatódik az a szembenállásnak is tekinthető folytatólagos állapot, amely a bácskaiság és a vajdaságiság használata között már a hetvenes évek során felmerült. Bácska vagy Bánát ebben a korban – ahogy az előző évtizedekben is – egyfajta jellemzőként, organikus minőségként szerepel, így bánáti síkságról, bánáti emberről, bácskai tájról, bácskai sárról, bácskai lapályról olvashatunk. Ezek persze nem mérnökök vagy kartográfusok tereiként jelenik meg, hanem egy életérzés, életstílus, életritmus televény talajaként, ahol az ottani ember része a tájnak – és fordítva. „A magyar nyelv használatában a nábob bácskai földesurat jelentett. Nem felvidékit, nem erdélyit, hanem kizárólag bácskait, amin azonban nem a régi vármegye határai közé zárt területet kellett érteni. Bánát, vagyis Temes és Torontál, sőt Baranya is benne volt ebben a szóban. Mert Bácska, mint földrajzontúli fogalom, egyesítette magában a régi, történelmi Magyarország egész déli részét.”²³ Vajdaság ezzel szemben – az évtized előrehaladtával egyre hangsúlyosabban – inkább az adminisztráció nyelvének egyik címszavaként szerepel. Valami miatt nem társul hozzá annyi érzelmi mozzanat, mint az őt alkotó Bácskához vagy Bánáthoz.

„Annyit Pistike is tudhat,
nem mint általában
a vajdasági értelmiségi

²² Ladik Katalin: *Fehérlófia levele Európához*. In: Új Symposon, 1992/319–320. (belső borító)

²³ Hercegy János: *Hazai dolgok*. In: Híd, 1984. máj., 701. o.

*de nagy része ennek,
hogyha az M.N.-nek
dedikált versemet
oly hibátlanul félreérti.”²⁴*

A kilencvenes évek elejére mindazonáltal teljesen nyilvánvalóvá lesz, hogy a jugoszláviai magyar azonosulási háló részben zátonyra futott, és más tájékozódási pontok után kell nézni. Szlovénia távozése után, majd a frontvonallal elválasztott tengerpart és a boszniai hegyek nélkül még inkább már csak az a Szerbia maradt, amely az előzőekhez képest egyébként is kisebb szerepet töltött be a kollektív szubjektum térbeli lenyomatában. A nyolcvanas évek interregnumában inkább az előző évtizedek nyugtázó hátrapillantását, a kilencvenes évek előjeleit és azokat a módosulásokat láthatjuk, amelyek majd csak még később válnak igazán fontossá. Belgrád fokozatos gyengülését, Jugoszlávia egészének leértékelődését, részeinek fokozatos lemorzsolódását már csak az követte, hogy a kilencvenes évekre teljesen átalakult a közösségi azonosulás topográfiai képe. „A kérdés az, hogy mi, akik 68-táján születtünk, elégedettek vagyunk-e, tompák és tunyák, vagy annyira buták, hogy nem tudjuk megfogalmazni álláspontunkat. A kilátástalanság és reménytelenség Szerbiában 92-ben hiszem, hogy van akkora, mint volt 68-ban. [...] Pedig már ott tart ez a generáció, hogy nincs vonata, amely levihetné a tengerhez, hogy az orra előtt hullámozó sem tiszta, úgy tűnik, hazugságok szennyezik.”²⁵

Falvak, községek, városok

*„Most gyorsvonat zakatol alattam
– metszön száraz tengeritáblák
közt siklik a vers, döccen,
belémring klasszikus keble
(gondolat ez, érzés?); járható
még az út Kninen keresztül? – ”²⁶*

A nyolcvanas évek Jugoszláviájának lokális síkjára a kétszintes közösségi azonosulási háló ugyanazon módosulásai vonatkoznak, mint az előző fejezetben. A narratív topográfia, Észak-Bácskát illetőleg a legaprólékosabb, és ezen a tájegységen még talán a legkisebb falu is fenn van a térképen, míg Jugoszlávia egyéb városainak, településeinek említése egyre kisebb és kisebb szerepet tölt be. Legrészletesebb, ilyen értelemben az, amit majd a kilencvenes évek politikai diskurzusa, a „szórvány” ellenpólusaként „tömbmagyarságnak” fog nevezni, emellett felbukkannak Vajdaság SzAT olyan nagyobb községei is, mint például Zombor, Nagyikinda, Verbász, Újvidék és természetesen azok a falvak és

²⁴ Gulyás József: Egy versem margójára. In: Képes Ifjúság, 1989. márc. 22., 15. o.

²⁵ Lovas Ildikó: Alkamadár. In: Új Symposion, 1992/313–314., 30. o.

²⁶ Kávai M. (Ladányi István): Szabó Lőrinc szeminárium. In: Új Symposion, 1991/304–305., 17. o.

községek, amelyek nyelvileg és etnikailag is ebbe a halmazba tartoznak. Az ország többi városának helye ugyanakkor a kétszintes közösségi identitás másik síkjának megfelelően alakul, így például a Belgrádkhoz, Ljubljánához, Zágrábhoz vagy Szkopjéhez kötődő narratívákkal egyre ritkábban találkozunk. Ebben az évtizedben emellett Újvidék még mindig központi szerepet tölt be, így még nem beszélhetünk arról a politikai, gazdasági és nem utolsósorban érzelmi bomlás eredményeként beállt helyzetről, amely majd a kilencvenes évekre lesz jellemző, és amikor a centralizált regionális közösségi identitás helyett – pontosabban annak hiányában – szinte kizárólagosan a lokális (helyi, városi) azonosságtudat lép előtérbe. A kilencvenes évek beköszöntével már több versben és elbeszélésben is megfogalmazódnak azok a kételyek, amelyek középpontjában az a kérdés áll, hogy a saját tér városai hol végződnek, és hol kezdődnek azok, amelyekből lassan határvonal választ majd el. Az évtized végére és a kilencvenes évekre viszont ezek a városok már egyértelműen nem a saját tér részeként szerepelnek – ha szerepelnek egyáltalán.

„NŐ Mit csináltál Pesten?

FERFI Ja, egy belgrádi magyar író regénye után kutattam...

NŐ Belgrádban is élnek magyar írók?

FERFI A háború előtt többen ... mindig ott üldögéltek a Moszkva teraszán... A háború után már csak egy... egyetlenegy tért vissza ... az is Auschwitzból... Amióta ő is meghalt, ha nem tudnád, én vagyok az egyetlen magyar író Belgrádban.”²⁷

A nyolcvanas évek alatt már alig olvashatunk olyan verset, amely Jugoszlávia valamelyik nem vajdasági városáról szólna. Maga a szövetségi főváros, Belgrád is egyre ritkábban jelenik meg. Az évtized végére ugyanígy, már szinte nem is találkozunk olyan rövidebb elbeszéléssel vagy akár regénnyel, amelynek története szerbiai, macedón vagy szlovén helyszíneken játszódna. Elvértve megesisik ugyan, hogy valamelyik mellékszereplő Boszniából, Koszovóról vagy Horvátországból érkezik, de érdekesmód, ezt sem igyekeznek városhoz vagy községhez kötni, így az elbeszélő eredet-megjelölésként általában megelégszik a tájegység vagy esetleg a köztársaság hozzávetőleges megnevezésével. Ezzel ellentétben a bácskai, bánáti és a drávaszögi településhálózat rendkívül részletes, holott a hatvanas és hetvenes években ennyire szembeűnő ellentét nem állt még fenn, és bár Bácska, Bánát és Baranya mindig is túlsúlyban voltak, az államalakulat egyéb tájegységeinek tarkasága komolyabb ellensúlyt képviselt. A nyolcvanas években legritkábban a macedóniai és a szlovéniai településekkel találkozhatunk, ezek után jön Bosznia és Hercegovina, ahol legfeljebb csak Szarajevóról tesznek említést, majd Szerbia és Horvátország következnek, ahol szintén csak a fővárosok jelennek meg. Nagy általánosságban már a nyolcvanas évekre vonatkozóan elmondhatjuk, hogy a szerbiai (Vajdaság nélkül) vagy a horvátországi (a magyarlakta Drávaszög és pusztán a nyaralások tereként létező tenger mellék kivételével) városok körülbelül annyi alkalommal jelennek meg, mint a magyarországiak. A kettő használata ebben a korban olyannyira kiegyenlítődik, hogy

²⁷ Tolnai Ottó: Vagy ez már az a tévédráma? In: Híd, 1990. feb., 118. o. (Debreczeni Józsefről van szó [szerz. megj.]

Csorba Béla posztmodern szociográfiájának egyik szereplője így kiált fel „*Éljen Vác és Požarevac*”²⁸, ugyanazzal a szövegbéli attitűddel viszonyulva mindkettőhöz. Emellett a többi jugoszláv városra is a nyolcvanas évek kontextus-független sokszínűsége jellemző, amely miatt legtöbbször sem év, sem szerző, sem műfaj alapján nem állapítható meg egy általános képlet, amely segítségével a hozzájuk érzelmileg közel vagy távol álló helyszíneket kategorizálhatnánk. Igaz, hogy az évtized elejére még kevésbé jellemző ez a zavar. A nyolcvanas évek elején és végén viszont ugyanannyira találkozhatunk olyan narratívákkal, amelyekben az adott városok távol állnak az elbeszélőtől, de olyanokkal is, amelyek egyértelműen beleágyazzák azt az adott közösségi azonosulási hálóba. Herceg János Zombort és környékét sokszor a Monarchia terének összefüggésrendszerében láttatja, de például a sorkatonai szolgálattal, a ma Podgoricaként ismert montenegrói fővárost egy olyan színtérre alakítja, amely egyértelműen része annak a jelenidejű közös szövegtérnek, amelyet az abban elhelyezkedők sajátjuknak címkéznek. „*Mondtam, ugye, hogy majd felutazunk megint! És ott van az a lány a fiával, azt is látni kell, ha majd leszerel Titogradban!*”²⁹ Az évtized előrehaladtával viszont fokozatosan kirajzolódni látszik az a kilencvenes évek felé mutató alapállás, amely a közösségi szubjektum magyarországi és jugoszláv városaihoz való, időben párhuzamos kötődést a „még nem – már nem” vákuumban fogalmazza meg. Bizonyos fokon kötődés mutatható ki mindkettő felé, ugyanakkor az előző évtizedekben megszokotthoz képest ez a viszony Magyarország felé egyre erősebb, Jugoszlávia felé pedig egyre gyengébb alakot ölt.

A viszonyhálózat változása a Belgrád-Budapest páron mutatható be legszemléletesebben. A már idézett, *Rózsaszín flastromban* napvilágot látott interjúbán, a kötet publikálása előtt Varga Zoltán egy jegyzettel látja el a kéziratot, amelyben elsősorban arra tér ki, hogy mi változott az 1986-os interjú és az 1995-ös kötetben való megjelenés között. „*Mindenesetre ami „betájolásunkat” illeti, ma mintha szükségképpen »Budapestcentrikusabbak« lennénk, mint voltunk, annak a gyakorlatnak is megfelelően, hogy ha valamelyik anyországi irodalmi folyóiratba belelapozunk, többnyire akad benne egy-két név a »mieink« közül – akár itt a Vajdaságban éljenek is (még), akár (már) a magyar állam határai közt, akár átmenetileg, akár végleg.*”³⁰ Időközben tehát, közeledvén a kilencvenes évekhez, nagy változások álltak be. A nyolcvanas éveket megelőző évtizedekben, ahol Budapest a külföldi nagyvárosok mellé sorakozott, a jugoszlávok Belgrád-képének érzésvilágához pedig általában a büszkeség, az alázat és az öröm keveréke társult, a különbség nyilvánvaló volt. Budapest egy város volt a sok közül, Belgrád pedig a főváros. A nyolcvanas évekre viszont a Belgrádhoz fűződő bensőséges viszonyt egyfajta idegenségérzés váltja fel, amely bár még nem negatív, mint a kilencvenes években, de egyfajta távolságtartásban nyilvánul meg. Amikor a nyolcvanas években Belgrádról van szó, akkor pontosan ez az alázat, ez az azonosság-tudat egyik teresült elemére való büszkeség hiányzik a narratívából, és egyre inkább azokra a városi panorámákra kezd hasonlítani, amely a külföldi városokra volt

²⁸ Csorba Béla: Akhilleusz pajzsa. In: Új Symposion, 1983/214., 55. o.

²⁹ Herceg János: Lázban. In: Híd, 1989. jún., 675. o.

³⁰ Vö. Szajbély (szerk): 1995, 238. o.

jellemző a hatvanas és hetvenes években. Az említett érzések fő hangsúlyai ugyanakkor az évtized közepétől Budapestre kezdenek áthelyeződni. Jelzésértékű például a *Belgrade* c. vers, amely angolos címével, rövidségével és a turistapillantás rácsodálkozásával pontosan ezt a távolságtartást bizonyítja, és amely összefügg Nagy Abonyi Árpád *Belgrádi panoráma* c. rövidprozájával a kétezres évekből (vö. 2000-es évek).

„Finom kis hölgyek az utcán
Muzsikaszótól kicsattanó purdé:
őregember.
Kalapjaink vígan roppannak az őszi szélben.
Semmi sem történik.
Gyönyörű!”³¹

Az Adria tengermelléke mindvégig része marad a jugoszláviai magyar geo-kulturális identitás térbeli lenyomatának. A tengerpart települései korosztálytól függetlenül elemei az azonosulási hálónak, így a nyolcvanas évek meglelt embereinél és a fiatalabbaknál egyaránt megmaradnak abban az összefüggérendszerben, amely az elmúlt évtizedekben kialakult. A pihenés, a kapcsolódás és a nyaralás tereiként létező városok a nyolcvanas években továbbra is a szórakoztatóiparnak, a turizmusnak és nem utolsósorban Jugoszláviának nyugat felé mutatott, marketingcélokra is kialakított és bőven felhasznált arculatának vannak alárendelve. „Öregem! – tart egyenesen felé, amerikai filmekből ellesett hányavetiséggel –, elég volt ebből a rohadék gimiből, ebből az egész porfészekből, megyek az Adriára! Leszerződtem a világ legfaszább zenekarával, estére indulunk Abbáziába. Remélem, jössz! Ne legyél marha! Mi keresnivalónk van nekünk ezek között?”³² Az idősebb korosztályhoz tartozó Pap József ugyanezzel a természetességgel viszonyul a tengerparthoz, amely egyértelműen saját térként jelenik meg.

„No, lám, ezért gondolk én tavasz óta
folyton a Kaštelokra, Drašnicére, Tijesnóra,
Adonisz korom izzó tájaira...”³³

A tengerparti városok – amíg Horvátország egészével végleg el nem tűnnek a saját térből – a közösségi imaginációban továbbra is kizárólag egy nagyobb kompozicionális egységnek, mint szabadidő-heterotópiának a részeként léteznek, majd azután is csak így emlékeznek rájuk. Az Adriához, a szigetekhez és a part menti településekhez ugyanazzal az időbeosztással, belső elrendezéssel, tartalmi sajátságokkal és útvonalakkal viszonyulnak, mint azelőtt. A nyolcvanas évek elején erre vonatkozóan nincs változás, az évtized végén viszont itt is megfigyathatók a térbeli utalások, a politikai konfliktus elmélyü-

³¹ Tomán László: *Belgrade*. In: *Képes Ifjúság*, 1988. jan. 06., 16. o.

³² Juhász Erzsébet: *Között*. In: *Híd*, 1986. okt., 1146. o.

³³ Pap József: *Csak mosolygok*. In: *Híd*, 1990. szept., 899. o.

lésével, majd a balkáni háborúk kitörésével pedig fokozatosan fel is számolódik az az Adria-mitológia, amely a közösségi gondolkodás egyik legfontosabb tereként létezett az ötvenes évek végétől.

*„Állnak a halottak a tribunji ótemetőben
sziklákba vájt keskeny celláikban,
és ha sokáig elnézed őket,
kedved támadhat
a sorba beállni”³⁴*

Természetesen a vajdasági településhálózat marad a legrészletesebb a nyolcvanas évek során is, azzal a különbséggel, hogy – az előző évtizedek gyakorlatával ellentétben – ez a részletesség az ország nem magyarlakta területeinek fokozatos mellőzésével történik. A többi belföldi tér lassú lemorzsolódásával a közvetlen környezet tere felértékelődik, majd a makrotér átfogalmazásával megváltozik annak geopolitikai érdekelttsége országszinten is. Az évtized során anakronisztikussá váló államideológia és az etnikai nacionalizmus egyre hangsúlyosabb megjelenése a jugoszláv (és nem csak jugoszláv) közszférában többek között azt váltja ki, hogy a terekhez való kötődés is egy etno-kulturális azonosulási képlet alapján kezd szerveződni, és ez alól a magyar közösségi identitás sem képez kivételt. Az olyan nagyobb térbeli egységekkel való azonosulás helyett, mint az egész ország, vagy valamelyik tagköztársaság, egyre nagyobb szerepet tölt be a szülőfaluhoz vagy a szülővároshoz való kötődés, így a nagyobb települések mellett a kisebb falvak is sorban megjelennek a közösségi térképen.

*„A játék mért megy vérre?
Vajon így születtem Csantavérre
(vagy inkább a világra,
Ez ősiyagból letört darabkára)”³⁵*

A nyolcvanas évek végére a topográfiai leírás olyannyira aprólékos lesz, hogy szinte összefüggő útvonalak hálózataként is felvihető a térképre. A tér irodalmi reprezentációjának részletessége a települések mellett az útvonalakat, a vízrajzot, a helyi domborzati sajátosságokat, jellegzetesebb épületeket, a romokat is tartalmazza. A második világháborút követő hivatalos diskurzussal ellentétben, ennek a térnek a megjelenítése nem a közös államalakulat többi közösségi identitásával kialakítandó azonosságtudat színhelyeinek jelenidejű összefüggésrendszerével keres metszéspontokat, és nem a tételes igazságok mitológiája felől értelmezi azt a teret, amelyben létezik, hanem egyfajta szerves összetartozásként jelenik meg. A nyolcvanas évektől a saját tér leszűrülése tapasztalható, de ezzel párhuzamosan egy mélységi, több száz évre visszamenő történeti távlatot alakít

³⁴ Podolszki József: Mediterrán dalok. In: Üzenet, 1986. ápr., 219. o.

³⁵ Bozsik Péter: A játék mért...? Engem ők nem. In: Üzenet, 1991. szept-okt., 677. o.

ki, így a helyszínek értelmezése nem más, belföldi helyszínek és a jelen vízszintes síkján történik, hanem egyetlen adott helyszín (pl. szülőfalu) függőleges, történeti tenge-lyének felbontásában. Amíg az előző évtizedekre a JSzSzK különféle aspektusainak és történeteinek vaskos kötetei jellemzők, a nyolcvanas évekre inkább a falumonográfiákon és a helyi érdekeltségű tematikus kiadványokon (telepítéstörténet, templomtörté- net, helyi építkezési hagyományok) van a hangsúly. A szépirodalmat illetően vannak, akiknél a lokális identitás szinte teljesen kizárólagos. Herceg János, Koncz István, Lévy Endre, Tolnai Ottó, Pap József rengeteget és nagyon részletesen írnak azokról a hely- színekről, ahol élnek, pontosan megnevezve annak minden zugát. A lokalitáshoz való erős kötődés, és annak előtérbe helyezése a makrotér teljességéhez képest látszik meg Brasnyó István *Híd-díjas* alkalmi versében is, amely annak átadásán hangzott el, majd a folyóiratban is megjelent.

*„Nem regényekért az eltöltött időért
tartozom köszönettel
a hatalmas világ népeiségének
mely a határdombokról is betekintheetlen
Moholgunaras Félváros Kincstársor
Brazília Mileševo Dreja
Moholivölgy Völgypart Törökfalu
Pecesor Sicósor Szőkesor
Kishegyes Feketics és Szenttamás
majd visszafelé fordulva innen
meredeken északi irányba
a Szegedi úti szállások lakosságának
(e területen látni
évszaktól függetlenül
a legtökéletesebb naplementét)
s ahogy aztán az út vezet
mintha búcsúba tartana velünk
kereszteződések kacskaringóin
derékba törve
a Kutaspusztán keresztül
egészen a Magyaraiak soráig
majd onnan megint csak északnak megyünk
föl a Vidák soráig
majd nyugatnak a Kancsárok soráig
s újra északnak a Kupaksorig
s innen egyenesen visz az út
Gunarason át a Mackók soráig
s ha itt jobbra fordulnánk*

keletnek
 az Uccák soráig
 ahonnan már semmi se
 Pobeda Kavilló Kevi
 (itt valahol kel
 nap mint nap az esthajnalcsillag)
 és az egészből még mit sem láttam
 [...]
 mennyi idő mindez haszontalanul
 lakván e földet
 semmit sem tudunk önmagunkról
 Topolyától Óbecséig
 külön-külön fejekben van a történetünk
 mindannyian egy-egy legenda
 hová cipelik sorsukat a sáros utakon
 gumicsizmásan vagy koloncként
 traktor után akasztva
 hogy most ki-ki a maga tengelyén van
 valahol útjelzőként állnak meg az utak végén
 még a sötétben is Ott maradnak
 pedig akkor már senki sem megy arrafelé
 mintha a tolvaj mázsaházba készülődnének
 megmérni valami mérhetetlenül nagyot”³⁶

Hullámok

„évek = istenem már évtizedek hiszen a rátka az a
 dalmát lány = az adria
 hatvanban íródott évtizedek óta az első sor a tenger =
 adria”³⁷

A nyolcvanas évek jugoszláviai magyar kollektív vízrajzának is az egyik jellegzetesége az, hogy a megelőző évtizedekhez képest perspektivikusan leszűkül. Az Adrián, a szabadidő helyszínén kívül ebben a korban elsősorban a Nyugat-Bácska és Baranya közé ékelődő, valamint az Újvidék melletti Dunával, a többségében magyarlakta községeken átfolyó Tiszával, továbbá Bácska, Bánát és a Drávaszög kisebb vízfolyásaival, tavaival találkozunk. Jugoszlávia ennél nagyobb arányú vízrajza az évtized előrehaladtával már egyre kisebb szerepet játszik. A kétszintes azonosulási hálónak azon síkja, amely a közösségi imaginációt a nyelvi-etnikai határokon belül artikulálja, a vízrajz tekintetében is ebben

³⁶ Brasnyó István: Köszönet. In: Híd, 1989. júl.-aug., 789. o.

³⁷ Tolnai Ottó: Adriadalom. In: Új Symposion, 1992/313–314., 4. o.

az évtizedben kerekedik a másik fölé. „Szeretted ezeket a barátságos kiskocsmákat, tudom, elmennél értük a világ végére is, a világ végén természetesen szűkebb pátriánk legtávolabbi pontját értem, mert ezeknek a kiskocsmáknak a hangulatához az is hozzátartozik, hogy az általunk szeretett folyókra „rúgjanak ki», hogy az általunk szeretett környezet vegye körül, magyarán, hogy itthon legyenek. Hát az a kocsmák, ahova a minap betértem s amit itt lefestek neked, nem tartozik ezek közé a kocsmák közé, pedig hazai környezetben áll, az általad is annyira kedvelt Tisza-parton, valahol Becse és Zenta között.”³⁸

Amint az látható, az „itthon”-t, vagyis a szülőföld képét Németh István is nagy általánosságban egy olyan koordináta-rendszerbe helyezi, ahol összekacsint az olvasó arra irányuló tudásával, ami „azokat” a kiskocsmákat jellemzi. A meglehetősen előszavas, anekdotaszerű történetből világosan kiderül, hogy ez a kocsmák a mozdulatlan Dél-Alföldön van, valahol Óbecse és Zenta között – pontos helye valójában lényegtelen. A narratívát – amelybe beágyazzák ezt a sajátos cselekményi teret – a felszolgált ételek és italok, az emberek között zajló beszélgetések témája és a témán belüli helyszínek, az öltözék és mindaz alakítja ki, ami alapján az olvasó ugyanúgy azonosulhat a térrel, ahogy a narrátor is. Az elbeszélés végére sűrű leírását kapjuk egy olyan helyszíntípusnak, amely nem jellemző sem a Balkánra, sem a hegyes-dombos Szerémségre, sem a Dunán- vagy Tiszántúlra, a határon túli országok közül pedig egyikre nem, csakis abban a poszt-monarchikus, elfeledett provinciális sarokban lehetőségre, amelyben megállt az idő, és amely valahol a „Heimat” egyik alapelemét képező Tisza mellett van.

„És kíváncsi lesz-e rá,
mit fogott be a tekintetem itt
a Duna-Tisza közén, és
melyik törzshöz tartoztam, mert
a vitrinre ragasztott cédula erre
vonatkozóan nem nyújthat meg-
nyugtató fölvilágosítást.”³⁹

A Tisza és a Duna közé és köré, mellé csoportosuló közösségi azonosságtudat, ilyen értelemben, gyakran szerepelteti a két említett folyót azokban a narratívákban, amelyek otthonként, szülőföldként, egyfajta kiterjesztett családi élettérként működnek. A két folyó független azoktól a történeti-politikai konnotációktól és hivatalos mitológiáktól, amelyek például a jugoszláv geo-kulturális identitás több folyójához is kötődtek, így el sem vehető azokat – a Duna mellett zajló batinai csatát már szinte nem is említik. Emellett fontos, hogy a vidéknek, amelyen ez a két folyó átfolyik, a közösségi imaginációban nincsenek politikai határai, ilyen értelemben a tér, amely a folyóhoz kötődik, egyfajta befelé, maga felé gravitáló erő képvisel. Ez ellentétben áll azokkal a közösségi imaginációkkal, amelyek az államhatárt teszik meg kulcsfontosságú tényezőnek, élesen

³⁸ Németh István: Hephaj. In: Híd, 1983. dec., 1384. o.

³⁹ Németh István: Avar lelet, avagy a terepjáró elégiája. In: 7Nap, 1986. jún. 13., 38. o.

elválasztva így a saját tér közösségét ezen az oldalon, és a határon túl levő „másokat” az idegen térben. A Duna és Tisza a nyolcvanas években így – ahogy az államhatárok egyre inkább relativizálódnak – még fontosabb szerepet tölt be, és gyakrabban is jelenik meg, mint azelőtt.

*„akkor! amikor csónakban csúszunk
a tiszta megkötő testén
felhasított bőrén szürke vére
kavargott a part csak tagadásként
állt távoli versekben
kitalált sorokon ingott ladikunk
a köröttünk megkötő tiszán*

*mint minden elképzelt kisfiú
futunk a sárga folyópart felé
forró porba süpped a lábunk
a napsütötte utca végtelen végén a tiszta
kúszik a terpeszkedő vasárnap délutánban
nincsen benne egy bögrényi víz sem
mélysége cseppet nem ismer*

*az örökké poros halász utcán
szaladunk kitalált emlékeinkben”⁴⁰*

Ugyanígy ír – a Pap József mellett a Tiszát legtöbbször versbe foglaló – Koncz István is, kivételesen a Dunáról. Mindkét versben – legyen szó gyermek- vagy felnőttkorról – az adott folyó nem egyetlen csata vagy hadművelet helyszíne, hanem része a hétköznapi napoknak. Az erős érzelmi kötődést így nem kell helyettesíteni sem az oktatás-, sem a művelődéspolitikai különféle muzealizálási módszereivel, hiszen az adott térelem már emberöltők óta bele van ágyazva a közösségi identitásba, így Jugoszlávia többi folyójával ellentétben a kommunikatívól már évszázadokra visszamenőleg átbillent a kulturális emlékezetbe. Egy olyan mitológiai térrel van dolgunk, amelyet nem a kortársak, hanem a szintén ott élő régebbi korosztályok emeltek be a közösségi azonosságtudatba, így azok a történetek, amelyek hozzá kötődnek, nem változhatnak meg azzal, hogy államhatárok vándorolnak át felette, vagy egy új központból értelmezik át őket.

*„A költő halálhíre most újra régi
nyarak apokrif képeit idézi egy
mutáló város hősi – vagy inkább titáni –
korából, ahol ő olyan meghittén*

⁴⁰ Ladányi István: Kitalált versek. In: Híd, 1988. okt., 2043. o.

*beszélgetett a Dunával, s hallgatta
sírni az ébredező hajnali szelet a Telepen;
másként és másért volt egyedül ő
s magányos én, a Bábelét akkor
már vadul építő új világban.”⁴¹*

Az évtized végére fokozatosan csökkennek, majd a háború kitörésével és az azonosulási háló módosulásával a Tisza és a Duna mellől el is kopnak azok a folyók, amelyek a JSzSzK tagköztársaságainak fővárosaihoz, azok állandó panorámájához tartoztak. A Miljackával, Szávával vagy a szerbiai Moravával, a szlovéniai Bledi-tóval vagy a macedóniai Ohridi-tóval ebben az időszakban már nem találkozunk. A testvériség-egység diskurzusának anakronisztikussá válásával és a jugoszláv geo-kulturális identitás fokozatos roncsolódásával, kiretusálódik a kollektív topográfiáról a partizánmitológia Neretvája és Sutjeskája is. Ezek fokozatos háttérbe kerülésével a Duna és a Tisza kerülnek a jugoszláviai, vagy már inkább a vajdasági magyar közösségi szubjektum központi helyére, annak egyik legfontosabb elemeként. Hozzájuk hasonló módon jelennek meg Bácska, Bánát és Baranya kisebb vízfolyásai és patakjai is. Herceg János így ír a mára már szinte alig létező, de az iparosodás előtt még fontosabb alföldi folyamnak számító Mosztongáról. A topográfia generációs áthagyományozásának, valamint az évszázadokon át létező kötődés folyamatosságának jó példája, hogy mindezt a középkorba helyezi. „– *Nem a népről beszéltem! – rivallt rá a fejedelem. – Mit a nép! Deresre húzatom, aki engedetlen, ráeresztem a Mosztonga vizét, hogy ott pusztuljon háza népével együtt, mint a patkány. Az urakról van szó. Arról, hogy szemérmetlenül behízelgik magukat ezeknél! Ezt az utazót is tejben-vajban fűrésztöttek, s a legszebb fehérnépet vitték fel este az ágyasházába. Mintha nem volna elég, hogy elviszik, ami megterem! Ez is, ez az utazó, ez a Cselebi! Szaglászni jött!*”⁴²

Németh István a lassan folydogáló Csikérről és Bács-érről, Burány Nándor a Jegricska⁴³ melletti nádasokról ír. Ezek a patakok – ahogy a Duna és a Tisza is – a gyermekkor világához kötődnek, és a víz kapcsán olyan történetek bomlanak ki, amelyek a pataknak a faluban vagy annak tágabb környezetében betöltött szerepére vetnek fényt, ebben az esetben is legtöbbször az elbeszélő vagy a beszéltetett főszereplő családi emlékezetének több korosztályra visszamenő komplex narratívájába ágyazva. Ugyanakkor megtörténhet, hogy a munkahely, a szabadidő által megismert, és a személyes azonosulási hálóba beépített térről van szó, de ebben az esetben is egy olyan szereplő beszéltetésével, aki életének az adott helyszín szerves részét képezi. A cselekmény a gyermekkor óta ismert helyszíneken zajlik, vagy az évtizedek óta ismert munkahelyi miliőben, a verseket pedig sokszor a szülőföld egyik helyszínének ajánlják. Kontra Ferenc például így módon ír a baranyai Karasicáról. „*Abban az évben úgy tűnt, sokkal korábban elkezdődött a nyár. Régóta tartott a tikkasztó szárazság, a kutak csaknem kiapadtak. Hetekig nem esett egy csepp*

⁴¹ Koncz István: *Eltűnt idő*. In: *Híd*, 1989. nov., 1235. o.

⁴² Herceg János: *Egyedül*. In: *7Nap*, 1985. okt. 04., 29. o.

⁴³ Magyarul: Egres

eső sem. Bokáig ért csupán a víz a Karasicában. Szárazra vetődött apró halaktól búzlott a környéke. Sárgán sodródott a kukorica levele a töltésen túl. Égette a talpukat a föld, éjszakára pedig ki kellett nyitni az ajtót és az ablakot. Odahallatszott a faluból a kutyák csaholása. Ugatják a holdat, szólalt meg anyám.”⁴⁴

A korszak egyetlen tava, a nyolcvanas évek vége felé már hol a saját, hol az idegen tér részeként felbukkanó Balaton mellett a Palicsi-tó. Ekkor már, az előző évtizedekben teljesen szokványos macedón vagy szlovén tavak szinte egyáltalán nem szerepelnek. A sajtóban még elszórtan találkozunk a Plitvicei tavakkal, de az irodalmi reprezentációban erre már alig van példa. A Palicsi-tóval ezzel szemben sokkal többet foglalkoznak. Brasnyó István *Palicsfürdői tollrajzok 1943-ból*⁴⁵ és *Palicsfürdői emlék*⁴⁶ címmel ír verset, Tolnai Ottó pedig *Palics*⁴⁷ címmel elbeszélést. A tó és a körülötte elterülő üdülőfaló főleg az észak-bácskaiak számára jelentett kikapcsolódási és pihenési lehetőséget. A hetvenes és nyolcvanas években egyre többen – főleg szabadkaiak – ruháztak be nyaralóba, és töltötték ott a hétvégeket, szünnapokat, ünnepeket, de sokan a nyár java részét is. A tó így egy helyi jelentőségű szabadidő-heterotópiává alakult, amely a tengerhez hasonlóan csakis ezzel az egy sajátosságával rögzült a közösségi azonosulási hálóban. „A lányomnak kereken megmondtam: a palicsi telkemre építhettek, amit akartak, de egyelőre nem végrendelkezem. Legközelebb azzal jött, hogy jó, ne végrendelkezzünk, »ha már magának ez a rögeszméje«, különben a palicsi vikendház építése szépen halad, talán sikerülne is befejezni őszig, de kimerítették minden kölcsönigénylési lehetőségüket. »Hacsak édesanyám nyugdíjára nem vehetnénk föl némi bankkölcsönt.«”⁴⁸

Az Adria képe ugyanakkor nem változik meg az ötvenes, hatvanas, hetvenes évekhez képest. Az idősebb korosztályok mellett a fiatalabbak is minden további nélkül fokozatosan, a családi nyaralások, az oktatás, tömegtájékoztató és a közművelődés különféle eszközeivel megismerték, majd beépítették a közösségi azonosulási hálóba. Az évtized végére és a kilencvenes évek elejére viszont, azzal kell szembesülniük, hogy az, amit nemrég ismertek meg, és amit az előző korosztályoktól a saját tér örök érvényű igazságaként tanultak el, az egy, az ő életükre nézve is veszélyes konfliktussal eltűnik a saját terek közül. Ladányi István, aki ekkor még csak a húszas éveinek végén jár, pontosan ennek ad hangot abban az *Új Symposion*-ban, amely néhány hónap múlva meg is fog szűnni. „Boli me kurac, što Mađarska nema mora!⁴⁹ Legyek mindenütt bábész idegen! Ne legyen hazám a tenger! Üljek fel a vonatra és utazzak oda! Évente többször utazzak, lakjam be minél több vidékét, mert ugyanabba a vízbe úgyse léphetek. És meséljek róla sokat, ha viszatértem. Tűnjék olybá, hogy már-már otthonom. De ne legyen otthonom! Turista legyek ott, aki elmegy és érkezik. Ne legyen hazám! Miért ne? Akármit írok, az elkerülhetetlenül

⁴⁴ Kontra Ferenc: Rozsdás napkorong. In: *Új Symposion*, 1988/271–272., 16. o.

⁴⁵ Brasnyó István: *Palicsfürdő*. In: *Híd*, 1990. nov., 1112. o.

⁴⁶ Brasnyó István: *Palicsfürdői emlék*. In: *Híd*, 1990. nov., 1113. o.

⁴⁷ Tolnai Ottó: *Palics*. In: *Üzenet*, 1986. szept., 524. o.

⁴⁸ Németh István: *Végállomás*. In: *Híd*, 1983. feb., 166. o.

⁴⁹ Magyarul: „Fáj a faszom, hogy Magyarországnak nincs tengere”

*szerkezet. Szemszögből szerkesztett szöveg. Miért ne? – csak úgy tudom magam menteni. Mert az én Adriám nem felhőtlen közeg. Időjárása van. Nem azilum az poros örületben. Potenciális hadszíntér. Fegyveres játékaink helye.*⁵⁰

A legkiforrottabb Adria-mitológiával továbbra is Tolnai Ottó életműve bír. A megannyi apró szigetet, halászfalut, sziklatömböt, templomtornyot, házat, mólót és mindekfelett a tágas tengerparti ég azúr végtelennel érintkező többszörösen összetett terét megjelenítő Tolnai az összes műnemben rögzíti a kor jugoszláviai magyar (és természetesen nem csak magyar) kollektív identitásnak ezen helyszíneit. Egy közösségi identitásnak a része lenni, annak elemeit megismerni és beépíteni az addigi ismeretekbe, ennek érdekében tudatosan és spontán módon egyaránt, a szocializáció különféle stádiumaiban részt venni a közösségi aktivitásokban: egy életen át tartó folyamat. Tolnai Ottó műveiben egy elképzelt közösség keletkezési ívének, a közös tér irodalmi reprezentációjának genealógiáját figyelhetjük meg, és ahol kell – ha az anyag is engedi –, akkor egy néhány soros versbe is bele tudja sűríteni életrajzának legfontosabb tereit.

*„egy nagykapu eladó kanizsán
az adrián egy világítótornyot kínál
tojást vettem a telepen savanyú káposztát”*⁵¹

1991-ben, amikor Horvátország területén már komolyabb tűzharcok is folynak, és amikor a jugoszlávok már túl vannak a június végén és július elején lezajlott tíznapos szlovéniai háborún, amikor már biztosra vehető az államalakulat felbomlása, Tolnai Ottó és még sokan mások görcsösen kapaszkodnak abba az Adriába, amely az előző versben, és még fél évtizeddel azelőtt is sziklaszilárdan állt a személyes és a közösségi azonosulási háló egyik kulcsfontosságú csomópontjaként. 1991 szeptemberében viszont már mindenkinek szembesülnie kell azzal, hogy a tengerpart távozni fog a saját tér viszonyrendszeréből és nagy valószínűséggel soha nem is kerül oda vissza.

*„nagy csokor sáfrányt hoztam az adriáról
itt gubbasztok mellette homályos szobámban
akárha kiégett szemekkel
feleségem erővel a húslevesbe akar morzsolni belőle
ám én nem engedem
e csokor rendeltetése nem az
hogy vasárnapi húsleveseket varázsoljon még aranyosabbá
hanem hogy a tenger kékségét őrizze
fokozza végtelen
mert minél sárgább sáfránycsokrom
a tenger annál kékebb*

⁵⁰ Ladányi István: Anyámnak nem jutott idő. In: Új Symposion, 1992/313–314., 14. o.

⁵¹ Tolnai Ottó: Háromsoros. In: Híd, 1986. jan., 1. o.

*ahogy az égő örökzöld erdőtől is
csak egyre kékebb
csak egyre kékebb*⁵²

Ez a társadalmi rétegzettség-től és etnikai megoszlástól független Adria-kép Jugoszlávia egyik legjellemzőbb helyszíne volt. A kilencvenes évektől viszont a jugoszláv riviéra egyrészt horvát tengerparttá alakul, másrészt pedig – bár a társadalmi rétegzettség nem lett olyan arányú, mint az a negyvenes évek előtt volt – a tenger mellékre látogatók anyagi helyzetétől függő bánásmód sokkal megosztottabb, mint az a hatvanas, hetvenes és nyolcvanas években volt (annak ellenére, hogy már akkor is voltak különbségek). A gazdasági jólét évtizedeiben, de még a nyolcvanas évek elmélyülő válságában is egy közönséges gyári munkás komolyabb nélkülözésektől függetlenül elmehetett a tengerre nyaralni. A *Dolgozók* c. szakszervezeti lap célközönsége például többnyire ehhez a társadalmi réteghez tartozott. A szerkesztőség felkérésére többen is küldtek közlésre verset, és bár ezek irodalmilag nehezen minősíthetők, idézésüket pontosan az indokolja, hogy egy tengeri nyaralás a korban nem igazán számított luxusnak. A *Hívogató* c. rovatba verseket küldözgető ipari munkások, vidéki kisiparosok vagy akár földművesek jó példái annak a társadalmi berendezkedésnek, ami a kilencvenes évektől fokozatosan elmúló félben van.

*„Néhány nap az Adrián
néhány akkord csupán
egy végtelen skálán
és most csak a csend
s arcomon egyetlen cseppben
gördül le a tenger*⁵³

A tenger emellett annyira része a közös ismereteknek, hogy a metafora két pólusa közül az Adria minden további nélkül lehet viszonyító. Erre a negyvenes és ötvenes években még nem volt példa, de a hatvanas évektől a nyolcvanas évek végéig a tenger ugyanolyan magától értetődő része a jugoszláviai magyar kollektív szubjektum térbeli lenyomatának, mint Újvidék, Zenta, Szabadka, a Tisza vagy Bácska. A bácsföldvári általános iskola tanára például, amikor egy helyi jelentőségű, és nagy valószínűséggel csak faluja tágabb környezete számára ismert vízfelületről ír, akkor azt minden további nélkül az Adriához hasonlíthatja.

*„Kék vízen a csónak siklik,
Partjain az akác nyílik,
Koronafa borul rája,*

⁵² Tolnai Ottó: Csak egyre kékebb. In: Üzenet. 1991. szept-okt., 640. o.

⁵³ Király Margit: Búcsú a tengertől. In: Dolgozók, 1984. nov. 22., 9. o.

*Ez a falu Adriája.*⁵⁴

Hegyek, völgyek, szigetek

*„A Goli Otokot turisztikai érdekességgént reklámozhatnánk, imígyen:
Ma már fél nap alatt megjárhatja a Goli Otokot.
Valamikor ez 5-10 évig tartott! Vagy: turisták, nincs jobb dolgok?
Vár reátok a Goli Otok! Húszmárkás napi panzió, csajkás csajok,
tengerbe nyúló cellák, kő kövön, tea víz nélkül (mert víz nincs).
A fő étel: Börtön-töltelek, deresre húzva. Vallatás, jégbehűtve”⁵⁵*

Szépirodalommal nem foglalkozó, ám a humoreszkek műfajában és az Újvidéki Rádió hangjátékaiban éveken át közreműködő Nagy Nándor a híres-hírhedt Kopár-sziget bezárását megelőző évben a következő szavakkal kezdi fent idézett karcolatát. *„Még a büntetlen előéletű polgárokat is meglepte a hír, miszerint a nagy veszteségek és a fedezetlen beruházások miatt felszámolják hazánk egyik legnagyobb börtönét, a Goli Otok szigetén levőt. A sportban járatosak tudják bizonyára, hogy annak idején (1948.) itt tartották az Elítéltek Bajnokságát, amely az IB-48 név alatt került be a sport történetébe. Azok vettek részt, akik nem engedtek a 48-ból. Később őket nem engedték.”⁵⁶* Az idézett szöveg kapcsán több jelzésértékű mozzanatot is ki kell emelni. A szerző egyrészt 1987-ben még magától értetődően használja a „haza” kifejezést egy olyan tér címkézéséhez, amely mindössze néhány évre rá már kérdésessé válik, majd el is tűnik a jugoszláviai magyar kollektív azonosulási hálóból. Másrészt, annak ténye, hogy egy olyan, évtizedeken át tiltás alatt levő tér, mint a Goli otok nevetség tárgya lehet, a közsféra mélyén levő komoly tektonikus elmozdulásokra is utal. A nyolcvanas évek utolsó harmadában zajló változások – ahogy áttevődnek a hangsúlyok, ahogy módosulnak az államot bíráló nyelv lehetőségei, ahogy átalakul a politikai diskurzus – ezen a téren is megmutatkozik.

Jugoszlávia hegyvidékére és az adriai szigetekre emellett ugyanaz a számban csökkenő, szűkülő tendencia vonatkozik, mint a többi belföldi térre is. A hatvanas és hetvenes évek részletekkel dús közösségi narratív térképéhez képest a nyolcvanas években fokozatosan csökken a nem magyarul tájegységek szerepe a kollektív szubjektum térképén, és az évtized végére egyrészt: már alig találunk rájuk példát, másrészt pedig, ha találunk is, az legtöbbször nem a nyolcvanas években felelősködők és pályakezdők tollából származik. A dalmát szigetvilághoz való kötődést Tolnai Ottónál láthatjuk a leginkább kikristályosodott formában.

*„azon a kis szigeten éltünk a nyáron
azon az isteni kis szigeten amiről egész idő alatt mesélni próbálok*

⁵⁴ Weissenbeck József: Bara. In: Dolgozók. 1985. feb. 07., 8. o.

⁵⁵ Nagy Nándor: Csődbe jutott börtön. In: Képes Ifjúság, 1987. szept. 30., 11. o.

⁵⁶ uo.

43 négyzetkilométer
 télen már csak ketten nyáron harminc-negyvenen élnek rajta
 a turistairodák nem tudnak a szigetről
 ilyen sziget, nincs
 vrník nem létezik
 és valóban a turistairoda butus alkalmazottja
 anélkül hogy tudatában lett volna mit mond
 pontosan fogalmazott
 olyan az a kis sziget mintha egy roppant égi szörny
 zabálta volna fel
 s az ami még megmaradt belőle
 amin mi nyaraltunk
 az az utolsó falat a legutolsó
 szépen látni rajta az óriás fogak nyomait
 a világ egyik legnagyobb kőfejtője volt
 noha magát a követ sosem róla nevezték
 a kő korčulai kő volt
 ám az ő testéből harapták
 dubrovnik és velenice palotáit”⁵⁷

A tenger elvesztésének mint veszélynek az alakulástörténetét, a feszültség felgyülem-
 lését és a reménynek egy nehezen kitapintható, az identitásból kiinduló és oda visszatérő
 ciklikus kérdésfeltevését láthatjuk az évtized második felében. Viszont amikor már ez a
 remény is elveszik, akkor látszik csak igazán a jugoszláviai magyar kollektív szubjektum
 testén az a seb, amelyet egy ilyen méretű trauma okozott. Erről a traumáról, zsákutcának
 látszó helyzetről sokan írnak még évtizedek múltán is. Ekkor rajzolódik ki teljes valójá-
 bban az, hogy az Adria nemcsak a kollektív szubjektum egyik azonosulási csomópont-
 ja volt, hanem egyike azon néhány fókuszpontban levő elemnek, amelyet a magyarság
 jugoszlávságnak nevezett, és így azonosulni tudott vele. Ennek elvesztésével az egész
 háló rohamosan bomlani kezdett. A jugoszláviai magyar geo-kulturális identitás meg-
 csonkulásának, majd összeomlásának ad hangot az első egyikeként Németh István az
 Új Symposion utolsó évfolyamában – akkor már múltidőben. „Az Adria nem óceán, egy
 kicsiny tengernek, a Földközinek részecskéje csupán. Számomra mégis ez a nagybetűs Ten-
 ger. És még csak nem is az egész Adria, ennek csupán a kisebbik fele, a dalmát partvidék,
 a dalmát szigetvilág. Ez az én egyetlen Tengerem. [...] Mert csakugyan volt Tengerünk. És
 Szülőföldünk is volt. Most az első emberpárra kell gondolnom, akik a kiűzetetés pillana-
 tában merülni látták a Napot, a Földet, a Tengert. Mintha elmerülne az, ami bennünk a
 Végtelenséget és az Időtleniséget idézte föl egy-egy önfeledt pillanatunkban.”⁵⁸

⁵⁷ Tolnai Ottó: A gyönggyel töltött browning. In: Híd, 1988. nov., 2142. o.

⁵⁸ Németh István: Merülő tenger. In: Új Symposion, 1992/313–314., 1. o.

A hegyvidék tekintetében a kilencvenes évekre valójában csak az Újvidékkel szemben, a Duna másik partján emelkedő Fruška gora maradt része a geo-kulturális identitásnak, de azt is csak ritkán említik néven. A poszt-titói állam nyolcvanas évek eleji dogmatikus vonalvezetése, valamint a közösségi összetartozás totalitarisztikus szimulációja azokban a szerkesztéspolitikai döntésekben is megmutatkozik, amelyek olyan szövegek újraközlésében öltöttek testet, mint Fehér Ferenc *Boszniai dopisznica* c. verse, amely nagy valószínűséggel pontosan azért történik meg, mert már a nyolcvanas években nehéz, vagy szinte lehetetlen volt olyan ideológiai töltet felmutató verset írni, mint az ötvenes évek végén. Nem mellékes az 1983-as év sem, amikor pontosan a szimulákrumot bizonyítandón, a Sziveri-ügy évében történik az újraközlés.

„Megállítottak szülői bús ereklét, –
kölapot betűző, bámész kisdíákok . . .
Az érdes kölapon ujjukat ők vezették –
a megfagyott igmáni partizánok.”⁵⁹

Minél jobban közeledünk a kilencvenes évekhez, annál inkább hasonlítanak a jugoszláv terekkel operáló narratívák azokra, amelyekbe a magyarországi tereket ágyazták az ötvenes évek végéig. Egyrészt a kétszintű kollektív azonosulási háló jugoszláv tereiről a fiatalabb korosztályok ritkán írnak, de az idősebbeknél is sok esetben már csak múltbéli események színtereiként szerepelnek. A fiatalabbak inkább a szülőföldre, szülővárosukhoz kötődnek, vagy egy olyan tájegységhez, amely az előzőeket tartalmazza. Az *Új Symposion*ban vagy a *Képes Ifjúság*ban közlők Jugoszláviát a részek összességéként látják, amelyen belül ők jobban kötődnek bizonyos elemekhez, mint magához a teljes államalakulathoz, amely inkább a *Híd* vagy az *Üzenet* köré csoportosuló idősebb szerzők narratív topográfiájának az egyik megnyilvánulása. Másrészt a Magyarország és Jugoszlávia tereivel való azonosulás és narratíváik, amelyek hozzájuk kötődnek, már a nyolcvanas évek végén helyet kezdenek cserélni. Magyarország, az utóbbiakkal ellentétben, ekkor már egy javában jelenidejű térbeli kompozícióként jelenik meg, amelynek már nemcsak stigmatizált negyvenes évekbéli múltja, hanem a közösség szempontrendszerén belül fontos szerepet betöltő középkora, reneszánsza, török vésze, reformkora is van (amelyekkel a korban egyre többet foglalkoznak, mígnem a kilencvenes évek folyóiratai sokszor tematikus számokat is szentelnek majd ezeknek). Magyarország párhuzamos jelenidejű tere, hangsúlyosan már a hatvanas évek közepe óta a köztudat része, de a nyolcvanas években már egyfajta ellenpólusát képezi annak a jelenből egyre inkább a múltra visszatekintő Jugoszláviának, amelyet az idősebbek ápolnak. A tabutól lecsupaszított magyarországi terekkel ellentétben Jugoszláviát már akkor, általában az elmúlt évtizedek felé orientálódó, remineszcenciákkal dús, nosztalgikus tekintet pásztázza. A jelenidő Jugoszláviája sok esetben már nem az a Jugoszlávia, ami Tito halála előtt létezett. Maga a hasadás viszont – Tito halálának szimbolikus megfogalmazásán túl – semmilyen egyéb

⁵⁹ Fehér Ferenc: *Boszniai dopisznica*. In: *Híd*. 1983. nov., 1237. o.

módon sem tematizált, ugyanakkor egy másik narratíva egyre inkább előtérbe kerülése már strukturális módosulások zajlására, mélységi válságok kiéleződésére vall. „Ez a két szál fenyő maradt meg abból az ötszázból, amit ötvenhárom késő őszén a Jahorináról hazahoztam. Hogy kerültem én oda, én, a volt kulákszövetkezet elnöke, a vörös szekértoló ebből az annyiszor megtaposott síki világból? Hosszú mese. És kit érdekel ma már. Ha néha itthon szóba kerülnek azok az idők, az unokáim csak nevetnek rajta. El se hiszik a felét se. El se tudják hinni. De nekem azok az idők itt vannak a csontjaimban, visszatérnek álmaimban, különösen az az első éjjeli sorakozó fönt, a Jahorinán.”⁶⁰

Juhász Erzsébet szintén egy régmúlt eseménysor, egy távoli történet részeként szerepelteti azt a Triglavot, amely a Vardárral a jugoszláv geo-kulturális identitás kohéziós erejének szólamszerűen, az egyik legemblematisusabb megnyilvánulása volt évtizedeken át. A térrel kapcsolatban – amelyről szó van – nem történik semmilyen utalás arra vonatkozóan, hogy az most is a saját tér része lenne, és bár szó sincs tagadásról, az elbeszélői aktuson belül megnyilvánuló távolságtartásból a térreprezentációnak nem a geo-kulturális identitáson belüli kozmosznak a meghittségét halljuk ki, hanem egy régi emlékre való utalást, amely már csak a közös emlékezetben létezik. „Jól emlékeztünk mindketten arra a réges-régi szlovéniai nyaralásra, amikor mindazt, amire oly hiábavalóan törekedtünk utóbb, egy csapásra, méghozzá tüneményes sikerrel meg tudtuk oldani. Anélkül, hogy tisztában lettünk volna vele, később alighanem mindketten ezt a régi tőkélyt akartuk ismételten elérni. A nyaralóban, ahol laktunk, üdült két népes tiroli család is. Esténként oly csodálatosan jódliztak, hogy visszahangoztak a hegyek, a Triglav messzi hava is megmegcsuszamlott, a csillagok felhevülten remegtek, s a hortenziabokrok kivirágoztak a sötét kerítések mögött.”⁶¹

A határokon túl, odaát

„Több, mint egy éve verte a vasat Frankfurtban,
a vendégmunkásoknak egy otthonról vele jött csoportjával,
s csak a legszükségesebb szavakat tanulta meg a vendéglátók nyelvén”⁶²

A külföldi munkavállalók tere, a hatvanas és hetvenes években kialakult sablon alapján, továbbra is elsősorban a munka helyszínéként van jelen, de miután már a gyerekek is ott nőttek fel, sőt több esetben már ott is születtek, a nyolcvanas években ez a heterotópia sokszor már a be nem vallott otthonként emelkedik ki a kaotikus, távoli, idegen térből. Akik makacsul kitartanak amellett, hogy visszatérjenek, azok a kétlakiság megsokszorozódó idegenségérzésével kell, hogy szembesüljenek. Ők már sok esetben sem külföldön, sem Jugoszláviában nem lelnek otthonra. Az munkavállalók perspektívája viszont ritkábban érvényesül. A külföld képe általában az otthonmaradottak szemszögéből rögzül,

⁶⁰ Németh István: Jahorinai fenyő. In: Híd, 1986. máj., 627. o.

⁶¹ Juhász Erzsébet: Átlók (3. rész). In: Híd, 1988. okt., 2023. o.

⁶² Herceg János: Társalgás. In: 7Nap, 1985. aug. 16., 29. o.

így továbbra is meglehetősen egyoldalú marad. A hazavárók a munka ideiglenes helyszíneként tekintenek erre a térre (elsősorban Németországra), ahol a megkeresett pénz vagy a ledolgozott évek után a hazatérést a történet természetes epilógusaként tartják számon. Herceg János tárcanovellája nem az ottani életről, hanem a szükséges hazatérésről szól, majd néhány bekezdéssel odébb így folytatódik. „ – *Fahren sie weit? – fordul most hozzá, mintha isten tudja, mennyire érdekelné, hogy az ismeretlen fiatalember hova utazik. – Jugoslawia – kiáltott fel zavarában Jenei, mert hamarjában nem tudta, »nach« vagy »in« kell-e az ország neve elé. – Šta? – állt fel erre izgatottan a lány. – Hiszen akkor együtt utazunk.*”⁶³

Az évtized folyamán Herceg Jánosnál találkozunk nagyon sokszor ezzel a témával, amelynek feldolgozása során legtöbbször olyan egyszavas, főnévi, tömör, de beszédes címeket ad, mint a *Búcsúzó*⁶⁴, *A hazatérő*⁶⁵, *Találkozás*⁶⁶, ugyanakkor másokat is bőven ellát irodalmi nyersanyaggal az évtizedek alatt komoly társadalmi jelenséggé felfejlődött állapot. Bozsik Péter például *Regensburg alatt*⁶⁷ címmel közöl verset, Szathmári István pedig *Kassel fényei*⁶⁸ címmel ír elbeszélést a *Híd*-ba. A jugoszláviai magyarság külföldképében a nyolcvanas évek utolsó harmadáig nem áll be különösebb változás. A hatvanas években zajló módosulások és eltolódások után a mérleg nyelve majd csak a kilencvenes évek elején billen át, és tekint Szlovénia, Horvátország, Bosznia és Hercegovina, valamint Macedónia tájaira is külföldként, míg Magyarország egy akkor kialakulófélben levő vagy restrukturálódó közösségi identitás tereként lassan, de biztosan bevonul a köztudatba. A legfontosabb külföldi térelemek, mindazonáltal a nyolcvanas években továbbra is Magyarország és az európai munkavállalás vendégmunkásainak országai maradnak. „Általában kétévenként szoktak hazalátogatni. Tizennyolc éve, hogy Németországba költöztek. Férje szülei, az idősb. Pressburger házaspár tervezte annak idején a kiköltözködést, s aztán valahogy egycsapóra az is eldöntetett, hogy az ifj. Pressburger házaspár is csatlakozzék hozzájuk, az idősb. Pressburger házaspár egyetlen fia: Pressburger Péter és ő, Pressburger Péterné szül. Hámori Klári. Klári máig is pontosan emlékszik a saját akkori magatartására. Nagyon meghökkent, sőt meg is ijedt, amikor végre igazából fölfogta, hogy ez az elköltözés nem kétheti nyaralás, nem tanulmányi kirándulás az iskolával, hanem olyan durván végérvényesnek látszó környezetváltoztatást jelent, amire ő képtelen volt mindeddig komolyan gondolni. Klári szülei, ismerve Pressburgerék kiköltözési szándékát, nem erőszakos formában, de mindent elkövettek, hogy lányukat eltérítsék ettől a házasságtól.”⁶⁹

Németország az ingázó „Gastarbeiterek” világa marad, a hetvenes és nyolcvanas években viszont tömegessé válik a külföldi tartós letelepedés és családalapítás is. Különbséget

⁶³ uo.

⁶⁴ Herceg János: *Búcsúzó*. In: 7Nap, 1983. feb. 11., 7. o.

⁶⁵ Herceg János: *A hazatérő*. In: 7Nap, 1983. márc. 18., 15. o.

⁶⁶ Herceg János: *Találkozás*. In: 7Nap, 1985. jún. 14., 29. o.

⁶⁷ Bozsik Péter: *Regensburg alatt*. In: 7Nap, 1986. aug. 15., 38. o.

⁶⁸ Szathmári István: *Kassel fényei*. In: *Híd*, 1988. jún., 762. o.

⁶⁹ Juhász Erzsébet: Fölsebezve. In: *Híd*, 1986. márc., 305. o.

kell tennünk ilyen értelemben a németországi, svájci, ausztriai és az ausztráliai, valamint az észak- vagy dél-amerikai munkavállalók között, ahol az előbbiek eleinte ideiglenes munkára távoztak külföldre, míg az utóbbiak tudatosan emigráltak egy jobb, más élet érdekében. A két halmazt kitűnően ütközteti Želimir Žilnik *Második korosztály*⁷⁰ c. filmjében, de a kor irodalmában és a korabeli nyomtatott sajtóban is találhatunk rá bőven példát. „Igaz, Enyediék is ezt a dallamot fújták, dúdolgatták a szomszéd ház fizetővendég-szobájában. Amúgy törmelékekben. Enyediék ámerikás magyarok, és rendszerint itt töltik a nyarakat a szomszédomban. [...] Egyszer meg is kérdeztem, ha már ennyire szenvednek, miért nem mennek haza. Megyünk mi, mondták, csak még az unokát kell sínre rakni, aki bányamérnök lesz az Apalacche-hegységben. [...] Az ámerikások szinte egyszerre kezdenek számolgatni egy kis zsebszámológépen (a férfi telek- és háziügynök Ohióban), megtudakolandó, hogyan is nézne ki manapság egy ilyesfajta adásvételi ügylet, mire nyélbe ütődne. Aztán belefáradnak a számolgatásba, legyintenek, végül elköszönnek.”⁷¹ Ezekben az évtizedekben már franciaországi munkavállalásra is egyre többen jelentkeznek, és bár Németország marad az elsődleges, Párizst is elég sokan latolgatják: „Itt vadzsok Párizsban, má lassan edzs éve. Számójátok ti otthon a napokat vadzs csak baszkóttok? Én má itt edzs igazi möszjő vadzsok. Mindenki kalapot emel. Haladok ahodzs kell, meg ahodzs megigértem. Na ez se edzs teljesen obezsana zemlja, de azér ki lehet birni. Nem szabad elkesereni, mer akkor leiszod magad és edzsszé csak hopp: máris beírtak a legija sztranacába. Én nem vadzsok olyan glupák, hodzs ez megtörténjen velem.”⁷²

Magyarország képe a kollektív azonosulási hálóban, az évtized első felében teljességében megegyezik azzal, ami a hatvanas és hetvenes években szokványos volt. A nyolcvanas évek utolsó harmadában viszont itt is elmozdulásokat tapasztalhatunk. A *Képes Ifjúság*ban például Kövér Lászlóval közölnek interjút, és a magyarországi rendszerváltáskor is politikai elemzésekbe bocsátkoznak. Mindez egy olyan ifjúsági lapban történik, amely még az évtized elején ilyen formában teljesen elzárkózott a magyarországi eseményektől. A nyolcvanas évek kezdetén a magyarországi terek még mindig külföldiként szerepelnek és a jugoszláviai magyar kollektív szubjektum kapcsán sincs még olyan megfogalmazás, amely közösséget vállalna bármivel, ami a határon túl van. „A Wesselényi út sarkára érve, mielőtt elkanyarodtunk volna, hogy végképp magunk mögött tudjuk e tájékat, valamelyikünk, talán épp apa, dévajul, a dévaj kora tavaszi szellőnek – ki másnak? – visszafeleselve béke poraidra! kiáltotta még oda, mintegy elvervén még egyszer s utoljára a port e végeérhetetlennek, kiúttalannak látszó úton, ahol valaha a világra jött, s amelyről most, íme, végérvényesen lekanyarodni látszott.”⁷³

Míg a teljes perspektívaváltás a kilencvenes évek során következik be, addig annak előrejegzései, figyelmeztető jelei már a nyolcvanas évek második felében jelen vannak. Szövegterként sokszor találkozunk mind Budapesttel, Kecskeméttel, Szegeddel, sőt a Keleti-

⁷⁰ Második korosztály (Druga generacija, 1983), rendező: Želimir Žilnik

⁷¹ Holti Mária: Ki töri össze a köcsögöt. In: Híd, 1990. okt., 992. o.

⁷² Balázs Attila: Voilá, burazeru. In: Képes Ifjúság, 1988. dec. 28., 20. o.

⁷³ Juhász Erzsébet: Gyöngyhalászkok. In: Híd, 1983. ápr., 443. o.

pályaudvarral, a Margit híddal, a Lánchíddal vagy a Balatonnal, hogy – bár még mindig külföldi térként látjuk – a narratíva, amelybe beleágyazzák, egy olyan közös érzésvilágot sejtet, amely a jugoszlávval szemben erősödni látszik. A nyolcvanas éveket így egy sajátos, két közösségi szubjektum közé ékelődő időszakként is felfoghatjuk, amelyben az egyik közösségi imaginációban megjelenő repedésekkel és megelőlegezett elhatárolódásokkal párhuzamosan egy másik, a világháborúkat megelőző elképzelt közösség elevenedik fel újra. Tolnai Ottó egyik hangjátékában a Balaton közös ismeretanyagát használja fel ahhoz, hogy ellentétben minden mással, annak közelségére mutasson rá. Az évtized végére, amikor ez megjelenik, a Balatonnak az olvasó felé közvetített képe már nem egy távoli, ismeretlen és egy másik közösségi szubjektumhoz tartozó tér érzését kelti, egyértelműen viszont még korántsem a saját közösségi kozmosz része. *„Ne legyél ilyen pipogya! Egy hónapja még arról álmodtunk a Kis-Dunán, hogy nem a Balatonra: világ körüli útra indulunk, most meg már az első akadálnál összetojod magad...”*⁷⁴

A nyolcvanas éveket, ilyen értelemben, a magyarországi terekkel ápolta ambivalens viszony is jellemzi, amely halmaz bővülése ugyanakkor egyenesen arányos a jugoszláv geo-kulturális identitás fokozatosan lemorzsolódó elemeivel. A saját tér fogalma (a negyvenes éveket leszámítva) ennek az évtizednek a második, a rákövetkezőnek az első felében a legbizonytalanabb, hiszen a hazai terek ugyanannyira relativizálódnak, mint a Kárpát-medence addig külföldiként címkézett terei. A hazai és a magyarországi terek különbségből adódó, valamint a több évtizedes politikai diskurzus által létező távolság ilyen értelemben viszonylagossá lesz, ezáltal pedig Budapest hol a saját, hol az idegen tér egyik alapelemeként jelenik meg.

*„Budapesten tudtam meg a hírt,
és akkor a felhők is sírtak,
öngyilkos lett Márai, akit
sem itt, sem otthon nem tanít'nak*

*Az egész Magyarország nyögött,
Az is, ki előbb óbégatott,
a mocskos Jozsifváros fölött
elhúztak a Tupolyev rajok.”*⁷⁵

A magyarországi terekhez fűződő kapcsolatháló az évtized végére teljesen zavaros lesz, és ezt az egész jugoszláviai magyar közösségi identitás tekintetében általánosíthatjuk. A magyarországi terek így műfajtól, műtől, életműtől függetlenül hol idegenként, hol sajátként jelennek meg. Ugyanakkor, mivel a saját tér megszabadul attól a XX. századi szükségszerűségtől, hogy az állampolgársággal összekapcsolva létezhet, annak szét-szórt elemei még ugyanannál a szerzőnél is spontán módon hol így, hol úgy szerepelnek.

⁷⁴ Tolnai Ottó: Ti csak fogdossátok a legyeket. In: Üzenet, 1988. jún., 372. o.

⁷⁵ Varga Szilveszter: A halott. In: Képes Ifjúság, 1989. ápr. 05., 15. o.

„ANYU Isten veled, Margitsziget, Üllői út és Üllői úti fák. Isten veled, Vörös Postakocsi, Anna presszó és édes Gerbeaud...

DADA Isten veled, rigójancsi!

ANYU Isten veled, Budapest!

DADA Isten veled, Magyarország!

ANYU Isten veled, egész világ! (Sírva fakad.)

IDEGES FÉRFIUTAS Micsoda?! Ki mondta, hogy isten veled, egész világ? Valaki meghülyült ebben a gépben?!

KERESKEDELMI UTAZÓ (halkan) Ha valaki meghülyült ebben a gépben, az csak is te lehetsz.”⁷⁶

A nagyító alatt

„Tíz éve lehet már, elkövettem azt a baklövést, hogy napilapunkban

közölni kezdtem egy novelleltsorozatot akkor még ÚJVIDÉKnek

nevezett vadonatúj, nagy áruházunkról, arról ott, a szintén

ÚJVIDÉK elnevezésű bank mellett.”⁷⁷

Az évtized elején és végén ugyanazokra a városokra, Újvidékre és Szabadkára közelítenek rá legtöbbször, emellett rendszerint megjelennek a vidéki községek főterei, piacai, artézi kútjai is, de sokkal kisebb számban. Az előző évtizedekhez képest viszont, a csak néhány belgrádi említés mellett, fokozatosan elszaporodnak a budapesti körutak, fontosabb útvonalak, parkok. Megjelenésük hozzátétőlegesen száma Belgrád hatvanas, hetvenes évekbeli említésével egyezik meg. Szabadka és Palics leginkább az *Üzenet* és a *7Nap* köré csoportosuló írók és költők szövegeiben bukkan fel, míg Újvidéket az *Új Symposion*, a *Híd* és a *Képes Ifjúság* oldalain látjuk viszont. A nagyobb térbeli egységek közömbössé válásával, Jugoszlávia egyre gyakoribb megkérdőjelezésével és a szubregionális kötődések továbbtagolódásával (Észak-Bácska, Észak-Bánát) egyre másra jelennek meg a lokális identitást előtérbe helyező, részletesebb térbeli vonatkozásainak, belső erővonalainak, oda és onnan elvezető útvonalainak bemutatásával foglalkozó művek. A narratívában reprezentált nagyobb kompozicionális egységek, és az azon belül mozgó jelenidejű szubjektum helyett, egyrészt egyetlen lokális tér kerül kinagyításra, másrészt ennek több esetben is történeti íve, a jelenen kívül múltja is van. Az előzőre kitűnő példa Tolnai Ottó *Áruház-novellák* és a *Virág utca* 3., amelyek Újvidéken belül zajlanak; az utóbbira pedig Herceg János *Módosulások* c. regénye, amely a Zombor felett átvándorló határok regényeként helyezi a városi azonosságtudatot a többiek elé. Emellett Pap József, Juhász Erzsébet vagy a fiatalabb korosztály képviselői közül Szabó Palócz Attila azok, akik részletesen foglalkoznak egy-egy lokális identitás belső térbeli felosztásával.

⁷⁶ Balázs Attila: Nabucco a levegőben. In: *Híd*, 1989. júl.-aug., 851. o.

⁷⁷ Tolnai Ottó: Ixion, a mókuska. In: *Híd*, 1986. júl.-aug., 873. o.

„A Pátria-szálló előtt
a sarkon
áll a kisgyerek.
Csak áll és néz.
S nem látja őt senki sem.

Az autóbuzsmegállónál
tömeg.
Piszkosra gázolták a havat.”⁷⁸

Szabadka és a vele szinte összenövő, de mégis különálló Palics belső felosztásával ebben a korban szintén sokszor találkozunk az irodalomban. Lévay Endre legtöbbször gyermekkorra régi Szabadkájára emlékszik vissza. *Táncvilág*⁷⁹ c. 7Nap-ban közölt tárcájának alcíme például *Naplójegyzetek a régi Szabadka hétköznapijából*. Az *Üzenet*ben közölt *Régi utcák porában* c. visszaemlékezése pedig olyan városeelemeket sorjáz, amelyek részben már akkor is csak az idősebb nemzedék emlékezetében éltek megtapasztalt térként. „Járom az utat nap nap után, de most már jó nagy kerülővel, hogy újjászülessen bennem szülővárosom képe, ami emlékezetemben hámlott falú homlokzataival együtt nagyon megfakult... Mikor telnek meg újra élettel a régi utcák, városnegyedek?... A Bajnát, a Mlaka, a Jaszi bara, meg a Vörös ökör, a Kakas iskola, a Galamb iskola, a Kővágó iskola, a Bibicháti iskola... Mosolygok.”⁸⁰

A hetvenes és nyolcvanas évek során – és ez elsősorban a 7Nap tárcanovelláinak és az *Üzenet* köré csoportosuló, a várossal azonosuló írók és költők műveinek köszönhető – Szabadkának és környékének egyre részletesebb képével találkozunk az irodalomban. A szabadkai városi identitás térbeli reprezentációja valójában ebben az évtizedben éri el azon fokát, amelyet majd a kilencvenes években is láthatunk. A városalakók életében fontos szerepet betöltő útvonalak, parkok, piacok, illetve azok az utcák, amelyek a bennük elhelyezkedő fontosabb épületek, házak, intézmények miatt kiemelkednek a névtelen térből, tájékozódási ponttá lesznek, esetleg az ott lezajlott események miatt az emlékezés terévé, egyetlen eseménysor helyszínévé válnak, de ide tartoznak a Szabadka és Palics környéki erdők, a palicsi villák, fasorok, épületek is. Ezek mind, ilyen részletességgel a hetvenes és nyolcvanas években vonulnak be az irodalomba, és válnak azonosulási csomópontként elsősorban a szabadkaiak, másodsorban a teljes jugoszláviai magyar közösségi szubjektum részévé. „Hétfőn kimentem a strandra. A tó hullámai az égre meredtek. Karcsú testük, mint számtalan megdermedt nyelv. Kiöltött vád. A hó, a szél futkosott a rücskös tavon. A két csúszda akár egy láb nélküli monstrum. A mólók szomorú tutajok. A Bagolyvár felől panaszos hang, vonítás. Állatsírás. Néha hangosan pattan a jég. Ilyenkor a vézna madarak fáradtan szállnak arrább. Hóbuckák a zuhanyok közelé-

⁷⁸ Balogh István: Kosztolányi kertje. In: *Üzenet*, 1985. feb.-márc., 76. o.

⁷⁹ Lévay Endre: *Táncvilág*. In: 7Nap, 1985. okt. 04., 28. o.

⁸⁰ Lévay Endre: *Régi utcák porában*. In: *Üzenet*, 1985. dec., 721. o.

*ben. Vékony jégcsapok lógnak ki a rózsából, mint amikor a húst darálják, olyan. Fönn a házban lobog a tűz. És várlak.*⁸¹

Újvidék továbbra is a legrészletesebben reprezentált városként van jelen. Nyoma sincs még annak a fejvesztett menekülésnek, ami majd a kilencvenes évek bomlását jellemzi. A tartományi székváros továbbra is komoly vonzerővel bír, egyetemi, gazdasági, ipari és nem utolsósorban kulturális központként még mindig sokaknak tartogat érvényesülési lehetőséget. A nyolcvanas évekre emellett több olyan író is megjelenik a színen, aki az előző korosztályok javával ellentétben, született újvidéki – Bada Tibor (Bada Dada), Balázs Attila, Jódal Kálmán, Máriás Béla stb. Ezek a fiatalok abban az urbánus, multi-kulturális Újvidékben nőnek fel, amely, Belgrád, Zágráb, Ljubljana mellett, a nyugati kultúra újdonságaira legfogékonyabb jugoszláv városok egyike. Szabadka a nyolcvanas években jószerével továbbra is egy monarchiából átmentett város, amely kevésbé a változás és a megújulás, hanem inkább a múlt által építi fel kollektív identitását. Narratívái Palicsfürdő fénykorához, Kosztolányihoz, Csáthoz, a magyar szecesszióhoz, a vasútépítés és monarchiabeli városbővítés korához kötődnek. Újvidéket ezzel szemben autóbusból látjuk, panelházak erkélyéről, koncertek után a járdáról, az aszfaltra tolt kukák közül, vagy Péterváradról, ahogy mozaikként összeáll a neonfények halmazából a történetben. A nyolcvanas évek sajátos dekadenciájához tartozik az, ami a punkot, az új hullámot vagy az évtized második felében beszivárgó heavy metált hallgató, önromboló, mindent megkérdőjelező, elsősorban a mindennemű konzervativizmus ellen lázadó városi szubkultúrákhoz tartozó fiatalok fogalmaznak meg. Ennek a képzőművészet, film és zene által is erősen befolyásolt irodalmi városképnek elsősorban az *Új Symposion* és a *Képes Ifjúság* adnak teret. „A múlt szombaton az UB40 zenéje ömlött a hangszórókból. Anikó az új, lefizetésre vett télikabátját vette föl. Sokat táncolt és megivott két vermutot. UV-lámpától mélykék óceán csorgott le nyelöcsőjén. Anikó álma: sárga gyapjúharisnyában utazik a limáni buszon, hóna alatt képesújsággal. Körülötte félliteres almaecetes üvegek, és a szemközt ülő, népviseletbe öltözött néni borzasztóan csúnyán néz.”⁸²

Újvidék viszont ebben a korban sokkal nagyobbak tűnik az irodalomban, mint amekkora a valóságban volt. A térreperezentáció ilyen értelemben, ha másban nem, de méreteiben egy kicsit hamis. A közösségi szubjektum központi városa metropoliszként jelenik meg a kor irodalmában, holott alapterületében kisebb volt Szabadkánál, és lakosainak száma is alig érte el a száznyolcvan-kétszáz ezret. Az Újvidéken összpontosuló értelmiség, valamint az ötvenes, hatvanas, hetvenes és nyolcvanas évek városiasodása ugyanakkor egy olyan légkört eredményezett, amely a várost egy korszerű, komoly jövőperspektívával rendelkező közegként, a városképet folyton átalakító, új épületekkel gazdagodó és a technikai fejlődésnek, ha nem is legújabb, de hazai viszonylatban újnak számító vívmányaival ellátott cselekményi helyszíneként jelenítik meg. A nyolcvanas évek narratíváinak terei ipari létesítményekhez, gyárakhoz, sugárutakhoz, vasúti sínekhez és egyéb városi útvonalakhoz kötődnek. Az elbeszélések szereplői nem régi, kirakat-

⁸¹ Szathmári István: Álmod és életek. In: *Híd*, 1990. nov., 1075. o.

⁸² Jódal Kálmán: Anikó sejtelmes kabátja. In: *Képes Ifjúság*. 1986. ápr. 23., 9. o.

szerűen berendezett utcákon, hanem a korabeli városi panoráma többemeletes épületei között mozognak. Egyre másra az egyetemváros, a képtárak, színházak, a rakpart, a vár vagy a hidak felé tévednek. Vannak természetesen olyan történetek is, amelyek (elsősorban az idősebb korosztályok tollából) a „régí Újvidékről” szólnak, de ezek a nyolcvanas években már elenyésző hányadát teszik ki a szövegeknek. A köztudatban Újvidék a jelenidő metropolisza, ami még lényegében a hatvanas és hetvenes évek lendületéből táplálkozik. Amikor viszont ez a lendület leáll, akkor – az évtized utolsó harmadában – már nyilvánvalóvá lesznek a bomlás jelei is, és ezek azok a haladó szellemiségű sajátosságok, amelyeket a város elveszített a kilencvenes évek során. Amikor Újvidék újra megerősíti a helyét a közösségi azonosulási hálóban a kétezres években, akkor már az a múltperspektíva lesz jellemző rá, ami Szabadkára volt azelőtt – itt elsősorban Végel László *Neoplanta* és Balázs Attila *Kinek Észak, kinek Dél* c. regényére kell gondolni. A nyolcvanas években viszont még korántsem erről szó. „*A Duna túlsó partjáról este csak az új lakóépületek ablakai látszanak. Akinek jó szeme van kiveheti a Munkásegyetem és a Posta ablakait is. Megkönnyíti a számolást, ha valahol nem ég a villany. A sötét kockák ritmust is mutatnak, mozgás ígéretét. Csak ha mindenki otthon tartózkodik, lesz majd tökéletes a rend és világosság.*”⁸³

A nyolcvanas évek újdonsága, hogy az előző évtizedek szórványos előfordulásához képest egyre több budapesti tér bukkan fel. Ez azon azonosulási horizont eltolódásának az előjele, amely majd a kilencvenes évek posztjugoszláv teréről lassan lemetszi Belgrádot, és Budapesttel helyettesíti be. A hetvenes évekből örökölt széleskörű művészeti és közművelődési együttműködés mellett a lakosság egyre inkább megismeri a magyar fővárost. Ezáltal olyan terek rajzolódhatnak fel a vaktérképre, mint a pályaudvarok, körutak, színházak, rakpartok, hidak, parkok és a főbb útvonalak. A nyolcvanas évek első felében ezek még turisztapillantással számon tartott idegen terek, de az évtized második felében már komolyabb vonzerővel bírnak. Amikor a nyolcvanas évek végén, a fokozódó politikai és gazdasági válság, majd az azzal párhuzamosan fellángoló etnikai mozgalmak mentén elkezd darabjaira hullani a már évek óta a széttagolódás jeleit mutató jugoszláv geo-kulturális identitás, akkor – egyfajta visszacsatolásként egy régi kollektív azonosságutdathoz – a közösségi azonosulási hálóban Budapest szerepe felértékelődik. A magyar főváros majd csak a kilencvenes évek háborúi során foglalja el huszonegyedik századi helyét, ezt sejtető előjelei viszont már ekkor láthatók.

*„Itt ülök a Hősök terén,
Ismét indulóban hazafelé.
[...]
A hősök vagy inkább ősök
Bronzba meredve, leszarva bőven,
Századok s galambok által,
Viselik a kénytelen patinacsínt.*

⁸³ Várady Tibor: A Duna túlsó partjáról. In: Új Symposion. 1986. szept.-okt., 21. o.

*S szól a tülök, a harci kürt,
 Szüzek kezében mered a szőlőfürt,
 Egy éve immár, hogy itt állt a ravatal,
 Midőn még foganatosított a hivatal,
 A kommunizmus temette önmagát.
 Serezni lenne jó a Népligetben,
 Mind több sírhoz tenni zarándoklatot.
 Miközben fogyunk, fogyatkozunk,
 A serek egyre jobbak mindenütt,
 Nem ártana végre mindenütt
 Zágrábban, Bécsben, Prágában, Újvidéken,
 Sereket inni sokak emlékezetére.
 Ojrópa bús szegletét szemlélni éppen
 Jó e szög a platánok alatt, a padon.
 A paraszt kaszája —
 Mely mélabús nemzeti erectio! —
 Vasfalloszként az égre mered,
 Hegytől nem messze húzza
 A csíkot egy messzi gépmadár.
 [...]
 Ahogy látom, föl senki sem tekint,
 Túlhan az ablakokra sem, mint
 A kupola résein át, egykoron
 A harcokszíó figyelt;
 Aztán kezdődött a gépfegyverkattogás.
 Ámde most — úgy tűnik — béke van.
 Egyre több szegletében rázódik
 Össze újra a könnyelműen
 S dalolva elbaszott Monarchia.
 A nap, mióta itt ülök
 A Hősök terén, mint mondtam elébb,
 Akár a zászló, ha este bevonják,
 Egy lámpaoszlop mentén száll alá.
 Alkonyodik a Hősök terén.”⁸⁴*

Jung Károly 1990-ben teljesen máshogy szemléli a dolgokat, mint az a nyolcvanas évek elején, vagy összehasonlításképp 1945 után bármikor szokványos volt. A nemzeti múlt, a nemzeti emlékművek és az ethnosz történetében fontos szerepet betöltő helyszínek a nyolcvanas évek utolsó harmadában lassan Jugoszlávia népeinek jelenkori, de jövő felé irányuló együttes küzdésének, a partizánmitológia emlékműveinek és Jugo-

⁸⁴ Jung Károly: Kínrímek a hősök terén. In: Híd. 1990. szept., 893. o.

szlávia topográfiájának helyébe lépnek. A jugoszláviai magyarokra ez, az ország többi közösségéhez hasonlóan, ugyanannyira érvényes, mint ahogy a poszt-szovjet államokra is. A jugoszláviai magyarok részei egy folyamatnak, amely következtében a terek és a hozzájuk kapcsolódó narratívák a kilencvenes években majd felcserélik egymást, a kollektív szubjektum Belgrád helyett Budapestet fogja fővárosnak tekinteni, és az a tekintet, amely a Nyugat-Balkán felé irányulva építette ki az azonosulási hálót, a nyolcvanas évek végére lassan a Kárpát-medence felé fordul.

Lapok, folyóiratok (1983–1991)

Dolgozók – a Tartományi Szakszervezeti Tanács hetilapja, Újvidék: 1947–1990

7Nap – hetilap, Újvidék/Szabadka: 1946–

Híd – irodalmi, kritikai, társadalomtudományi folyóirat, Szabadka/Újvidék: 1934–

Hm... – a zentai ifjúság lapja, Zenta: 1986

Képes Ifjúság – ifjúsági hetilap, Újvidék: 1967–

Kilátó – a Magyar Szó irodalmi melléklete, Újvidék: 1961–

Magyar Szó – napilap, Újvidék: 1945–

Mi – a zentai ifjúság lapja, Zenta: 1968–1970

Scarabeus – a zentai fiatalok lapja, Zenta: 1986–1987

Új Symposium – művészeti, irodalmi, kritikai, társadalmi folyóirat, Újvidék: 1965–1992

Üzenet – irodalmi, művészeti, kritikai és társadalomtudományi folyóirat, 1971–2006

Irodalom

Anderson, Benedict (1991): *Imagined Communities: reflections on the origin and spread of*

nationalism. London–New York

Assmann, Jan (2004): *A kulturális emlékezet: Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Budapest

Augé, Marc (2005): *Nemesta*. Beograd

Bachelard, Gaston (2011): *A tér poétikája*. Budapest

Baudrillard, Jean (1994): *Simulacra and Simulation*. Michigan

Eliade, Mircea (2009): *A szent és a profán: a vallási lényegről*. Budapest

Foucault, Michel: *Más terekről: Heterotópiák*. <http://exindex.hu/index.php?l=hu&page=3&id=253> (letöltés: 2011. 02. 11.)

Gellner, Ernest (1983): *Nations and Nationalism*. Ithaca – New York

Gyáni Gábor (2010): A tér nemzetiesítése: elsajátítás és kisajátítás, *Helikon Irodalomtudományi Szemle*, 1–2., 239–257.

Judt, Tony (2006): *Die Geschichte Europas seit dem Zweitem Weltkrieg*. Bonn

Kaelble, Hartmut (2007): *Sozialgeschichte Europas – 1945 bis zur Gegenwart*. Bonn

Kalapis Zoltán (1994): *A Magyar Szó fél évszázada*. Újvidék

Kalapis Zoltán (2007): *A Forum nyomda fél évszázada*. Újvidék

Latifić, Ibrahim (1997): *Jugoslavija 1945-1990 (razvoj privrede i društvenih djelatnosti)*.

Beograd

Lefebvre, Henri (1991): *The Production of Space*. Oxford

Lyotard, Jean-François (1993): A posztmodern állapot. In: *A posztmodern állapot*.

Budapest

Major Nándor (2013): *Egy állameszme tündöklése és bukása*. Újvidék

Smith, Anthony D. (1991): *National Identity*. London

Szerbhorváth György (2005): *Vajdasági lakoma – Az Új Symposion történetéről*,

Pozsony

Vajda Gábor (2007): *Az autonómia illúziója – A délvidéki magyarság eszme- és irodalomtörténete (1972–1989)*. Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság

11.

ÖSSZEFOGLALÓ

Jelen tanulmányban a grammatikai számot vizsgálom, elsősorban a magyar és a horvát nyelvben párhuzamosan, amit latin, ógörög, és szükség szerint más nyelvekből vett példákkal egészítek ki. A grammatikai szám különböző nyelvekben más és más módon jelentkezik. A tanulmány célja leírni ezeket a nyelvi sajátosságokat, elsősorban magyar és horvát példákon, de elemezni is, megcáfolni vagy megerősíteni egyes leírásokat, következtetéseket. Nemcsak horvát és magyar szakirodalomban talált elemzéseket, és nem csak a jelen helyzetet vizsgálom, hanem a világnyelveket leíró művekben található megfigyeléseket is analízis alá vetem, ezért régebbi forrásokat is használtam a téma kifejtésében. A grammatikai szám értelmezését általános elemzésekkel kezdem, majd horvát és magyar nyelvi példákkal illusztrálom. A horvát nyelv flektáló tulajdonságai miatt kimondottan fejlett az esettana, ami a grammatikai szám kategória használatára is kiterjed, elsősorban a genitivus partitivus használatával. A horvát és a magyar párhuzamos nyelvi példáiból látható, hogy a magyar nyelvben a grammatikai szám kategóriájának használata más morfológiai és szemantikai szempontból, mivel a horvát nyelv korábbi korszakaiban nemcsak az egyes és a többes számot ismerte, hanem a dualist is, amit még az első horvát nyelvtan is előnyelvi példákkal alátámaszt, valamint a horvát nyelv modern változatában is találunk rá példákat, de ezek már a két pólusú grammatikai számrendszerhez alkalmazkodtak. A megszámlálhatóság és a meg nem számlálhatóság kategóriája inkább a horvát nyelvvel illusztrálható, viszont nagyon érdekes megfigyelni, ahogy a magyar nyelv az erre szükséges grammatikai eszközök nélkül is ki tudja fejezni az erre vonatkozó jelentésbeli finomságokat.

Kulcsszavak: grammatikai szám, genitivus partitivus, megszámlálhatóság, meg nem számlálhatóság, pluralia, pluralia tantum

ABSTRACT

This study presents a grammatical category which is realised in various ways in different languages: grammatical number. First I provide a general analysis of the interpretation of grammatical number (including world languages as well as Latin and Ancient Greek) and then illustrate it with examples taken from Croatian and Hungarian. Croatian is rich in cases, so inflection also extends to expressing grammatical number (see partitive genitive). Croatian also provides examples for countability and uncountability, in companson it is interesting to see that Hungarian can express the meaning of these categories without having the "grammatical tools" needed.

Keywords: grammatical number, partitive genitive, countability, uncountability, pluralia, pluralia tantum

REZIME

U ovom radu analizira se kategorija gramatičkog broja na primjerima iz mađarskog i hrvatskog jezika, a što se na određenim mjestima dopunilo primjerima iz latinskog, starogrčkog i po potrebi primjerima iz drugih jezika. Kategorija se gramatičkog roda na različite načine javlja u različitim jezicima. Cilj je ovog rada opisati jezične posebnosti vezane uz ovu kategoriju, primjerima iz mađarskog i hrvatskog jezika, ali isto tako analizirati ih, pobiti ili potvrditi pojedine teorije ili zaključke. U radu se analiziraju ne samo mađarski i hrvatski primjeri i ne samo sinkronijski, već se analiziraju i teorije opisane u radovima o svjetskim jezicima, pa se zbog toga uzimaju u obzir i starije znanstvene teorije.

Analizu kategorije gramatičkog broja otvaraju opće analize što se ilustrira mađarskim i hrvatskim primjerima. Flektivne karakteristike hrvatskog jezika očituju se u razvijenoj sintaksi padeža što se odražava i na kategoriju gramatičkog broja prvenstveno uporabom dijelnog genitiva. Iz usporedno prikazanih primjera iz mađarskog i hrvatskog jezika razvidno je da se uporaba kategorije gramatičkog roda u mađarskom jeziku s morfološkog i semantičkog aspekta razlikuje od onog u hrvatskom jeziku jer je hrvatski u ranijim fazama svog razvoja poznavao i dual što i prva hrvatska gramatika potvrđuje primjerima iz živog govora. I moderni hrvatski jezik bilježi primjere za dual, ali su se oni već prilagodili dvopolnom sustavu gramatičkog broja. Brojivost kao semantička kategorija vezana uz gramatički broj bolje se može ilustrirati hrvatskim jezikom, no izuzetno je zanimljivo pogledati kako i mađarski jezik, bez potrebnih morfoloških znakova za ovu kategoriju, ipak može izraziti značenjske finese vezane uz ovu kategoriju.

Ključne riječi: gramatički broj, dijelni gentiv, brojivost, nebrojivost, pluralia, pluraliatantum



LEHOCKI-Samardžić Anna

egyetemi adjunktus

Josip Juraj Strossmayer Egyetem

Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék,

Eszéki

analehocki@gmail.com

A GRAMMATIKAI SZÁM KATEGÓRIÁJA HORVÁT ÉS MAGYAR PÉLDÁKON

*Kategorija gramatičkog broja
hrvatskim i mađarskim primjerima*

*The category of grammatical number –
examples from Croatian and Hungarian*

1. A grammatikai számról általában

A grammatikai szám a névszókra, névmásokra (egyes nyelvekben a névelőkre is), valamint az igékre vonatkozó morfológiai és szemantikai kategória. A nyelvek többsége csak egyes és többes számot különböztet meg, de ezen kívül más nyelvi kategorizálást is ismerünk, amiről a későbbiekben bővebben szólok. A grammatikai szám általános jelentése a határozatlan kvantifikáció jelölése.¹

A grammatikai szám kategóriája jelentésében a grammatikai és a matematikai szám fogalmát foglalja magába, amelyek éles elválasztásával és értelmezésével lehet megérteni ezt a kategóriát. Matematikailag a szám kategóriája azt jelenti, hogy mennyi van abból, amit meg lehet számolni; grammatikailag csak annyit jelent, hogy valamiből egy van (egyes szám) vagy több (többes szám). A grammatikai szám kategóriájának logikája és pontos jelentése a nyelven kívüli valóságban keresendő, mivel az értelmezésében a matematikai és a grammatikai szám fogalma folyamatosan keveredik.

Az indoeurópai ősnyelv csak az általános szám kategóriáját ismerte.² Az általános szám fogalma a grammatikai szám kategóriájának a történeti fejlődésébe tartozik. Az ősnyelvről, későbbi korszakairól feltételezzük, hogy volt egyes és többes száma, de nem volt gyűjtő, hanem csak ún. általános száma.³ A gyűjtő főnevek kialakulása az ősnyelv legkorábbi korszakaira tehető.⁴ Az általános szám kategóriája nem mutatja sem az egyes,

¹ Ressel 1984: 169

² Budimir – Crepajac 1979; Matasović 1997

³ Degtjarev 1982: 93 – 96; Corbett 2000: 117

⁴ Degtjarev 1982: 92

sem a többes szám jeleit, mivel egyszerre jelenti az egyet és a többet (a sokból összetett egyet). Erre példa az ószláv **leudio* szó, ami egyszerre fejezi ki, hogy *čovjek* „ember” és *ljudi* „emberek”. Az általános számnak nem volt morfológiai jele, így jelentésével az egyes és a többes szám között helyezkedett el.

Grammatikailag a szám kategóriája csak feltételezi azt, hogy valamit meg lehet számolni, aminek szemantikai tartalmát a névszó foglalja magába. Morfológiai szempontból a paradigmákban jelenik meg különböző esetvégződésekben, amelyek egyszerre a grammatikai szám, a nem és az eset jelentését is hordozzák.⁵ Szintaktikailag a főnévvel megjelenő melléknév, számnév és névmás egyeztetésében mutatkozik meg, valamint a mondat alanyi és állítmányi részében: például amikor a főnév és a melléknév jelzői viszonyban áll, vagy amikor az alany a névszói állítmány névszói részével egyeztetődik. Matematikailag egytől a végtelenig számolunk, nyelvtanilag egyet vagy többet észlelünk, de ez is nyelvenként változó. A horvát⁶, a magyar és a latin nyelv csak az egyes és a többes grammatikai számot ismeri, ezért az első grammatikákban nem látunk különösebb eltéréseket a latin mintától a Kašić (1604/2005) grammatikájában említett dualison⁷ (kettős szám) kívül. Az egyes (singularis), többes (pluralis) és kettős szám (dualis) mellett ismerünk még paucalist⁸ (kisszám) és summalist⁹ (gyűjtő számot) is.¹⁰ Amikor a hímnemű és semlegesnemű főnevek a kettő, három és négy számnevek¹¹ mellett állnak, az alakjuk úgy változik meg, hogy az nem hordozza sem az egyes, sem a többes szám jelét. Az ilyen alakokat még *paucalisnak* vagy kisszámnak szokták nevezni, mivel többes számot jelent kis mennyiségben.¹²

A grammatikai szám kategóriáját morfológiai és szintaktikai alapon lehet meghatározni. Morfológiailag a paradigmákban látható jelek, szintaktikailag pedig a szó belső és külső jelentése¹³ alapján vizsgálható. Paradigmatikus szempontból két jele van: egyes és többes szám; szintaktikailag a kontextus befolyásolja, így ahány kontextusban jelentkezik, annyi jelentése van, mivel erősen kötődik az alanyi és az állítmányi mondatrészekhez (például a pluralia tantum esetében).¹⁴ Ez okozta a grammatikai szám további tagolódását: a szám egyes grammatikai kontextusokban aktiválódik, másokban pedig

⁵ Az ilyen leírás a latin mintájú esetrendszerrel rendelkező nyelvekre vonatkozik.

⁶ Az ószláv nyelv horvát redakciója ismerte még a dualis-t (kettős számot) is, névszói és igei ragozásban egyaránt, ami már a horvát nyelv önálló korszakában elveszett. Ennek ellenére irodalmi művekben még jelentkezett, és a mai napig érezhető a hatása a párat jelentő főnevek ragozásában (például: *naočale*-szemüveg; *hlače*-nadrág szavak ragozásában).

⁷ A modern horvát grammatika is a dualis fogalmát használja egyes *pluralia* csoportba tartozó főnevek kategorizálásában. (Babić et alii 1991: 486).

⁸ Az egy és az öt közötti mennyiséget jelöli.

⁹ A gyűjtő főnevek grammatikai száma.

¹⁰ Peti 2005: 67

¹¹ A horvát nyelvben csak az első négy főszámnevet lehet ragozni. Crepajac (Budimir – Crepajac 1979) azzal magyarázza ezt a nyelvi jelenséget, hogy az ősidőkben négyes rendszerben számoltak, mivel a hüvelykujjat, amely külön áll a tenyéren, nem használták számolásra.

¹² Horvátul a paucalis *malina*. (Babić 1991:486)

¹³ A jelölő és a jelölt viszonya a szó belső jelentéséből alakul, és a külső világban létező reáliák alapján formálódik.

¹⁴ Peti 2005: 18

neutralizálódik. Az állítmány vagy egyezik az alannal számban és személyében, vagy a jelentés valamelyik fragmentumában¹⁵ az egyeztetés másképp jön létre.

2. A megszámlálhatóság és a meg nem számlálhatóság fogalma a grammatikai szám értelmezésében

Az angol szakirodalomban látjuk először a szám kategóriájának részletes magyarázatát a *countable nouns* és *uncountable nouns* (megszámlálható és meg nem számlálható főnevek) felosztásában. Az *asztal* szó megszámlálható, mert egy konkrét jelentésű tárgyra gondolunk. Ezzel szemben a *homok* szó olyan jelentést hordoz a megszámlálhatóság szempontjából, ami a homokszemcsék végtelen mennyiségét jelenti, tehát meg nem számlálható. Ha egy főnévnek egy olyan szemantikai egység tulajdonítható, ami a megszámlálhatóság tartományába esik, valamint az „egy” és a „végtelen” közé sorolható, akkor a főnév megszámlálható. Minden olyan főnév, amely a külső világban létező meg nem számlálható jelenséget jelöl, meg nem számlálható főnév.¹⁶ A megszámlálhatóság kategóriájáról a horvát és a magyar nyelvben csak akkor van értelme beszélni, ha a hagyományos grammatikai szám kategóriáján belül vizsgáljuk, valamint szemantikai és szintaktikai értelmezésekkel egészítjük ki. A megszámlálhatóság csak kontextusban vizsgálható, illetve csak úgy lehet megállapítani, ha egy adott szót minden olyan kontextusban megvizsgálunk, amiben előfordulhat.¹⁷ A megszámlálható és a meg nem számlálható főnevek felosztása ezen elemek mondatbeli funkciójára egyáltalán nem hat ki, csupán a főnevek jelentését határozza meg közelebről bizonyos grammatikai kontextusban. Olyan jelentésfragmentumot nem lehet kiemelni a főnév jelentéséből, ami a megszámlálhatóság vagy a meg nem számlálhatóság tulajdonságát jelölné, hanem ezt a jelentést a nyelven kívüli valóságban kell keresni. Ha azt mondjuk, hogy *stol* „asztal”, akkor ez a szó egy olyan tárgyat jelöl, amiből lehet egy vagy több is. Ha ugyanez a szó egy általánosító kontextusban jelentkezik (például (1) *Stol je dio namještaja svake kuće*.¹⁸ – „Az asztal minden ház bútorzatának a része.”), akkor az általánosítást jelentő szöveggörnyezet miatt nem tudjuk, hogy pontosan hány asztalra gondolunk. A különálló entitások és obiectumok, amelyeket meg lehet számolni, és a pluralia tantum csoportjába tartoznak (például *vrata* „ajtó”, *škare* „olló”), nagyon jó példák a grammatikai és a matematikai szám megkülönböztetésére. Ezek esetében grammatikailag meg nem számlálható elemekről beszélünk, melyek matematikailag megszámlálhatóak, ezért a két számolási módszert nem szabad összekeverni. A grammatikai szám meghatározásakor mindkettőt alkalmazni kell, és figyelembe kell venni.

¹⁵ Bańcerowski 2008: 45–56

¹⁶ Kordić 2002: 16

¹⁷ Peti 2005: 28

¹⁸ (1) *Stol* – hímnemű főnév egyes szám nominativusa „asztal”; *je* – létige jelen ideje sg3, hangsúlytalan alak „van”; *dio* – hímnemű főnév egyes szám nominativusa „rész”; *namještaja* – hímnemű főnév többes genitivusa „bútornak a...”; *svake* – határozatlan névmás egyes szám genitivusának nőnemű alakja „mindennek a...”; *kuće* – nőnemű főnév egyes szám genitivusa „háznak a...”. „Az asztal minden ház bútorzatának a része.”

A grammatikai szám kategóriájának a jelölői az egyes („egy”) és a többes („sok”) szám (stol „asztal” vs. stolovi „asztalok”) esetvégződései; a matematikai szám jelölői a tőszámnév, a mennyiség határozó és a mennyiséget jelölő főnév (stotine stolova „száz asztal”). A grammatikai szám kategóriája csak az „egy” és a „sok” között tesz különbséget, ezért konkrét mennyiség szempontjából meg nem számlálható.¹⁹ A pontos mennyiséget nem lehet a grammatikai szám kategóriájával jelölni, hanem csak a konkrét mennyiséget jelölő kvantifikátorokkal, például számnévvel vagy mennyiség határozóval. Matematikai számot csak a főnevek esetében alkalmazhatunk a grammatikai számot főnevekre és igékre egyaránt használjuk. A megszámlálható főnevek csoportjára az jellemző, hogy mellettük mennyiséget kifejező kvantifikátor állhat. Ebből kimarad a kettős (dualis), a kisszám (paucalis) és a gyűjtő szám (summalis), mivel ezek meghatározásánál más szempontok érvényesülnek.²⁰

Branka Tafra a főnévképzőkben keresi a meg nem számlálhatóság jelét mondván, hogy a megszámlálhatóság jelét az esetvégződések hordozzák magukban, a meg nem számlálhatóság jelét pedig a *-stvo*, *-ad* (*prijateljstvo* „barátság”; *unučad* „unokák”) főnévképzők mutatják.²¹ Peti a *-stvo*, *-ad* morfémákat gyűjtő főnévképzőként értelmezi, de ezek csak a szöveggörnyezetben kapják meg pontos jelentésüket.²² A gyűjtő főnevek jelentése is azt bizonyítja, hogy a megszámlálhatóság szintaktikai kutatása a legjobb módszer a grammatikai szám pontos meghatározására.

3. A genitivus partitivus²³ szerepe a mennyiséget kifejező szintagmákban

Szintaktikailag a grammatikai számot az alany és az állítmány egyeztetésében vizsgálhatjuk. Az ilyen egyeztetés az alany és a vele egyeztetett névszói állítmány névszói részének az egyes vagy többes nominativusában tükröződik. A matematikai szám a nominativus és a genitivus viszonyában jelentkezik. Ha a horvátban pontos számszerű mennyiséget akarunk kifejezni, akkor a számnév után genitivusi alak áll, amit a szakirodalom genitivus partitivusként értelmez.²⁴ Ha az erre vonatkozó horvát példákat megvizsgáljuk, akkor a genitivusi alak partitivusi értelmezése ezekben a szerkezetekben teljesen jogos.

¹⁹ Ivić 1983: 9

²⁰ Ivić 1983: 10

²¹ Tafra 2000: 467

²² Peti 2005: 17

²³ A mai modern horvát grammatikák a meghatározatlan mennyiség kifejezésére használt genitivusi alakot genitivus partitivusnak vagy szláv genitivusnak nevezik. A megszámlálhatóság (az „egy” és a „sok” közötti terjedelemben) a sokból kiemeli az egyet (singularis) vagy a keveset (paucalis), és ezzel valójában a genitivus partitivus jelentését feltételezi, de a konkrét mennyiséget kifejező szerkezetekben (például *šest jabuka* „hat alma”) nem beszélhetünk partitivusról, mert a partitivus jelentése a kisszám vagy az egyes szám kiemelése. Itt ötnél nagyobb mennyiségről beszélünk, ami a genitivus quantitatis használatát jelenti.

²⁴ Peti 2005:47.

(2) *Kupi mi pet jabukā.*²⁵ – „Vegyél nekem öt almát.”

A (2) példában a többes genitívust úgy kell értelmezni, hogy az almák sokaságából csak ötöt kérek. Ezzel az alakkal meg nem számlálható főnevet tartalmazó szerkezetekben is találkozhatunk

(3) *Daj mi čašu vode.*²⁶ – „Adjál egy pohár vizet.”

Ebben a mondatban a *voda* „víz” szó a mennyiség meghatározás miatt genitívusban áll (*vode*), ugyanis a sok vízből, ami rendelkezésünkre áll és összetevőit tekintve meg nem számlálható, csak egy pohárnyit kérek. Genitívus partitívust akkor is használunk ha nincs meghatározva a mennyiség, például

(4) *Kupi mi krušakā.*²⁷ – „Vegyél nekem körtét.”

Ha nincs kitéve a pontos mennyiség, és genitívus partitívust használunk, akkor a mennyiség a nyelven kívüli valóságból ismert információkból azonosítható, vagy a kommunikációs folyamatban már korábban elhangzott. „A számnevek csak a megszámlálható főnevekkel járnak együtt, a többi kvantifikátor a megszámlálható és a meg nem számlálható főnevekkel egyaránt jelentkeznek.”²⁸ Grammatikailag a főnevek meg nem számlálható nyelvi elemek, és csak a kontextus adja meg a pontos mennyiséget. Mivel a főnevek alakilag alkalmazkodnak a számnévhez (genitívus partitívus alakban jelennek meg utánuk), nem a számnevek társulnak a főnevekhez, hanem a főnevek a számnevekhez.²⁹ A hagyományos grammatikákban, így az első horvát és magyar nyelvtenban is azt látjuk, hogy a számneveket a főnév attribútumának gondolták, és a mellénevekkel együtt magyarázták, tehát főnévtől függő pozícióban értelmezték. A két szófaj összetartozása grammatikailag vitathatatlan, viszont szükség lenne újabb perspektívába helyezni a főnév és a számnév viszonyát.³⁰

A *deset stabala* „tíz fa” példán az látható, hogy a mennyiség pontos meghatározása megszünteti a főnév megszámlálhatóságát. A többes genitívusi alak változatlanul jelentkezik minden mennyiséget kifejező szó mellett, ezért a többi genitívusi jelentés és a grammatikai többes szám elveszíti az alapjelentését, és csak a mennyiséget kifejező kontextusban kapja meg a teljes jelentését. Ez azért alakul ilyen módon, mert a tőszámneveknek nincs

²⁵ (2) *Kupi* – sg2 felszólító mód „vegyél”; *mi* – a ja „én” személy névmás datívusa, hangsúlytalan alak „nekem”; *pet* – tőszámnév „öt”; *jabukā* – nőnemű főnév többes genitívusa „almáknak a...”. „Vegyél nekem öt almát.”

²⁶ (3) *Daj* – sg2 felszólító mód „adjál”; *mi* – az „én” személyes névmás egyes szám datívusa, hangsúlytalan alak „nekem”; *čašu* – nőnemű főnév egyes szám accusatívusa „poharat”; *vode* – nőnemű főnév egyes szám genitívusa „viznek a...”. „Adjál egy pohár vizet.”

²⁷ (4) *Kupi* – sg2 felszólító mód „vegyél”; *mi* – a ja „én” személy névmás datívusa, hangsúlytalan alak „nekem”; *krušakā* – nőnemű főnév többes genitívusa „körtéknek a...”. „Vegyél nekem körtét!”

²⁸ Tafra 1989: 226

²⁹ Peti 2005: 38

³⁰ Katičić 1986: 443

grammatikai (egyes vagy többes) számuk,³¹ ugyanez vonatkozik a mennyiséget kifejező határozókra és főnevekre is.³² Ez az oka annak, hogy a mennyiséget kifejező szavak megszüntetik a grammatikai számot, ami az „egy” és a „sok” jelentése alapján működik. A matematikai szám külön elemeket ad össze, amiből egy újabb egységet hoz létre, és megadja a pontos mennyiséget is, ezért megszüntetheti a szám grammatikai jeleit. Erre nagyon jó példa a tulajdonnevek használata a horvát nyelvben, amikor több ugyanolyan nevű személy vesz részt a kommunikációban. Ebben az esetben nem tudunk többes számot alkotni a tulajdonnevekből, mivel a nyelven kívüli valóság azt feltételezi, hogy nincs két egyforma egyén a világon, ezért horvátul nem mondhatjuk azt, hogy

(5) *Ivani su pričali o knjizi.*³³ – „Ivánok beszéltek a könyvről.”

hanem meg kell semmisíteni a grammatikai szám kategóriájának morfológiai jegyeit, például egy számnévvel. Ha azt mondom, hogy

(6) *Oba su Ivana pričala o knjizi.*³⁴ – „Mindkét Iván beszélt a könyvről.”³⁵,

akkor jeleztem azt, hogy ketten vannak, anélkül, hogy a tulajdonnevet többes számba tettem volna.

A genitivus partitivus alaptulajdonsága az, hogy nincs grammatikai száma, ezért éppen ez az alak a legalkalmasabb a pontos mennyiség kifejezésére. A genitivus partitivus egy nagyobb egységből egy kisebb részt (egyes számot vagy paucalist) emel ki. Ha a genitivusi alakból az egyes számnál³⁶ és a paucalisnál (ötnél több) többet emelünk ki, akkor ott *genitivus quantitatis* jelentkezik. A nyelv az egységet sok kis elemből álló csoportnak érti, ezért ha ebből a nagy csoportból kiemelünk egy kisebb részt, ezt egy külön nyelvi alakkal kell jelölni, ez pedig a *genitivus partitivus* vagy a *genitivus quantitatis*. Az ilyen genitivus jelentésében a grammatikai és a matematikai szám összekeveredett, ezért egyszerűen meg kellett semmisülnie:

³¹ Tafra 1989: 235

³² Silić 1984: 108

³³ (5) *Ivani* – hímnemű tulajdonnév többes nominativusa „Ivánok”; *su* – létige pl3 jelen idő, hangsúlytalan alak „vannak”; *pričali* – cselekvő értelmű múlt idejű melléknévi igenév hímnemű többes nominativusa „akik beszéltek”; (*pričali su* – pl3 befejezett múlt idő „beszéltek”); *o* – locativuszi vonzatú előjáró „-ról, -ről”; *knjizi* – nőnemű főnév egyes szám locativusa „könyvről”. „*Ivánok beszéltek a könyvről.*”

³⁴ (6) *Oba* – tőszámnév, dualis „mind a kettő”; *su* – létige pl3 jelen idő, hangsúlytalan alak „vannak”; *Ivana* – hímnemű tulajdonnév többes genitivusi alakja „Ivánok”; *pričala* – cselekvő értelmű múlt idejű melléknévi igenév hímnemű többes genitivusi alakja „beszélők” (*pričala su* – pl3 cselekvő értelmű múlt idejű múlt idő „beszéltek”); *o* – locativuszi vonzatú előjáró „-ról/-ről”; *knjizi* – nőnemű főnév egyes szám locativusa „könyvről”. „*Mindkét Iván beszélt a könyvről.*”

³⁵ A (6) mondatban a többes genitivus csak a partitivusi használatára utal, amit az *oba* „mindkettő” számnév használata vonz. A többes számú végződésnek a partitivusi használaton kívül nincs jelentősége.

³⁶ A horvátban a tőszámnéveket csak 1-4-ig ragozzák, és mellettük a főnév többes számban áll, 5-től nem ragozzák őket, és mellettük genitivus partitivus jelenik meg.

(7) *Pulcherrimum omnium rerum.*³⁷ – „A legszebb az összes dolog között.”

A nagy részt (*omnium rerum*) nem tudjuk megszámlolni, ami többes számra utal; de a kiemelt rész (*pulcherrimum*) egyértelműen egyes szám a morfológiai jegyek alapján is, szemantikailag a „sokból” való egy kiemelése miatt.

Az egyes és a többes szám a névszók és az igék morfológiailag is meghatározó grammatikai kategóriája a flektáló nyelvekben. E két kategória morfológiai megnyilvánulásai tipikus példái a flexiónak, ami a névszói paradigmákban mutatkozik meg: *učenici* – tanulók, *učenikā* – tanulóknak a ..., *učenicima* – tanulóknak stb.; valamint az igék konjugációjában is megjelenik: *učim* – tanulok, *učite* – tanultok, *uče* – tanulnak stb. A névszóragozásban a szám jele az esetvégződésekben rejlik: *-i*, *-ā*, *-ima*; az igék esetében pedig a személyjelekben: *-m*, *-te*, *-e*.

4. A *summalis* („a gyűjtő szám”)³⁸

A *summalis* (gyűjtő szám) a gyűjtő főnevek kategóriája. A gyűjtő szám nem egyet (egyes szám), nem kettőt (dualis), nem is több dolgot (többes szám) jelöl, nem kis számra (*paucalis*) utal, hanem sok egyforma elemekből álló csoportot jelöl: például *lišće* „levelek”, *mladež* „ifjúság”, *studenti* „egyetemi hallgatók”. A gyűjtő főneveket nem lehet a grammatikai szám szempontjából kettős (egyes és többes szám) rendszerben vizsgálni, ezért leírásukhoz külön kategóriát kell létrehozni. Kašić is észrevette ezeknek a főneveknek a különlegességét: „A gyűjtő főnév egy olyan főnév, amely az egyes számban sokaságot jelent, mint pl. a nép, a tömeg, a szolgálk...”³⁹ A grammatikai alak (egyes számba) és a jelentése (sokaság) az ilyen főneveknél nem egyezik meg egymással; ezek a főnevek sorolandók a *summalis*, azaz a gyűjtő szám kategóriájába.

Corbett egy nagyon fontos kérdést vetett fel a gyűjtő számmal kapcsolatban. A gyűjtő szám vajon *singularis*, *pluralis*, a *dualis* alkategóriája vagy egy teljesen különálló kategória?⁴⁰ Ebből a kérdésből alakultak a gyűjtő számmal kapcsolatos további elméletek. A konkrét jelentésű főneveknek *singularis* és *pluralis* alakja van: például *list* „levél” vs. *listovi* „levelek”. A gyűjtő főnevek csak gyűjtő számban jelentkezhetnek, például *lišće* (*levelek halmaza*). A szakirodalomban mégis kétféle felfogást látunk a gyűjtő főnevek számával kapcsolatban: az egyik szerint a gyűjtő főneveknek csak egyes számuk van⁴¹; a másik álláspont szerint pedig csak többes.⁴² A *lišće* (levelek) szó csak egy kategóriába tartozik, a gyűjtő szám kategóriájába. A szláv nyelvek összehasonlító kutatása azt mutatja, hogy

³⁷ (7) *Pulcherrimum*-semlegesnemű melléknév egyes szám nominativusa „a legszebb”; *omnium* – határozatlan számnév többes genitivus nőnemű alakja „mindenkinek a...”; *rerum* – nőnemű főnév többes genitivusa „dolgoznak a...” „A legszebb az összes dolog között.”

³⁸ A gyűjtő főnevek grammatikai száma.

³⁹ „Zbirna je ona imenica koja u jednini označuje mnoštvo kao puk, npr. mnoštvo, cegliad...” (Kašić 1604/2005: 42-43)

⁴⁰ Corbett 2000: 111

⁴¹ Zeuss 1853: 299; Lohmann 1929: 31-43; Peco 1956: 234; Pranjković 1984: 172; Babić 1991: 481; Raguž 1997: 4

⁴² Florschütz 1916/2002: 27, 31, 33

a gyűjtő főnevek morfológiai szempontból többnyire egyes számban állnak⁴³ (például az oroszban, a lengyelben, a csehben, a szlovákban, a szlovénban, a horvátban, a szerbben), de vannak nyelvek (például a bolgár és a macedón), amelyben többes számban jelennek meg⁴⁴; a közös kategóriájuk mégis a gyűjtő szám⁴⁵, ami a grammatikai szám és a külső reáliák szemantikai egységét mutatja. Fontos hangsúlyozni, hogy ez a fajta klasszifikáció a morfológiai vizsgálatokból született. A gyűjtő főnevek valós számát szemantikailag is meg kell vizsgálni. A gyűjtő számnév vizsgálatának alapja a morfológiai és a szemantikai jegyek megfigyelése.⁴⁶ A szemantikai és a morfológiai vizsgálatok elválasztása téves következtetéseket eredményezett. Lexikai szempontból a gyűjtő szám a szemantikai struktúrában jelentkezik (*puk* „nép”; *novac* „pénz” stb.); morfológiai szempontból bizonyos morfémákkal jelöljük, például horvátban a *-je* morfémával (*granje* „ágak”, *grožđe* „szőlők”, *iverje* „szálkák”). „A külön morfémákkal kifejezett gyűjtő szám egyértelmű megfelelésben van relációban van a szám kategóriájával.”⁴⁷

A horvát nyelvben bizonyos gyűjtő főnevek egyes számban állnak: például a *djeca* „gyerekek”, *lišće* „levelek”; mások viszont többes számban jelennek meg, például a *mladeni* „menyasszony és vőlegény”; *petorci* „öten”; *Hrvati* „horvátok”. Az egyes számban megjelenő főneveknek nincs többes számban álló morfológiai megfelelőjük, a többes számban álló főneveknek pedig nincs egyes számú alakjuk. Az egyes és a többes számú gyűjtő főnevek kapcsolata a morfológiai ellentétekkel szemben a grammatikai szám neutralizációjában mutatkozik meg, ezért csak egy kategóriájuk van, a gyűjtő szám.⁴⁸ A gyűjtő főnevek legnagyobb számban a bolgár nyelvben fordulnak elő, legkevésbé a macedónban találunk rájuk példát, és a többi szláv nyelvben is kisebb mennyiségben vannak jelen.⁴⁹ A horvát nyelv a körülbelüli mennyiség kifejezésére is használja a gyűjtő főneveket. Ezek a szavak megsemmisítik a főnév nemét, számát és az esetét, amikor gyűjtő számok mellé kerülnek: például *petero* (öten), *petero studenata* (öt egyetemi hallgató).

A gyűjtő számnevek használata megerősítette a gyűjtő szám létezését. A horvát példából látható, hogy a gyűjtő számnevek megváltoztatják a mögöttük álló főnév alakját: például *troje studenata* „három hallgató”, ahol a *studenata* nem a többes számú, hanem gyűjtő számú alakja a *student* „hallgató”. Genitivus partitivusban neutralizálódik az eset és a nem kategóriája. Maretić az ilyen példák esetében azt állítja, hogy a gyűjtő számnevekben keverednek a nemek;⁵⁰ de itt inkább arról van szó, hogy a nem neutralizálódott, nem pedig arról, hogy összekeveredik egy másik nemmel.⁵¹ Ha azt mondjuk, hogy *pet studenata* „öt (férfi) egyetemi hallgató” vagy *pet studentica* (öt nő egyetemi hallgató), akkor a többes szám aktiválódik, és annak van neme, ugyanis a főnév adja meg a szintagma

⁴³ Lohmann 1929: 31-48; Degtjarev 1982: 65-77; Mozdierz 1994: 5,10

⁴⁴ Mozdierz 1994: 10

⁴⁵ Lohmann 1929: 31- 48

⁴⁶ Lohmann 1929: 31- 37, 206

⁴⁷ Pranjković 1984: 171

⁴⁸ Pranjković 1984:175

⁴⁹ Mozdierz 1994: 10

⁵⁰ Maretić 1923: 229

⁵¹ Peti 2005: 82

nemét. Ha azt mondjuk, hogy *petero studenata* „öt egyetemi hallgató”, akkor a gyűjtő szám aktiválódik, aminek nincs neme, illetve férfiak és nők csoportját jelöli.

A tőszámnév és a gyűjtő számnév megkülönböztetése kétféle többes szám használatát feltételezi.⁵² Egy olyan többes számot kell bevezetni, ami elválasztható az egyes számtól (a konkrét jelentésű főnevek esetére); és egy olyat, ami elválaszthatatlan az egyes számtól, (például a gyűjtő főnevek esetére). A *petero studenata* (öt hallgató) nem megszámlálható mennyiséget jelöl, mivel nem tudjuk pontosan, hogy hány férfira, és hány nőre gondolunk a *petero* gyűjtő szám használata miatt. A genitivushoz társuló *oko* „körül, körülbelül” előjáró bizonyítja, hogy a tőszámnév megadja a pontos mennyiséget, a gyűjtő számnév pedig csak körülbelül jelöli azt, ezért a tőszámnév elé kitehető az *oko* előjáró, de a gyűjtő számnév elé semmiféleképp sem. A szám és a nem kategóriájának neutralizációja ebben az esetben a semlegesnem különös alakjával és az általános szám használatával jelölendő, viszont ezek nincsenek morfológiai jelölve, hanem csak szemantikailag jelentkeznek.⁵³

„A gyűjtő főnevek, így a gyűjtő számok is, csak halmazt vagy körülbelüli mennyiséget jelentenek, és semmi közülük a nemek meghatározásához.”⁵⁴ „A gyűjtő főnevek olyan fogalmakat jelölnek, amelyek összetevői nincsenek külön-külön definiálva, mint például az egyszerű többesben, amiben látjuk, hogy milyen elemekből állt össze az adott szó (golub „galamb” – golubovi „galambok”). A szám és a nem szempontjából a gyűjtő főnevek szemantikai meghatározása és az összetevőinek pontos mennyisége irreleváns.”⁵⁵

A gyűjtő főnevek pontosabb értelmezése érdekében be kell vezetni a szingulatív⁵⁶ fogalmát, ami a *pars pro toto*⁵⁷ elv alapján a gyűjtő főnevek pontosabb értelmezését segíti, és csupán egy feltételezett kategória. „A levelek (horv. lišće) minden, ami levél, de amit egynek értünk.”⁵⁸ A *lišće* „levelek” szónak az egyes számú alakja nem a *list* „levél”, mert ennek a szónak nincs egyes száma. A *list* „levél” szó többes száma *listovi* „levelek”. A szingulatív fogalma a halmaz összetevőit egyenként jelöli. Ez egy elméleti kategória, ezért nem egy természetes nyelvben létező kategória, hanem szemantikai fogalom. Szingulatív alakja csak olyan főneveknek lehet, amelyek morfológiai is egyes számot mutatnak. A többes számú gyűjtő főneveknek (például *Hrvati* „horvátok”) nincs szingulatív alakja, mert a *Hrvati* szó szingulatív alakja egybeesik a singularis alakkal. Az egyes számban megjelenő gyűjtő főnevek a jelentésükben rejlő halmazt a sok egyedből létrejött egységként értelmezik, a többes számban álló gyűjtő főnevek pedig a halmazt egységnek, nem több különálló összetevőből létrejött csoportnak tekintik. Első látásra nehéznek tűnik a két fogalom megkülönböztetése, de ha jobban megvizsgáljuk a többes és a gyűjtő szám természetét, valamint az egyes szám és a szingulatív gyakori alaki egybeesését, akkor azt látjuk, hogy a szingulatív bevezetése nagy mértékben segíti a gyűjtő

⁵² Milanović 1963: 52

⁵³ Barić 1972 – 73: 24

⁵⁴ Milanović 1963: 52, 56; Pranjković 1984: 172

⁵⁵ Brabec – Hraste – Živković 1954: 34

⁵⁶ Peti 2005: 71–74, 84, 86, 89, 91–93, 100, 106–107

⁵⁷ „Rész az egészért”.

⁵⁸ „Lišće je sve ono što je list i uzima se zajedno.” (Peco 1956: 234)

szám megértését. Ha a szingulatív forma nem esik egybe az adott szó singularis alakjával, akkor gyűjtő főnévről beszélünk.

5. Mi a *pluralia* és a *pluralia tantum* főnévcsoport grammatikai száma?

Azok a főnevek, amelyek különböző struktúrájú tárgyak vagy egyének egységét jelölik, és csak többes számú alakjuk van, a *pluralia* szócsoporthoz tartoznak. Ha a főnév azonos struktúrájú tárgyak egységét jelöli, akkor a *pluralia tantum* csoportba tartozik. Az ilyen felosztás szemantikai alapú, és morfológiailag ezen szavak paradigmáját csak többes számú alakok alkotják. A *pluralia tantum* a különös használatra alkalmas konkrét tárgyak halmazát jelöli, például: *vrata* „ajtó”, *škare* „olló”, *grablje* „gereblye”, *groblje* „temető”, *hlače* „nadrág”, *jasle* „jászol”, *kola* „kocsi”, *naočale* „szemüveg”, *sanjke* „szánkó”. Az előző példákon kívül ebbe a csoportba tartoznak az emberi és az állati testrészeket jelölő főnevek is: *prsa* „mell”, *leđa* „hát”.

A *pluralia tantum* szócsoporthoz a szemantikai struktúráját és a morfológiai jegyeit tekintve egészen különleges jelenség a horvát nyelvben. A grammatikai számukat tekintve ezen szavak morfológiailag csak többes számuk van: *hlače* „nadrág”, *vrata* „ajtó”, *leđa* „hát – testrész”, *ljestve* „létra”, *kola* „kocsi” stb.⁵⁹ Ez a szócsoporthoz egészen specifikus, ha egy másik hasonlóval, a *pluraliával* állítjuk szembe, amely kategóriába tartozó szavaknak szintén csak többes száma van, például: *svatovi* „lakodalom”, *financije* „költség”, *muzikalije* „zenei egységek”, *glasine* „pletyka”, *ovacije* „ováció”, *jakobinci* „jakobinusok”; vagy helyneveket jelölő szavakban fordul még elő; *Vinkovci*, *Čačinci*. A két csoport szemantikai tartalmuk alapján különbözik, annak ellenére, hogy elsőre ugyanolyannak lehetne őket tekinteni.

A *pluralia tantum* és a *pluralia* szócsoporthoz megkülönböztetésének ötlete a nagy horvát értelmező szótárhoz gyűjtött 160.000 szócikk lexikai és morfológiai elrendezésének szükségletéből született, pontosabban Boris Bastijanić nevéhez fűződik, aki a Horvát Nyelvi és Nyelvészeti Intézet külső munkatársa, és akit az értelmező szótár lexikális anyagának a feldolgozásával bíztak meg.⁶⁰ Mirko Petivel folytatott beszélgetésének köszönhetően az értelmező szótár anyaga már a *pluralia* és a *pluralia tantum* felosztás alapján készült. A *pluralia* típusú főnevek elvont jelentésűek, leginkább eseménysorozatot jelentenek: például *svatovi* „lakodalom”, *krstitke* „keresztelő”, *čestitke* „felköszöntő”. Az absztrakt jelentés legmagasabb fokán helyezkednek el a következő példák: *financije* „költség”, *komunalije* „közös költség”, *marginalije* „marginális események”, amelyek közös képzője is szóátvételtől tanúskodik, és nem a megszámlálhatóságot jelölik.

A *pluralia tantum* olyan konkrét jelentésű tárgyakat és testrészeket jelölő főneveket csoportosít, amelyek száma kettő és négy között mozog. Ez a nyelvi jelenség az ósláv dualis nyelvi maradványt mutatja a horvátban. A *pluralia tantum* az egyes és a többes szám jelentéstartalmának szempontjából a megszámlálható „egyet” jelenti. A *pluralia tantum* pontos mennyiségét csak a szöveggörnyezet adja meg, például:

⁵⁹ Brabec – Hraste – Živković 1954: 38

⁶⁰ Peti 2005: 124

(8) *Vidim jedna vrata*.⁶¹ – „Látok egy ajtót.”

vagy

(9) *Vidim stotine vrata*.⁶² – „Száz ajtót látok.”

Alakilag az egy és a száz⁶³ mennyiséget kifejező számnevek mellett a *vrata* „ajtó” szó ugyanolyan alakban áll.

A *pluralia tantum* kategóriájába tartozó konkrét jelentésű főnevek egy konkrét tárgyat jelölnek, de egyszersmind ugyanolyan típusú tárgyak halmazát is jelenthetik. A konkrét tárgyakat jelölő *pluralia tantum* példáinak a grammatikai száma többes szám. Ezzel kapcsolatban a hagyományos nyelvtanok hatása óriási volt a később írt nyelvtanokra is, amelyek a köznevek csoportjába sorolták a *pluralia tantum* főneveket, ami módszertani hiba volt. Erre példa a Flörschütz nyelvtanából vett definíció: „Az olyan főneveket, amelyek több ugyanolyan típusú vagy fajtájú tárgyat jelölnek, mint egységet, kollektív vagy gyűjtő főneveknek hívjuk: gyermekek, fiú testvérek, szőlő, állatok.”⁶⁴ A konkrét jelentésű főnevek grammatikai száma vagy egyes, vagy többes szám, illetve az „egy” és a „sok” között szemantikailag elhelyezhető.

A horvát grammatikográfiában⁶⁵ a megszámlálhatóság és a meg nem számlálhatóság vizsgálataihoz szemantikai kutatások is társultak. A hagyományos nyelvtani értelmezésekben az ilyen típusú főnevek esetében a nyelvészeket a konkrét jelentés vezérelte, ezért úgy gondolták, hogy meg lehet számolni ezek összetevőit egytől a végtelenig. A konkrét jelentésű főneveket meg lehet számolni, de az azokból összetett halmazokat is, ezért a morfológiai jegyek alapján a hagyományos nyelvtanok egy csoportba sorolták a *pluralia tantum*hoz és a *pluralia*hoz tartozó főneveket. A szemantikai vizsgálatok bevezetésével a többes számú főneveknél felmerült a matematikai és a grammatikai szám kérdése. Konkrétumokat meg lehet számolni matematikailag, de grammatikailag csak a többes szám kategóriájába sorolhatók. A *pluralia tantum*nak nevezett főnevek csoportjában a grammatikai szám kategóriája neutralizálódik, mivel egyszerre tartozhatnak az egyes és a többes számhoz (lásd: ajtó „vrata”). Mivel a grammatikai szám teljesen megsemmisül, a matematikai lép érvénybe, ami a szövegkörnyezetből mutatkozik meg. A konkrét jelentésű főnevek csoportjába nem tartozhatnak, mivel nem tudjuk pontosan, hogy hány van belőlük, és nem lehet őket mennyiségük alapján az „egy” és a „sok” közé besorolni. Az *ajtó* példájából láthatjuk, hogy a nyelven kívüli reáliák adják meg a pontos mennyiséget. A köznevek jelentésük alapján egyes számban állva „egy valamit”, többes

⁶¹ (8) *Vidim*-sg1 jelen idő „látok”; *jedna* – tőszámnév, semlegesnemű többes accusativus „egy”; *vrata* – semlegesnemű többes accusativus „ajtó”. „Látok egy ajtót.”

⁶² (9) *Vidim*-sg1 jelen idő „látok”; *stotine* – számnévi főnév többes accusativusa „száz”; *vrata* – semlegesnemű többes genitivus „ajtó”. „Száz ajtót látok.”

⁶³ A *sto* „száz” tőszámnév, de a *stotine* „száz” pedig számnévi e-típusú főnév (Barić 1995: 215).

⁶⁴ „*Koje imenice kazuju mnoge predmete jednog roda ili jedne vrste kao jednu cjelinu, one se zovu zbirne ili kolektivne imenice: djeca, braća, grožđe, zvjerad.* (Flörschütz 1940: 17)

⁶⁵ A grammatikográfia fogalmáról lásd: Lehocki-Samardžić 2011: 9-48

számú alakok „sok valamit” jelentenek. Morfológiailag egyes számú pluralia tantum esetén már feltételezzük a többes számú alakot, és fordítva (*stol* „asztal”; *stolovi* „asztalok”).

A pluralia példák (*krstitke* „keresztelő”, „*svatovi* „lakodalom” *saturnalije* „szaturnáliák” stb.) abban különböznek a pluralia tantumtól, hogy időben ismétlődő események sorát jelölik, amelyek nem feltétlenül ugyanolyanok és ugyanazok. Az ilyen főnevekre csak a „sok” jelentés alkalmazható, ezért csak többes számú alakban állhatnak.⁶⁶ Ha számnév társul a pluraliahoz és a pluralia tantumhoz, akkor a szemantikai vizsgálatok összetettebbé válnak (*pet škara* „öt olló”, *dvoje svatova* „két lakodalom”, *petnaest grablja* „tizenöt gereblye” stb.). Mennyiséget jelölő szavak mellett az olló elveszíti az „egy” fogalmát, és a konkrét mennyiséget jelenti; de az eseményeket jelölő szavak megtartják a „egy” fogalmát, mivel különböző eseményekről beszélünk, amelyeknek legalább egy jelentésbeli eleme közös. Az események mellé tehetünk tö- és sorszámneveket (*pet svatova* „öt lakodalom”, *peti svatovi* „az ötödik lakodalom”). A pluralia tantum esetében nem használunk sorszámneveket, például *pete škare* „ötödik olló”; *dvanaeste hlače* „tizenkettedik nadrág”, igen különös kommunikációs helyzet kivételével.⁶⁷

A *financije* (költség), *komunalije* (közös költség) szavak a grammatikai szám szempontjából megszámlálhatóak, mert több folyamatot, illetve a történés többségét vagy ismétlődését jelölik, és ezek halmazait meg lehet számolni. A pluralia azért alkot külön csoportot, mert ezen szavak többes számú alakjában nem lehet feltételezni az egyes számot, pluralia tantum csoportba sem tartozhatnak, mert nem jelölnek konkrét tárgyakat.

Az *oborine* (csapadék), *ovacije* (ovációk) típusú főnevek megszámlálhatósága lehetetlen, mivel nem lehet összetevőkre bontani őket. Hozzájuk nem lehet számneveket társítani, mert alapjelentésük a megszámlálhatatlan halmaz, ami csak a „sok” fogalmát feltételezheti, tehát csak többes számúak lehetnek.

A *Vinkovci*, *Plitvice*, *Čačinci* típusú helyneveket nem lehet behatárolni a szám kategória alapján. Mivel a helyneveknek nincs sem egyes, sem többes számuk, a külső világban sem ismerjük az összetevőit (nincs szingulatíva), csak morfológiailag mutatnak többes számot. A megszámlálhatóság fogalma nem társulhat hozzájuk, mert egy konkrét valamihez, egy létező helyhez vannak kötve. Grammatikai számuk nem egyes szám, ami magába foglalja az „egy” tartalmát, hanem a jelentéstartalmuk: „egység”.

A pluralia egészen sajátos jelenségei közé a magyar *-ék* a heterogén többséget kifejező többesjelet toldalékot is lehetne sorolni. A *Mariék* típusú többes számú alakokat nagyon nehéz horvátra vagy más nyelvre fordítani. Ezt mindig ki kell egészíteni a Marihoz tartozó társaság megjelölésével, barátok, családtagok megemlítésével, amihez jól kell ismerni a kontextust. A pluralia tantum fogalommal csak jelentésanilag párosulhat, viszont morfológiailag és szintaktikailag, ahogy ezt a horvátban láttuk, nem lehetséges.

⁶⁶ Peti 2005: 133

⁶⁷ A tizenötödik olló és a tizenkettedik nadrág kifejezés lehetséges, de olyan kommunikációs környezetre utal, amelyben az említett fogalmak (az olló és a nadrág) sorba vannak elrendezve, amikor például a sorba állított nadrágokból a tizenötödiket kérem, de csak ilyen helyzetben létezik, és még akkor is az élő nyelv az ilyen kifejezéseket kerüli.

Balogh⁶⁸ szerint az *-ék* formák többes számú állítmányt kívánnak meg, ami nem jellemző a pluralia tantumra. Ezt inkább a pluralia fogalommal lehetne magyarázni.

Amit a flektáló nyelvek nem ismernek, és a magyarban a szám kategóriájához érthető nyelvi jelenség, az a birtoktöbbséítő jel, ami a birtokos személyjel után következik. *Anyáméi* példát úgyszintén kontextus nélkül nem lehet, vagy nagyon nehezen lehet horvátra fordítani kontextus ismerete nélkül. A flektáló nyelvek, úgy a horvát is, a birtoklást genitívus fogalmához köti, aminek többes számát megfelelő esetraggal fejezi ki.

(10) Kinek a könyvei ezek? - Anyáméi.

Čije su ovo knjige? - Moje mame.⁶⁹

A példából látható, hogy a birtoktöbbséítő helyén genitívus alakok állnak a horvátban.

6. Befejezés

Ha a grammatikai szám meghatározásában csak a morfológiai jegyekből indulunk ki, akkor azt kell észrevennünk, hogy nem minden egyes számban szereplő szó jelent „egyet”, és nem minden többes alakú szó jelent „sokat”. Ezért a grammatikai szám pontos meghatározása a megszámlálhatóság és a nem megszámlálhatóság fogalmának bevezetését feltételezi, valamint megköveteli a nyelven kívüli reáliák szemantikai kutatásait is. A magyar és a horvát nyelv összehasonlításából nemcsak tipológiai különbségeket láttunk, hanem jelentésbeli eltéréseket is, ami a példák fordításában mutatkozik meg leginkább.

Irodalom

Babić, Stjepan – Brozović, Dalibor – Moguš, Milan – Pavešić, Slavko – Škarić, Ivo – Težak, Stjepko (1991): *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika*. Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Globus nakladni zavod.

Balogh Judit (2000): *Magyar grammatika*. (szerk.: Keszler Borbála) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bañcerowski, Janusz (2000): *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései*. Vál., szer. és előszót írta: Nyomárkay István. Budapest: ELTE BTK Lengyel Filológiai Tanszék

Barić, Eugenija (1972-73): Svo troje, sve troje ili svi troje? *Jezik*, XX, 1-24

Brabec, Ivan – Hraste, Mate – Živković, Sreten (1954): *Gramatika hrvatskog ili srpskog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

Budimir, Milan – Crepajac, Ljiljanja (1979): *Стоихеиa елленика, основи грчке глoтoлoгиje*, 2. izd., Beograd: Narodna knjiga

⁶⁸ Balogh 2000: 185

⁶⁹ (10) Čije – semlegesnemű birtokos névmás singularis nominativusa „kié”; su – pl 3 létige hangsúlytalan alakja jelen időben; ovo – mutató névmás semlegesnemű egyes szám nominativusa; knjige – nőnemű főnév többes nominativusa; moje – birtokos névmás nőnemű alakja egyes genitívusban; mame – nőnemű főnév egyes genitívusa. „Kinek a könyvei ezek? – Anyáméi.”

- Corbett, Greville G. (2000): *Number*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Degtjarev, Vladimir (1982): *Kategorija čisla v slavjanskih jazykah (istoriko-semantičeskoe issledovanie*. Rostov-na-Donu: Izdatelstvo Rostovskogo universiteta
- Florschütz, Josip (1916/2002): *Gramatika hrvatskoga jezika za ženski licej, preparandije i više pučke škole*. Kraljevske hrvatsko-slavonsko-dalmatinske zemaljske vlade. (a reprint kiadást szerkesztették: Vodopija, Ivan Berislav, Matasović, Ranko). Zagreb
- Ivić, Milka (1983): Izbrojivost onoga što imenica označava kao gramatički problem. In: *Lingvistički ogledi*. Beograd, 9-36
- Kašić, Bartol (1604/2005): *Institutiones linguae Illyricae* (edidit Zvonko Pandžić), Tusculanae Editiones. Zagreb – Mostar
- Katičić, Radoslav (1986): *Sintaksa hrvatskoga književnog jezika*. *Nacrt za gramatiku*. JAZU, 388, 5-129
- Kordić, Snježana (2002): *Riječi na granici punoznačnosti*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada
- Lehocki-Samardžić Ana (2011): A horvát grammatikográfia kezdetei; Bartol Kašić, 1604. A klasszikus grammatikai minták szerepe a horvát és a magyar grammatikai hagyományban a névszói kategóriák tükrében. Disszertáció, kézirat (témavezető: prof. emeritus Nyomárkay István), Budapest
- Lohmann, J. F (1929-1931): Das Kollektivum in Slavischen. Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung auf dem Gebiete der indogermanischen Sprachen, *Neue Folge*, LVI, 37-77 i LVIII, 206-237
- Matasović, Ranko (1997): *Kratka poredbeno-povijesna gramatika latinskog jezika*, Matica hrvatska. Zagreb
- Milanović, Banimir (1963): Upotreba zbirnih brojeva sa imenicama u množini. *Naš jezik*, knjiga XIII, sv. 1-2; 48-56
- Mozdzierz, Barbara Marta (1994): *The Forms and Meanings of Collective Nouns in South-Slavic Compared to Russian*. A Dissertation. Yale University
- Peco, Asim (1956): Oblici kolektivnih imenica na –ad. *Naš jezik*. n. s. 7, sv. 7-10., 234-246
- Peti, Mirko (2005): *Što se i kako broji u jeziku*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Pranjković, Ivo (1984): *Zbirne imenice i kategorija broja u hrvatskom i srpskom jeziku*. Naučni sastanak, 171-175
- Raguž, Dragutin (1997): *Praktična hrvatska gramatika*. Medicinska naklada. Zagreb
- Ressel, Svetlana – Ressel Gerhard (1984): *Rod, broj i autonomija u srpskohrvatskom jeziku*. Naučni sastanak 2., 161-170
- Silić, Josip (1984): *Sintagmatski i paradigmatski karakter gramatičkih morfema (Njihova uloga pri uspostavljanju sintaktičkih odnosa)*. Naučni sastanak, 105 - 109
- Tafra, Branka (2000): „*Nepravilnici*” u hrvatskoj gramatici i rječniku. *Riječni filološki dani*, 3., 465-475
- Tafra, Branka (1989): *Što su brojevi? (Gramatički i leksikografski problem.)*, Rasprave zavoda za jezik IFF, 15, 219-237
- Zeuss, J. – K. (1853): *Grammatica Celtica*. Leipzig

ÖSSZEFOGLALÓ

A modern történeti tudat lineáris időszemléletre épül(t), kialakulásának és megszilárdulásának folyamatában több meghatározó fontosságú tényező játszott közre. A hagyományos értelemben vett írás a verbális diskurzust grafematikus struktúrák formájában rögzíti, miközben az alkalmazott vizuális jeleket lineáris sorokban rendezi el. A könyvnyomtatás ezeket a vizuális jeleket, betűket egységesítette, és egyben lehetővé tette az identikus szövegek sokszorosítását. Ily módon nem meglepő, hogy a könyvkultúra, sőt, a szűkebb értelemben vett írásbeliség válsága a kortárs időtapasztalat és -koncepció radikális átalakulását eredményezi. Az elektronikus médiumok alapjául szolgáló digitális írás pedig már nem is tesz éles különbséget az emlékezés, az ismeretek felhalmozása, akkumulációja és a felejtés között.

Kulcsszavak: írás, emlékezés, verbális diskurzus, digitális írás

ABSTRACT

The modern historical consciousness rests on linear outlook, it has been developed and firmed by more than one distinctive factor. The conventional writing records the verbal discourse as a graphematic structure and the used visual symbols are linearly ordered. The book printing standardized the symbols, and technique made possible the reproduction of text. Today the experience and conception of time have been radically changed due to the crisis of the book-based literature. The electronic mediums are built upon digital writing which does not draw a significant distinction between recollection, knowledge aggregation and the oblivion.

Keywords: writing, recollection, verbal discourse, digital writing

Évkönyv 2014, IX. évfolyam, 1. szám
 Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 808.1+82.0:028.4
 Eredeti tudományos munka
 A leadás időpontja: 2014. április 9.
 Az elfogadás időpontja: 2014. szeptember 29.
 Terjedelem: 95–105.



BEKE Ottó

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

ÍRÁS, EMLÉKEZÉS ÉS VERBÁLIS DISKURZUS

Pisanje, pamćenje i verbalni diskurs

Writing, recollection and verbal discourse

Aleida Assmann *Szövegek, nyomok, hulladékok: a kulturális emlékezet változó médiumai* című tanulmányának *Nyom és hulladék* című záró részében kifejti, hogy az adatok tárolásának és továbbításának tekintetében minden eddigi – emberi és technikai – teljesítményt felülmúló, nagyobbára az egyre szövevényesebbé váló kommunikációs hálózatokat is igénybe vevő elektronikus médiumok alapjául immár másfajta írás, „mégpedig a digitális írás szolgál, amelynek a maga cseppfolyós alakjában már semmi köze nincs a feljegyzés régi gesztusához. Az írásnak ez a formája [ugyanis] már nem tesz különbséget az emlékezés és a felejtés között” (Assmann, 2009: 156–157). Assmann a továbbiakban *A 49-es tétel kiáltása* című Thomas Pynchon-regényt értelmezi (Pynchon, 2007). A műben – Assmann interpretációját követve – az amnézia szervezett módon hatja át a tömegmédiumok által meghatározott világot, amely médiumok „a kollektív imagináriust állítják elő” (Assmann, 2009: 157). Ebben a felejtés-alapú világban ébred rá a mű főhőse, Oedipa Maas, hogy küldetése éppen az emlékezés. Miként Winston Smith esetében George Orwell *1984* című regényében (Orwell, 1989), Oedipa Mass számára is a szemét, a hulladék „mint a nem hivatalos emlékezet legmegbízhatóbb hordozója” (Assmann, 2009: 158) válik döntő jelentőségűvé.

A kulturális emlékezet című munkájában Jan Assmann – Aleida Assmannéhoz hasonló összefüggésben – az „uralom és felejtés szövetségé[nek]” (Assmann, 2004: 72) érzékletes újkori példaként tesz említést a hivatkozott Orwell-regényben leírt világról. Miként fogalmaz: „Csakugyan léteztek és léteznek az uralomnak olyan formái, melyek a kommunikáció ellenőrzésének és technológiájának rendelkezésre álló eszközeivel »[...] kétségbeesett ellenállást tanúsítanak a történelem beáradásával szemben«” (Assmann, 2004: 73). Aleida Assmann hasonló elképzelésének ad hangot, amikor a következőkép-

pen ír: „Az Orwell által konstruált totalitárius államban a legkisebb olyan rést is be kell tölteni, amelyen keresztül bepillantást lehetne nyerni a múltba, mivel egy ilyen pillantás lehetővé tenné az abszolutisztikus jelen felülvizsgálatát” (Assmann, 2009: 157).

Az adott összefüggésben fontos megemlíteni, hogy Phillip E. Wegner az új tömeg-médiumok által meghatározott kulturális viszonyrendszer Orwelltől származó leírása, főleg annak negatív konnotációjú kifejezései és a premodern orális kultúrák Walter J. Ong-i koncepciója közötti hasonlóságokra mutat rá. Wegner a következőképpen fogalmaz: „Interestingly, the negative terms in Orwell’s formulation of the new mass media culture, especially the way it destroys autonomy and memory, resonate with what Walter J. Ong describes as central aspects of premodern »oral cultures«” (Wegner, 2002: 215). Néhány sorral alább Wegner pedig már nem az elsődleges (premodern) szóbeliségnek/oralitásnak, hanem a döntő mértékben a rádió és a televízió által konstituált *másodlagos* szóbeliségnek az ongi elméleti és az orwelli irodalmi-figuratív leírása közötti konvergenciákra hívja fel a figyelmet. Miként fogalmaz: „Ong’s theoretical discourse converges in even more significant ways with Orwell’s figurative one in the former’s description of the »secondary orality« of the new mass media technologies, primarily radio and television” (Wegner, 2002: 215). Mellesleg Wegner Ong *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word* (Ong, 1982) című munkájára hivatkozik, illetve az abból származó idézeteket és meglátásokat építi be érvelésébe.

Karácsony András *Konzervatív beállítódás az „információ” korában (adottságok mint lehetőségek)* című tanulmányában a tömegmédiumok (társadalmi-kulturális) működésmódját és hatásmechanizmusait – Aleida Assmannhoz hasonló módon – a felejtés potenciális előretörésével és „az emlékezőskultúra veszély[ével]” (Karácsony, 2006: 26) kapcsolja össze. Miközben ugyanis egyrészt az ismeretek tárolását, valamint széles körű közvetítését és ezáltal az individuális és kollektív (kulturális) emlékezet gazdagodását (is) lehetővé tevő technológiai „bővülés lenyűgöző látványát tapasztalhatjuk” (Karácsony, 2006: 25), másrészt „A tömegkommunikáció világában megjelenő versengés, a folytonosan új hírek előállítására és közvetítésére való törekvés rombolja a kontinuitástudatot, a nap mint nap megörökített eseményáradat az emlékezés elhanyagolásához vezethet. A tömegkommunikáció nemcsak a társadalmi emlékezet fenntartásához, hanem a felejtés előidézéséhez is hozzájárulhat” (Karácsony, 2006: 25).

Hasonló gondolatainak ad hangot az *X generáció* című Douglas Coupland-regény szereplő-narrátora, amikor a meghatározó, súlyos és jelentőségteljes s ennek megfelelően nagybetűs Történelmi időnek az 1970-es évek második felétől tapasztalható, a tömeg-tájékoztatás által elősegített és egyben gerjesztett átalakulási folyamatáról tesz említést. Ez az átalakulási folyamat ugyanis a történelmet és a történelmi eseményeket – azáltal, hogy folyamatosan és nemritkán tendenciózusan, bizonyos érdekcsoportoknak megfelelő módon közvetíti, mediatizálja – megfosztja grandiózus méreteitől és egyben pompázatos voltától. Miként a szövegben olvasható: „Oké, igen, gondolom magamban, *csúnya* idők voltak [mármint a vietnámi háború ideje]. De ugyanakkor ez volt az idő, ami nekem jutott – mármint az egyetlen igazi, nagy T-betűs történelmi idő, még mielőtt a *történelem*

átalakult sajtóközleménnyé, marketing-stratégiává és cinikus kampányeszközzé. És *hé*, nem mintha olyan nagyon sok történelmet láttam volna – akkor érkeztem a történelem arénájába, amikor épp befejeződött az utolsó tétel a koncerten” (Coupland, 2007: 250). Az adott összefüggésben érdemes idézni továbbá Király Jenő következő, a televíziós híradóval kapcsolatos meglátásait: „A televízió [...] varázstanított hírkoncepcióval él. Televíziós hír minden olyan napi változás, mely érinti a privát élet újratermelését, megszólítja az érdekeket” (Király, 2010: 63). Az ilyképpen az érdek és a magánélet szelekciós elvei alapján megképződő (televíziós) hír – folytatja alább a szerző – „az ügyes napi alkalmazkodás sikerét szolgálja, nem az élet céljainak tisztázását és a világ átfogó megértését. A hír politika” (Király, 2010: 63).

Az ember számára „itt az idő és a történelem.” (Coupland, 2010: 324)

Jan Assmann a kulturális emlékezet két, egymástól eltérő változatát, nevezetesen a „hideg” és a „forró” emlékezést különbözteti meg. „A »történeti érzék« mítosz[áról]” (Assmann, 2004: 66), illetve az annak tudomány- és diszkurzustörténeti megnyilvánulási módjairól, egyes konkrét eseteiről, legitimációs folyamatáról értekezve mutat rá arra, hogy kultúrantropológiai koncepciójában E. Rothacker a történeti tudatot, illetve érzéket már 1931-ben a múlt eseményeinek és alakjainak az emlékezetben való és az emlékezés révén zajló megörökítésére motiváló *ősi ösztönként* határozta meg. Rüdiger Schottnak az írástalan népek történelemtudatáról szóló, 1968-as münsteri székfoglaló beszédét követően a történeti tudat pedig már a szélesebb tudományos közvélemény számára is antropológiai egyetemességnek számított. A történeti érzék Schott koncepciójában funkcionálisan meghatározott alapvető emberi tulajdonsággá vált, majd pedig 1981-ben a „múlt iránti érzék” (Assmann, 2004: 67) néven jelent meg a hagyomány(ozás) E. Shils által kidolgozott szociológiai megközelítésmódjában. (Zárójelben jegyezzük meg, hogy Karl Jaspers interpretációja szerint Nietzschénél „az emberi lény alapvető tettei[t]” „az állatéval szemben [éppen] a történelem, tudattalan hagyományozás és tudatos emlékezés határozza meg” (Jaspers, 1994: 38). Ennek megfelelően pedig Nietzsche koncepciójában – miként Jaspers fogalmaz – „Történelem [Geschichte] nélkül az ember megszűnne embernek lenni” (Jaspers, 1994: 38)).

A hideg és a forró emlékezés közötti, fentebb már szóba hozott assmanni különbségtétel alapját, konceptuális előképét Claude Lévi-Strauss azon elképzelése alkotja, mely szerint léteznek hideg (a történelmi eseményekkel szemben folyamatosan ellenállást tanúsító, állandóságra-kontinuitásra törekvő) és forró (a változásokat aktív módon igenlő, azokat a dinamikus fejlődés reményében interiorizáló) társadalmak. Assmann fontosnak tartja kiemelni, hogy Lévi-Strauss a hideg társadalmak meghatározásakor az azokat jellemző bizonyos típusú „bölcsségről” tesz említést. Ennek megfelelően jegyzi meg Assmann, hogy „A »hideg« Lévi-Straussnál nem valaminek a hiányát, hanem pozitív teljesítményt jelöl” (Assmann, 2004: 68–69), majd pedig a következőképpen folytatja érvelését: „A hideg nem fagypontra a kultúrának, hanem maga is megteremtésre szorul. [...] A »hideg« kultúrák nem elfelejtettek valamit, amire a »forró« kultúrák emlékeznek, hanem másvalamire emlékeznek. Ezeknek az emlékeknek az érdekében kell gátat vetni a

történelem beáradásának” (Assmann, 2004: 69). A szerző azonban felhívja rá a figyelmet, hogy az elemzett Lévi-Strauss distinkció evolúciós sémába illeszkedik, nem őrzi meg a pólusok autochton értékeit, ugyanis a hideg társadalomból a forró társadalomba való átmenet egy feltételezett (és állítólagos) értékorientált civilizációs folyamat részét képezi.

Assmann értelmezését követve Lévi-Strauss koncepciójában a hideg társadalmak nem csupán a történelem nélküliséggel, hanem a (pejoratív jelentésében felfogott) primitívséggel, írástalansággal és akefális (társadalmi) jellemvonásokkal asszociálódnak, míg a forró társadalmakat a(z) érték kategóriaként konstituálódó civilizáltság, írásosság és magasabb szintű társadalmi-állami szervezettség jellemzi. Assmann rámutat arra, hogy *A vad gondolkodás* című, elemzett Lévi-Strauss-mű implikációtól függetlenül – avagy inkább azok igazságértéke, érvényességi köre ellenében – olyan társadalmakra is vannak/(voltak) példák, amelyek habár civilizáltak, továbbá írásbeliséggel rendelkeznek és államilag strukturáltak – *hidegek*, vagyis a folytonosságukra és stabilitásukra nézve potenciálisan veszélyt jelentő történelmi eseményeket nem teszik magukévá, hanem éppen ellenkezőleg: azokkal szemben folyamatos ellenállást tanúsítanak. Ilyen társadalom (volt) az ókori Egyiptom és a középkori zsidóság. A (társadalmi) jellemvonásoknak illetően lehetséges kontaminációinak megfelelően jegyzi meg Assmann, hogy „A társadalmak és a kultúrák nem okvetlenül teljes egészükben »hidegek« vagy »forrók«: azonosíthatunk bennük hideg és forró elemeket” (Assmann, 2004: 70).

A működésmódjuk, hatásmechanizmusuk szempontjából definiált hideg és forró elemeket Assmann a hűtő- és fűtőrendszereknek M. Erdheim etnopszichológiai koncepciójában meghatározott fogalomparáival tartja azonosíthatónak. Assmann a hideg és forró társadalmak közötti, Lévi Strausstól származó, felettebb ellentmondásos különbségtétel helyett a hideg és a forró emlékezés (fogalmi) kettősét vezeti be diskurzusában. A hideg és a forró emlékezés pedig immár nem egy (hipotetikus vagy akár valós) fejlődési folyamat stációit jelentik (mint a hideg és forró társadalmak Lévi-Strauss koncepciójában), hanem azok – a szerzőt idézve: – „kulturális alternatív[ák]”, „emlékezés politikai stratégiák[...]” (Assmann, 2004: 69). Miként Assmann fogalmaz: „Ez a kulturális emlékezet két lehetősége” (Assmann, 2004: 70). A hideg és forró emlékezés kettősségének definiálása után Assmann megkülönbözteti a (lineáris) történelemtudatot és a (reális-történeti, vagyis nem az abszolút múltba révedő) emlékezést *gátló* és az azt *serkentő* tényezőket. Az előbbieket a hideg, az utóbbiak pedig a forró emlékezést szolgálják.

Assmann a történeti és ebből kifolyólag viszonylagos múlttal szemben álló, illetve az attól főbb jellemvonásai alapján különböző abszolút múltat – Ernst Cassirernek a mitológiai gondolkodást elemző művére hivatkozva – olyan korszakként határozza meg, „amelytől a tovahaladó jelen mindig azonos távolságban marad, s amely így valamifajta örökkévalóságot jelent” (Assmann, 2004: 78). Jeleazar Meletyinszkij hasonló módon megkülönbözteti a mitikus múltat, avagy a szakrális előidőt és az empirikus időt. Az előbbi – Assmann abszolút múlttartamával megfeleltethető – temporális kategóriát Meletyinszkij „a kezdet és a princípium, az időbeli és az ok-okozati összefüggések mitológiai azonosítás[ával]” jellemzi (Meletyinszkij, 1985: 221). Miként fogalmaz: „A mitikus

múlt [...] nem egyszerűen régmúlt kor, hanem a teremtés különleges kora, mitikus kor, ős- vagy előidő (Urzeit), az empirikus kor számításának kezdetét megelőző »kezdeti« vagy első idő» (Meletyinszkij, 1985: 222). Az idő Meletyinszkij által meghatározott dichotómiája, illetve az az átfogóbb teoretikus keret azonban, amelyben az idő két különböző kategóriájának kifejtésére-értelmezésére sor kerül, nem fedti teljes mértékben Assmann ismertett koncepcióját. Meletyinszkij szerint ugyanis az abszolút múltban lokalizált, azonban a jelen és a jövő eseményeinek és aktorainak egyaránt zsínórmértékéül szolgáló mitikus struktúráknak az archaikus-primitív gondolkodásmód általi preferálásából – miként fogalmaz – „nem szabad olyan következtetést levonnunk, hogy a mitológia harci fegyver, a történelem és a történelmi profán idő lebírásának eszköze, mint ahogyan azt Eliade és néhány vele egyetértő kutató vallja» (Meletyinszkij, 1985: 227). A nevesített szerzőn túl közvetve a hideg társadalmak Lévi-Strauss által, valamint a hideg emlékezés Jan Assmann által kidolgozott koncepciójára is vonatkoz(tathat)ó polemikus hangvételű kritikus megjegyzést követően Meletyinszkij a szakrális előidő és a profán tapasztalati idő szembenállásának abszolút jellegét vonja kétségbe, relativizálja, majd pedig „A mítosznak mint a történelmi idővel vívott *tudatos* harcnak a koncepciój[át]” „bizonyos antihistorikus XX. századi filozófiai nézetekkel” teljes mértékben összhangban lévő „szélsőséges anakronizmus[nak]” nevezi (Meletyinszkij, 1985: 227).

Logikusnak tűnik (avagy miként az az alábbiakból majd kitetszik: *csupán* logikusnak *tűnne*) a feltételezés, miszerint azoknak a technikai alapú medializációs eljárásoknak és módzatoknak a megjelenése, majd pedig széles körű elterjedése, amelyek a történelmi és egyéb eseményekre vonatkozó ismeretek externális rögzítését és rögzített formában való továbbítását, *kommunikálását* tették és teszik lehetővé, az abszolút múlt, a szakrális előidő helyett, és egyben annak rovására, a történelmi múlt, az empirikus idő koncepciójának kiépüléséhez, majd pedig megszilárdulásához járultak hozzá. Hipotetikusan hasonlóképpen (lenne) kimutatható szignifikáns összefüggés az ismeretek (írások vagy más formában történő) rögzíthetősége-közvetíthetősége és a lévi-straussi értelemben vett forró társadalmak, vagy akár a Jan Assmann-i forró emlékezés (szükségszerű) megjelenése, továbbá a lineáris történelemtudatot és az empirikus-történelmi múltba való emlékezést serkentő tényezők előtérbe kerülése között. Az adott esetben pedig a többek között Dieter Mersch által is bírált „mediális sematizmus” avagy (ismételten az ő kifejezésével élve:) „médiadealizmus” (Mersch, 2004: 173) olyképpen lenne elkerülhető, hogy a kulturális emlékezet egyes változatait, vagyis a hideg és a forró emlékezést nem (csupán) magukból a medializációs lehetőségekből eredeztethetnénk. Hiszen az a „médiadealizmus” koncepciójára vonatkozó kritikai jellegű merschi *meglátás*, mely szerint „az a tény, hogy médiumok nélkül nem gondolkodhatunk, illetve nem állíthatunk elő jelentéseket, hogy nincs megismerés médiumok nélkül, *nem jelenti szükségszerűen azt, hogy a médiumok értelmet vagy ismereteket generálnak*” (Mersch, 2004: 173), a történelemkezelés mikéntjét érintő, azt meghatározó (közösségi) emlékezési módok és a medializációs stratégiák, eljárások közötti reláció szempontjából is megfelelő aktualitással, érvényességi *körrel* bír. Meg kell, meg *kellene* őrizni mindkét terület, mármint

az emlékezés (és a történelem), valamint a (technikai) közvetíthetőség (és tárolhatóság) *relatív* autonómiáját – kölcsönös összefüggéseik, interferenciáik figyelembevétele és tiszteletben tartása mellett. Ez a hozzáállás tenné lehetővé annak belátását, hogy nem maga az írásbeliség szülte és tartja életben a történelmet és a történelmi tudatot, illetve azok lineáris formáját és koncepcióját.

A jel (és *mindenféle*) jel intézményesüléseként, az intézményesülés *folyamataként*, a jel „motiválatlanná válás[aként]” (Derrida, 1991: 79) felfogott írás ugyanis *írásbeliség* előtti. „Az írás – miként Derrida fogalmaz – a szónak minden értelmében *komprehendálja*: felfogja, magában foglalja, megérti a nyelvet” (Derrida, 1991: 26). Ennek ellenére, vagy pedig éppen ennek köszönhetően (hiszen az írás mint lejegyzés magasabb szintű intézményesülés látszatát kelti) a szűkebb értelemben vett írás, mivel átmenetileg megszakítja az élő-eleven diskurzust, és a rögzítés által függetleníti azt időbeli és térbeli korlátaiktól, hozzájárulhat és igen gyakran hozzá is járul a lineáris történelemtudat és -koncepció megszilárdulásához. Ilyképpen maga az írás, avagy pontosabban fogalmazva: az írásnak a síkszerű-kétdimenziós hordozó közegen (a papiruszon, a pergamenen, majd pedig később a könyvek papírlapjain) megjelenő stabil formája segítette elő a Jan Assmann-i értelemben vett forró emlékezésnek az újkori európai-nyugati kultúrkör(ök)ben megfigyelhető frekvenciát, sőt, dominánssá válását. Ennek megfelelően állíthatta azt például Vilém Flusser, hogy „a nyugati történelem a lineáris írással kezdődik” (Flusser, 1990), hiszen – miként a szerző fogalmaz – „a lineáris írás feltalálása előtt nem volt történelem. Nem voltak [»a lineáris folyamat világá[ba]« ágyazódó, illetve azt megalkotó, kauzálisan strukturálódó, »racionálisan megmagyarázható«] események. Minden csak megtörtént [a véletlen és az esetlegesség eredményeként]” (Flusser, 1990). (A flusseri történelemfelfogásnak nem mond ellent az az alább más összefüggésben még idézett, Maurizio Ferraris által is megfogalmazott tény, miszerint „nem könnyű teljesen írásbeliség nélküli társadalmat találni” (Ferraris, 2008: 102).

Amennyiben pedig a (könyv)nyomtatás az „eredeti” diskurzusaikból kiragadott szöveg(ek) változatlan formában történő sokszorosítása (és *rekontextualizálhatósága*) által az írásnak a logikáját és célját: az időbeli és térbeli elválasztottságot a mediális-materiális stabilizálással áthidaló kommunikációs lehetőségét fejlesztette tovább, teljesítette ki, amennyiben „Az írás hódító útja – miként Tószegi Zsuzsanna Marshall McLuhan gondolatait parafrázálja – [...] Gutenberg sajtójával kezdődött” (Tószegi, 1994), egyáltalán nem meglepő a könyvformának mint kommunikációs eszköznek a modern történelmi tudat kialakulásában játszott meghatározó, ám nem kizárólagos szerepe. „A könyv vagy könyvek sora a könyvtár polcain [ugyanis] – fogalmaz Nyíri Kristóf –, már pusztán fizikai jegyeivel is megteremtí” (Nyíri, 2006: 15) az időbeliség kontextusát, vagyis a múlt érzetét kelti: „múltérzékünk... valamiképpen lényegi módon reprezentáltatik a könyv által és a könyvtárakban a könyvek fizikai sokasága által. Az egyes kötetnek, vagy a kötetek tömegének szemlélésével képet alkothatunk magunknak az elmúlt időről mint lerakódó rétegek egymásra épüléséről; valami mélységet és dimenzionalitást ragadva meg ezzel” (Nyíri, 2006: 15) – idézi Sven Birkerts gondolatait Nyíri.

Amennyiben az írás mint a verbális diskurzus vizuális-grafematikus struktúrák formájában történő linearizációja és hosszabb távú rögzítése/stabilizációja, majd kifejezetten az írás(jegyek-jelek) standardizációjával és az identikus szövegek tömegek sokszorosításával (együtt)járó könyvnyomtatás a lineáris időszemléletre épülő modern történeti tudat kialakulásának és megszilárdulásának, a Jan Assmann-i értelemben vett forró emlékezés frekvenciájára és dominánssá válásának egyik meghatározó tényezője (volt), nem meglepő, hogy a könyvkultúra, sőt a jelzett értelemben vett hagyományos írás(beliség) válsága, hanyatlása a kortárs időtapasztalat és -konceptió radikális átalakulását eredményezi. Hiszen – valljuk be – a nyelvi megnyilatkozások tartós-permanens formában történő rögzítése, (avagy hogy még inkább hangsúlyozzuk az érzékelésnek az írás és a (néma) olvasás tevékenysége által előnyben részesített vizuális aspektusát, *területét*) *tükrözése* – ha még oly hatékony is többek között az ismeretek tárolása és közvetítése szempontjából – csupán egyetlenegy formája (volt) az írásnak. S itt most nem a derridai értelemben vett írás, az írás mint a jel emlékezetbe *vésődését*, (meg)ismételhetőségét, értelmezhetőségét lehetővé tevő, vagyis egyáltalán használhatóságát és hasznát megteremtő intézményesülésének a fentiekben már jelzett horizontjáról van szó, hanem a hordozó közege által a nagyon is *kézzelfogható* és szemmel látható szűkebb értelemben vett írásról. Arról az írásformáról és -típusról tehát, amely vizuális jelek segítségével rögzítette, és immár módosult szerepkörben, azonban többé-kevésbé hatékonyan még mindig rögzíti a nyelvi megnyilatkozásokat, s tárolja-közvetíti az ismereteket. Ez a nagyobbára fonetikus és egyenes vonalú írásmód azonban nem tévesztendő össze digitális alakváltoztatással – még akkor sem, ha a (vélt vagy valós) leszármazás és a digitális írás kimerevített, és ebből kifolyólag efemer megnyilvánulási formái az identifikáció jogosságát *látszanak* alátámasztani. A kettő közötti, a működés, a funkcionálás, a hatásmechanizmus(ok) szempontjából – néhol nyilvánvaló, máshol rejtett(ebb) formában – megmutatkozó különbségek ugyanis rendre a distinkció fontosságát hangsúlyozzák. (S itt a digitális írás perspektívájában – annak nemcsak teoretikus, hanem a gyakorlat szintjén is megnyilvánuló, szemmel látható eseményszerűségét, temporalitását hangsúlyozva – azt is *írhatnánk*, hogy a digitális írás működésének, funkcionálásának *folyamatában* válik mindinkább fontossá a nem-csupán fogalmi jellegű különbségtétel.) S minden nappal egyre inkább, hiszen – Marc Prenskyt idézve – „Egy igazán nagy törésnek *lehetünk* tanúi. Hívhatjuk akár »szingularitásnak« is – olyan eseménynek, amely annyira megváltoztatta a dolgokat, hogy nincs visszaút. Ez az úgynevezett »szingularitás« a digitális technológiák robbanásszerű megérkezése és elterjedése, a XX. század utolsó évtizedeiben” (Prensky, 2001: 1).

Nem azt a munkahipotézist állítanánk tehát fel, amely szerint például az írásbeliséggel nem rendelkező, döntő mértékben orális kultúrájú társadalmaknak – mivel „nincs lehetőségük emlékeiket szövegek és dokumentumok formájában kodifikálni, vagyis kapitalizálni, felhalmozni a tudásukat” (Ferraris, 2008: 102) – nem lehet történelmük, hiszen nem reflektál(hat)nak (saját) történelmi eseményeikre (sem). Ennek az állításnak a cáfolata mellesleg olyan tudománytörténeti toposz, amelynek egyik paradigmátikus szöveghelyéről, Rüdiger Schottnak az írástalan társadalmak történelemtudatáról szóló

beszédéről – miként arról már szó esett – Jan Assmann is említést tett. Maurizio Ferraris pedig éppen a szóbeliség és az írásbeliség között húzódó határvonal – értelmezése szerinti – illékony voltáról értekezve jelenti ki, hogy – miként már idéztük – „*nem könnyű teljesen írásbeliség nélküli társadalmat találni*” (Ferraris, 2008: 102). Érdekességként említjük meg, hogy még Karinthy Frigyes *Utazás Faremidóba* című művének szereplői, a csakis és kizárólag zenei hangokkal, hangsorokkal és akkordokkal kommunikáló géplények, a szolaszik is rendelkeznek valamiféle írásbeliséggel (Karinthy, 1994: 31), továbbá történelmi tudattal és felhalmoz(ód)ott ismeretekkel (Karinthy, 1994: 48–54). (Itt jegyezzük meg, hogy Ong azoknak a kultúráknak a szóbeliségét nevezi elsődleges szóbeliségnek, amelyek – a szerzőt idézve – „az írással *semmilyen kapcsolatba* nem kerültek” (Ong, 2010: 17).

Azonban nemcsak az orális kultúrájú társadalmakat (lenne) elhamarkodott, mintegy deduktív módon az abszolút múlt koncepciójával, vagy akár az assmanni értelemben vett hideg emlékezés stratégiájával eljegyezni, hanem az írásos társadalmakat is a lineáris történelemtudattal vagy a viszonylagos történeti múlttal. Szó esett már ugyanis olyan társadalmakról (az ókori egyiptomiról és a középkori zsidóságról), amelyek habár írásosak voltak, *mégis* hadakoztak a(z „objektív-tényszerű”) történelmi eseményekkel szemben. Assmann az uralom és a felejtés közötti lehetséges szövetségkötés(ek) kapcsán jegyzi meg, hogy „Csakugyan léteztek és léteztek az uralomnak olyan formái, melyek a kommunikáció ellenőrzésének és technológiájának rendelkezésre álló eszközeivel” (Assmann, 2004: 73) éppenséggel a felejtés, nem pedig a történelmi emlékezés szolgálatában álltak. Példaként pedig a római császárságot említi, amelynek esetében – miként arról Tacitus beszámolt – az elrendelt felejtés bizonyult meghatározónak. Assmann továbbá az egyiptomi társadalom és kultúra kapcsán fejti ki egyik fontos tételét, mely szerint „a királylisták és az *annalisek* történetírást gátló és nem serkentő tényezőknek bizonyulnak” (Assmann, 2004: 74).

Az egyiptomi nép esetében a többek között a királylisták és annalisek formájában megnyilvánuló írásbeliség a rögzített tartalmaknak, történelmi ismereteknek nem a relevanciáját vagy annak látszatát teremtette meg és tükrözte, vagyis nem annak benyomását keltette számukra, hogy a leírtakat – jelentőségüknél fogva is – feltétlenül szükséges tanulmányozni. Éppen ellenkezőleg: a szóban forgó dokumentumok, jegyzékek és listák a történelem trivialitását bizonyították. Miként Assmann fogalmaz: „A királylisták hozzáférhetővé teszik ugyan a múltat, de nem csábítanak a vele való foglalatosskódásra. Azzal, hogy dokumentálják, megvonják a képzelettől. Megmutatják, hogy semmi érdemes nem történt” (Assmann, 2004: 74). Az egyiptomi nép számára nem az empirikus-történeti múlt, hanem – Meletyinszkijt idézve – az „ős- vagy előidő [...], az empirikus kor számításának kezdetét megelőző »kezdeti« vagy első idő”, a „szakrális előidő” (Meletyinszkij, 1985: 222), vagyis a mítoszok és a mitológia ideje volt meghatározó. Az az idő-konstrukció és -intervallum tehát, amely a (történeti) tapasztalatot és mindenfajta érzékelést megelőz(ött), és mégis mindannak dokumentálhatatlan és feltétel nélküli tekintélyt parancsoló ősforrásul szolgál. (Az adott összefüggésben nem mellékes körülmény, hogy a mitológiai gondolkodás- és látásmódnak a kezdet és az alapelv, valamint az időbeli és

kauzális összefüggések azonosítása általi, Meletyinszkijnél (is) olvasható jellemzésével korrespondáló leírást ad Assmann az egyiptomi mitológiáról.)

Assmann Hérodotosz II. könyvének vonatkozó szövegrészleteinek ismertetését követően jegyzi meg, hogy „Az istenek kora a nagy események, a gyökeres fordulatok és változások ideje [vagyis az abszolút-szakrális múlt], melyekből a világ a maga [Hérodotosz által említett] tizenkétezer esztendeje ismert alakjában támadt” (Assmann, 2004: 75). Az adott összefüggésben érdemes idézni Meletyinszkijt, aki a következőképpen fogalmaz: „A világ mai állapota: felszíne, égitestjei, az állat- és növényfajok, az életmód, a társadalmi formációk és a vallásos nézetek, minden természeti és kulturális objektum régmúlt korok eseményeinek, mitikus hőrosok tetteinek, ősök vagy istenek cselekedeteinek következménye” (Meletyinszkij, 1985: 222).

Assmann értelmezése szerint az egyiptomi történetírás olyképpen igyekezte elejét venni mindenfajta (társadalmi-történelmi) változásnak, hogy csökkentette a múltbeli, a hangsúlyosan empirikus történelmi események jelentőségét, vagyis bagatelizálta azokat, illetve a releváns és valós történeteket az abszolút múltban, vagyis a *sohasem-volt* időben lokalizálta. A királylistáknak az egyiptomi kultúrában, és azon belül a történelmi gondolkodásban betöltött szerepének illetén ismertetését követően Assmann Mezopotámia esetében is hasonló képet fest a történelmi múlt eseményeit kifejezésre juttató-rögzítő dokumentumokról, majd pedig megállapítja, hogy „az időszámításban, annalisztikában és királylistákban lecsapódó intenzív foglalatosság a múlttal az Ókori Keleten teljes egészében a *történelem berekesztését* és jelentéstől való megfosztását szolgálja” (Assmann, 2004: 75).

„Túl a *logosz* és a *mítosz* megakasztott vagy későn érkezett oppozícióján, hogyan gondoljuk el annak szükségszerűségét, ami *helyt adván* ennek az oppozíciónak, mint annyi másnak, némelykor mintha nem követné annak törvényét, ami *elhelyez?* Miféle *hely ez?* Megnevezhető-e? nincs-e valamilyen lehetetlen vonatkozása a megnevezés lehetőségére? Van-e itt valami *gondolandó*, mint ahogy elhamarkodottan mondtuk, mégpedig a *szükségszerűség* értelmében gondolandó?” (Derrida, 1995: 114) – teszi fel a kérdés(ek)e)t Derrida *Khóra* című szövegében.

Fontos felhívni a figyelmet, és szisztematikusan rámutatni azokra az Assmann által (is) elemzett királylistákat, annaliseket és magának a történetírásnak ezeket a műfajait jellemző (reflektált vagy akár reflektálatlan módon alkalmazott) konstitutív szövegszervező eljárásokra, amelyek az előálló textuális képződményeket nem a realizált vagy realizálható verbális diskurzus(típus)okhoz teszik hasonlatossá. A királylisták, annalisek ugyanis a maguk „eredeti” formájában, szövegváltozatában nem, avagy csak kevésbé alkalmasak az olvasásra és a (hangos) *felolvasásra*. Nem tekinthetők és nem is foghatók úgy fel, mint konkrét kommunikációs szituációkban elhangzott nyelvi megnyilatkozások vizuális-grafematikus struktúrák igénybevételével rögzített és ennek megfelelően bármikor (fel)olvasható-aktualizálható és érdeklődésre számot tartó változatai. Ezek a listák és általában a listák, a lajstromok, a jegyzékek, a legkülönbözőbb, azonban csakis a lehető legszigorúbb értelemben vett tényszerű közlésekre, adatokra hagyatkozó összefog-

lalók, szintézisek, vagy akár a szótárak nem is (nyelvi) közlések és közlemények írásos-grafematikus formá(k)ban megjelenő és ilyképpen rögzített verziói, hiszen a maguk *szó-fukar csöndjében* várnak arra, hogy diskurzusbba töltődjenek, hogy narrativizálódjanak, hogy fel lehessen olvasni és be lehessen őket fogadni.

A jegyzékek nem az ideiglenesen felfüggesztett diskurzus egy-egy megragadott (verbális) szekvenciáját tartalmazzák, foglalják össze és mutatják fel vizuális formában – az egyenes vonalú fonetikus vagy akár másfajta írásmód segítségével. Legfeljebb a diskurzus mélyreható, főleg a szintaxis, de a grammatika egyéb szintjeit is érintő, azok szabályszerűségeit figyelmen kívül hagyó radikális transzformációiként és redukcióiként értelmezhetők. A jegyzék(ek)nek nincs ideális *olvasója*, aki annak sorait, minden egyes tételét *elolvasná*, *felolvasná* vagy egészen egyszerűen *csak olvasná*. A lajstromot – információ értékénél fogva – tanulmányozni lehet, illetve esetenként az élő-eleven diskurzus grammatikai, stílusbeli, retorikai szabályszerűségeinek megfelelően aktualizálni, illetve egy befogadható, (meg)hallgatható, vagy pedig az írásos forma mediális sajátosságait hangsúlyozva: *olvasható* szöveggé gyúrni, *átalakítani*.

Amennyiben az írást elsősorban és döntő mértékben a verbális diskurzus, vagy pedig tartalmilag és strukturálisan összefüggő, s ennek megfelelően realizálható (felolvasható/elmondható) nyelvi szekvenciák vizuális jelek segítségével történő rögzítéseként határozzuk meg, nyomban világossá válik az Assmann által is elemzett királylistáknak, annaliseknek az ettől a szövegépítkezési módtól eltérő karakterisztikája. Mivel a királylisták – vázolt gondolatmenetünket követve – nem nyelvi megnyilatkozások rögzített formái, hanem *csak* jegyzékek és listák (a kifejezések szűkebb értelmében véve), érthető, miért és miként is szolgálják a forró emlékezés ellenében az emlékezés hideg változatát, vagyis miért gátolják és miért nem serkentik a történetírást.

Irodalomjegyzék

Assmann, Aleida (2009): Szövegek, nyomok, hulladékok: a kulturális emlékezet változó médiumai (fordította: Görföl Balázs). Kisantal Tamás (szerk.): *Narratívák 8. Elbeszélés, kultúra, történelem*. Budapest: Kijarat Kiadó, Budapest, 146–159.

Assmann, Jan (2004): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban* (fordította: Hidas Zoltán). Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.

Coupland, Douglas (2007): *X generáció* (fordította: M. Nagy Miklós). Budapest: Európa Könyvkiadó.

Coupland, Douglas (2010): *Barátnő kómában* (fordította: Berta Ádám). Budapest: Európa Könyvkiadó.

Derrida, Jacques (1991): *Grammatológia. Első rész* (transzformálta: Molnár Miklós). Budapest–Párizs: Életünk–Magyar Műhely.

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.

Ferraris, Maurizio (2008): *Hol vagy? A mobiltelefon ontológiája* (fordította: Gál Judit). Budapest: Európa Könyvkiadó.

Flusser, Vilém (1990): A TV szerepe a román forradalomban. URL: <http://intermedia.c3.hu/mszovgy1/flusser.htm>. Megtekintés dátuma: 2014. március 28.

Jaspers, Karl (1994): Nietzsche: Történelem és jelenkor (fordította: S. M.). *Ex Symposion*, Nietzsche különszám, 36–41.

Karácsony András (2006): Konzervatív beállítódás az „információ” korában (adottságok mint lehetőségek). *Információs Társadalom*, 4., 18–27.

Karinthy Frigyes (1994): Utazás Faremidóba. Gulliver ötödik útja. Karinthy Frigyes: *Utazás Faremidóba/Capillária*. Budapest: Könyvesház, 5–61.

Király Jenő (2010): *A film szimbolikája. Első kötet. A filmkultúra filozófiája és a filmalkotás szemiotikai esztétikája. 1. rész*. Kaposvár–Budapest: Kaposvári Egyetem Művészeti Kar Mozgóképkultúra Tanszék–Magyar Televízió Zrt.

Meletyinszkij, Jeleazar (1985): *A mítosz poétikája* (fordította: Kovács Zoltán). Budapest: Gondolat Könyvkiadó.

Mersch, Dieter (2004): Medialitás és ábrázolhatatlanság. Bevezetés egy „negatív” médiaelméletbe (részlet) (fordította: Sándorfi Edina). *Filológiai Közöny*, 3–4., 171–186.

Nyíri Kristóf (2006): Konzervatívnak lenni az internet korában. *Információs Társadalom*, 4., 9–17.

Ong, Walter J. (1982): *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. New York: Methuen.

Ong, Walter J. (2010): *Szóbeliség és írásbeliség. A szó technologizálása* (fordította: Kozák Dániel). Budapest: Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet–Gondolat Kiadó.

Orwell, George (1989): *1984* (fordította: Szigyártó László). Budapest: Európa Könyvkiadó.

Prensky, Marc (2001): *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók* (fordította: Kovács Emese). URL: http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf. Megtekintés dátuma: 2014. március 24.

Pynchon, Thomas (2007): *A 49-es tétel kiáltása* (fordította: Székely János). Budapest: Magvető Kiadó.

Tószegi Zsuzsanna (1994): *A képi információ*. Budapest: Országos Széchényi Könyvtár. URL: <http://mek.niif.hu/03100/03123/html>. Megtekintés dátuma: 2014. március 21.

Wegner, Phillip E. (2002): *Imaginary Communities. Utopia, the Nation, and the Spatial Histories of Modernity*. Berkeley–Los Angeles–London: University of California Press.

ÖSSZEFOGLALÓ

A munkában Takács Zsuzsa költészetének főbb jellemzői és legújabb kötetének (*Tiltott nyelv*, 2013) újdonságai kerülnek bemutatásra.

Takács eljárásai között szerepel a kép szürreálissá fokozása közelítés vagy távolítás révén, vagyis a hétköznapi történetekből előrejelzés nélkül, szinte észrevétlenül fed fel mögöttes, „szabad szemmel” láthatatlan tartalmakat. Emellett az ismétlés, azaz témák, motívumok vagy versek újbóli megjelenése, más kontextusba való helyezése, szintén fontos szereppel bír ebben a költészetben. Például az alvás és az álom a legújabb kötetben is jelentős motívumok.

A *Tiltott nyelv*ben a lírai alanyok sajátos nézőpontból szólalnak meg, a túlélő-tanú pozíciójából, a gyász, a kétségbeesés hangján. A melankólia, a rezignáció végig jelen van, ugyanakkor ciklusonként eltérő hangsúlyt kap. Ebből a szempontból a kötet versei kettős feladatot látnak el: egyrészt tanúskodnak a veszteségekről, másrészt bemutatják, milyen a túlélő élete, a túlélet (Derrida).

Kulcsszavak: ismétlés, álom, tanúság, túlélet

ABSTRACT

The present study examines the main features of Zsuzsa Takács's poetry. Special focus is paid on her most recent book titled *Tiltott nyelv* (Forbidden Language).

One of the dominant poetic techniques of her poetry is using surreal images by zooming them in or out. It means that everyday things become peculiar unexpectedly. Takács shows poetic images, that we would not see with bare eyes. In addition, repetition, themes, motifs or verses, placing these into new context, play important role in her poetry. For example, sleeping and dream as motifs are also very important throughout the book

The lyrical subjects of *Tiltott nyelv* have specific perspectives, their position is of witness-survivor, the voice of grief and despair. Melancholy and resignation are always there in the poems, though not with the same stress. In this aspect, the volume's poems have double function: on the one hand they are the evidence of loss, on the other hand, they illustrate what is the survivor's life, 'living on' (Derrida).

Keywords: repetition, dream, witness, 'living on'

Évkönyv 2014, IX. évfolyam, 1. szám
 Újvidéki Egyetem
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 821.511.141-1 Takács Zs.
 Eredeti tudományos munka
 A leadás időpontja: 2014. október 14.
 Az elfogadás időpontja: 2014. október 16.
 Terjedelem: 107–110.



BÚS Natália

doktorandusz
 Pécsi Tudományegyetem,
 Bölcsészettudományi Kar,
 Irodalomtudományi Doktori Iskola,
 Pécs
 natalie.bush11@gmail.com

A TULÉLET KÖLTÉSZETE GONDOLATOK TAKÁCS ZSUZSA TILTOTT NYELV CÍMŰ KÖNYVÉRŐL

*Poezija preko života –
 Žuža Takač „Tiltott nyelv” („Zabranjeni jezik”)*

*Some thoughts on Zsuzsa Takács's
 Tiltott nyelv (Forbidden Language)*

Takács Zsuzsa *Tiltott nyelv* (2013) című verseskötetének borítóján egy tojásformájú kavics nagyított, fekete-fehér fotója látható – Szilágyi Lenke fotóművész munkája. Ha jobban megnézzük, a kavics alakja szabályos ellipszis, felszíne tiszta és sérülésmentes, szilárd talajon áll, háttére elmosódott. A fotó mozdulatlanságot, tökéletességet sugároz, végtelen nyugalmat. Mégis zavart kelthet a szemlélőben, hogy a nagyítás következményeként olyan közelségből szemlélheti ezt a kavicsot, ahogyan szabad szemmel soha se látná. Ugyanakkor a nagyításban benne van a közel hajolás gesztusa, a kíváncsiságé, hogy vajon rejt-e magában valamit ez a kő, és ha igen, mit?

E fotó inverzének tekinthető René Magritte *Kastély a Pireneusokban* (1959) című festménye, amelyen egy hatalmas, tojás alakú szikla lebeg a háborgó tenger felett, mögötte bárányfelhős kék ég. Az óriási tömegű csupasz szikla tetején egy kastély körvonalai rajzolódnak ki. A kép nézője a parton álló szemlélő pozícióját foglalja el, ahonnan ez a zavarba ejtő látvány tárul elé. Nem tudható, hogy a festmény a sziklát a parthoz való közeledése, távolodása pillanatában, vagy éppen évezredek óta tartó mozdulatlanságában rögzítette-e. Az sem dönthető el, hogy a kastélyban lakik-e valaki, vagy lakott-e valaha egyáltalán. Magritte nyugtalanító, titkokkal teli festménye nem véletlenül a szürrealizmus egyik mesterdarabja. Olyan látványt nyújt, ami ellent mond minden valóságtapasztalatnak és valóságról szerzett tudásnak. Megkérdőjelezi a tapasztalatba és tudásba vetett hitet, megnyitja egy más törvényekkel rendelkező világ elgondolásának lehetőségét.

A két kép közös vonása, hogy olyasmit mutatnak meg, ami túllép a lehetséges hétköznapi tapasztalatok körén. Ez jellemzi Takács Zsuzsa költészetét is: a hétköznapiok történéseiből építkezik, de minden előrejelzés nélkül, észrevétlenül fedi fel az ezek mögött rejlő tartalmakat, elképesztő közelségből vagy távolságból mutatva meg azokat. Egy másik fontos jellegzetessége költészetének az ismétlés. Ismétlődnek témák, motívumok, akár

teljes versek. Ahogy ezzel kapcsolatban a költőnő fogalmaz egy vele készült interjúban: „Ugyanazt az elbeszélést írom át más formában, más megvilágításban. Megírom, azután visszatérek rá és megcáfolom. Mintha az újramondás során változna, módosulna, nyersebbé válna az elbeszélés” (Keresztury és Jánossy, 2012).

A *Viszonyok könnye* (1992) című kötetben található *Átrendezés* című vers mintha megelőlegezné Szilágyi Lenke fotója és Magritte festménye jövőbeni találkozását: „Félpár kezünk érzelgős / szívünkön matat. Cipőként befűzött Magritte- / lábfejük beengedés-re vár a titkos kapu előtt. / A használattól megrepedt szemünkéből / aláhull egy-egy kő vagy könnydarab / az összeöltött panasz nélküli szájra.” (*Átrendezés*) A tojás alakú „kő vagy könnydarab” a *Tiltott nyelv*ben Takács Zsuzsa ars poeticájaként tér vissza: „Verseim tojásban érlelődnek, melegre / vágó, felemás magzatok maguk is. / Most bénultan beteg-ágyadnál ülök, / s könnyeimet nyelem befelé. / Szégyellem állati természetem.” (*Beteglátogatás*) A „titkos kapu előtt” történő várakozás pedig a földi élet idejének metaforájaként érthető, mint ahogy az *Utóirat* című vers zárlatában, ami egyben a kötet, és jelenleg az eddigi életmű zárlata is: „A kukákból élő pesti koldusok, a sudrák / zaklatott álmukat a kapualjakban alusszák. / Beveszem én is szokásos altatómat.” (*Utóirat*)

Az alvás és az álom szintén visszatérő motívumok Takács Zsuzsa költészetében. A *Tiltott nyelv* verseiben az alvás sokszor altatók vagy kórházi altatás által kikényszerített: „Alszol mélyen a közös teremben. / Beveszem én is Eunocinomat.” (*Alszol mélyen*) Az alvás szoros kapcsolatba kerül a haldoklással is: „A gépek lélegzenek és alszanak / helyetted. Lehunytt szemmel, / frissen borotválva fekszel bárki / boldogtalan látogató előtt. Te vagy / a legszebb a kórteremben!” (*A gépek lélegzenek*) Az álmok, látomások, hallucinációk vagy emlékek képei pedig gyakran szétválaszthatatlanul keverednek: „Gondoltam, a patika előtt még beugrom a Mamutba, / veszek tálca filézett csirkemellet és megsütöm az éjél. [...] A szomszéd ajtaja azonban be volt falazva. / Nyilván meggyógyult, s ezért eltemették közben.” (*Hőségriadó*)

Mint fentebb említettem, az idézett Magritte-festmény és a kötet borítóképe egy olyan látványt jelenítenek meg, amely túllép a hétköznapi tapasztalat és tudás körén. Ebből következne, hogy a hétköznapi tapasztalat és tudás körét túllépő látvány elbeszéléséhez nem elégséges a hétköznapi nyelv. Van olyan nyelv, amelyen mégis elmondható? A kötet címadó mottóverse igenlő választ ad, ám azonnal vissza is vonja használatát: „Tiltott nyelv, amelyen gondolkodunk, / de ha már gondolkodunk is, / nem szabad megszólalnunk rajta. / Megszólalni és kimondani, milyen / következtetésre jutottunk. Mert lehet / hogy következtetésünk hibátlan, / kétségbeesésünk mégis ostoba. / És akkor élhattünk volna úgy, / mint a fényérzékeny növények: / fölfelé törekedve. Élhattunk / volna úgy, mintha éltünk volna.”

A *Tiltott nyelv* cím a tilalom megszegésére utal, vagyis egy kötetnyi vers címéül adni azt jelenti: megszólalni rajta. Ki beszélheti ezt a nyelvet? Egy különös látvány szemlélője. Olyasvalaki, aki nem érti, miért tárul fel előtte ez a látvány, aki nem kérte, nem akarta ezt a szemlélő helyzetet, de nem tud szabadulni belőle. Ez a valaki a túlélő, a tanú, akinek szeme előtt szörnyű borzalmak játszódtak le, aki nem érti helyzetét. A megértés

egyetlen lehetősége, ha emlékezik, és emlékezése révén tanúságot tesz arról, amit túl-
élt. Ebből a szempontból a kötet versei kettős feladatot látnak el: egyrészt tanúskodnak
a veszteségekről, másrészt bemutatják, milyen a túlélő élete. „Erre a túlélésre, ami sem
nem halál, se nem élet, javasoltam a *túlélet* elnevezést” – írja Jacques Derrida *Ki az
anya?* című írásában (Derrida, 1997, 47). Takács Zsuzsa kötete olvasható úgy, mint erről
a „túléletről” való beszámoló gyűjteménye. A beszámoló-jelleg miatt a kötet nagyobb-
részt elbeszélő verseket tartalmaz, amelyek egy-egy múltbéli találkozásról tudósítanak.
Például az *M. emlékére* című versben olvasható: „Századik / születésnapomon a polgár-
mester meglátogatott. / Mutattam néhány fényképet neki. Emlékszem / azonban, hogy
volt egy másik életem, amelyről / nincsen fénykép semelyik fiókban. Egy előző / férjem,
egy korábbi gyerekem?”

A versek legtöbbje egyes szám eső személyben íródott, a lírai beszélő azonban nem
ugyanaz a személy, bár a nézőpontok azonosak; a lírai alanyok a túlélő-tanú pozíciójá-
ból szólalnak meg, a gyász, a kétségbeesés hangján. A melankólia, a rezignáció az egész
köteten végigvonul, ugyanakkor ciklusonként eltérő hangsúlyt kap.

Az első ciklusban, az *Emlékezőgyakorlatban* a veszteségek számbavételére kerül sor,
a lírai beszélő az emlékezés révén felidézi saját múltját, az életét hosszabb-rövidebb ideig
kísérő alakokat: férj, gyerek, osztálytárs, gyerekefelügyelő, besúgó, egykori szerelmek és
az utánuk maradt romok: „Vágy egy éjszakai / sétára a katasztrófasújtotta városon át.”
(*Vizitáció*) Alaphangneme a fojtott szomorúság, kiábrándultság. A megidézett személyek
tragikus körülmények között haltak meg. A visszaemlékezés hangjában a túlélő szégyen-
érzete kap hangsúlyt, az életben maradás, az ittfelejtettség nyomasztó érzése. Az emléke-
ző alany sorra veszi azokat a történelmi szituációkat is, amelyben sokan elpusztultak, de
amelyeket ő túlél, maga sem érti, hogyan és miért (például: Auschwitz, kitelepítések).

A második ciklus, a *Mesterek* címet viseli, amelyben a költő-író elődök emlékére
íródtak versek: F. M. Dosztojevszkij, Vajda János, Ady, Kálnoky László, Weöres Sándor
és Petri György tiszteletére. A versek vagy a költőelőd személyéhez szólnak (például:
„Szerintem sosem élt. Csak lázas / képzeletünk sorolja közénk az Ugarra” – *Ady*), vagy
egy-egy jellegzetes motívumot jelenítenek meg (például: „A tea, / a vodka és hering ízét
veszti immár. / A számadás kényszere, hogy pokoli / szerencsénk ellenére Szibériába
vagyunk” – *Négy vers F. M. Dosztojevszkij emlékére, Szibéria*), de a versbeszélő közvet-
lenül is megidézi a mesterekkel való találkozást (például: „Érezhette a költő, mit forga-
tok fejemben, / fenyegetően feltúrte farmeringe ujját” – *Hét vers Kálnoky László emlé-
kére, Egy felolvasás*).

A harmadik ciklus, *A gyász előérzete* részben az *Emlékezőgyakorlatok* hangnemét
folytató, az élet-halál kérdéskört más megvilágításba helyező versek gyűjteménye, amely-
ben a lírai alany nyíltan beszél a közelgő halál elkerülhetetlenségéről, a másik elvesz-
tésének pillanatáról, a gyász kezdetéről. Ennek az állapotnak a lenyomataként a versek
rövidek, csupán 4-8 sorosak. Ezért a könyv oldalain a gyász, a „túlélet” közelgő kezdeté-
nek szótlanságát a vakító fehérség némasága váltja fel. A versekben megjelenik a másik
halálának pillanata (*Fölriadtam*), a várakozás az elkerülhetetlen halálra (*A gépek léleg-*

zenek, Tizenkilencedik napja), a halálvágy (*Alszol mélyen*) és a túlélő reménytelensége (*Élőhalott, Ha érintene bárki*).

A negyedik ciklus, az *India* versei egyetlen személy, Kalkuttai Teréz köré épülnek, róla vagy tőle származnak a monológok. A versekben megjelenített alak nem az idealizált, szentéletű asszony elszántságát, hivatástudatát, a szenvedőkért végzett áldozatos munka örömét hirdeti, hanem a megkísértettség, az elhagyatottság, a kétségek között vergődő asszony reménytelenségét: „Szomjúságot érzek és rettegek, hogy / elhallgat a Hang. A koldusokkal / együtt az utcán haldoklik Jegyesem” (*Teréz újabb levele Périer érseknek*); „Ha beszélnem kell a nyilvánosság előtt / depresszióm titkolva úgy viselkedem, / mint aki boldog, mert szereti Istent” (Veronica Gomésnek).

Takács Zsuzsa *Tiltott nyelv* című kötete változatos módon, magas színvonalon vonultatja fel a legkülönbözőbb élethelyzetek és életállapotok sorát, amelyekben a pusztulás, a halál lenne a várt/elvárt történés, és mégsem: mindig marad egy túlélő-tanú, akinek tanúságtétele egy tiltott nyelven megszólaló „túlélő” költészete.

Irodalom

Derrida, Jacques (1997): *Ki az anya?* Születés, természet, nemzet, Derrida, Jacques: *Ki az anya?* (ford. Boros János, Csordás Gábor, Orbán Jolán) Pécs: Jelenkor Kiadó, 7–58.

Keresztury Tibor, Jánossy Lajos (2012): *Takács Zsuzsa: Ma is versmonológokat álmodom. Nagyvizit Takács Zsuzsánál 2.* <http://www.litera.hu/hirek/en-nem-akarom-megismerni-onmagamat-2> (megtekintés ideje: 2014. 09. 10.)

Takács Zsuzsa (1992): *Viszonyok könnye.* Pécs: Jelenkor Kiadó

Takács Zsuzsa (2013): *Tiltott nyelv.* Budapest: Magvető Kiadó

ÖSSZEFOGLALÓ

Kutatásom során a sztereotípiákat és a sztereotip jelenségeket vizsgáltam a mai gyerekkönyvekben, illetve a mai gyerekek szemléletmódjában, amelyeket az általuk megírt fogalmazásokon segítségével sikerült feltérképeznem. Azonban a fogalmazások elemzése során nemcsak a sztereotípiák sokaságára lelttem, hanem a család képére, a családi funkciók átalakulásának leírására, amely jelenségek imagológiai szempontból is igen alaposan vizsgálhatóak. Érdeklődésem középpontjában elsősorban az állt, hogy egy-egy ünnep, esetünkben a születésnap témakörében mennyire ragaszkodnak a kisiskolások a már bevált és megszokott sztereotípiákhoz, és hogyan reagálnak egy teljesen új, hétköznapi napnak semmiképpen sem nevezhető születésnapi buli eseményeinek, menetének leírására. Hatnak-e rájuk a sztereotípiatörések vagy sem? Kutatásomhoz főként Mahzarin Banaji, Fried István, Boldizsár Ildikó, Kádár Annamária és Bókay Antal elméleti szempontjait használtam fel.

Egyéni kutatást végeztem a témával kapcsolatban, emellett pedig fogalmazást íratam három vajdasági iskola (Samu Mihály Általános Iskola, Péterrére; Cseh Károly Általános Iskola, Ada és Samu Mihály Általános Iskola, Óbecse) harmadik és negyedik osztályos tanulóival, közel 250 kisdíákkal a születésnap témaköréről, valamint az ezt övező szokásokról. Három órát tartottam meg, amelyek során a születésnap mellett a húsvét, a barátság és a család témaköre is elemezhetővé vált a tanulók nézőpontjából.

Kulcsszavak: sztereotípia, sztereotípiatörés, húsvét, születésnap, intertextualitás, intermedialitás, komparatisztika, imagológia, a kisiskolás mint befogadó

REZIME

Tokom mog istraživanja ispitivala sam stereotype i pojave stereotipa u savremenim dečijim knjigama, odnosno u stavovima današnje dece koje sam uspela da analiziram preko njihovih pismenih sastava. Međutim, tokom analiziranja sastava ne samo da sam naišla na mnoštvo stereotipa, nego i na sliku o porodici, na promene u porodičnim funkcijama, koji sa pogleda imagologije predstavljaju pojave koje se mogu istražiti veoma temeljno. U fokusu istraživanja je pre svega bilo kako jedno slavlje (u ovom slučaju rođendan), i pitanje koliko se mala školska deca pridržavaju već dokazanih i poznatih stereotipa i kako reaguju na potpuno novu, nesvakidašnju rođendansku proslavu. Deluju li na njih stereotipi ili ne? Za svoje istraživanje sam pre svega koristila teorijske aspekte sledećih autora: Banaji Mahzarin, Istvan Fried, Ildiko Boldizsar, Anamaria Kadar i Antal Bokai.

Napravila sam jedinstveno istraživanje na ovu temu: zadala sam pismeni sastav u tri vojvodanske škole (Osnovna škola „Šamu Mihalj” – Bačko Petrovo Selo, Osnovna škola „Čeh Karolj” – Ada i Osnovna škola „Šamu Mihalj” – Bečej) učenicima trećeg i četvrtog razreda (blizu 250 ispitanika) na temu rođendana,

odnosno o običajima koji ga prate. Održala sam tri tipa časa, gde se pored rođendana, iz sastava učenika mogao analizirati i Uskrs, drugarstvo i porodica.

Ključne reči: stereotipi, rascep stereotipa, Uskrs, rođendan, intertekstualnost, intermedijalnost, komparatistika, imagologija, mali školarac kao primalac.

ABSTRACT

During my research I have analyzed stereotypes and the emergence of stereotypes in modern children's books, and the attitudes of today's children which were analyzed through their written compositions. However, in analyzing the compositions not only have I encountered a multitude of stereotypes, but the image of a family and changes in family functions were discovered which can be analyzed from the view of imagology. In the center of my interest primarily was how one celebration can, in our case birthday, as small school children adhere to the proven and well-known stereotypes and how they react to a whole new, unusual birthday celebration. Do they act on stereotypes or not? For the present research primarily the following authors' theoretical aspects were applied: Mahzarin Banaji, István Fried, Ildikó Boldizsár, Annamária Kádár and Antal Bókay.

Research on this topic was carried out in three primary schools in Vojvodina (Samu Mihály Primary School – Bačko Petrovo Selo, Cseh Károly Primary School - Ada and Samu Mihály Primary School – Bečej), namely pupils of third and fourth grades were required to write a composition on the subject 'Birthday' and the customs that accompany the event. Nearly 250 pupils' compositions were analyzed. I held three types of classes, where in addition to birthdays, Easter, friendship and family were also be analyzed.

Keywords: stereotypes, stereotype split, Easter, birthday, intertextuality, intermediality, comparative literature, imagology, pupil as the recipient



KULCSÁR Sarolta

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
 Szabadka
 kulcsar.sarolta1988@gmail.com

SZTEREOTÍPIÁK ÉS SZTEREOTÍP JELENSÉGEK A MAI GYERMEKKÖNYVEKBEN (EGY MÓDSZERTANI FELMÉRÉS EREDMÉNYEI)

*Stereotipi i pojave stereotipa u savremenim dečijim
 knjigama (rezultati jednog metodičkog istraživanja)*

*Stereotypes and the emergence of stereotypes in modern
 children's books (results of a methodological research)*

Milyenek a magyarok?

Milyen is a magyarok imázsa? Az imagológia a másságról, a különbözőségről, a mellettünk élők másságáról kialakult/kialakított képek kutatásával és elemzésével foglalkozó tudomány, amely nélkülözhetetlen a multikulturális közegben élők számára. „A Másikról alkotott mentális kép, amely szoros összefüggésben áll az önmagunkról (mint egyénről vagy csoportról) alkotott képpel, a közbeszédben, a média szövegeiben, a politikai diskurzusokban vagy a művészeti alkotásokban manifesztálódva kihatással van a mindennapjainkra.” (TAPODI 2011: 42) Napjainkban egyébként is az ön- és másságképek elemzése és vizsgálása a kutatások homlokterébe került. A nemzeti sztereotípiák vizsgálata alapján megállapíthatóvá válik a megjelenésük, az időről-időre történő változásuk, a megerősödésük vagy elutasításuk, illetve a felsorolt folyamatok módja és esetleges célja.

A mai gyermekkönyvek is jó alapot szolgálnak az imagológiai kutatásokhoz, ugyanis a nemzeti sztereotípiák megjelennek a szövegekben és az illusztrációkban. Varró Dániel általam elemzett két könyvét Maros Krisztina illusztrálta, s mindkettőben a csecsemőábrázolás ragadta meg a figyelmemet, ugyanis minden szöveg mellett egy vagy több baba kerül ábrázolásra, s mindegyik karakteresen magyar gyerekként van megrajzolva. Érdekes a kissé kerekded kisgyerek alkat, a kunkorodó tincsek és a mindig mindent megfigyelő csillogó szemek ábrázolása, valamint a kismama pocakjában mosolygó csecsemő. Hasonlóan vidám illusztrációkra lehet lelni Kiss Ottó *Régi kincsek* című könyvében is, ahol Takács Mari rajzai nyomán ideális családi képeket találunk. A születésnap tortá elfújásánál a gyerek mellett álló szülők, az édesanya szépsége, a gondos nagymama jelenléte és a tökéletes családi összhang tükröződik vissza a könyv lapjain. Vajon ilyen vidámak lennének a magyar gyerekek? S vajon ilyen légkör uralkodik a magyar családokban?

A kérdés felvetése nem véletlen, mert Kiss Ottó *Szusi apó erdőt jár* című könyvében Baranyai (b) András illusztrációi kapcsán épp az ellenkezője válik megfigyelhetővé. Keleties hangulat köszön vissza a könyv lapjairól és az illusztrációkból, nem véletlen az sem, hogy éppen Szusi apó a főhősünk neve. Az illusztrátor nagy hangsúlyt fektetett a férfi és a női jegyek kiemelésére, némi túlzás is tapasztalható az izmos férfitestek, valamint a női keblek méretének megfigyelése során. Továbbá kiemelném még a keleties stílusban megrajzolt gyerekeket, s a nemzeti sztereotípiáktól mentes Szusi apó képét. Érdekes ez a kettőség, hogy míg Szusi apó származását a nevében hangsúlyozza a szerző, s az illusztrátor a képi megformálásban mellőzi, addig a többi szereplő nemzetiségéről a szövegben nem esik szó, viszont a képek tükrözik azt. Ez a gyerekkönyv a külsőségekre alapoz, úgy a szöveg, mint az illusztrációk tekintetében. Az ideális családkép ettől a közegtől távol áll, s nemhogy csak távol áll, hanem hangsúlyos a család mint sztereotípiák törése. A gyerek társaságát elutasító apuka, az unoka kérdéseit megvető nagyapa és a telefonáló anyuka, majd a végül magára hagyott gyerek képe tárul elénk a könyv lapjain, aki senkitől se tudta megkérdezni, élnek-e a nagyvárosban háziállatok.

Kiemelném, hogy az első három könyv esetében női, míg a negyedik esetben férfi illusztrátor munkáját elemezhetjük. Érezhetőek a kifinomult, gömbölyded formák, kellemesebb színek a női illusztrátorok keze nyomán, míg sokkal inkább jellegzetes a szögletesség, a határozottság, a dinamika és a sötétebb színek a férfi illusztrátor képein.

Berg Judit: *Lengemesék, Tavasz a Nádtengeren* című kötetében abszolút sztereotípiák töréssel találkozhatunk, ugyanis úgy a szövegben mint az illusztrációkban a másság tükröződik vissza. A lengék közössége, amely sajátos jellegzetességekkel rendelkezik, nem hasonlítható más népekhez, „nemzetekhez”. Egyedül a női és férfi karakterek megrajzolásában lelhetőek fel a nőies és a férfias jegyek, amit a hajviseletük és az öltözködésük alapján figyelhetünk meg. A lengelányok copfjai és a lengefiúk tüsis hajkoronája, valamint a bikini, a szoknya és a nadrág viselete bizonyítja számunkra a sztereotípiák meglétét.

Darvasi László *A 3 emeletes mesekönyv* című könyve egy többszintes regény, nem véletlenül használom a többszintes kifejezést, ugyanis ebben a mesekönyvben a földszinten laknak a pupákok, az első emeleten a Szép Tanító néni, a második emeleten lakik a Magyar Történelem, a harmadik emeleten maga a mesekönyv írója, és félelmetes hangok hallatszódhatnak a padlásról. „Ez a regény csak úgy hemzseg a pupáoktól. Meg a káposztáktól, okleveles fizikatanároktól, Zalhúber Tibike kérdéseitől, hogy a Magyar Történelemről és hűséges Gurulmadaráról már ne is beszéljünk. A háromemeletes ház lakói egytől egyig furcsa, mégis szerethető lények, akik eleinte csak a mindennapok történéseit mesélik el, majd a nem mindennapi történések mesélik el őket. Lesz itt boszorkányból kislány, kurucból labanc, káposztából saláta, no meg persze az író úrból csúf varangyos telefon” (FÜLÖP 2013/48).

Darvasi mesekönyvének soraiból árad a „magyarságtudat”, árasztja ezt játékosan és gyereknyelven. A mesekönyv írója benne szerepel saját meséjében, saját meséjének, azaz életének írója, s hasonló módon vezet bele, teszi a szöveg részesévé az illusztrá-

tort is. „Hol volt, hol nem volt, túl az üveghegyen, a nagymamátok térdkalácsán, volt egy Ház.” (DARVASI 2013: 10). Így kezdődik a földszint története, ahol is a kezdet kezdetén sztereotípiák törések fedezhetőek fel, ugyanis a szerző a mesekezdő formulát is és még sok népmesei elemet alakított át a saját szájze szerint (marcipán virág, hamuban sült hamburger). Mindezen jelenségek mellett Darvasi ebben a regényében a magyar történelem jeles eseményeiről is szól, főként a második emelet szövegeiben, ugyanis a regény második emeletén él a Magyar Történelem. A magyarok bevonulásától kezd meg a történelem meséjét a szerző s minden egyes jeles eseményt felsorol egy kislány nézőpontjából, aki szerette a rózsavirágot. Szó esik itt a magyarok történelméről két részben, röviden; a magyarok Istenéről; a magyarok állatairól, melyek közül kiemelném a Gurulmadarat, amelyre tekinthetünk sztereotípiák-törésként is, ugyanis a magyarok Turulmadarát helyettesíti a szövegekben; a Magyar Történelem szomorúságáról, amely a trianoni békeszerződés megkötését írja le gyereknyelven; A színekről szóló meséről, amely a zsidóságról, a zsidócsillag viseléséről, valamint a koncentrációs táborokról szól; a Don-kanyar kiegyenesítéséről, azaz a II. világháború harcairól; a Forradalomról ezerkilencszázötvenhatban, amikor csak egy lyukon keresztül lehetett látni a Szabadságot; Labanc Palikáról, Kuruc Béla bácsiról és még Jumurdzsákról is, az *Egri csillagokból*. Mindezek után a Magyar Történelem lehuppan a Tanító néni mellé s a következőket mondta neki: „Amikor nagy voltam, tudja, Tanító néni, ilyen héthátar távolságok, kárpáti bércek, aranselymes mezők, csobogó patakok, egyebek, akkor se csak a Magyar Történelem voltam. Mert Román Történelem, Német Történelem, Horvát Történelem is voltam. Meg Zsidó, meg Cigány, meg Szerb. Szóval ami én voltam, az nem csak én voltam.” (DARVASI 2013: 109)

Mindezek után komoly felnőttgongon feltehető a kérdés: „Milyenek is a magyarok? Kevés beszédű, magányos cowboyok és kocsmái hencegők. Lepedőakrobaták és sámlin reszkető Gedeon bácsik. Hátrafelé nyilazók és cekkerben bontott csirkét cipelők. Alkoholisták. Dehogya alkoholisták, csak megisszák a magukét. Folyton panaszkodók és forrófejük. Pacalevők és pizzafalók. Asztalsarkon búsongók, akik párszor az asztalra csaptak, és beleremegett a történelem. Valamikor nagyon tudtak focizni, most nagyon tudnak rá emlékezni. Ha meg akartak halni, mindig lerántottak magukkal egy törököt is. Ez az útikönyv elkalauzol a földönkívüliek ismerős birodalmába, kiderül belőle, hol húzódik a belga-magyar határ, kitalálták-e a magyarok az ideális társadalmat, igaz-e, hogy minden magyar tud atombombát gyártani és lóháton állva hatos fogatot hajtani.” (<http://moly.hu/konyvek/lackfi-janos-milyenek-a-magyarok>). A könyv rövid összefoglalóját idéztem, amely betekintést nyújt/nyújthat a magyarság milyenségébe. Mindkét kötet illusztrációit P. Szathmáry István készítette, aki karikatúráiban híven tükrözte a szövegek cselekményét és hangulatát. A szöveg a magyar ember életét, hétköznapi tevékenységeit, örömet és bánatát írja le. Imagológiai szempontból elmondható, hogy sok esetben a magyarságról mások által megalkotott véleményt felhasználva/alkalmazva íródtak ezek a szövegek. Milyennek látnak bennünket mások? Milyennek látjuk mi magunkat?

A nemzetkarakterisztikai jegyeket kiemelve az idegenek, más országban élők számára akár irányelvként is szolgálhatnak ezek a leírások a magyarokról. Ugyanis a magyar ember honvágyától a Túró Rudi szeretetét, az étkezési szokásokon és a gasztronómián át a zenei életig minden területet elemez és frappáns szófordulatokkal foglal össze.

Összefoglalásként elmondható, hogy az elemzett könyvek mindegyikében fellelhetőek voltak a magyarok jellegzetességei és ismertetőjegyei. Mind a gyermekkönyvek, mind a Lackfi-szövegek megfelelő alapul szolgáltak az imagológiai kutatásokhoz, illetve a nemzeti sztereotípiák felfedéséhez.

A születésnap torta mint médium

A születésnap nem születésnap tortavágás nélkül. Ezen, minden évben megismétlődő alkalom legkiemelkedőbb sztereotípiája maga a torta. Óratartásaim során a bevezető részben találós kérdésekkel játszadoztunk a tanulókkal. A játék lényege az volt, hogy a találós kérdés felolvasása előtt egy önkéntes tanuló elhagyta az osztálytermet, miután a kiválasztott távozott, a többieknek felolvastam a találós kérdést s a helyes megfejtés elhangzását követően, az adott padosor lerajzolta a megfejtést a táblára, könnyítve ezzel a terem előtt álló tanuló dolgát, akinek a terembe lépve, az osztálytársai rajzát látva, ki kellett találni a megfejtést. Három körben játszottuk ezt a játékot, s mindhárom találós kérdés a születésnaphoz kapcsolódott. A rajzok elemzését követően, amelyek bizonyítékként szolgálnak azon feltevésemre, miszerint a születésnap torta az ünnepség fénypontja s a legkiemelkedőbb, leghangsúlyosabb sztereotípiája, megállapítható, hogy a tanulók rajzainak döntő többségén ott szerepel a médium maga mediális szerepben.

Kádár Annamária *Mesepszichológia* című könyvében található *A nagy balhé* című egyedi történet, melyben szintén nem vitatható a torta mediális szerepe, azonban ebben az esetben mégsem a megszokott módon alakult az ünnepség: „Egyik évben, amikor a születésnapomat ünnepeltük, édesanyám süített egy nagy tortát. Nagyon sokan összegyűltünk. Édesanyámat megkértem, hogy hozza be a tortát. Be is hozta, de amikor megláttam a tortát, nagyon meglepődtem. A torta tele volt apró, pici hangyával. Gyorsan kivittük a tortát, és a szemetesben dobtuk. Nagyon szomorú voltam, hogy ezek a hangyák rámásztak a tortámra. Édesanyám azt mondta, hogy csinál egy új tortát, és hogy mulassunk tovább. Azt csináltuk, amit édesanyám mondott, mulattunk tovább. Eljött a holnap, és a barátnőim mind visszajöttek tortát enni, és jól éreztük magunkat, és boldog voltam.” (KÁDÁR 2012: 156–157). Nagyon érdekes a történet torta köré épülő vezérvonala, legfőképpen azért, mert a kisgyermekek nagyon ritkán emlékeznek az egyedi tapasztalatokra, ugyanis az ő emlékezeti rendszerükben az események általános váza vésődik bele, örződik meg hosszú távon, hiszen ez segít nekik a következő események jóslásában. Az egyedi emlékek a későbbi korokból származnak. Ezek legfőbb jellegzetességei a hitelesség, az élményszerűség, a történet helyének, idejének megjelölése és az átélés. (KÁDÁR 2012: 157). Azonban a történetben leírt esemény mégis különleges, hiszen a szerző nem azt írja, hogy nagyon szomorú voltam, mert ki kellett dobnom a tor-

tát, hanem ehelyett azon búslakodik, hogy a hangyák, mint idegen betolakodók, egy más faj képviselői birtokba vették az ő tulajdonát, örömeinek forrását. S boldogsága akkor tudott kiteljesedni, amikor édesanyja egy újabb tortát készített, amit másnap a barátnő-ivel elfogyasztott. Gyakorlatilag a születésnap, maga az ünnep nem is az ünnepség tervezett időpontja lett, hanem a másnap, amikor a torta felvágásra került, ez is bizonyítja a torta médium szerepét, ugyanis torta nélkül nincs születésnap.

A torta felvágása és elfogyasztása a születésnapi ünnepség legjelentősebb eseménye, mégis sokan sokféleképpen gondolkodnak erről a jeles eseményéről. Kiss Ottó *Régi kincsek* című verseskötetében található *A tortagyilkos éjszakája* című szöveg, melyben előtérbe kerül a gyermeki falánkság, annak minden velejárójával. „Ma én voltam a tortagyilkos, leszúrtam őt, a csokisat, és háromszorra mind befaltam – egyszerre, mondják, sok is az.” (KISS 2011: 13). Azonban, ami számomra megdöbbenő, hogy hogyan fér meg a tortagyilkos szó egy gyerekvers soraiban?!

A kérdésre a választ a felmérésem során megíratott fogalmazásokból kaptam, ugyanis *A születésnapi tortám emlékezései* cím alatt több tanuló is a torta szemszögéből írta le az ünnepség eseményeit, részletezve a torta felvágásának menetét. Érdekesebbnél érdekesebb megoldások születtek: „Nem láttam semmit a hűtőből, de hallottam valamit. Sokan ordítottak és játszottak. – Fogócskázzunk! – mondta az egyik. Persze ti fogócskáztok, én meg halálra fagyok. – Nemsokára torta! – ordította a készítőm. Éljen, ez az én időm, mostmár csodálhatnak. Kivettek a hűtőből és belémszúrtak egy gyertyát. – Torta, éljen! – örültek a gyerekek. – Együnk! – mondták. Mi? Neee, engem nem kell megenni. Későn szóltam és különben sem hallották. Összerágtak és otthagytak a konyhaasztalon.” Fontosnak tartom kiemelni az ordítás szót ebből a részletből. A tanuló a gyerekek játékát és az édesanya jelzését is az „ordítás” szóval írja le. Vajon miért nem alkalmazza az „ordít” szó különféle szinonimáit a fogalmazás írása során? Kétféle lehetőség van ennek a kérdésnek a megválaszolására, az egyik a szegényes szókincs, s ezáltal a hiányos a kifejezőkészség, a másik pedig a gyerekekben uralkodó feszültség, amely csakis az ilyen erős érzelmi töltetű szavak használata kapcsán tükröződik vissza az írásban. Ezen túl egy érdekes kettősség is tapasztalható a sorok között, ugyanis egyik pillanatban még a torta vágyakozásairól olvashatunk, arról ahogyan áhítozik azután, hogy őt csodálják, míg a másik pillanatban már azt hangsúlyozza a diák, hogy belémszúrtak egy gyertyát. A tanuló itt sem törekszik a finomabb leírások alkalmazására, hanem mintegy átérezve a tortába nyilalló fájdalmat veti papírra az érzéseit.

Egy másik tanuló fogalmazásában újabb érdekességre bukkantam: „... erre aztán mindenki bejött az ebédlőbe és körém ültek. A születésnapos anyukája meggyújtotta a gyertyákat. Ezután jött a nagy pillanat, felvágtak. A gyerekeknek nagyon ízlettem. Sajnos többet nem tudok mesélni, mert megették a szemem.” Ebben az idézetben teljesen más érzelmek uralkodnak mint az előzőben. Itt érezhető a szertartásosság, hogy a születésnapi torta központi szerepe mennyire hangsúlyos, hogy minden pici részletre mennyire ügyel a szerző. Szinte rítussá női ki magát a felvágás pillanata és a torta elfogyasztásának folyamata. Azonban a végére egy csattanót tartogat a tanuló az olvasó számára, a

torta szemének eltűnését, ami mintegy kameraként rögzítette és közvetítette számunkra, kívülről számára az eseményeket.

A harmadik idézet a másodikkal rokon szemléletű, mégis más: „Amikor anyukája bevitt a szobába a sok gyerek közé, el nem tudtam képzelni, mi lesz itt velem. Szerencsére nem fájt, amikor felvágta, vagy amikor rágtak. Nagyon tetszettem nekik. A maradék egy szeletemet még nem ette meg senki, így hát bírtam nézni, hogy játszanak és ez boldogsággal töltött el.” A kezdeti félelmet követően, amely leginkább a műtetre váró beteg szorongásához hasonlítható, a szöveg végén az „örülök, hogy örömet szerezhettek” szemlélet bújik meg a sorok között. Hiszen a passzív, külső megfigyelő, a maradék egy szelet által látottak töltik meg érzelmekkel a szöveget, okoznak neki boldogságot, azaz boldog percek.

Mind az általam használt gyerekkönyvek, mind a tanulók fogalmazásainak elemzését alapul véve megállapítható, hogy a születésnap tortára minden esetben mint médiumra tekintünk, ez a megállapítás, úgy vélem, hogy nem is vitatható, hiszen az ünnepség központi eseménye a felvágás pillanata, amely elkerülhetetlen, ugyanis amennyiben valamilyen oknál fogva ez kimarad, attól a pillanattól kezdve már nem is születésnap a születésnap. Megállapításaimat alátámasztja Kiss Ottó *Iván öt* című verse is, mely szerint: „Ma pont öt éves lettem én, tortát ehettem, s ettem én, finom, bírom. Jövőre meg már hat leszek, megint ilyenkor azt eszek, kapok hatot gyertyából is, és fújhatok, akár a mérges dúvadok, a cél: a szél.” (KISS 2011: 4).

A felnőtté válás mint a beavatás/beavatódás rítusa

„Pici fiam, ne bömbölj! Nem kaphatsz a sörömből. Csak felnőttek ihassák, nincs a földön igazság. Nem a tied a kávé, hanem sajnos apádé. Két évtized kábé sacc, aztán te is kávézhatsz. Ne kattints az egérrel, ne nyúlj föl és ne érd el! Hiába, hogy épp ez hecc! Majd ha megnősz, gépezhetsz.” (VARRÓ 2011: 22).

A felnőtté válás folyamata egy igen jelentős határátlépést jelent az ember életében. Ma már szinte divattá vált a 18. születésnap széles körben történő megünneplése, hiszen az említett életkor átlépését követően már felelősségteljes felnőtté válik az ember, aki minden tettének vállalja következményeit, és lehetősége nyílik akár még a gépjárművezetési engedély megszerzésére is, azonban mindez csak sztereotípiák. Az imént felsorolt változások csak nagy általánosságban köthetők az életkorhoz, ugyanis a sokrétűség és a személyek közötti különbségek ez esetben talán még hangsúlyosabbak, mint az élet más területén.

„A tradicionális kultúrákban a fiatalokat hosszú időn keresztül készítették fel arra, hogy ha eljön az ideje, saját útra tudjanak lépni, és új családot tudjanak alapítani.” (BOLDIZSÁR 2011: 336) A fiúkat a serdülőkor végén a hagyományoknak megfelelően, egy ünnepségen, a megfelelő rítus keretében férfivá avatták, a gyakorlatban ez a szóbeli információátadást jelentette, amelyre szüksége van egy férfinak, hogy letudja küzdeni a hétfejű sárkányt, ki tudja állna a rá szabott próbát, fel tudjon kapaszkodni az égig érő fa tetejére, ahol elnyerheti a királykisasszony kezét. Ezzel szemben a lányok esetében nem volt

ilyen egyszerű a dolgok menete. Elsősorban a lányok avatása nem csoportosan, hanem egyénileg valósult meg. „Az egyéni beavatás fontos eleme volt a hagyományozódó női vonal értékrendjének, életvezetésének, életminőségének szavak nélküli átadása–átvétele.” (BOLDIZSÁR 2011: 337). A nő életfeladatai közül a legfontosabb, hogy formát adjon a formátlanoknak. Ez az, ami a nőiségből ered, hogy rá mer hagyatkozni megérzéseire, vakon bíz a ösztöneiben és néha pusztán jelenlétével képes megváltoztatni dolgokat.

Azzal tehát, hogy mára már kiment a divatból a felnőtté avatás rítusa, a fiataloktól vették el azt a lehetőséget, hogy a hagyományoknak megfelelő módon elsajátíthassák azt, hogy gyökereik honnan erednek, és életük merre tart, az ehhez szükséges tarisznya nem kerül vállukra, s nem kapják meg az út elején a szülői áldást. Pedig igazán nagy szükség lenne rá, ugyanis a mai kor gyermeke számára legalább akkora talány az új élet kezdete, mint a régebbi korok gyermekének volt. Az, hogy milyen módon lehet elhagyni a szülői házat, hogy álljon az ember a saját lábára, hogyan tud majd önálló személyiséggé formálódni, mind-mind olyan kérdések, amelyek megválaszolását a mai fiatalság is az idősebb nemzedéktől várja/várná el. Ugyanis ezek azok a sztereotípiák, amelyek elsajátítása biztonságot nyújt olyan tekintetben, hogy a felmerülő kérdésekben, a legváratlanabb helyzetekben majd előbukkanjanak azok a segítők, akik a mesebeli aranyhalhoz hasonlóan megmutatják majd a helyes utat, megválaszolják a kérdéseinket, vagy teljesítik három kívánságunkat. Ilyen módon lehet megismerni a megküzdés valódi jelentését, és megtapasztalni azt, hogy bizony vannak olyan esetek is, amelyekben elsőre rosszul döntöttünk, hogy hogyan tudjuk a ballépést helyrehozni, kijavítani annak érdekében, hogy az életünk egy izgalmas „vándorút” legyen ténfegersé helyett.

Óratartásaim során Berg Judit *Lengemesék* című kötetének *Tavaszi a Nádtengeren* fejezetéből a *Buzogányünnep* című részt vittem el a tanulóknak. A szöveg a lengék felnőtté avatását írja le, melyet a gyerekeknek mint egy mindennapinak semmiképpen sem nevezhető születésnap buli leírását vezettem fel. A szöveg szerint a lenge ifjancok avatása a tavasz legnagyobb ünnepét jelentette, ezzel is hangsúlyozva a felnőtté válás fontosságát. „A bebarnult hajú ifjancok ünnepi ruhában vonulnak végig az éljenző tömeg előtt, hogy átvegyék Sulyom királytól felnőtté válásuk jelvényeit: a buzogányt, az íjat és a nyílvevőket, valamint a kantárszárát, amivel jövőre hatásmadarukat irányíthatják.” (BERG 2013: 57–58). Az átvett jelvényeket azonban még az ünnepség keretében ki is kellett próbálniuk az ifjú lengéknek, ugyanis először buzogányukkal célba kellett dobniuk, majd az íjazás következett, és végül a rigóroptetés zárta a próbatételek sorozatát. A sikeres avatást fergeteges multság követte, ahol a Nádtenger kedvenc zenekara, a Bambusz banda szolgálta a talpalávalót. Harapnivalót a békaderbik számára felépített stadion körül megtalálható sátrakban lehetett vásárolni, azonban moszatos lángosért például 10 percig kellett sorban állni. Azaz a beavatás, amely egyben a születésnap és a felnőtté válás ünnepe, egyáltalán nem az ünnepség megszokott menete szerint zajlott. A szövegben lezajló események nem a megszokott sztereotípiák bevonásával, felsorakoztatásával vagy

egymás mellé állításával valósultak meg, hanem éppen ezzel szembeszegülve, úgymond sztereotípiatörést elkövetve zajlottak le.

Érdekesnek találtam, hogy a tanulók számára ez nem okozott zavart mindaddig, míg meg nem kértem őket, hogy hasonlítsuk össze a két ünnepséget, a hagyományos szülinapi bulit ezzel a rendkívüli eseménnyel. Akkor kezdték el keresni a szövegben a sztereotípiákat, amelyeket hosszas keresgélés után sem találtak meg. Mint szöveget, izgalmasnak találták, s színvonalasan válaszoltak az általam feltett kérdésekre, de akkor kissé meghökkentek, amikor azt kezdtük elemezni, hogy a maga módján ez is valamiféle születésnap. Itt is megmutatkozott az a tény, hogy a hirtelen és a nem várt helyzetekben a sztereotípiák eszköztárát hívjuk segítségül, s ha nem leljük őket, akkor érthetetlené válik számunkra a kialakult helyzet.

Világossá vált számomra a diákok reakcióit figyelve, hogy nem igazán találkoztak még posztmodern szövegekkel, meglepetésként hatottak rájuk a sztereotípiatörések, pedig mindentől eltekintve nagyon szépen fel tudtam velük dolgozni az órai anyagot. Ebből arra következtetek, hogy a tanulók nyitottak az új és a más iránt, csak meg kell teremteni számukra a lehetőséget a bennük rejlő kreativitás kibontakoztatására.

A felmérés módja és az eredmények ismertetése

Kutatásom során a sztereotípiákat és a sztereotíp jelenségeket vizsgáltam a mai gyerek-könyvekben. Egyéni kutatásaim során a témával kapcsolatos szakirodalmat térképeztem fel, alkalmaztam a dolgozat elméleti részének megírásakor, valamint a mai gyerek-könyvek szövegeit és illusztrációit vettem górcső alá. Kiemelten fontos kérdésként kezeltem, hogy vajon a gyerek-könyvek illusztrátorai (s ezzel együtt csak illusztrációi) mennyire hatottak/hatnak a sztereotípiák, ugyanis ezek a rajzok az olvasóra is mély benyomást tesznek. Megállapítható, hogy a gyerek-könyv-illusztrációk hemzsegek a sztereotípiáktól, ezért gyakorolnak igen intenzív hatást magára az olvasóra, az olvasó képzeletvilágára is. A másik vizsgálódási területem szintén az illusztrációkhoz kapcsolható, ugyanis Darvasi László *A 3 emeletes mesekönyv* című szövegeiben igen sok esetben használja az író az illusztrációt, nemcsak a szöveg kiegészítéseként, hanem a szöveg részeként is. Hogyan alkalmazhatná ezt a frappáns megoldást a szerző, ha az olvasók többségében az adott rajz/kép/illusztráció nem hasonló gondolatokat ébresztene, nem hasonló értelmet tükrözne?! Vajon ez esetben a szöveg képezi a képet, vagy a kép a szöveget?! Mindkét kérdésre igen a válasz, magyarázata pedig a kialakult sztereotípiák alkalmazása/alkalmazhatósága lenne.

Emellett munkám gyakorlati részét a tanulókkal történő fogalmazásíratás jelentette. Három óravázlat elkészítését követően látogattam el Vajdaság három általános iskolájába: az adai Cseh Károly, az óbcesei Samu Mihály és a péterrévei Samu Mihály Általános Iskolába. A harmadikos és negyedikes tanulóknak tartottam meg az órákat, azaz közel 250 kisdíák bevonásával végeztem el a kutatást. Mindhárom óra a születésnap témája köré volt építve, s arra voltam kíváncsi, hogy a tanulók mennyire ragaszkodnak a már számukra is jól ismert sztereotípiákhoz az őket érintő témában.

Az első óra megtartása során *A nyuszi születésnapja* címre írták meg a diákok a fogalmazásaikat. Ez esetben a húsvét és a születésnap jellegzetességeinek vizsgálatára nyílt lehetőségem a leíró fogalmazások nyomán. Egyes tanulók azonos jelenségként kezelték a nyuszi születésnapját és a húsvétot, ezekben a húsvét sztereotípiái benne szerepelnek: „a kis nyuszi pedig hímezte a tojásokat”, „a nyuszi a fészekben tartotta a születésnapját”, „ez a szülinap húsvétkor történt”, „felvágta a répatortát”, „lesz a születésnapján répatorta és tojáskereső verseny”, „elkezdte írni a répa meghívókat”, „a meghívója tojás alakú, a tortája pedig nyúl forma” stb. Érdekesnek találtam továbbá, hogy vannak fogalmazások, amelyekben a nyuszinak emberbarátai vannak, és vannak olyanok, amelyekben kizárólag állatokkal barátkozik, például: Katival, a katicabogárral; Pityanggal, a nyuszival; Ugri-bugrival, a tücsökkel és Imivel, az imádkozósáskával. A sztereotípiák sok esetben előbukkantak a nyuszi elnevezése során is, ugyanis többen ragaszkodva a már megszokottakhoz Tapsinak, Tapsifülesnek, Ugrinak, Nyuszkónak, Muszkónak nevezték el a történet főhősét, míg mások Dönciként, Pinkiként, Pöttyösként, Csipkésként hívták az ő nyuszijukat.

A második óra megtartásának alkalmával a tanulók *A születésnapj tortám emlékezései* cím alatt saját születésnapjuk megünnepléséről írtak. Ezek a fogalmazások cselekményen alapultak, s nagyon érdekes megoldások születtek. A legtöbben a születésnap megünneplésének szokásos menetét írták le, azonban néhányan a torta helyébe képzeltek magukat és úgymond egy külső megfigyelő szemszögéből írtak a buliról. Ezekben a fogalmazásokban elemezhetővé vált a család mint intézmény és a családban uralkodó hierarchia kérdése is. Mindattól eltekintve, hogy mindenhol a család megváltozott fogalmáról beszélnek, a tanulók írásaiból nem ez tükröződik, ugyanis a legtöbben arról is írnak, hogy anyukájuk hozza be a tortát, apukájuk segít a lufik felfújásában és a lakás kidíszítésében, azaz hangsúlyos szerepet kap az írásokban maga a család intézménye.

A harmadik óra során a tanulóknak születésnapj meghívót kellett készíteniük, azonban nem szokványos módon, hanem a *Meghívó a barátod születésnapjára* cím alatt. Két szakaszból állt a feladat megvalósítása, az első részben meg kellett fogalmazni a meghívó szövegét, míg a második szakaszban meg kellett tervezni a születésnapj meghívó arculatát olyképpen, hogy az a barát stílusát és személyiségét tükrözze. Kezdetben zavaró volt a tanulók számára, hogy más nevében kell elkészíteni magát a meghívót, azonban rövid magyarázat után érthetővé vált számukra a feladat. Az elkészített meghívók sok érdekességet rejtettek magukban: elsősorban többen, eltekintve az órai utasítástól, a nyomtatott meghívók mintájára írták meg a meghívó szövegét (címezett, helyszín, időpont, ünnepelt) egy szépen megfogalmazott mondat helyett. Ez esetben határozottan eltérő megoldásokat alkalmaztak a fiúk és a lányok, az eltérések az arculatban, a színvilágban és a stílusban mutatkoztak meg leginkább. Az arculat megtervezése és elkészítése során megjelentek a születésnap sztereotípiái, amelyek a torta, a sapkák, a lufik és az ajándékok visszatérő motívumként történő felsorakoztatásában voltak fellelhetőek. Azonban érdekesnek találtam még, hogy a szülinap sztereotípiái mellett előfordultak a napos égbolt, a virágok, a tavaszi rét és a természet jellegzetességei egyaránt.

Felhasznált irodalom

Kiadások:

1. BERG Judit 2013. *Lengemesék – Tavasz a Nádtengeren*. Nők Lapja Műhely, Budapest.
2. DARVASI László 2013. *A Háromemeletes Mesekönyv*. Magvető Kiadó, Budapest.
3. KISS Ottó 2011. *Régi kincsek*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
4. KISS Ottó 2013. *Szusi apó erdőt jár*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
5. LACKFI János 2012. *Milyenek a magyarok?*. Helikon Kiadó, Budapest.
6. LACKFI János 2013. *Milyenek MÉG a magyarok?*. Helikon Kiadó, Budapest.
7. TARI István 2000. *Darazsakkal barátkozom!* Forum Könyvkiadó, Újvidék.
8. VARRÓ Dániel 2011. *Akinek a foga kijött*. Manó Könyvek Kiadó Kft., Budapest.
9. VARRÓ Dániel 2011. *Akinek a lába hatos*. Manó Könyvek Kiadó Kft., Budapest.

Irodalom:

1. Allport, G. W. 1999. *Az előítélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
2. BAJI-GÁL Ferencné 2006. *Drámapedagógia alkalmazása*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
3. BAKÓ Boglárka, PAPP Richárd, SZARKA László (szerk.) 2006. *Mindennapi előítéletek – Társadalmi távolságok és etnikai sztereotípiák*. Balassi Kiadó, Budapest.
4. BOLDIZSÁR Ildikó 2011. *Meseterápia*. Magvető Kiadó, Budapest.
5. BOLDIZSÁR Ildikó 2013. *Mesekalauz úton lévőknek – Életfordulók meséi*. Magvető Kiadó, Budapest.
6. BÓKAY Antal 2006. *Bevezetés az irodalomtudományba*. Osiris Kiadó, Budapest.
7. BÓKAY Antal, VILCSEK Béla, SZAMOSI Gertrúd, SÁRI László 2002. *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása*. Osiris Kiadó, Budapest.
8. FRIED István 2012. *Bevezetés az összehasonlító irodalomtudományba*. Lucidus Kiadó, Budapest.
9. HÓZSA Éva 2011. *A hiány sztereotípiái a huszadik század kilencvenes éveinek vajdasági magyar irodalmában és a szabadkai Kosztolányi-kultuszban*. *Létünk*, 2011, 4. sz., 103–114.
10. HÓZSA Éva 2013. *Mesterségem: irodalomtanár*. Életjel Kiadó, Szabadka.
11. KÁDÁR Annamária 2012. *Mesepszichológia*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
12. KERÉKGYÁRTÓ Imre 1961. *A fogalmazás tanítása*. Tankönyvkiadó Vállalt, Szeged.
13. Mahzarin, BANAJI 2003. *Rejtőzködő attitűdök és sztereotípiák*. Osiris Kiadó, Budapest.
14. MAGASSY László 1978. *A szóbeli kifejezőképesség fejlesztése az általános iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
15. STANKOVIĆ, Đorđe 2004. *Istorijski stereotipi i naučno znanje*. Izdavačka kuća PIJATΩ, Beograd.
16. TAPODI Zsuzsanna Mónika 2011. *Imagológia – Egy ősi gyakorlat megújuló megközelítésben*. *Létünk*, 2011, 4. sz., 42–46.



Internetes források:

1. Fried István: Imagológia – komparatiztika. Irodalmi szemle online.
<http://www.irodalmiszemle.bici.sk/lapszamok/2010/2010-aprilis/688>
2014.04.14.
2. Magyar Elektronikus Könyvtár: A magyar komparatiztika elmélete.
<http://mek.oszk.hu/02200/02227/html/01/119.html>
2014.05.20.
3. Szőke Júlia: Sztereotípiák görbe tükre. Kautz Konferencia Kötet 2012.
<http://kgk.sze.hu/images/dokumentumok/kautzkiadvany2012/kreativ/szoke.pdf>
2014.05.20.
4. Fülöp Zsófia: Darvasi László A 3 emeletes mesekönyv. Magyar Narancs 2013/48.
<http://magyarnarancs.hu/konyv/darvasi-laszlo-a-3-emeletes-mesekonyv-87636>
2014.05.20.
5. Lovász Andrea: Gyermek – irodalom. Forrás Szépirodalmi, Szociográfiai, Művészeti Folyóirat 2000/12.
<http://www.forrasfolyoirat.hu/0012/lovasz.html>
2014.05.22.
6. Boldizsár Ildikó: A gyermekirodalom nagykorúsodása. Beszélő Online 2003/6.
<http://beszelo.c3.hu/cikkek/a-gyermekirodalom-nagykorusodasa>
2014.05.30.
7. Makkai Kinga: Gondolatok az olvasóvá nevelésről, a gyermekirodalom oktatásáról.
<http://konyvmutatvanyosoknevelde.wordpress.com/2011/07/29/116/>
2014.05.30.
8. Tóth Beatrix: Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? Anyanyelv-pedagógia 2008/1.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15>
2014. 05.30.

III.

ÖSSZEFOGLALÓ

Napjainkban az emberek idejük nagy részét a számítógép vagy a televízió képernyője előtt ülve töltik. Különösen igaz ez a gyerekekre. A tapasztalat útján történő ismeretszerzés, a friss levegőn való tartózkodás teljesen háttérbe szorult. Szinte teljesen a virtuális világban élnek életüket.

A probléma egyik lehetséges megoldása az lenne, ha az óvodai és az iskolai oktatás keretein belül megismernék és megszeretnék a természetet. Ehhez megfelelően képzett pedagógusokra van szükség. Ezen ok miatt terveztük meg a Kirándulások, séták, látogatások és a Biológia gyűjtemények nevű kurzusokat.

Mindkét tárgy célja az, hogy a hallgatók elsajátítsák az egyes tanítási egységek reális környezetben való feldolgozásához szükséges alapvető ismereteket, valamint hogy az órákon szerzett ismereteiket sikeresen hasznosítsák. A tárgyak elméleti és gyakorlati részekből állnak. Az órák nagy része természetes vagy társadalmi környezetben zajlik.

A kurzust teljesítő hallgatók egy 21 kérdésből álló kérdőívet töltöttek ki, melyben elmondhatták véleményüket. A kapott válaszok alapján elmondhatjuk, hogy a hallgatók maximálisan elégedettek a megszerzett tudással, és terveik közt szerepel ezek alkalmazása leendő munkahelyükön.

Reméljük, hogy ez lehet az első lépés ahhoz, hogy a gyerekek rácsodálkozzanak a valóság szépségére, és ennek hatására kilépjenek a mesterségesen felépített virtuális világukból.

Kulcsszavak: természet, gyűjtemények, reális környezetben folyó oktatás

ABSTRACT

Nowadays people spend much of their time sitting in front of a computer or television screen. This is especially true of children. The acquisition of knowledge through experience, staying in the fresh air was pushed completely into the background. We almost tend to live our lives in a virtual world.

One possible solution to this problem would be that we recognize and endear the nature in the nursery school and in the context of school education. To do this properly trained teachers are needed. For this purpose, we planned two courses: 'trips, walks, visits' and 'Biological Collections'.

Both courses aim to provide students basic knowledge required to process individual teaching units in a realistic environment with the purpose of successfully applying the acquired knowledge in classroom settings. The articles both have theoretical and practical parts. Most of the classes are held in natural or social environments.

When the course is completed, students fill out a questionnaire consisting of 21 questions, in which they can express their opinions. Based on the responses received, it can be said that students are satisfied with the knowledge they gained and plan to apply their new knowledge in their future workplaces.

We hope that this may be the first step to enabling children to marvel at the real beauty of the nature and step out of their virtual artificially constructed world.

Keywords: nature, collections, realistic environments in teaching

REZIME

Danas ljudi većinu svog vremena provede sedeći ispred kompjutera ili televizijskih ekrana. Ovo posebno važi za decu. Sticanje znanja na bazi iskustva, provod na svežem vazduhu zauzima poslednje mesto u njihovom životu. Maltene žive u virtualnom svetu.

Jedno moguće rešenje ovog problema bi bilo da deca zavole prirodu u okviru obrazovanja u dečijem vrtiću ili u školi. Za ovo treba da imamo kvalifikovane pedagoge. Zbog toga, organizovali smo dva kursa: „Izleti, šetnje i posete“ i „Biološke zbirke“.

Cilj oba predmeta je bio da studenti steknu opšta znanja u vezi obrade nastavne jedinice u realnom prirodnom ambijentu. Drugi cilj je bio da znanje koje su stekli na časovima uspešno koriste u svom poslu. Predmeti su sastavljeni od teoretskog i od praktičnog dela. Većina časova se odvija u prirodnom ili društvenom okruženju.

Studenti koji su obavili kurs, ispunili su upitnik od 21 pitanja u kome su mogli da daju svoje mišljenje. Po dobijenim odgovorima možemo da zaključimo da su studenti maksimalno zadovoljni postignutim znanjem i planiraju da koriste ovo znanje u budućem poslu.

Nadamo se da ovo može da bude prvi korak da se deca dive lepoti prirode i pod tim uticajem napuste izveštačenu realnost virtualne stvarnosti.

Ključne reči: priroda, sakupljene zbirke, nastava u prirodnoj sredini.



BORSOS Éva

egyetemi docens
 Újvidéki Egyetem,
 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
 Szabadka,
 Szerbia
 bborsoseva@gmail.com

ÓRATARTÁS TERMÉSZETES KÖRNYEZETBEN AZ EGYETEMI OKTATÁSBAN „IS”

Nastavna praksa u prirodnom okruženju i Fakultetu

*Natural environment lectures in
 higher education "as well"*

Bevezető

Napjainkban az emberek idejük nagy részét a számítógép vagy a televízió képernyője előtt ülte. Különösen igaz ez a gyerekekre: aktív használói a közösségi oldalaknak és a különféle internetes portáloknak, online játékoknak. A korszerű oktatási módszerek elterjedésével tudásuk nagy részét is számítógépes, illetve más interaktív módszerek segítségével szerzik meg. Az otthoni tanulásuk is ezen alapul: gyakran jutnak a fejlettségi szintjüknek nem megfelelő, téves információkhoz. A tapasztalat útján történő ismeretszerzés, a friss levegőn való tartózkodás, az élőlények megfigyelése teljesen háttérbe szorult. Egy virtuális világban élnek életüket: képzeletbeli házi állatokat nevelnek, itt élnek közösségi életüket, fényképeket osztanak meg magukról és másokról stb.

A technikai vívmányok uralta világban szükség van a modern, új, hatékonyabb módszerekre (IKT), de a hagyományos természetes környezetben megtartott órákról sem szabad megfeledkezni. Száz valóság-hű kiscsibés kép vagy videó sem tudja helyettesíteni azt az élményt, amelyet egy „valódi”, élő, csipogó kis pelyhes gombóc megsimogatása ad. A virágok semmihez nem hasonlítható illatát sem tudjuk pótolni virtuális dolgokkal. A végtelenségig folytathatnánk még ezt a sort.

A probléma egyik lehetséges megoldása az lenne, hogy a leendő pedagógusok már az egyetemen megtanulják értékelni a valóság-hű környezetben megtartott foglalkozások fontosságát, tanulmányaik során elsajátítanak az ehhez szükséges szakszerű elméleti és gyakorlati alapokat. Munkába állásuk után alkalmazható tudással rendelkeznének, és a diákokat minél gyakrabban vinnék ki a természetbe az év bármely szakában. Ily módon a gyerekeknek lehetősége nyílna megismerni és megszeretni az őket körülvevő, csodákkal teli valóságot, és nem vágnának egy virtuális világba.

Ezen elgondolás alapján találtuk ki és terveztük meg a Kirándulások, séták, látogatások és a Biológia gyűjtemények nevű kurzusokat.

Az oktatás helyszíne

A természet és társadalom órákat, valamint a környezetismeret foglalkozásokat megtarthatjuk a tanteremben/csoportszobában, ugyanakkor reális természetes, illetve társadalmi környezetben is. A szakszerű alapossággal berendezett terem nagymértékben megkönnyítheti a munkánkat, a tapasztalás útján megszerezhető ismeretek tekintetében nem helyettesítheti a természetes környezetet.

Kutatások bizonyítják, hogy a tananyag tapasztalás és megfigyelés általi elsajátítása sokkal tartósabb tudást eredményez, mint bármilyen más módszer (Eryaman és társai, 2010). Az oktatás helyszínének kiválasztása a pedagógusra van bízva.

A helyszín megválasztásának didaktikai alapjai (Czékus és társai, 2013):

- biztosítják az operatív feladatok optimális megvalósítását és eredményességét;
- maximálisan megfelelnek az adott tartalmaknak;
- az időbeli, térbeli és anyagi gazdaságosságot szavatolják;
- könnyen megközelíthetők;
- veszélytelenek.

Egy ilyen óra megtartása, előkészítése egyes esetekben sokkal több fáradtsággal jár, de a gyerekek lelkesedése és tudása kárpótol minket mindenért. Ilyenkor lehetőségük van a környezet közvetlen megismerésére: megfigyelhetik, megtapinthatják, esetlegesen megszagolhatják a dolgokat. Ezek gyakran egy életre szóló élményt jelentenek, és általa észrevétlenül tesznek szert hatalmas mennyiségű, tartósan megmaradó információra.

A tantermen kívüli oktatás előnyeit Fűzné Kószó (2012) a következő pontokban foglalja össze:

- segít a „szakértelem” és az önállóság fejlesztésében;
- fejleszti a „cselekvő állampolgár” és a „jó gazda” attitűdöt a környezet iránt;
- fejleszti a kreativitást;
- lehetőséget ad játékos formában, játékok által, kötetlen formában tanulni;
- csökkenti a magatartási problémákat és javítja az önbizalmat;
- serkent, ösztönöz és javítja a motivációt, gazdag élményszerzést biztosít;
- a mindennapi életben is alkalmazható tudáshoz juttatja a tanulókat.

A valós környezetben megtartott foglalkozásoknak három csoportját különböztetjük meg céljaik és időtartamuk alapján. Beszélhetünk kirándulásokról, sétákról és látogatásokról.

A kirándulások a legnagyobb terjedelműek. Egy egész vagy akár több napig is tartanak. Több tanítási egységet ölelnek fel. Az egész csak akkor ér valamit, ha az itt begyűjtött töménytelen információt az intézmény falai közé visszatérve kielemezzük és feldolgozzuk közösen a tanulókkal, esetlegesen korrigáljuk a tévesen rögzült információkat.

A látogatások egy, esetleg két tanítási egységet ölelnek fel. Több iskolai órán át tartanak. Fő céljuk a lakóhely, illetve egy élőhely, közeg, intézmény stb. megismerése. Ebben az esetben is elmaradhatatlan a látogatás utáni tantermi munka.

A séta csak egyetlen iskolai órán át tart. Egyetlen tanítási egységet dolgoz fel. Egy iskolához/óvodához közeli helyszín megfigyelése, bejárása valósul meg. A későbbiekben az itt szerzett ismereteket is átbeszéljük, rendszerezzük a gyerekekkel.

Mindhárom esetben a megtekintett helyszín alapján beszélhetünk természetes, illetve társadalmi környezetben megtartott foglalkozásról.

Didaktikai szempont szerint beszélhetünk előzetes (a tananyagot a helyszínen feldolgozó) és utólagos kirándulásról (Czékus, 2005). Előzetes kirándulás előtt csak a legszükségesebb információkkal látjuk el a tanulókat, és az intézménybe való visszatérés után dolgozzuk fel az adott tanítási egységet. Az a látogatás jár a legtöbb előkészülettel, ahol a helyszínen valósul meg a tananyag feldolgozása, hiszen ott adjuk át az összes új ismeretet. Az utólagos sétákat alkalmazzuk a legritkábban, mert ebben az esetben az érdemi munka a tanteremben történik, és utána visszük ki a diákokat a terepre, a valóságban is megsejlelni a dolgokat.

Az oktatásban, bármely intézmény falain kívül megvalósuló változatáról legyen is szó, minden esetben fontos szerepet kap a megfelelő tervezés és előkészítés, a kivitelezés, de az utólagos tantermi munkáról sem feledkezhetünk meg. Az előkészítő részhez tartozik a megfelelő terep kiválasztása, felmérése a tanulók nélkül, a feladatok megtervezése és a gyerekek felkészítése. A diákoknak rendelkezniük kell a megfelelő előzetes tudással, mert e nélkül sikertelen lesz a munkánk. A kivitelezésnél is fontos betartani néhány alapszabályt: mindenki jól lásson és halljon mindent, figyeljen és legyen saját feladata. A látogatás utáni elemzés elengedhetetlen a hatékony ismeretszerzéshez. Ilyenkor átbeszéljük a gyerekekkel a megfigyelt, megtapasztalt dolgokat, kijavítjuk az esetleges hibákat.

Egyes esetekben az utólagos tantermi munkához tartozik a terepen összeszedett dolgok (növények, termések stb.) rendszerezése, gyűjteménnyé rendezése.

A gyűjtemények

Gyűjtemények alatt különböző szempontok alapján összegyűjtött tárgyakat, növényi részeket, élőlényeket stb. értünk. Csak abban az esetben beszélhetünk gyűjteményről, ha ezek a dolgok megfelelő módon vannak rendszerezve, tárolva, feliratozva.

A gyűjtemények a háromdimenziós taneszközök csoportjába tartoznak (Czékus és társai, 2013). Kiválóan alkalmasak egyes tanítási egységek szemléltetésére, feldolgozására. Azokban az esetekben használjuk őket, amikor nem áll módunkban az adott dolgot a valóságban tanulmányozni. Készíthetjük őket egyedül, vagy a gyerekekkel közösen. Ez utóbbit sokkal jobban szeretik, hiszen az ő munkájuk is benne van.

A leggyakoribb gyűjtemények: herbárium (növénygyűjtemény), maggyűjtemény, termés-gyűjtemény, rovargyűjtemény, kövek gyűjteménye stb. Bármiből készülhet gyűj-

temény, ami veszélytelen a gyerekekre nézve, és elősegíti az adott tanítási egység feldolgozását. A lehetőségeknek csak a kreativitásunk szab határt.

A Kirándulások, séták, látogatások és a Biológia gyűjtemények nevű tantárgyak bemutatása

A 2013/2014-es tanév tavaszi szemeszterében két új tárgyat hirdettünk meg. Az egyik a Kirándulások, séták, látogatások, a másik a Biológiai gyűjtemények nevet kapta. Az előbbit harmadéves, az utóbbit pedig negyedéves óvó- és tanítóképzős hallgatók vehették fel választható kurzusként.

Mindkét esetben a fő cél az volt, hogy a résztvevők megtanuljanak természetes, illetve társadalmi környezetben tanítási egységeket feldolgozni, gyűjteményeket készíteni egyedül, illetve a gyerekekkel közösen. Megpróbáltuk megadni a szükséges elméleti és gyakorlati háttértudást ennek megtervezéséhez, kivitelezéséhez és feldolgozásához. Hosszútávú célként azt tűztük ki, hogy mint leendő pedagógusok megismertessék és megszerettessék a gyerekekkel a természetet, a minket körülvevő világot. Véleményünk szerint ezzel rá tudnánk venni őket, hogy minél több időt töltsenek a szabadban, új ismeretekre tegyenek szert, észrevétlenül, játszva tanuljanak, és környezettudatos életmódot folytató felnőtt legyen belőlük.

A Kirándulások, séták, látogatások nevű kurzus

A tárgyat összesen kilenc hallgató vette fel: hat tanító- és három óvóképzős. A kurzus célkitűzése, hogy a résztvevők megismerjék a természetes, illetve társadalmi környezetben tett hosszabb-rövidebb látogatások fontosságát és szükségességét. Képessé váljanak önállóan kirándulásokat, sétákat és látogatásokat megtervezni, kivitelezni és feldolgozni, legyen szó akár új anyagot feldolgozó, akár előzetes, akár utólagos sétáról. Hatékonyan tudják alkalmazni a kurzuson tanultakat az iskolai kötelező és választható tantárgyakon belül, valamint az iskoláskor előtti korú gyerekek környezetmegismerő aktivitásaiban.

A tárgy elméleti és gyakorlati részekből tevődik össze. Az elméleti rész során elsajátítják a kirándulások, séták, látogatások fogalmát, fontosságát, fajtáit, jellemzőit, helyüket az iskolai, illetve az iskoláskor előtti intézmények programjában. Különösen fontosnak tartjuk ezen aktivitások megtervezését, és az utánuk következő tantermi munkát, mert csak így válhat az oktatás a tanítási egység elsajátításának szerves részévé.

Az idő szűke és az időjárás szeszélyessége miatt kénytelenek voltunk néhány jól ismert helyszínt (tanyasi udvar, önkiszolgáló, könyvtár stb.) az elméleti oktatás során az egyetem falain belül feldolgozni. A hallgatók párban végezték el a kapott feladatokat: a látogatás megtervezését, a helyszínen folyó munkát és az utólagos feldolgozáshoz szükséges feladatlapok összeállítását. Az órák végén minden páros bemutatta a munkáját, és megbeszéltük az esetleges hibákat. Ily módon tanulhattak egymás tévedéseiből, és újabb, még kreatívabb ötleteket kaphattak.

A természetes közegben való tananyag-feldolgozáshoz hozzátartozik az ott élő állatok és növények megismerése is, ezért az elméleti oktatásba beiktattuk a növény-, illetve állathatározást is. Ennek során a hallgatók átismételhették és megismerhették környezetünk fontosabb ökoszisztémáinak élőlényeit.

A gyakorlati oktatás teljes egészében természetes, illetve társadalmi környezetben zajlott. Minden helyszínen a gyakorlati részt rövid elméleti oktatás előzte meg. Az óra nagy része párban történő munkával telt. Nagyon fontos fejleszteni a hallgatók kreativitását, hiszen a szülőhelyükre visszatérve önállóan kell majd megfelelő helyszínt választaniuk, látogatásokat megtervezniük és kivitelezniük. A távolabbi terek megközelítését a diákok egyénileg oldották meg. Az egyetemhez közelebbi helyszínek megközelítése során begyakorolhatták a gyermekekkel való biztonságos közlekedés alapszabályait is. Minden esetben két hallgató volt az „óvó/tanító”, a többiek pedig a „gyerekek”, akiket el kellett juttatni az adott helyszínre. Igyekeztünk őket felkészíteni a váratlan helyzetek kezelésére és megoldására is.

A kurzus során feldolgozott helyszínek: Kiserdő, Palicsi-tó, vasútállomás, templom, szennyvíztisztító, óvoda/iskola közeli park, buszmegálló.

A tárgy teljesítésének feltétele az órákon való aktív részvétel és egy foglalkozástervezet/órávázlat megírása és bemutatása volt. Ennek során egy, a szülőhelyükön kiválasztott természetes vagy társadalmi környezetet kellett feldolgozniuk az elméleti és gyakorlati órákon tanultak alkalmazásával. Elmondhatjuk, hogy a hallgatók kiválóan elsajátították a tananyagot, hiszen a vizsgát 10,00-ás átlageredménnyel zártuk mindkét szakon.

A Biológiai gyűjtemények című kurzus

A tantárgy célja: megismertetni a hallgatókat a gyűjtemények pedagógiai, pszichológiai és szakmai jelentőségével. Felkészíteni őket az adott anyag megfelelő és sikeres gyűjtésére, feldolgozására és tárolására, az elkészült gyűjtemények sikeres használatára. A félév végére a tanulók képesek lesznek a gyerekekkel, illetve egyedül összegyűjteni a szükséges anyagokat (magvak, termések, levelek, fakéreg darabok, tollak, tojáshéjak stb.), megfelelő módon felcímkézni és használni őket az egyes tanítási egységek feldolgozása során. Különösen fontos, hogy megtanulják beilleszteni a gyűjteményeket az adott elméleti anyagba, és megfelelően alkalmazni őket.

A kurzus tíz tanító és hét óvó szakos hallgató vette fel. Az elméleti órák során megismertkedtek a gyűjtemény fogalmával, fajtáival, jellemzőivel, összeállításával, feliratozásával, nyilvántartásával, a környezetismeret, a természet és társadalom, a választható környezetvédelem tantárgy, valamint az iskoláskor előtti intézmények környezetismereti foglalkozásainak keretén belül elfoglalt helyükkel. Külön hangsúlyt fektetünk a növény- és állathatározás elsajátítására.

A gyakorlati részek oktatása természetes, illetve társadalmi helyszíneken történt. A hallgatók párban vagy kisebb csoportokban végezték az adott terep feldolgozását. Az

órák végén közösen kielemeztük az elvégzett feladatokat, kijavítottuk az esetleges hibákat. Így tanulhattak egymás tévedéseiből és új ötletekhez jutottak.

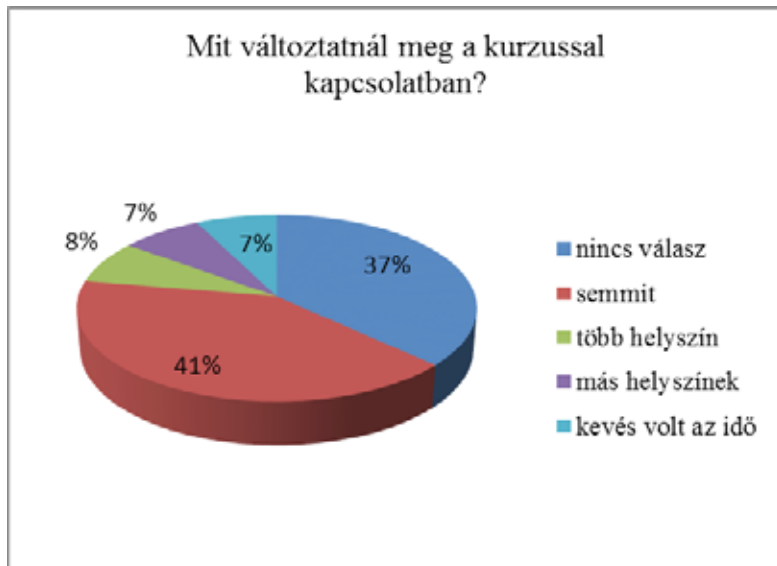
A kurzus során feldolgozott helyszínek: Kiserdő, Palicsi-tó, állatkert, szennyvíztisztító, óvoda/iskola közeli park.

A tárgy teljesítésének feltétele az órákon való aktív részvétel és három önálló, saját gyűjtemény szakszerű elkészítése volt az órákon tanultak alkalmazásával. Megállapíthatjuk, hogy a hallgatók kiválóan elsajátították a tananyagot, hiszen a vizsgát tanító szakon 10,00-ás, óvó szakon pedig 9,7-es átlageredménnyel zártuk.

A hallgatók véleménye a két új kurzusról

A szemeszter végén a kurzuson részt vevő mind a 26 hallgató kitöltött egy 21 kérdésből álló kérdőívet. Ez már a vizsga és az osztályzatok beírása után történt. A név feltüntetése nem volt kötelező. Így próbáltuk elérni, hogy a hallgatóktól minél őszintébb válaszokat kapjunk. A mindössze 11,5%-uk vállalkozott arra, hogy felírja a nevét, mindannyian tanító szakra járnak.

A kérdőív vegyes típusú volt: tartalmazott eldöntendő és kifejtendő kérdéseket is. A kapott válaszok alapján szeretnénk módosítani az órák tartalmát a következő tanévben. A tárgyak fő célkitűzései megmaradnak, továbbra is az a célunk, hogy a hallgatók minél gyakrabban tartsanak órákat, foglalkozásokat természetes, illetve társadalmi környezetben. A kérdőív kitöltése is erre irányult, hogy ebben minél nagyobb segítséget



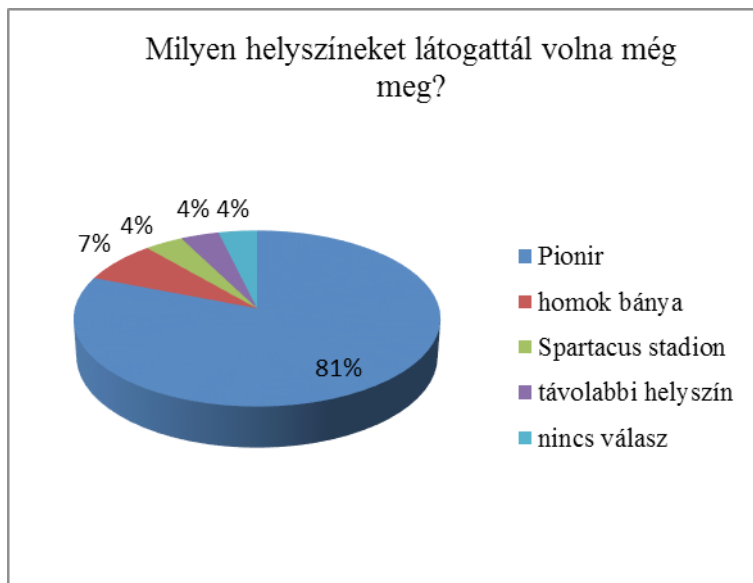
1. grafikon: A Mit változtatnál meg az órával kapcsolatban? kérdésre adott válaszok megoszlása

adjunk nekik az által, hogy elsajátítják a szükséges elméleti, illetve gyakorlati alapokat. A hatékony munkához viszont szükségünk van az ő véleményükre, tapasztalataikra is.

Az első kérdés arra vonatkozott, hogy tetszett-e az óra. Kivétel nélkül az igen lehetőséget karikázták be. Ez hatalmas pozitív visszajelzést jelent számunkra, hiszen a tárgyak első ízben indultak, és egy merőben új módszert alkalmaztunk.

A második kérdés így hangzott: mit változtatnál meg? Mi nem tetszett? A hallgatók 42%-a nem válaszolt a kérdésre, vagy kihúzta azt. Remélhetőleg ez azt jelenti, hogy tetszett nekik az óra, és nem szeretnének semmit megváltoztatni. 37%-uk semmit nem változtatna meg. A két adatot összeadva 79%-ot kapunk, ami alapján elmondhatjuk, hogy a hallgatók elégedettek voltak. A maradék 21% egyformán oszlik meg 7-7-7% arányban a „több helyet látogatna meg”, „más helyeket látogatna meg” és a „sietni kellett, mert előtte és utána is óránk volt” válaszok között (1. grafikon).

A harmadik kérdésben ötleteket vártunk arra vonatkozólag, hogy milyen terepeket látogattak volna még meg. 81%-uk a Pionir csokoládégyárat jelölte meg, 3,8%-uk a Spartacus labdarúgó stadiont, 7,7%-uk a homokbányát, 3,8%-uk távolabbi terepet (Szeged, Fruška gora stb.) és 3,8%-uk nem írt be semmit (2. grafikon). A kapott válaszokból megállapítható, hogy a következő tanévben a csokoládégyár meglátogatását is be kell iktatnunk.



2. grafikon: A Milyen terepeket látogattál volna még meg? kérdésre adott válaszok megoszlása

A következő négy kérdésnél arra voltunk kíváncsiak, hogy mennyire tetszett a hallgatóknak az óra technikai kivitelezése: megfelelt-e az elméleti és gyakorlati részek aránya, problémát okozott-e, hogy párban/kisebb csoportokban kellett dolgozni, több tanári magyarázatot igényeltek volna, vagy jó volt kreatívnak lenni, könnyű volt megközelíteni a terepeket. Az utolsó pontot kivéve, minden egyes esetben pozitív visszajelzést kaptunk. A terep megközelítése a hallgatók 30%-ának okozott gondot (3. grafikon).

A jövőben oda kell figyelnünk erre. Elképzelhető, hogy a tömegközlekedéssel kapcsolatos bővebb tájékoztatással megoldható lesz a probléma.



3. grafikon: A Problémát okozott-e a helyszínek megközelítése?
kérdésre adott válaszok megoszlása

A tantárgy fő célja az, hogy a hallgatókat megfelelően felkészítse az intézmények falain kívül tartott tanítási egységek feldolgozására. Szeretnénk, ha a hallgatók a későbbiekben, a munkájuk során a gyakorlatban is hasznosítani tudnák az ismereteket, és bátran választanak majd a tantermen kívüli oktatási helyszínt. A 9., a 10. és a 11. pontban erre voltunk kíváncsiak. Mindkét esetben a hallgatók 100%-a válaszolt igennel: fontosnak tartják és szeretnék természetes és társadalmi helyszíneken órákat/foglalkozásokat tartani. Úgy érzik, ez a tantárgy teljes mértékben felkészítette őket erre.

A következő tanévben a helyszínek összeállításakor figyelembe vesszük a kurzust elvégzett hallgatók tapasztalatait is. Az egyes helyszínek véleményezése szerepelt a következő öt pontban. A kérdések kifejtendő típusúak voltak, így a tanulók részletesen leírhatták nézeteiket. A válaszok összesítése után elmondhatjuk, hogy a Kiserdő unalmas

volt a hallgatók számára. Néhány példa az indoklások közül: már más tárgyak keretén belül is jártak ott, felesleges volt kétszer is kilátogatni, más időpontban kellett volna ott órát tartani stb. A helyszín feldolgozása során jobban tudatosítanunk kell, hogyan is néz ki egy fás ökoszisztéma, mire is kell figyelniük a tárgy szempontjából, és hogyan tudják majd ezt hasznosítani. A kapott válaszok azt bizonyítják, hogy nem értették meg annak a lényegét, hogy egy terepet több évszakban, más-más időpontokban is tudunk használni az eltérő vegetáció miatt.

Az óvoda/iskola közeli parkot és a szennyvíztisztítót érdekesnek találták, meglepődtek azon, hogy kicsi kreativitással ilyen helyeken is hatékonyan lehet különböző tanítási egységeket feldolgozni.

A Palicsi-tó és az állatkert nagyon tetszett nekik. Külön dicsérték az itt megtartott dupla órát és a rengeteg új információt, mellyel gazdagodtak. A tó környékén megfigyelhették az emberi gondatlanság és a környezetszennyezés következményeit is.

Az órák során nagy hangsúlyt fektettünk az intézményen kívül tartott foglalkozások megtervezésére, kivitelezésére és kielemezésére is. Ehhez hozzá tartozik a gyerekek biztonságos részvétele a közlekedésben. Az egyetemről gyalog megközelíthető helyszínekre történő séta során a hallgatók ezt is gyakorolhatták. Ezt 7,7%-uk tartotta „nevetségesnek” vagy „feleslegesnek” (4. grafikon). Valószínűleg nem értették meg, hogy nem is annyira egyszerű dolog egy harminc fős óvodás csoporttal a forgalmas utcán végigvonulni, miközben váratlan helyzetek is adódhatnak, amelyeket nekik kell majd megoldaniuk.



4. grafikon: A Fontosnak tartod-e a közlekedés tanítás gyakorlását? kérdésre adott válaszok megoszlása

A következő két kérdésben az elméleti rész véleményezését és az osztályozás módját firtattuk. A hallgatók válaszaiból kiderült, hogy teljes egészében elégedettek az elméleti résszel. Sok hasznos információval lettek gazdagabbak, jobban megismerték az egyes terepeket, valamint környékünk növény- és állatvilágát. Külön dicsérték, hogy sokkal hatékonyabb volt így élőben megfigyelni a dolgokat, mintha csak képekről látták volna.

Az osztályozás módja is elnyerte tetszésüket. Leendő munkájukat is megalapozták vele, hiszen az itt készült gyűjteményeket és foglalkozástervezeteket majd az oktatási intézményekben is használni tudják. Rendelkeznek az ehhez szükséges elméleti tudással is.

Az utolsó két pont tapintott rá legjobban a lényegre: „Mit vártál a tárgytól? Megkaptad-e?”, és „Könnyebben tartottál-e órát/foglalkozást a tárgy keretein belül tanultak segítségével?” Nagy örömről szólt, hogy mindkét kérdésre csak pozitív reakciók érkeztek. A hallgatók elvárásai közt a következő dolgok szerepeltek: megtanulni az oktatási intézmény falain kívül órát tartani, elsajátítani a gyerekekkel történő terepi munka elméleti és gyakorlati részét, képesnek lenni kirándulásokat, sétákat, látogatásokat megtervezni és levezetni stb. Mind a 26-an úgy érezték, hogy az óra maximálisan eleget tett az elképzeléseiknek. Érdekes volt látni, hogy a válaszok közt szerepeltek a következők is: jó volt az egyetem falain kívül tanulni, nagyon élvezték a friss levegőt és a természet megfigyelését, érdekes volt a szabadban közelebbről megismerkedni a növényekkel és az állatokkal stb.

Talán a legutolsó kérdésre kapott 26 igen válasz igazolta leginkább azt, hogy sikeres és hatékony volt a munkánk. Mindezt alátámasztotta az is, hogy a hallgatók mind bátrabban alkalmazták a gyűjteményeket az általuk tartott gyakorlatokon az óvodában és az iskolában is. Egyre magabiztosabban választottak nemcsak természetes, de társadalmi környezetet is a tanítási egységek feldolgozásához. El mertek indulni 25-30 gyerekkel – természetesen még óvónői felügyelet mellett – egy emberekkel teli önkiszolgálóba, vagy akár egy zsúfolt piacra is. A legmeggyőzőbb bizonyítékot a mosolygós, kacagó gyerekek nyújtották, akik boldogan ismerkedtek a világ csodáival a reális valóságban, és nem a csoportszobában vagy a tanteremben ücsörögve unatkoztak.

Következtetések

Következtetésként elmondhatjuk, hogy a két új tárgy teljes mértékben elnyerte a hallgatók tetszését. Örömmel tanultak, szereztek új ismereteket az intézmény falain kívül. Az órák során nem csak friss levegőn tartózkodtak, de a hagyományos padban való ücsörgést is felváltotta a természetben való mozgás, séta, ami szintén az egészséges életmód részét képezi.

A kurzusok sikerességét alátámasztják a vizsgán elért eredmények is. A Kirándulások, séták, látogatások tárgyat 10,00-es átlaggal, a Biológiai gyűjtemények órát pedig 9,9-es átlaggal teljesítették a hallgatók. A két adat a két szak összesített eredményét foglalja magába.

A kapott válaszokból egyértelműen kiderült, hogy a diákok megkapták a szükséges elméleti és gyakorlati tudást ahhoz, hogy képesek legyenek megtervezni, levezetni és fel-

dolgozni egy reális környezetben folyó foglalkozást. Így a gyerekekkel az óvoda/iskola falain kívül töltött idő nem sima „egészségügyi séta” lesz, hanem hasznos ismeretszerzés, játszva tanulás lesz belőle.

A szemeszter második részében egyre több hallgató választott természetes, illetve társadalmi helyszínt a gyakorlati óra/foglalkozás megtartásához. Sokkal kreatívabban használták az általuk készített gyűjteményeket a növények és állatok megismeréséhez. Természetesen a siker sem maradt el: a gyerekek önfeledten, észrevétlenül tanultak, jegyezték meg dolgokat, és kíváncsian tanulmányozták a madártojásokat és a cserepes növényeket, boldogan számolgatták a „valódi” rovarok lábait.

A felmérésből kiderült, hogy a Kirándulások, séták, látogatások és a Biológiai gyűjtemények kurzusoknak biztos helye van a hallgatók képzésében. A következő tanévben is szeretnénk őket meghirdetni. Fontos és szükséges tárgyaknak bizonyultak, nem utolsósorban a környezetvédelmi nevelés szempontjából is. A leendő tanítók és óvók olyan elméleti és gyakorlati tudásra tesznek szert, amelyet egyetlen más tantárgy kerekein belül sem sajátítanak el, de más tárgyak oktatása során is alkalmazni tudnak majd a későbbiek során.

A hallgatóktól kapott kritikák segítenek nekünk abban, hogy kijavítsuk a hibákat, melyeket mi nem vettünk figyelembe, vagy a szemeszter során adódtak. Így még hatékonyabban tudunk dolgozni, még több tanulót tudunk rávenni arra, hogy leendő óvodapedagógusként/tanítóként bátran és szakszerűen alkalmazza a különböző természetes és társadalmi környezeteket oktatási helyszíneként. Csak így tudjuk elérni, hogy a gyerekek nap mint nap új csodákat fedezzenek fel, megszeressék a körülöttük lévő világot, és vigyázzanak rá. Ez egy lehetséges megoldás lenne a virtuális világból való kiszabadulásra, hogy felkeljenek a számítógépek mellől és maradjanak igazi, boldog, önfeledt kisgyermek, amíg csak lehet.

Irodalom

Eryaman M.Y. – Yalcin-Ozdilek S.Y. – Okur E. – Cetinkaya Z. – Uygun S. (2010): A Participatory Action Research Study of Nature Education in Nature, *International Journal of Progressive Education* 01/2010; 6(3): 26–37.

Borsos Éva (2014): *Vissza a természetbe*. 3. Módszertani Konferencia. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.

Füzné Kószó Mária (2012): *Módszertani útmutató a környezet- és a természetismeret tanításához*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

Czékus Géza (2005): *A természetismeret-tanítás módszertana*. Szabadka: MM Print Nyomda.

Czékus Géza – Major Lenke – Horák Rita (2013): *A környezetünk és a környezetismeret módszertana*. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.

Czékus Géza – Zolnai Albert (2004): *Lakóhelyem Szabadka, Útmutató a kirándulásokhoz, és munkafüzet táborozáshoz*. Szabadka: Grafoprodukt Nyomda.

ABSTRACT

This study presents the results of a two-leveled research. The investigation comprises of the development of an intensive environmental education program and its realization. Two different target groups were involved into the developmental and realization segment of the program, to be specific teacher training students and lower-grade primary school pupils. The present paper explores the first research segment, i.e. the environmental attitudes of teacher training students, the development of the environmental education program and its realization which will be compared to the data gained during the second segment of the research. The results will provide insight into the program's efficiency among teacher training students.

Keywords: environmental education, teacher training students, environmental attitudes

ÖSSZEFOGLALÓ

Munkámban egy kétlépcsős kutatás eredményeinek bemutatására kerül sor. A kutatás alapját egy intenzív környezeti nevelési program kidolgozása és végrehajtása képezi. Két célcsoport kerül bevonásra: a programot megtervező és kivitelező tanítóképzős hallgatók, valamint a programban résztvevő alsó tagozatos diákok. Tanulmányomban a tanítóképzős hallgatók környezeti attitűdjére vonatkozó alapállapotok, vagyis az első mérés során kapott adatok és a környezeti nevelési program kidolgozását és végrehajtását követő második mérés során kapott adatok összehasonlítása történik. A kapott adatok a program hatékonyságát igazolják a tanítóképzős hallgatókra vonatkozóan.

Kulcsszavak: környezeti nevelés, tanítóképzős hallgatók, környezeti attitűd

REZIME

U ovom radu biće prikazani rezultati jednog dvostepenog istraživanja.

Osnovu istraživanja predstavlja realizacija i razvoj jednog intenzivnog programa ekološkog obrazovanja.

Uključene su bile dve ciljne grupe. Prvu grupu su predstavljali studenti Učiteljskog fakulteta, koji su pripremili i realizovali program, a drugu grupu su činili učenici nižih razreda koji su učestvovali u programu.

Moja studija predstavlja osnovno stanje, to jest odnos studenata Učiteljskog fakulteta prema životnoj sredini. Prikazani su rezultati nakon prvog merenja i njihovo upoređivanje sa rezultatima drugog merenja, koji su dobijeni nakon izrade programa ekološkog obrazovanja i njegove realizacije.

Dobijeni podaci potvrđuju efikasnost programa koji se odnosi na studente učiteljskog fakulteta.

Ključne reči: ekološko obrazovanje, studenti Učiteljskog fakulteta, stav prema životnoj sredini



MAJOR Lenke

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka
lenkemtkt@gmail.com

THE ANALYSIS OF ENVIRONMENTAL ATTITUDES AMONG TEACHER TRAINING STUDENTS

*Tanítóképzős hallgatók környezeti
attitűdjének vizsgálata*

*Ispitivanje odnosa i stava studenata
Učiteljskog fakulteta prema ekologiji*

1. Environmental Education and Attitudes

Our behavior, acts, lifestyle toward the environment are defined by our attitudes, which are psychological products, the spirals of mental life, connecting reasons with acts and their values (Havas, 1993).

The basic role of environmental education is to develop environmental consciousness, the development of environmental friendly behavior, formation of attitudes and values as well as the widening of knowledge related to the environment and society (Mikházi, 2006; Thiengkamol, 2011).

During environmental education not the transfer of basic knowledge is taking place, but the formation of attitudes (Lehoczky, 1998). In addition, various high level skill developments are realized, such as critical thinking, creativity, ability to integrate and problem resolution since environment education raises problems should be analyzed and simulated (Fűzné Kószó, 2002). Thus, environmental education requires experience based pedagogy and activity based methods that enable learners to actively participate in the process of teaching-learning. The application of the method, however, requires a change in point of view, to be specific knowledge-based education should be replaced with activity-based education, i.e. the goal should be acquiring knowledge that is applicable in every day practices.

The application of environmental education program ensures an intensive, long-term, complex knowledge. The adequately organized knowledge positively affects the environmental attitudes of children and their environmental conscious behavior (Dimopoulos-Paraskevopoulos -Pantis, 2008; Smith-Sebasto-Cavern, 2006; Ballantyne-Fien- Packer, 2000).

2. Research goal

During the present research an environment education program has been planned and developed by students of the Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica.

Its target group was the pupils of lower grade primary school. The primary goal of the environment education program is to develop pupils' as well as pre-service teachers' responsibility towards their environment.

The purpose of the present study is to introduce the environmental attitudes of students.

3. Methodology

The CHEAKS (*Children's Environmental Attitude and Knowledge Scale*) served the basis for the analysis of environmental attitudes (Varga, 2004). The present study analyzes three parts of the questionnaire:

(1) Survey participants' social background (e.g. age, parents' educational background, scholastic record, etc.)

(2) 5 point Likert-scale consisting of 48 items including the following:

a. 24 questions regarding the environmental attitudes of the survey participants

b. 15 questions regarding the factors that endanger the environment

c. 5 questions regarding the reasons of environmental pollution

d. 4 questions regarding the factors that influence the subjects' environment consciousness

(3) The survey participants were required to list environmental and nature protective activities that reduce environmental pollution.

4. Device

The students of the Hungarian Language Teacher Training Faculty participated in the elaboration and realization of the program titled *Experience-based Environmental education* between the 11th and 23rd of March, 2013. The two-week-long program aims to develop the environmental conscious behavior of teacher training students and lower grade primary school pupils. During a two-week-long period, each class processes a unit of the program. 2nd grade pupils deal with water protection, 3rd grade pupils with the issue of waste while 4th graders discuss the topic of energy consumption.

5. Sample

The research participants can be divided into two groups:

(1) *Experimental group* (N=14): University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, 4th-grade pre-service teachers;

(2) *Control group* (N=11): University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, 4th-grade pre-service kindergarten teachers.

5.1. The participants' social background

Experimental group (N=14):

- a.) Age: the participants' age ranges from 21 to 24. Age average: 22.36 years;
b.) Sex: the 7.1% of the participants were men (1 person), 92.9% (13 people) were women;
c.) Place of residence: the subjects' 64.3% lives in villages;
d.) Parents' scholarly background: regarding the fathers' highest educational level, in 71.4% of the cases it was secondary school. In 57.1% of the cases the mothers' highest educational level was secondary school;
e.) The families' social background: the majority of the subjects live in households of four members (50%), the financial status of the families, according to the majority of the subjects, is average (71.4%);
f.) Scholarly records: the average of the students scholarly records was 8.40. The minimum was 7.75, while the maximum 9.80.

Control group (N=11):

- a.) Age: the minimum age is 21, maximum is 23. Age average: 22.00 years;
b.) Sex: the 9.1% of the participants were men (1 person), 90.9% (10 people) were women;
c.) Place of residence: the control group's 45.5% lives in villages;
d.) Parents' scholarly background: the parents' highest educational level is mostly secondary school, as for the fathers' ratio 57.1%, as for the mothers' 54.5%;
e.) The families' social background: the majority of the control group's subjects also live in four-member households (54.5%), their financial status is average according to the 81.8% of the subjects;
f.) Scholarly records: regarding the control group, their average of scholarly records was 8.20. The minimum was 7.50, the maximum 9.00.

Table 1.
Parents' scholarly background

		Experimental group (N=14)	Control group (N=11)
Father's highest level of education	a. Primary school	14.3%	36.4%
	b. Secondary school	71.4%	45.5%
	c. College/university	14.3%	18.2%
Mother's highest level of education	a. Primary school	14.3%	27.3%
	b. Secondary school	57.1%	54.5%
	c. College/university	28.6%	18.2%

Table 2.
The families' social background

		Experimental group (N=14)	Control group (N=11)
Subjects who live in one household	2 people	0%	9.1%
	3 people	28.6%	18.2%
	4 people	50.0%	54.5%
	5 people	21.4%	18.2%
The households' financial status	a. Bad	14.3%	9.1%
	b. Average	71.4%	81.8%
	c. Good	14.3%	9.1%

6. Results

6.1. The environmental attitudes of the students

The next section of the questionnaire consisted of 24 items which were designed to reveal the environmental attitudes of the students. The questions targeted at revealing the students' attitudes regarding ordinary environment topics, animals, plants, water, energy and waste, as well as their emotional and behavioral relation to the environment.

The analysis of the data from the first survey reveals that the subjects (either the experimental or the control group) have positive attitudes towards the environment. Both the experimental and control groups are mostly interested in issues such as plants and water. The experimental group less interested in the issue of energy, and the control group showed less interest in the issues of animals.

Concerning the emotional and behavioral attitudes both the experimental and control groups showed positive values and the ratio of their answers was also equal. The emotional motivation of both groups is high, however behaviors on behalf of environmental protection proves to be poor among the students. Thus, on the basis of the results, it can be seen that Environment Education needs to enlighten students regarding the activities that they can perform on behalf of the environment.

The total environmental attitude scale of the results concerning both groups is highly above the neutral value, i.e. is in the positive value range.

The second segment of the research was realized following the completion of the environmental program. Considering the data of the experimental group on each scale increase can be noticed, while regarding the data of the control group decline on each scale can be observed. As for the experimental group's attitude scale values the Paired Samples T-Test showed significant increase ($p=0,02$ $t=-2,6$). Energy ($p=0,01$ $t=-5,79$) and emotion ($p=0,05$ $t=-2,1$) subscales also show a significant increase.

The comparison of the experimental and the control group results during the second research segment reveals significant differences in emotions ($p=0,02$ $t=5,02$).

Table 3. The environmental attitudes of students										
ATTITUDE SCALES	<i>Experimental Group</i> (N=14)						<i>Control Group</i> (N=11)			
	Time 1		Time 2		Change		Time 1		Time 2	Change
	Mean	Std. deviation	Mean	Std. deviation			Mean	Std. deviation	Mean	Std. deviation
PLANTS	17.1	2.2	-	-	-		17.7	1.7	-	-
WATER	16.2	2.6	17.6	0.7	increase		17.6	1.7	15.3	1.7
WASTE	15.8	2.2	16.6	0.5	increase		17.3	1.7	15.6	2.1
ANIMALS	15.6	2.5	16.9	0.5	increase		14.9	3.3	13	3
AVERAGE	14.9	2.6	15.7	0.6	increase		15.1	2.4	12.5	1.8
ENERGY	14.2	3.5	18.4	0.6	increase p=0,01		16	2	15.7	1.9
POLLUTION	-	-	14.3	0.5	-		-	-	11.7	1.5
BEHAVIOR	44.0	6.3	46.7	5.8	increase		47.1	4.7	41.2	5.8
EMOTION	50.0	5.5	52.9	6	increase p=0,05		51.7	6.6	42.7	4.1
TOTAL SCALE	94.0	10.9	99.7	10.4	increase p=0,02		98.8	10.6	84	8.7
Cronbach's alpha	$\alpha = 0.77$		$\alpha = 0.85$				$\alpha = 0.88$		$\alpha = 0.79$	

On the basis of the research results it can be concluded that the program positively affected all the attitudes of the experimental group, i.e. notable change towards the environment is detected among the group members who participated in the program in contrast with those who did not.

The data analysis of the two groups is demonstrated in *Table 3* (in descending order taking into consideration the experimental group's results).

6.2. The analysis of students' views upon the factors that endanger the environment

The following section of the questionnaire aimed to reveal the factors that students believe are dangerous for the environment. On a scale from one to five, one means that the activity does not pollute the air, while five means that the activity in question highly pollutes the environment. The various factors are listed in the order of dangerousness on the basis of the students' judgment.

During the first survey both the experimental and control groups consider air pollution to be the most dangerous, while nature protection to be the least dangerous activity. Regarding the judgment of the other factors, differences can be noticed between the two groups' opinions.

During the second survey the members of the experimental group considered various factors to be more destructive to nature in comparison to the control group except for environment protection and water hydroelectric power plants. In addition, the control group also undervalued the negative effect of nuclear power stations and acid rains in comparison to the first survey.

Paired Samples T-Test result show significant difference in the judgment of agronomy ($p=0,01$ $t=-5,1$) as well as smoking ($p=0,05$ $t=-2,1$) regarding the first and second surveys. In addition, upon comparing the first and the second survey results noticeable discrepancy can be detected considering the total environmental polluting factors on each scale ($p=0,01$ $t=-2,7$).

This means that during the realization of the environmental program the above mentioned two topics and the pollutant factors were successfully acquired by the students. *Table 4* shows the results of students' opinions upon the factors that pollute the environment.

6.3. The analysis of views regarding the reasons of environmental pollution

The following five factors refer to the causes of environmental pollution. The causes were ranked on a five-tone scale by the students. Value one means that the cause in question is not so relevant while value five means that the cause in question is a cause of environmental pollution.

Table 4. The evaluation of factors that pollute the environment										
ENDANGERING FACTORS	Experimental Group (N=14)					Control Group (N=11)				
	Time 1		Time 2		Change	Time 1		Time 2		Change
	Mean	Std. dev.	Mean	Std. dev.		Mean	Std. dev.	Mean	Std. dev.	
Environment protection	1.6	1.1	1.3	0.8	decrease	1.3	0.5	1.1	0.3	decrease
Agricultures	2.6	0.9	3.9	0.9	increase p=0,01	2.8	1.5	3.8	1.1	increase
Water power station	3.5	0.9	3.1	1.5	decrease	3.4	0.8	3	1.5	decrease
Mining	3.6	1	4	1.1	increase	3.7	0.6	3.9	0.8	increase
Water pollution	3.7	1.7	4.6	0.6	increase	4.5	1	4.8	0.4	increase
Traffic	3.8	1	4.7	0.5	increase	4.2	0.6	4.6	0.5	increase
Over population	3.9	1.1	4.4	0.5	increase	4.3	1.2	4.6	0.5	increase
Soil erosion	3.9	1	3.9	1.3	equal	3.9	1	4.4	0.7	increase
Nuclear power station	4.1	1.2	4.5	0.8	increase	4.5	0.7	4.3	0.8	decrease
Industry	4.2	1	4.4	0.8	increase	4.4	0.7	4.4	0.7	equal
Acid rain	4.3	1.1	4.8	0.4	increase	4.2	0.7	4.7	0.5	decrease
Street waste	4.3	1.3	4.6	0.8	increase	4.8	0.4	4.9	0.3	increase
Smoking	4.4	0.6	4.9	0.4	increase p=0,05	4.5	0.7	4.7	0.5	increase
Deforestation	4.4	1.1	4.8	0.4	increase	4.3	1.3	5	0	increase
Air pollution	4.6	0.6	4.8	0.4	increase	4.9	0.3	4.9	0.3	equal
Cronbach's alpha	$\alpha = 0.68$		$\alpha = 0.73$			$\alpha = 0.72$		$\alpha = 0.7$		

During the first survey students believed that primarily humans and their selfish behavior can be blamed for environmental pollution, and both groups agreed that only adults cause pollution.

During the second survey the members of the experimental group named over-consumption to be the major reason for environmental problems. The judgment of this factor showed significant increase in comparison to the first survey: Paired Samples T-Test results ($p=0,04$ $t=-3,5$). Decrease can be noticed regarding the judgment of all the other pollutant factors upon comparing the experimental and control groups. Three new factors were introduced during the second survey: lack of information, irresponsibility of the factories and the satisfaction of human life necessities. Both groups rated the three factors with similar values: as for lack of information average of 4.4, the ratings for the irresponsibility of the factories was higher amongst the control group members, while those for the satisfaction of human life necessities were higher amongst the experimental group members (Table 5).

Table 5. The reasons of environmental pollution										
THE REASONS OF ENVIRONMENTAL POLLUTION	Experimental Group (N=14)					Control Group (N=11)				
	Time 1		Time 2		Change	Time 1		Time 2		Change
	Mean	Std. dev.	Mean	Std. dev.		Mean	Std. dev.	Mean	Std. dev.	
Selfishness of humans	4.6	0.6	4.6	0.5	equal	4.6	0.5	4.7	0.5	decrease
Purposeful pollution	4.1	0.8	3.8	0.6	decrease	3.8	1.5	4.1	0.6	decrease
High consumption	3.8	1.1	4.7	0.5	increase $p=0,04$	4.4	0.6	4.4	0.9	equal
Poverty	2.8	1.2	2.6	1.1	decrease	2.1	1.2	2.1	1	equal
Adults	2.1	1.3	1.9	1.4	decrease	1.3	0.5	1.4	0.7	decrease
Ignorance	-	-	4.4	0.5	-	-	-	4.4	1.2	
Companies	-	-	4	0.5	-	-	-	4.4	0.5	
Life needs	-	-	4.2	0.6	-	-	-	3.6	1.2	

6.4. Factors that influence environment consciousness

The following four questions aimed to map out the factors that influence the subjects' environment consciousness.

The first results show that in case of the experimental group the highest motivation for environmental protection was generated by keeping a pet that they were attached to and fond of. In case of the control group, however, Education Environment taught at school

provides the biggest motivation for environmental protection. Among the subjects of the experimental group school education, nature documentaries and scientific literature bears the same motivational power for environmental protection and the least motivating power for environmental protection is home selective waste collection of garbage. In case of the control group the least motivating factors are nature documentaries and scientific literature (*Table 6*).

Table 6. 1. First survey: Factors that influence environmental consciousness (Major, 2013)				
THE REASONS OF ENVIRONMENTAL POLLUTION	Experimental Group (N=14)		Control Group (N=11)	
	Mean	Std. dev.	Mean	Std. dev.
Pet (house environment)	4.6	1	4.6	0.9
School education	4.6	0.9	4.3	1.1
Nature documentaries	4.1	1.4	3.9	1.3
Selective waste collection	3.8	1.5	3.7	1.5

During the second survey two new questions were added to the questionnaire instead of the four items listed in the first survey. Both questions aimed to provide an insight into the role of parents and home in environmental attitude formation. Results reveal that according to the participants of the survey parents and home have a crucial role in environment attitude formation. Though, the experimental group considers this role to be more important than the members of the control group. The variance shows no significant difference on the basis of the Independent Samples T-Test (*Table 7*).

Table 7. 2. Second survey: Factors that influence environmental consciousness				
THE REASONS OF ENVIRONMENTAL POLLUTION	Experimental Group (N=14)		Control Group (N=11)	
	Mean	Std. dev.	Mean	Std. dev.
Home environment	3.21	1.2	3	1
The role of parents	3.7	0.9	3.6	0.9

6.5. Noticing one's own possibilities of decreasing environmental pollution

The third section of the questionnaire the subjects were required to list their own opportunities to reduce environmental pollution. Out of 14 members of the experimental group, 13 subjects responded that they had various possibilities to act environmental friendly. 1 subject answered that he/she had no possibility to reduce environmental pollution.

The results of the second survey lead us to the same conclusion, i.e. during the program students were not convinced that they could also actively contribute to and participate in environmental protection.

Listing the possibilities of environmental protection reduction was an open-ended question. The possibilities mentioned by the subjects were categorized, which is demonstrated in Table 8.

Table 8. Concrete possibilities to reduce environmental pollution						
POSSIBILITIES	<i>Experimental Group</i> (N=14)			<i>Control Group</i> (N=11)		
	Time 1	Time 2	Change	Time 1	Time 2	Change
	Frequency	Frequency		Frequency	Frequency	
Selective collection of garbage	10	12	increase	12	10	decrease
Avoiding littering	6	7	increase	5	3	decrease
I do not waste water	6	6	equal	3	8	increase
I do not waste electricity	5	10	increase	6	5	decrease
Setting and example, e.education	5	3	decrease	2	4	increase
Walking, public transport	5	5	equal	3	4	increase
I pay attention to my environment	4	0	decrease	3	2	decrease
Plant protection	2	2	equal	1	2	increase
Community work	2	0	decrease	4	0	decrease
Recycling	1	1	equal	3	4	increase
Widening one's knowledge about environm.	1	0	decrease	0	1	increase

The most frequently mentioned possibility to reduce environmental pollution in the first time was selective collection of garbage in both groups. Sparing energy (water, electricity) or setting an example were also regarded as crucial among students when teaching Environment Education.

The second survey reveals that selective waste collection, reduction of littering as well as energy and water efficiency were the most frequently mentioned ways of environment protection by the members of the control group. These topics were discussed during the program as well.

7. Summary

Regarding the starting status of the two groups the environmental attitudes of the subjects is positive taking into consideration each scale.

Upon comparing the first and second surveys positive values considering most scales, except for the control group's subscale of pollution in which case the average values did not reach the neutral 12 points.

Regarding the control group survey results each subscale showed an increasing tendency while the control group's results showed a decreasing tendency when comparing the average values of subscales.

In case of the control group significant increase can be observed considering the whole environmental attitude scales as well as the subscales measuring energy and emotion. Upon the comparison of the two groups' values the program proved to have a positive influence in environment attitude formation.

It can be concluded that following the realization of the program considerable change in environmental attitudes among teacher training students.

Those students who participated in the experimental program judged various factors affecting the environment more realistically in comparison to the control group.

It has also been revealed that home as well as parental opinions and example play a crucial role in children's environmental attitude formation.

Also as an influence of the program and as an outcome of its realization the range of possible activities that might be performed by the students themselves towards environment protection has considerably widened.

The influence on children who participated in the program will be analyzed later on, however, in light of the results gained so far the *Intensive environment educational program* can be considered successful among teacher training students.

References

Ballantyne, R., Fien, J., Packer, J. (2001): Program effectiveness in facilitating intergenerational influence in environmental education: Lessons from the field. *Journal of Environmental Education*, 32. 4. 8–15.

Dimopoulos, D., Paraskevopoulos S., Pantis, J. (2008): The cognitive and attitudinal effects of a conservation educational module on elementary school students. *Journal of Environmental Education*, 39. 3. 47–61.

Fűzné Kószó Mária (2002): Transzdiszciplináris tervezés a környezeti nevelési projekteken. In: Hegedűs Gábor-Lesku Katalin (szerk.) 2002: *Projektmódszer*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét. 59–67.

Havas Péter (1993): A környezeti nevelés pszichológiai és pedagógiai alapjai. *Kisiskolások környezeti nevelése*, Alapítvány a Magyarországi Környezeti Nevelésért, Budapest.

Lehoczky János (1998): *Iskola a természetben - avagy a környezeti nevelés gyakorlata*. Budapest: RAABE.

Major Lenke (2013): The motivation of eco-friendly behavior of teacher training students in Subotica. *Motiváció-Fegyelem-Figyelem*: VII. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.

Mikházi Zsuzsanna (2006): A környezetvédelem és a környezeti tudatformálás összefüggései. Mezőtúr: XII. Nemzetközi Környezetvédelmi és Vidékfejlesztési Diákkonferencia.

Smith-Sebasto, N. J., Cavern, L. (2006): Effects of pre and post trip activities associated with a residential environmental education experience on students' attitudes towards the environment. *The Journal of Environmental Education*, 37. 4. 3-17.

Thiengkamol, Nongnapas (2011): Development of Model of Environmental Education and Inspiration of Public Consciousness Influencing to Global Warming Alleviation. *European Journal of Social Sciences*, 25. 4. 506-514.

Varga Attila (2004): A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai. *Disszertáció*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

REZIME

Učitelji su ključne osobe u školi koje kroz svakodnevnu komunikaciju s učenicima putem nastave mogu prepoznati karakteristične osobine i oblike ponašanja darovitih učenika. Cilj ovog istraživanja je bio utvrditi u kojoj mjeri učitelji primarnog obrazovanja uočavaju darovite učenike za prirodoslovno područje nastave Prirode i društva. Istraživanje je provedeno početkom 2013. godine. Korištena je metoda samoiskaza po principu papir-olovka a sudjelovalo je 209 učitelja primarnog obrazovanja iz urbanih i ruralnih škola Brodsko-posavske županije u Republici Hrvatskoj. Rezultati pokazuju da učitelji najmanje uočavaju darovite učenike za prirodoslovno područje, u odnosu na ostale vrste darovitosti, a sam proces identifikacije se provodi vrlo rijetko. Ovo istraživanje je pokazalo koje osobine učitelji najčešće prepoznaju kao poseban interes za prirodoslovno područje kod darovitih učenika. Statistički značajnim se pokazala razlika između učitelja kojima je poznat naziv Gardnerove teorije višestrukih inteligencija u odnosu na uočavanje darovitih za prirodoslovno područje. Učitelji kojima je poznata teorija u većoj mjeri uočavaju darovite za ovo područje ljudskih sposobnosti. Rezultati upućuju na potrebu stručnog usavršavanja učitelja u području suvremenih teorijskih koncepta darovitosti te osposobljavanja radi što uspješnijeg uočavanja a kasnije identifikacije i rada s darovitim učenikom kroz različite oblike rada u školi.

Ključne riječi: darovitost; daroviti učenici; Priroda i društvo; prirodoslovno područje; učitelji primarnog obrazovanja

ABSTRACT

Teachers are key players in school who can identify traits and behaviors of gifted students through daily teacher-student communication. The aim of this study was to determine the extent to which primary school teachers recognize gifted students with gifts for science. The research was conducted in early 2013 using a self-report method based on paper and pencil testing. The survey included 209 primary school teachers in urban and rural schools of Brod-Posavina County in the Republic of Croatia. The results show that teachers, as opposed to gifts across a wide range of domains, at least recognize gifted students with gifts for science. Moreover, the identification process itself is carried out very rarely. This research has shown which traits of gifted students teachers usually recognize as a special interest for science. The difference between teachers who are familiar with Gardner's theory of multiple intelligences in relation to the identification of gifted for science is statistically significant. Teachers who are more familiar with Gardner's theory perceive to a greater extent gifted students of the aforementioned area of human abilities. The results indicate the need for teachers' professional development and training in the field of contemporary theoretical concepts of giftedness to ensure a successful noticing, identifying

and subsequently, working with gifted students through different forms of work in school.

Keywords: giftedness, gifted students, Science and society, science, primary school teachers

ÖSSZEFOGLALÓ

A kutatás célja annak meghatározása, milyen mértékben ismeri fel a tanító a természet- és társadalomismeret tantárgy keretében a tehetséges tanulókat, különös tekintettel a természeti részterületre. A vizsgálatra 2013-ban került sor, kérdőíves módszerrel. A felmérés 209 tanulót ölelt fel a Horvát Köztársaság egyik meghatározott megyéjében (Brodsko-posavska županija). Az eredmények azt mutatják, hogy a tanítók a természetismeret területén kibontakozó tehetségeket ismerik fel a legkevésbé, maga a folyamat pedig igen elhanyagolt. A statisztikai eredmények jelentősnek mutatják Gardner intelligencia-elméletének ismeretét a tanítók körében.

Kulcsszavak: tehetség, tehetséges tanulók, természet- és társadalomismeret, természeti részterület, tanító



Ivana PERKOVIĆ KRIJAN¹

znanstvena novakinja

izv. prof. dr.sc. Edita BORIĆ¹

dr.sc. Alma ŠKUGOR¹

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera

Učiteljski fakultet u Osijeku¹

Osijek, Republika Hrvatska

iperkovic@ufos.hr,

eboric@ufos.hr, askugor@ufos.hr

UOČAVANJE DAROVITIH UČENIKA U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTV

*A tehetséges tanulók felismerése a természet- és
társadalomismeret tantárgy tanítása során*

*Recognizing gifted students in the
teaching of science and society*

Uvod

Rad s darovitim učenikom u razredu predstavlja izazov svakom učitelju ponajviše zbog toga što su rijetki i specifični rad s njima treba individualizirati prema njihovim specifičnim potrebama. Iako je prema *Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika* (NN 34/91) u Republici Hrvatskoj propisan postupak utvrđivanja darovitosti te predviđeni oblici rada s darovitim učenicima i obvezama stručne službe škole, većina predviđenih strategija razvoja darovitosti rijetko zaživljuje u školskoj praksi. Rezultati istraživanja (Vojnović, 2008) koje je provedeno 2000./2001. godine u sklopu projekta „Unapređivanje identifikacije i rada s nadarenom populacijom u sustavu osnovnog školstva“, ukazuju da se postupak identifikacije darovitih učenika kao planski i sustavan postupak u 53,1% osnovnih škola u kojima je provedeno ispitivanje ne provodi. No to su škole koje imaju zaposlene psihologe, stoga situacija u školama koje nemaju psihologe može biti još alarmantnija (Vojnović, 2008).

Jedan od prvih koraka pri unapređivanju rada s darovitom populacijom učenika jest njihovo uočavanje u razredu. U razredu je lako prepoznati dijete koje s lakoćom rješava zadatke i prvo u razredu donosi zaključke. Puno je teže uočiti darovitog pojedinca čiji školski uspjeh nije u skladu s njegovim sposobnostima. Istraživanja potvrđuju da učitelji ne uspijevaju uvijek uočiti darovite učenike (Silić i sur., 1999) no edukacijom i radom s darovitima povećava se i njihova sposobnost uočavanja (Sekulić-Majurec, 1992). Učitelji često precjenjuju odlične učenike koji su kooperativni, poslušni, komunikativni i uredni kao intelektualno darovite, no prosječan učenik s navedenim osobinama često ima visoko školsko postignuće što ne znači da je darovit (Silić, Vlahović-Štetić i Slaviček, 1999). Ključne osobe pri otkrivanju darovitih učenika zasigurno su osobe iz djetetove neposredne

okoline poput roditelja i učitelja. Roditelji često najranije uoče karakteristične oblike ponašanja djeteta jer su zainteresirani za razvoj djeteta te uočavaju znakove razvijenijih sposobnosti još u ranoj dobi (Cvetković-Lay, 2002). Učiteljima pri uočavanju pomaže njihova stručnost, iskustvo, intuicija te vrijeme koje provode s učenicima u različitim nastavnim situacijama i specifičnom školskom okruženju. No učitelji su često u nedoumici prema kojem kriteriju procjenjivati darovitost – što je darovitost, gdje je granica između bistrog i darovitog učenika, te koje osobine treba iskazivati daroviti učenik. Nažalost, odgovori na ova pitanja nisu jednostavni jer postoje različiti pristupi ovom kompleksnom pojmu te ni u znanstvenim krugovima nema homogenog mišljenja glede jednoznačnog određivanja pojma darovitost i daroviti pojedinac (Davidson, 2009; Stroeger, 2009). Tako Gagné (2000) pod pojmom darovitosti označava posjedovanje i iskazivanje prirodnih sposobnosti - darovitosti koje nisu rezultat „treninga“ nego se spontano iskazuju u najmanje jednom području, te zauzimaju mjesto u 10% rezultata vršnjaka. Darovito dijete pokazuje potencijal za izuzetnu uspješnost u različitim područjima djelovanja (George, 2005) dok se u odrasloj dobi darovitim smatra osoba koja je polučila izvrsne rezultate u nekom specifičnom području djelovanja. Ono što karakterizira darovite u svim pristupima su neke natprosječne osobine i to je temeljna odrednica njihove darovitosti (Vlahović-Štetić, 2008). Tako dijete može iskazivati razvijenije sposobnosti svojstvene djeci starijoj dvije i više godina od svoje generacije (Feldhusen i Jarwan, 2000). Osim natprosječnih općih i specifičnih osobina, da bi se darovitost razvila u stvaralaštvo, bitne su još dvije odrednice: mogućnost posvećenosti zadatku (motivacija) i kreativnost (Renzulli, 2005). Kombinacija ovih osobina dovodi do realizirane darovitosti. Definiranje darovitosti uz sebe veže utvrđivanje populacije darovitih u društvu a time i njezine učestalosti. Različiti teorijski pristupi zastupaju i različita mišljenja glede postotka populacije darovitih. Neki zastupaju rad s 1% najboljih a neki čak i sa 25% (Vlahović-Štetić, 2008). Što je granična vrijednost veća time se smanjuje broj pojedinaca koji se smatraju darovitim.

Uz darovitost blisko je vezan koncept inteligencije. Suvremeni pristupi darovitosti su višedimenzionalni i složeniji nego prijašnji koji su se temeljili isključivo na kvocijentu inteligencije (Davidson, 2009). Stariji koncepti inteligencije se kreću oko uskog polja lingvističkih i matematičkih sposobnosti (Goleman, 1997) dok suvremeni pristupi naglašavaju kompleksnost i višedimenzionalnost inteligencije.

Shvaćanja darovitosti usmjerena su na različite aspekte tog pojma i autori prema različitim kriterijima grupiraju područja darovitosti. Tako Koren (prema Juntuneu, 1988) navodi podjelu područja darovitosti u kojoj se darovitost raspoređuje u šest područja sposobnosti: opće intelektualne sposobnosti, zasebne školske sposobnosti, stvaralaštvo ili produktivne sposobnosti, sposobnost vođenja i rukovođenja, umjetničke sposobnosti i psihomotoričke sposobnosti. Ovakva raspodjela područja darovitosti nalazi se i u *Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika* RH (NN 34/91). No pregled suvremenih pogleda na darovitost neizostavna su bez Gardnerove teorije višestrukih inteligencija (Davidson, 2009; Davidson i Kemp, 2011; Gardner, 2009; Sternberg i sur., 2011). Američki psiholog Gardner ima drugačiji pristup od tradicionalnog

načina shvaćanja ljudskih sposobnosti te smatra da čovjek posjeduje osam relativno autonomnih inteligencija: lingvistička, logičko-matematička, prostorna, tjelesno-kinestetička, glazbena, interpersonalna, i prirodoslovna inteligencija (Davis i sur., 2011). Prema ovoj teoriji čovjek posjeduje osam inteligencija te svaku inteligenciju može razviti do određene razine kompetencija (osim kod oštećenja pojedinih dijelova mozga) (Davidson, 2009). Gardner (2011) naglašava utjecaj društva i društvenih vrijednosti na shvaćanje darovitosti tvrdeći da se koncept inteligencije preusko shvaća time zanemarujući čitav spektar ljudskih sposobnosti. Objasnjavajući prirodoslovnu inteligenciju (sposobnost) navodi da se ona odnosi na sposobnost uočavanja, prepoznavanja i klasificiranja flore i faune odnosno cjelokupnih prirodnih fenomena poput minerala, vremenskih obrazaca i sl. Tako darovita djeca za prirodoslovno područje već sa 3-4 godine bolje nego odrasli poznaju biljne i životinjske vrste (Checkley, 1997). Danas još uvijek nema psihometrijskog testa kojim možemo izravno mjeriti nečiji kapacitet pojedine višestruke inteligencije (Davis i sur., 2011) no postoje kontrolne liste pomoću kojih možemo lakše uočavati pojedince koji iskazuju razvijenost pojedinih područja. Različite kontrolne liste sadrže osobine darovitih kako bi ih se lakše prepoznalo u skupini vršnjaka i one trebaju služiti kao podsjetnik no nikako kao opća formula u otkrivanju darovitih (Armstrong, 2006; Čudina-Obradović, 1991; Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 1998; George, 2005; Koren, 1989). No neka opća obilježja darovitih pojedinaca koji bi vrijedila za sva područja darovitosti su: visoka razvijenost općih intelektualnih sposobnosti ali i visok stupanj neke specifične sposobnosti koje su specifične za njihovo područje aktivnosti, visokorazvijena sposobnost uočavanja odnosa, visokorazvijena sposobnost pronalaženja problema, velika vještina korištenja kombinacija onih sposobnosti u kojima su najbolji i naročita sposobnost mijenjanja okoline (Čudina-Obradović, 1991). U ovom istraživanju naglasak je na uočavanju darovitosti za prirodoslovno područje Prirode i društva, kroz nastavni predmet Priroda i društvo mogu se uočavati i druge darovitosti kao što se i darovitost za prirodoslovno područje može uočiti kroz ostale predmete i situacije u školi. Darovitim učenicom za prirodoslovno područje nastave Prirode i društva smatramo učenika koji osim gore navedenih općih obilježja darovitosti, pokazuje izuzetan potencijal i poseban interes za prirodoslovno područje. Daroviti učenik ima snažnu intrinzičnu motivaciju za ovladavanjem područja u kojem pokazuje napredan razvoj koji se može uočiti kroz intenzivan, gotovo opsesivan interes za određeno područje te sposobnost snažnog usredotočenja na predmet interesa. Spoj opsesivnog interesa za određeno područje i lakoća učenja vode ga u visoka postignuća (Cvetković-Lay, 2002). Vrlo je važno uočiti rane znakove darovitosti jer darovitoj djeci je važna stimulacija te su potrebni dodatni sadržaji koji bi zadovoljili njihove intelektualne potrebe (Perleth i sur., 2000).

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi u kojoj mjeri učitelji primarnog obrazovanja uočavaju darovite učenike za prirodoslovno područje u nastavi Prirode i društva.

U skladu s tim definirana su istraživačka pitanja:

1. U kojoj mjeri učitelji uočavaju darovitost za prirodoslovno područje, u odnosu na ostale vrste darovitosti u razredu;

2. Koje osobine uočavaju kao poseban interes za prirodoslovno područje Prirode i društva kod djece koju smatraju darovitimima za ovo područje;
3. Ispitati razlikuju li se učitelji s obzirom na poznavanje naziva Gardnerove teorije višestrukih inteligencija i uočavanje darovitih učenika za prirodoslovno područje;
4. Ispitati razlikuju li se učitelji s obzirom na njihova sociodemografska obilježja i varijablu poznavanja Gardnerove teorije višestrukih inteligencija.

Metode

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 209 učitelja primarnog obrazovanja (od čega 93,3% žena i 6,7% muškaraca). Istraživanje je provedeno u veljači 2013. godine i obuhvaćeno je 18 škola urbanih i ruralnih područja Brodsko-posavske županije od toga 34,4% ispitanika radi u gradskoj školi, 24,9% radi u seoskoj matičnoj školi, a 40,7% u seoskoj područnoj školi. Samo 4 ispitane škole (22,2%) imaju zaposlene psihologe. Istraživanjem su obuhvaćeni učitelji u dobi od 24 do 65 godina ($M=41,61$; $SD=12,36$), odnosno rasponom radnog staža u razredu od 0 do 44 godine ($M=17,04$; $SD=12,35$). Prema stupnju obrazovanja njih 44,5% je završilo dvogodišnji učiteljski studij, 46,4% četverogodišnji učiteljski studij, a 8,6% petogodišnji sveučilišni studij. Većina ispitanika (80,6%) radi u čistim razrednim odjeljenjima dok 19,4% radi u kombiniranim. Prosječan broj učenika u odjelu je 16 ($M=16,8$; $SD=6,3$) s rasponom od 3 do 27 učenika.

Instrumenti

Za potrebe ovog rada napravljen je anketni upitnik sastavljen od tri seta pitanja.

Prvi dio se odnosio na sociodemografska obilježja ispitanika: dob, spol, stručna sprema, radno iskustvo, škola u kojoj rade (grad ili selo), broj učenika u razredu, te ima li škola u kojoj rade zaposlenog psihologa (da/ne).

U drugom dijelu upitnika učitelji su trebali navesti koje oblike darovitosti uočavaju u svom razredu (lingvistička, logičko matematička, prostorna - likovna, glazbena, prirodoslovna, tjelesno-kinestetička darovitost i opće intelektualne sposobnost, nešto drugo); koliko učenika ima određenu vrstu darovitosti (navesti broj učenika za pojedina područja); jesu li učenici koje smatraju darovitimima prošli neku vrstu testiranja kako bi utvrdili stupanj i vrstu darovitosti (da/ne). Područja darovitosti koja su učitelji procjenjivali u svom razredu su podijeljena prema predmetima koje poučavaju (osim opće intelektualne sposobnosti), te su imenovana i opisana kako bi učitelji imali ujednačen kriterij. U pitanju otvorenog tipa su mogli navesti neki drugi oblik darovitosti a koji nije naveden.

U trećem dijelu anketnog upitnika odgovarali su je li im poznata Gardnerova teorija višestrukih inteligencija (da/ne). Učitelji koji su naveli da uočavaju potencijalno darovitog učenika za prirodoslovno područje predmeta PID-o su trebali označiti koje navedene osobine prepoznaju kao poseban interes za prirodoslovno područje Prirode i društva za svakog pojedinog učenika koje smatraju potencijalno darovitim za ovo područje. Navedene

osobine su preuzete iz knjige *Višestruke inteligencije u razredu*, a dio su kontrolne liste koja učiteljima pomaže pri uočavanju prirodoslovne inteligencije kod učenika (Armstrong, 2006). Osim navedenih osobina, učitelji su mogli dodatno navesti osobine koje oni prepoznaju kao posebni interes kod potencijalno darovitog učenika.

Rezultati i rasprava

Kako bi se odgovorilo na prvo istraživačko pitanje učitelji su trebali navesti koje sve oblike potencijalne darovitosti uočavaju u svom razredu te koliko učenika u razredu iskazuje navedeni oblik darovitosti. Područja darovitosti koja su bila navedena su odabrana prema predmetima koje učitelji poučavaju jer učitelji kroz svakodnevnu komunikaciju u nastavi predmeta mogu uočiti iznadprosječne sposobnosti i interese učenika u odnosu na ostale učenike u razredu.

Kao što se može vidjeti u Tablici 1. učitelji najčešće uočavaju darovite učenike općih intelektualnih (69,2%) i logičko-matematičkih sposobnosti (69,2%), zatim slijede prostorna (65%) i tjelesno-kinestetička darovitost (65%), glazbena (57,1%), lingvistička (48%) dok darovitost u prirodoslovnom području (27,4%) najrjeđe uočavaju. Svega dva učitelja (1%) su dodatno navela neke druge oblike darovitosti: jedan učitelj prepoznaje kod jednog učenika glumački talent, a jedan navodi darovitost u području emocionalne inteligencije. Dobiveni rezultati su u skladu s očekivanjima jer smatramo da darovitost za prirodoslovno područje nije u dovoljnoj mjeri prepoznatljiva kod učitelja te je učitelji teže uočavaju od ostalih darovitosti.

Tablica 1.: Deskriptivni pokazatelji uočavanja različitih oblika darovitosti u razredu*

Područja darovitosti	<i>f</i> uočavanja	% uočavanja	<i>M</i> broj učenika	<i>SD</i>
opće intelektualne sposobnosti	137	69,2	2,28	3,106
lingvistička darovitost	95	48,0	1,06	1,529
logičko-matematička darovitost	137	69,2	1,54	1,586
prostorna (likovna) darovitost	128	65,0	1,47	1,736
glazbena darovitost	113	57,1	1,40	1,759
prirodoslovna darovitost	54	27,4	1,96	1,105
tjelesno-kinestetička darovitost	128	65,0	1,87	2,249
ne primjećuje ni jedan oblik darovitosti	19	9,6	-	-

* *Frekvencija učitelja koji uočavanja (f), postotci uočavanja (%), aritetička sredina (M), standardna devijacija (SD) broja učenika kod kojih učitelji u svom razredu uočavaju pojedini oblik darovitosti (N=198)*

Kao što i nalazi drugih istraživanja u Hrvatskoj upućuju (Vojnović, 2008) i u ovom istraživanju je potvrđeno da se sam proces identifikacije provodi rijetko pa tako samo 3,6% učitelja navodi da je potencijalno daroviti učenik prošao neku vrstu testiranja kojom bi se utvrdio stupanj i vrsta darovitosti, i to test inteligencije 1%, a test kreativnog mišljenja

1,5%. Moguće je da je razlog tome što učitelji nemaju odgovarajuću podršku stručne službe škole te 77,8% ispitanih škola nemaju zaposlene psihologe (jedine ovlaštene za provedbu testiranja). Identifikacija je važna jer svaki daroviti učenik ima specifične potrebe a njome utvrđujemo identitet, vrstu i stupanj darovitosti (Grgin, 2004). No, identifikacija ne smije biti sama sebi svrha nego samo korak prema izradi individualiziranog kurikuluma kojeg prati nastava usmjerena razvoju potreba darovitog učenika (NOK, 2010).

Da bismo odgovorili na drugo istraživačko pitanje učitelji koji, u svom razredu uočavaju darovitost za prirodoslovno područje, su označavali osobine koje prepoznaju kao poseban interes kod takvih učenika. Osim navedenih osobina mogli su još dodatno navesti osobine koje uočavaju. Tablica 2. prikazuje koje osobine učitelji najčešće uočavaju kod takvih učenika.

Tablica 2.: Kontrolna lista za procjenu osobina kojim se iskazuje poseban interes za prirodoslovno područje nastave Prirode i društva

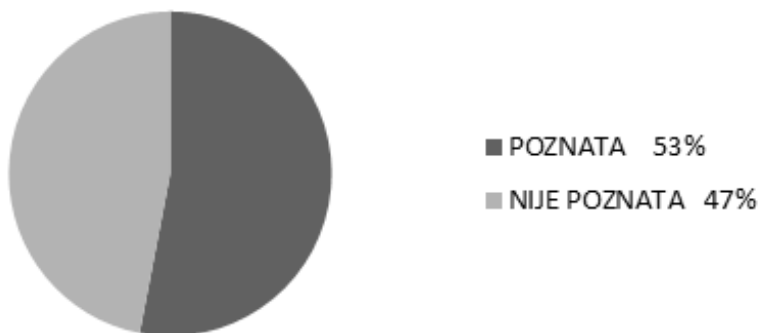
Osobine	%*
▪ U razgovoru u razredu često spominje svoje ljubimce, životinje ili omiljena mjesta u prirodi	35,52
▪ Voli izlete u prirodu, Zoološki vrt ili Prirodoslovni muzej	37,71
▪ Osjetljiv/osjetljiva je na prirodne oblike (npr. u šetnji prirodom, primjećuje planine, oblake; a u šetnji gradom tu će sposobnost demonstrirati osjetljivošću na „oblike“ popularne kulture, poput tenisica ili stilova automobila)	31,14
▪ Redovito zalijeva biljke u učionici i brine se za njih	19,29
▪ U učionici/školi je uvijek u blizini kaveza s glodavcima, akvarija ili terarija	8,77
▪ Uvijek se uzbuđi kada se uči o ekologiji, prirodi, biljkama ili životinjama	28,5
▪ U razredu se uvijek zalaže za prava životinja ili očuvanje Zemlje	32,01
▪ Voli raditi na prirodnim projektima, poput promatranja ptica, skupljanja leptira ili kukaca, proučavanju stabala ili uzgajanja životinja	34,64
▪ U školu donosi kukce, cvijeće, listove ili druge predmete iz prirode kako bi ih pokazao/pokazala drugim učenicima ili učiteljima	31,1
▪ Postiže dobar uspjeh u školskim zadacima koji su vezani uz žive sustave (npr. biološke teme u nastavi Prirode i društva)	31,14

* postotak učitelja koji uočava navedenu osobinu

Učitelji kod darovitog učenika za prirodoslovno područje Prirode i društva relativno podjednako (28,5 - 37,71%) uočavaju većinu osobina u kojima prepoznaju poseban interes za ovo područje (vidi Tablicu 2.). Najmanje uočavaju osobine: *U učionici/školi je uvijek u blizini kaveza s glodavcima, akvarija ili terarija* (8,77%) i *redovito zalijeva biljke u učionici i brine se za njih* (19,29%). Razlozi tomu mogu biti jer u pojedinim školama nema kaveza, akvarija i terarija. Svega tri učitelja su navela po jednu dodatnu osobinu koju uočavaju a smatraju da njome učenici iskazuju pojačani interes za područje: *Zanima ga sve npr. od*

čega je sastavljen svemir, od čega se radi staklo, vulkan itd.; Prepoznaje biljke i životinje iz svog zavičaja prije učenja o tome; Razlikuje vrstu stabala, uočava detalje (kora, list itd).

Kako bismo odgovorili na treće istraživačko pitanje, učitelji su odgovarali je li im poznata Gardnerova teorija višestrukih inteligencija. Slika 1. prikazuje da 53% učitelja pozna teoriju višestrukih inteligencija dok 47% učitelja nije poznata. Zatim smo provjerili razlikuju li se učitelji s obzirom na poznavanje teorije višestrukih inteligencija i uočavanje darovitih učenika za prirodoslovno područje. Tu je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između učitelja kojima je poznat naziv ove teorije i uočavanja darovitih učenika za ovo područje ($\chi^2=6,44$ uz $df=1$ i $p<0,05$). Rezultati su pokazali da učitelji kojima je poznata teorija višestrukih inteligencija više uočavaju darovitu djecu za prirodoslovno područje (Tablica 3.). S obzirom da gotovo polovici učitelja (47%) nije poznata ova teorija to upućuje na zaključak da im darovitost za prirodoslovno područje nije dovoljno prepoznatljiva. Time se umanjuje mogućnost uočavanja, praćenje, identifikacija i ostvarivanje nastave koja zadovoljava potrebe i interese ove djece. Istraživanja su dokazala da učitelji imaju bitnu ulogu u razvoju darovitih učenika pa tako učiteljevo razumijevanje kognitivnih i afektivnih potreba su jedan od važnih elemenata za razvoj učenikovih potencijala (McGinty i McCord, 2010). Ovdje treba ukazati na neka ograničenja varijable poznavanja Gardnerove teorije višestrukih inteligencija gdje se nije utvrdila kvalitativna razina znanja kojom učitelji vladaju što ograničava mogućnost generalizacije zaključaka. No unatoč tome, smatramo da su navedeni rezultati indikativni jer ukazuju na potrebu stručnog usavršavanja učitelja u pogledu različitih shvaćanja darovitosti.



Slika 1.: Poznavanje Gardnerove teorije višestrukih inteligencija

Kako bismo odgovorili na četvrto istraživačko pitanje, provjerili smo razlikuju li se učitelji s obzirom na neka sociodemografska obilježja (stupanj obrazovanja, radni staž, škola u kojoj rade-grad ili selo) i poznavanje Gardnerove teorije višestrukih inteligencija. Obradom prikupljenih podataka uočava se da se učitelji koji su upoznati s ovom teorijom i učitelji koji nisu upoznati statistički značajno razlikuju s obzirom na

Tablica 3.: Uočavanje darovitosti za prirodoslovno područje i poznavanje Gardnerove teorije višestrukih inteligencija

Varijabla		Je li vam poznata teorija o višestrukim inteligencijama Howarda Gardnara	
Uočavate li u svom razredu darovitog učenika za prirodoslovno područje Prirode i društva		DA	NE
	DA	36,85%	19,51%
	NE	63,15%	80,49%

stupanj obrazovanja ($\chi^2 = 15,738$ uz $df=3$ i $p<0,001$), pri čemu učitelji s višim stupnjem obrazovanja u većem broju poznaju ovu teoriju (Tablica 4.). Stupanj obrazovanja je visoko negativno povezan s godinama radnog staža učitelja ($r=-0,786$, $p<0,01$) što je očekivano budući da se na učiteljskim studijima u Hrvatskoj kroz godine mijenjao program iz dvogodišnjeg u četverogodišnji te najzad u skladu s Bolonjskom deklaracijom u petogodišnji sveučilišni studij. Sukladno tome, manje iskusni učitelji više poznaju Gardnerovu teoriju višestrukih inteligencija od svojih starijih kolega ($\chi^2=18,025$ uz $df=3$ i $P<001$). Viši stupanj obrazovanja povezan je sa mlađom populacijom učitelja koji su za vrijeme studija kroz kolegije psihologija imali priliku upoznati suvremene poglede na inteligenciju pa tako i Gardnerovu teoriju. Isto tako pokazala se statistički značajna razlika između učitelja koji rade u gradskoj ili seoskoj školi u odnosu na poznavanje teorije višestrukih inteligencija ($\chi^2=5,53$ uz $df=1$ i $p<0,05$). U gradskim školama ima gotovo dvostruko više učitelja koji su upoznati s ovom teorijom od onih koji nisu. U seoskim školama je relativno podjednak broj onih kojima je poznata od onih kojima nije (Tablica 4.). Razlozi tome mogu biti višestruki: individualna usavršavanja učitelja, posjete stručnim skupovima, sadržaji tijekom studija koje su slušali.

Potreba za stručnim usavršavanjem učitelja u području darovitosti u skladu je s rezultatima iz dokumenta „Analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i procjene potreba za stručnim usavršavanjem odgojno-obrazovnih radnika“ (2013) gdje su učitelji temu rada s darovitim učenicima označili kao prioritet u daljnjim potrebnim stručnim usavršavanjima.

Tablica 4.: Sociodemografska obilježja i poznavanje teorije višestrukih inteligencija

Varijabla		Je li vam poznata teorija o višestrukim inteligencijama Howarda Gardnera	
		DA	NE
Stupanj obrazovanja	Dvogodišnji učiteljski studij	41,25%	58,75%
	Četverogodišnji učiteljski studij	57,3%	42,6%
	Petogodišnji sveučilišni studij (magistar/ magistra primarnog obrazovanja)	100%	0%
Radni staž	0-4 godine	80,65%	19,35%
	5-15 godina	55,36%	44,64%
	16-29 godina	52,63%	47,37%
	30-44 godine	28,57%	71,43%
Mjesto rada	Grad	66,07%	33,93%
	Selo	47,2%	52,8%

Zaključak

Ovim istraživanjem se željelo dobiti uvid u kojoj mjeri učitelji uočavaju darovite učenike za prirodoslovno područje nastave Prirode i društva, razlikuju li se učitelji s obzirom na poznavanje naziva Gardnerove teorije višestrukih inteligencija i uočavanja potencijalno darovitih učenika za prirodoslovno područje. Rezultati su pokazali da učitelji najrjeđe uočavaju darovite učenike za prirodoslovno područje u odnosu na ostala područja darovitosti te se sam proces identifikacije provodi vrlo rijetko. Istraživanje je pokazalo da je relativno podjednak broj učitelja kojima je poznata Gardnerova teorija višestrukih inteligencija od onih kojima nije. S obzirom da se u ovoj teoriji posebno naglašava postojanje prirodoslovne inteligencije kao zasebne ljudske sposobnosti smatramo da poznavanje ove teorije može utjecati na prepoznavanje karakterističnih obilježja ovog područja sposobnosti. Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika između učitelja kojima je poznata teorija višestrukih inteligencija i onih kojima nije u odnosu na uočavanje darovitih učenika za prirodoslovno područje pri čemu učitelji koji poznaju ovu teoriju u većoj mjeri uočavaju darovite učenike za prirodoslovno područje. Nadalje, rezultati ovog istraživanja su pokazali da učitelji s višim stupnjem obrazovanja u većem postotku poznaju Gardnerovu teoriju višestrukih inteligencija odnosno učiteljima s

više radnog staža u manjem je postotku poznata u odnosu na svoje mlađe kolege. Isto tako, statistički značajnim se pokazalo da učitelji u gradskim školama u većem postotku poznaju ovu teoriju. Kvalitativna razina znanja o teoriji višestrukih inteligencija nije utvrđena što onemogućava generalizaciju zaključaka, no rezultati upućuju na potrebu stručnih usavršavanja učitelja u smjeru suvremenih pogleda na darovitost. Potreba za trajnim profesionalnim usavršavanjem učitelja mora biti imperativ s ciljem unapređivanja sposobnosti uočavanja i prepoznavanja relevantnih indikacija darovitosti, te specifičnih načina rada s darovitim učenicima. No isto tako, učitelji moraju imati potrebnu stručnu podršku psihologa u školi kako bi mogli pravodobno identificirati te prilagoditi kurikulum specifičnim potrebama darovitih učenika.

Literatura

- Armstrong, T. (2006): Višestruke inteligencije u razredu. Zagreb: Educa.
- Checkley, K. (1997): The First Seven and the Eight: A conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55, 1, 8-13. Preuzeto 14.12.2012 s <http://www.ascd.org/books-publications.aspx>
- Cvetković-Lay, J. (2002): Darovito je, što ću sa sobom: Priručnik za obitelj, vrtić i školu. Zagreb: Alinea.
- Cvetković-Lay, J., Sekulić-Majurec, A. (1998): Darovito je, što ću s njim: Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi. Zagreb: Alinea.
- Čudina–Obradović, M. (1991): Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga.
- Davidson, J. E. (2009): Contemporary Models of Giftedness. U Shavinina, L. V. (ur.): *International Handbook of Giftedness*. Springer, 81-99.
- Davidson, J.E., Kemp, I. A. (2011): Contemporary Models of Intelligence. U: Sternberg, R. J., Kaufman, S. B. (ur.): *The Cambridge Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press, 58-82.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., Gardner, H. (2011): The Theory of Multiple Intelligences. U: Sternberg, R. J. & Kaufman, S. B. (ur.): *The Cambridge Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press, 485-503.
- Feldhusen, J. F., Jarvan, F. (2000): Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. U: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. F. (ur.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier Science Ltd., 271-282.
- Gagne, F. (2000): Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT-Based Analysis. U: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. F. (ur.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier Science Ltd., 67-80.
- Gardner, H. (2009): Multiple approaches to understanding. U: Illeris, K. (ur.): *Contemporary Theories of Learning*. New York: Routledge, 106-115.

- Gardner, H. (2011): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- George, D. (2005): *Obrazovanje darovitih*. Zagreb: Educa.
- Goleman, D. (2007): *Emocionalna inteligencija: zašto je važnija od kvocijenta inteligencije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Grgin, T. (2004): *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Koren, I. (1988): *Nastavnik i nadareni učenici*. Sisak: USIZ za zapošljavanje.
- Koren, I. (1989): *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- McGinty McCord, P. (2010): *The Influence of Teacher Characteristics on Preference for Models of Teaching* (doktorska disertacija). Preuzeto 5.5.2013. s <http://digitallibrary.usc.edu>
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2010), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Preuzeto 3.1.2011. s <http://public.mzos.hr>
- Perleth, C., Schatz, T., Mönks, F. (2000): *Early Identification of High Ability*. U: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. F. (ur.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier Science Ltd., 297-316.
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (1991.). Narodne novine, br.34/91. Preuzeto 5.2.2010. s <http://www.mzos.hr>
- Renzulli, J. S. (2005): *The Three-Ring Conception of Giftedness*. U: Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (ur.): *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 246-279.
- Roeders, P. (2013): *Analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i procjene potreba za stručnim usavršavanjem odgojno-obrazovnih radnika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje. Preuzeto 1.7.2013. s <http://www.azoo.hr/>
- Sekulić-Majurec, A. (1992.), *Utjecaj nekih novijih istraživanja darovitosti na školsku praksu*. U: Ličina, Previšić, V., Vučak, V. (ur.): *Prema slobodnoj školi*. Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja, 136-176.
- Silić, B., Vlahović-Štetić, V., Slaviček, M. (1999): *Identifikacija intelektualno nadarenih učenika na temelju rezultata testa i procjena učitelja*. *Napredak* 140, 3, 319-329.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., Grigorenko, E. L. (2011): *Explorations in Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Stroeger, H. (2009): *The History of Giftedness Research*. U: Shavinina, L. V. (ur.): *International Handbook of Giftedness*. Springer, 17-38.
- Vlahović-Štetić, V. (2008): *Teorijski pristupi darovitosti*. U: Vlahović-Štetić, V. (ur.), *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 15-22.
- Vojnović, N. (2008): *Stanje, problemi i potrebe u području skrbi o darovitim učenicima u hrvatskom školskom sustavu*. U: Vlahović-Štetić, V. (ur.): *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 81-118.

IV.

REZIME

Popis dječijih igara iz Arhiva obitelji Brlić važan su pokazatelj kako su dječije igre imale bitan utjecaj na učenje u Slavoniji tijekom 18. i prve polovine 19. stoljeća. Škola i učenje, u razdoblju prosvjetiteljstva, postali su bitan dio u odrastanju djeteta. U Slavoniji, osobito u krajiškom dijelu, proces školovanja je bio izrazito težak. Stoga su igre, prerastajući okvire puke igrarije, postajale važan izvor znanja kao 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: dječije 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, amit 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

ABSTRACT

The list of children's games from the Brlić Family Archives is an important indicator of the great influence that these games had on learning in Slavonia during the 18th and the first half of the 19th century. During the Enlightenment, school and education became important segments in a child's life. This process was very difficult in Slavonia, especially in the Krajina region. Children's games became more than just games and evolved into sources of knowledge thus enabling acquisition of social morals and norms. Games were frequently a supplement to learning and sometimes even the main way of acquiring knowledge and new information. Besides learning, games played an important role in preparing children for some serious activity later in life. What is especially emphasised in games are male - female relationships, overcoming barriers between boys and girls and their socialisation.

Key words: children's games, socialisation, Enlightenment, acquiring knowledge, Brlić Family Archives



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*

*Games as a form of child socialisation in the 19th century
 – games from the Brlic Family Archives*

Autorica u radu prikazuje popis dječjih igara iz prve polovice 19. stoljeća koji se čuva u Arhivu obitelji Brlić u Slavonskom Brodu. Na primjeru toga popisa autorica pokazuje da su i dječje igre imale važnu ulogu u socijalizaciji djece u Slavoniji u 18. i prvoj polovici 19. stoljeća.

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 prema masovnijem opismenjavanju stanovništva. Naime, ono se u Hrvatskoj počinje sustavno razvijati tek u vrijeme Mažuranićeve reforme školstva.

U takvim, po školstvo nepovoljnim okolnostima, razvijali su se i nešto drugačiji načini stjecanja znanja. Kao prilog toj tvrdnji zorno svjedoči i jedan spis iz Arhiva obitelji Brlić koji sadrži 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, budući da sve popisane igre u svojoj osnovi pored zabavnog sadrže i elemente poučnog.

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

Prema Johanu Huizingu, 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 U kulturi 18. stoljeća element igre bio je prisutan u mnogim sferama, osobito u političkom životu europskih zemalja. On se ogledao u jakoj državničko-kabinetskoj politici, često zadojenom političkim igrama, intrigama, a naposljetku otvorenim sukobima i ratovima.⁴ U umjetničkom životu 18. stoljeća, igračko je ponašanje bilo prisutno osobito u ruralnim dijelovima, a ogledalo se u sklonosti ka uživanju u sijelima, kao i u bogatstvu dječijih 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. Igre su vrlo često odražavale i strast za vladanjem kao i potrebu za nadmetanjem s drugim. One su također zatumljavale i štetne nagone, ali su fikcijom i maštom zadovoljavale i neispunjene želje.⁵

Stoga je popis dječijih igara u Arhivu obitelji Brlić⁶ 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, dječije igre su izvrstan izvor i primjer za upoznavanje društvenih normi tog vremena.

Popis igra iz Arhiva obitelji Brlić

1. PTIČAR⁷

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

² Johan Huizinga, *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.

⁴ Isto, 169.

⁵ Isto, 10.

⁶ Arhiv obitelji Brlić (dalje AOB), Slavonski Brod, kutija 31, spis 19.

⁷ AOB, Slavonski Brod, kutija 31, spis 19

koja će svatko od njih ptica biti. Zatim dođe ptičar i sveže mu oči, a društvo se uhvati u kolo oko njega pjevajući:

„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 bržje 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. ZANATLIJA⁸

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 cehmeštar koji upravlja zanatlijama. Cehmeštar mora znati svako-

⁸ AOB, Slavonski Brod, kutija 31, spis 19.

ga 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 šućuć 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 KOLA⁹

Djeca stanu u kolo, okrenuti licem prema kolu, i rukama stavljenim na leđa. Jedan s pletenom maramom (s kretnjem) 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 kretnjem udari dječaka s desne strane, i on mora trčati oko kola dok ne dođe do svog mjesta, ako ne dođe onaj s kretnjem 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. PRSTEN¹⁰

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.“

⁹ Isto

¹⁰ 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 ZALOGAH¹¹

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 kviri). Tako ide redom, izvlači zaloge, a onaj čiji je zalog mora ga otkupiti kako je rečeno.

6. PRAVITI KAPIJU¹²

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 poljubca mijenjaju, i sad oni kapiju prave. Igra tako teče dok društvo želi.

7. LJUBIČKOV ARŠIN¹³

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 PRAVITI¹⁴

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 ČUPATI¹⁵

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.

10. VOĆNIK¹⁶

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 oskоруša al se joj ne uklanja. Ako tko imenuje voćku koje nema u družbi mora zalog dati.

¹¹ Isto

¹² Isto

¹³ Isto

¹⁴ Isto

¹⁵ Isto

¹⁶ Isto

11. SLIPI MIŠ¹⁷

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 KOKODAKAC¹⁸

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. U BUNAR UPASTI¹⁹

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.“ Zatima 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. PROSITI²⁰

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

15. POLJUBITI VRATA²¹

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 zove četvrtog, isto suprotnog spola, da stane licem oprema njemu i tako

¹⁷ Isto

¹⁸ Isto

¹⁹ Isto

²⁰ Isto

²¹ Isto

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 JE²²

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. ZVONCE²³

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 koji 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. Igra se nastavlja.

18. SVOJU SJENU POLJUBITI²⁴

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 sljedeće: u svojoj osnovi sadržavaju pravila kojih se svaki sudionik morao pridržavati, preslikavaju odnose koji vrijede u društvu kojih su i djeca dio, te konačno ističu hijerarhiju važnih i poželjnih društvenih zanimanja i dostignuća. Pomoću igara djeca su na taj način usvajala određene društvene vrijednosti i norme, stoga su igre imale važnu ulogu u socijalizaciji djece. Iako zakoni svakodnevnog života nemaju za područje igre nikakve vrijednosti, svaka od ovih igara zahtjevala je bezuvjetan red.²⁵ 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. Ne začuđuje stoga da su dječje igre 18. i 19. stoljeća korespondirale s društvenim tendencijama te su zapravo njihov preslik.

²² Isto

²³ Isto

²⁴ Isto

²⁵ J. Huizinga, *Homo ludens*, 18.

Istovremeno je u Vojnoj krajini temeljno zanimanje tj. poziv bio 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, zato 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 kako je veliki broj dječaka ulazio u svijet obrta kroz formu šegrtovanja, u kojem su nerijetko trpili na brojne načine, ali snažna želja da se odmaknu od vojnog poziva ipak ih je ostavljala u svijetu obrta.

Nadalje, ono što igre osobito ističu jesu muško-ženski odnosi. Ti su odnosi u Vojnoj krajini imali posebno značenje, upravo radi činjenice što je Krajina bila veliki rezervoar besplatne vojske za Monarhiju, te je poticano brzo stupanje u brak, a time 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 obrađivati 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 namjenili roditelji, stoga su se odlučivale na bijeg preko granice. Djevojke su se obično nakon određenog vremena provedenog u bosnanskim 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,²⁶ te je poslana zapovjedništvu pukovnije u Vinkovce na određenje karantene i daljnje kažnjavanje.²⁷ 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 vratila, na sam Badnjak. Ne prošavši karantenu došla je na Polnoćku, tj. u crkvu kada je u njoj bilo najviše ljudi i kada je mogućnost zaraze bila najveća.²⁸

Time je prekršila vojne odredbe o kretanju u Vojnoj krajini te je ispitana kako bi joj se dredila kazna. Pri ispitivanju djevojka je priznala da je pobjegla kada joj je mladoženja zbog kašnjenja na „malo vinčanje“²⁹ 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.³⁰

²⁶ O fizičkom kažnjavanju žena v. Alexander Buczynski, Organizacija policije i pravosuđa u Vojnoj krajini, u: *Povijesni prilozi* 13, Zagreb 1994., 103, 104.

²⁷ HDA BS Zapisnik za 17. 05. 1783.

²⁸ Franz Vaniček, *Specialgeschichte der Militär Grenze*, Wien, 1875. 1 (4), 567.

²⁹ Crkvena priprava za brak

³⁰ HDA BS Zapisnik, 29. prosinac 1784.

Ova dva primjera zorno opisuju potrebu razvijanja muško-ženskih odnosa od najranije dobi. Dječije 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 sviđanja prema drugom spolu, poljubcima, 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 učnju 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. Naime, nastavak se igre mogao 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.

Dakle, iz želje da se stvori dobro organiziran državni aparat, pred pojedinca su stavljena nova iskušnja 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 kadkad 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 dijete, koje je imao uzgajati. Obuka se dakle zasnivala iznajprije na sili, a zato joj se narod i opirao.“³¹

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.³²

Upravo ta nelagoda u dodiru sa novim školskim obavezana ispoljila se i u dječijim 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.

³¹ Antun Cuvaj, *Grada za povijest školstva Hrvatske i Slavonije III*, Zagreb, 1910., 230.

³² Isto, 226.

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

1. Antun Cuvaj, *Građa za povijest školstva Hrvatske i Slavonije III*, Zagreb, 1910., 230.
2. Arhiv obitelji Brlić Slavonski Brod, kutija 31, spis 19.
3. Johan Huizinga, *Homo ludens: o podrijetlu kulture u igri*, Zagreb, 1996., 168.
4. Hrvatski državni arhiv (dalje HDA), BS Zapisnik za 17. 05. 1783.
5. HDA BS Zapisnik, 29. 12. 1784.
6. Franz Vaniček, *Specialgeschichte der Militär Grenze*, Wien, 1875. 1 (4), 567.

* Na osnovu odluke uredništva rad se ponovo objavljuje.

REZIME

U radu se pokušava ukazati na specifičnost vjerske nastave u suvremenoj školi. Polazeći od ideje da je vjerska nastava autentičan nastavni predmet, autori nastoje ukazati na mogućnosti povezivanja njenog sadržaja s nastavom književnosti, nastavom stranog jezika te nastavom likovne i glazbene kulture. Suvremena nastava veoma malo pozornosti poklanja korelacijsko-integracijskom metodičkom sustavu, iako on pruža velike mogućnosti u realizaciji nastave. U nastavi književnosti, kroz književne teorije, moguće je realizirati određene kategorije i sadržaje vjerske nastave, a također je ukazano i na mogućnost primjene korelacijsko-integracijskog sustava u učenju stranog jezika i njegovanju religijske kulture. U radu se posebno naglašava važnost i specifičnost povezivanja umjetnosti s vjerskom nastavom.

Ključne riječi: religija, nastava, književnost, vjerska nastava, korelacijsko-integracijski sustav.

ABSTRACT

This paper examines the specificity of religious education in modern schools. Starting from the idea that Religion is an authentic subject, the authors are trying to point out the possibilities of connecting its content with teaching literature, foreign languages, music and art. Modern teaching pays very little attention to correlation and integration as a methodical system, although this system provides great opportunities in teaching. In teaching literature through literary theory one can realize specific categories and content of religious education. The paper points out the possibility of using the correlation and integration system in teaching a foreign language and fostering its religious culture, as well. The paper emphasizes the importance and specificity of connecting art with religious education.

Keywords: religion, education, literature, religious education, correlation-integrating system

ÖSSZEFOGLALÓ

A dolgozat a hittan-tanítás sajátosságaira igyekszik rámutatni a korszerű oktatásban. Kiinduló pontunk, hogy a hitoktatás autentikus tantárgyként összefüggésbe hozható az idegennyelv- és az irodalom-oktatással, valamint a képzőművészettel és a zenekultúrával. A munka kiemeli a hittan-tanítás és művészeti oktatás közötti összefüggéseket.

Kulcsszavak: vallás, oktatás, irodalom, hitoktatás, korrelációs-integratív rendszer



Prof. dr. sc. Josip IVANOVIĆ

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

MA Aleksandar NAĐ-OLAJOŠ

doktorand na Filozofskom fakultetu
u Novom Sadu na odsjeku Metodike
nastave
Univerzitet u Novom Sadu

VJERSKA NASTAVA U KORELACIJSKO- INTEGRACIJSKOM SUSTAVU

Korrelációs-integratív szempontok a hittan-tanításban

*Religious education
in a correlation-integrating system*

Uvodna razmatranja

U složenom svijetu XXI. stoljeća sve je raširenija svijest o značaju religije i vjerskog odgoja i obrazovanja. Religija ne samo da doprinosi utemeljenju civilizacija tijekom cijele povijesti, već i izravno utječe na suvremene međunarodne odnose i važne događaje u svijetu. Tijekom razvoja društva religija je ponekad postajala epicentar zbivanja. Ona se ne može izdvojiti iz duhovne klime jednog vremena, jer je kao vrsta apstraktnog načela neodvojivi dio života društvene zajednice. Upravo iz navedenih razloga, vjerska je nastava suvremenom učeniku potrebnija nego ikada.

Uloga Vjerske nastave u obrazovanju izuzetno je velika jer ona ne samo da uči vjeri, istinskim vrijednostima i tradiciji, već daje i jasan filozofski odgovor na pitanja o životu koja se svakako javljaju među mladima pa stoga, kao takva, pruža neophodne spoznaje današnjim učenicima. Ona, kao autonomni školski predmet, svim učenicima omogućuje čuvanje, upoznavanje i razvijanje njihova vlastitog vjerskog i kulturnog identiteta, razvijajući pri tome religijski kulturu, koja predstavlja jedan od „temeljnih stubova kulture uopšte, poznavanje religije i njenih vrednosti izuzetno olakšava razumevanje istorije, filozofije, književnosti itd.” (Kuburić, Zuković, 2010:85). Vjerska je nastava orijentirana na samog učenika i teži postizanju brojnih znanja i vještina te razvoju novih sposobnosti i izgradnji individualnih stavova (Filipović, 2009).

Autor Ivanović (2010) istraživao je razinu religijskog znanja učenika završnih razreda (trećeg i četvrtog) svih srednjih škola na području subotičke, bačkotopolske, kanjiške i senčanske općine. Test religijskog znanja koji je konstruirao autor ima 24 pitanja iz područja poznavanja sadržaja Novog zavjeta. Ovim testom nastojalo se ispitati „poznavanje samih činjenica, a ne prihvaćanja pojedinih vjerovanja koja se nalaze u sadržaju Novog

zavjeta” (Ivanović, 2010:113). Autor Ivanović (2010), religijsko znanje stavlja u poziciju kriterijske varijable, koja razdvaja uzorak (N=752) na tri subuzorka prema razinama znanja. Prvu skupinu čine učenici bez religijskog znanja (390 ispitanika), drugu učenici s osrednjim (199 ispitanika), a treću sa solidnim znanjem iz područja kršćanskog znanja (163 ispitanika). Navedeni parametri jasno ukazuju na nisku razinu religijskog znanja učenika.

Vjerska nastava predstavlja predmet mnogobrojnih rasprava i debata u okviru društveno-humanističkih disciplina. Ovaj nastavni predmet nastoji se po svojim sadržajima uklopiti u odgojno-obrazovni proces u kome su jasno definirani ciljevi i zadatci koji se žele ostvariti. Cilj vjerske nastave jest da učenici steknu znanja o tome da postojanje svijeta ima svoju svrhu, pri čemu se kršćansko viđenje života i postojanja svijeta izlaže u veoma otvorenom, „tolerantnom odnosu prema drugim religijama prihvatajući sva pozitivna iskustva ljudi, bez obzira na njihovu nacionalnu pripadnost i versko opredeljenje” (Gajić, Zuković, 2007:166). Kroz nastavne sadržaje vjerske nastave učenici trebaju razviti moralno odgovorno ponašanje, učiti o svojoj vjerskoj zajednici „negujući sopstveni verski identitet, koji naravno podrazumeva poznavanje i poštovanje drugog i drugačijeg” (Kuburić, Zuković, 2010:37). U Pravilniku o nastavnom planu i programu predmeta Vjerska nastava za četvrti razred osnovne škole („Sl. glasnik RS – Prosvjetni glasnik”, br. 9/2005) definirani su zadatci vjerske nastave. Kod učenika je neophodno da se:

- razvija otvorenost i odnos prema Bogu, drugačijem i savršenom u odnosu na nas, kao i otvorenost i odnos prema drugim ličnostima, prema ljudima kao bližnjima, čime se budi i razvija svijest o zajednici s Bogom i s ljudima, a posredno se suzbija ekstremni individualizam i egocentrizam;

- razvija sposobnost za postavljanje pitanja o cjelini i konačnom smislu postojanja čovjeka i svijeta, o ljudskoj slobodi, o životu u zajednici, o fenomenu smrti, o odnosu s prirodom koja nas okružuje, kao i o vlastitoj odgovornosti za druge, za svijet kao tvorevinu Božju i za sebe;

- razvija težnju ka odgovornom oblikovanju zajedničkog života s drugim ljudima iz vlastitog naroda i vlastite Crkve ili vjerske zajednice, kao i s ljudima, narodima, vjerskim zajednicama i kulturama drugačijim od vlastite, ka iznalaženju ravnoteže između zajednice i vlastite ličnosti i ka ostvarivanju susreta sa svijetom, s prirodom, i prije i poslije svega, s Bogom;

- izgradi sposobnost za dublje razumijevanje i vrednovanje kulture i civilizacije u kojoj žive, povijesti čovječanstva i ljudskog stvaralaštva, znanosti i drugih područja;

- izgradi svijest i uvjerenje da svijet i život imaju vječni smisao, kao i sposobnost za razumijevanje i preispitivanje vlastitog odnosa prema Bogu, ljudima i prirodi (Pravilniku o nastavnom planu i programu predmeta Vjerska nastava za četvrti razred osnovne škole, 2005).

Navedeni ciljevi i zadatci jasno upućuju na konstataciju da vjerska nastava predstavlja most između obrazovnog i vjerskog sustava. Vjerska nastava treba biti u najtješnjoj vezi

s ostalim predmetima, a ponuđeni sadržaji trebaju se dopunjuju sa sadržajima ostalih nastavnih predmeta. Na taj je način određeni sadržaj moguće sagledati komparativno, primjenjujući korelacijsko-integracijski sustav u nastavi.

Korelacijsko-integracijski sustav označava se kao „uspostavljanje korelata/ekvivalenata koji omogućavaju uspostavljanje veza i odnosa između različitih umjetnosti, tj. umjetničkih djela iz različitih umjetnosti” (Rosandić, 1986:206). Slično viđenje i definiranje ovoga sustava susrećemo i kod Ilića, koji pod ovim sustavom podrazumijeva korelaciju i integraciju nastavnih sadržaja u izučavanju gradiva (Ilić, 2006). Vjerska je nastava u najvećoj mjeri povezana s nastavom književnosti. Budući da je religija osnova bića i postojanja, ona utječe i na umjetnost, a povijest umjetnosti postaje povijest duha. Duhovna povijest, jest „korelacija ljudske duše sa Bogom, a umetnost počiva na produbljivanju postojanja koja su data u religiji” (Todorov, 2006:29).

Metodičke mogućnosti korelacije i integracije nastave književnosti i vjerske nastave

U nastavi se materinski jezik izučava zajedno s književnošću te je stoga je to programski najsloženiji predmet i u osnovnoj i u srednjoj školi. On je spoj dva veoma različita područja. Gradivo iz jezika je egzaktno i potiče iz znanosti o jeziku, a sadržaji iz književnosti pripadaju književnoj umjetnosti koju prati znanost o književnosti. Spoj ova dva područja, jezika i književnosti, čini treće područje, kulturu izražavanja, u kojem se funkcionalno povezuju jezik i književnost. Otuda se u nastavi jezika i književnosti i govori o principu jedinstva. O ovom jedinstvu pišu mnogi metodičari, ističući da „kao što u prirodnim naukama treba ispitati pojedinosti, pa na osnovu tih ispitivanja donositi zaključke, tako i pri učenju jezičke građe treba oživeti jezičko osećanje, da se pravila lako mogu izvući iz same građe, iz onoga što je već asimilovano” (Pavlović, 1962: 68).

U nastavi jezika i književnosti, jedno od najvažnijih pitanja jest kako učenicima približiti područje znanosti i područje duha u njihovoj svijesti, jer su različite osnove opažanja pa lingvistika u osnovi ima zakonitosti i misaono-logičke radnje, a književnost maštu i emocije. Učenici trebaju istovremeno i ravnomjerno razvijati jezičnu i književnu kulturu.

Korelacijsko-integracijski metodički sustav podrazumijeva povezivanje srodnih nastavnih sadržaja u izučavanju gradiva. Povezivanje nastavnih sadržaja vjerske nastave i nastave književnosti može biti različitih razina:

- nastavna područja istoga predmeta (književnost, jezik i kultura izražavanja);
- nastavna područja ovoga predmeta i likovna, glazbena, scenska i filmska umjetnost;
- nastavna područja ovoga predmeta i srodni društveni predmeti (Ilić, 1998:100).

U radu smo ukazali da najviši stupanj korelacije vjerska nastava ostvaruje s nastavom književnosti. U narodnoj književnosti ima dosta bajki, a i drugih žanrova, poput basni i mitova, u kojima susrećemo religiozne motive. U bajkama postoje *religiozni motivi koji, vješto isprepleteni sa ostalima, čine čvrstu kompozicijsku strukturu* (Todorov, 2006:32). Mnoge narodne bajke predstavljaju prave riznice religijskih vizija naših predaka i otuda

bajku moramo promatrati kroz duh vremena, u ravnini povijesnih i kulturnih događanja. Učenik koji polazi vjersku nastavu, prilikom obrade narodne pjesme i tumačenja određenih religioznih pojmova sagledat će komparativno određenu pojavu, primjerice pojam svete mise u vjerskoj nastavi, i isti pojam sagledan u književnom djelu, a prilikom ovakve interpretacije dolazi i do multikulturalnog sučeljavanja jer se isti pojam može tumačiti perspektive različitih vjerskih učenja (katekizmi različitih crkava). U nastavnoj praksi, da bi se postigla ova razina obrade nastavnih jedinica, izuzetno je važna timska suradnja vjeroučitelja i učitelja, odnosno nastavnika.

U nastavi književnosti moguće je da se u određenoj lektiri (noveli ili drami), obrađuje moralna problematika koja ostaje otvorena i neriješena. U takvoj situaciji mogu se tražiti, pronaći i ponuditi odgovori iz Biblije, postupci biblijskih likova (Baus, 2002). Školska interpretacija shvaćena na ovaj način, pored korelacije ostvaruje i komparaciju između izabranog književnog i biblijskog teksta. Osim toga, mnoge biblijske i religiozne teme susrećemo u svjetskoj književnosti. Za razumijevanje *Ilijade* i *Odiseje* nisu neophodne neke biografske činjenice pisca, ali bez poznavanja grčke religije i društvenih odnosa Homerovog doba ne bi se imao cjelovit i kompletan pristup djelu. To se ne odnosi samo na ekonomske tijekove, već i na položaj umjetnika, koji je dio društvene zajednice.

Biblija je sveta knjiga kršćana, a ujedno i visokovrijedno književno djelo, ako znamo da ju je u 1500 godina pisalo četrdeset i petero autora, držeći se čvrsto teme. Iako je nastajala kroz šezdeset naraštaja, ima jedinstvenu tematiku i usklađenost što je svrstava u vrh svjetske književnosti. Biblija kao kompleksno djelo stvarano preko tisuću godina, osim što je vjerska knjiga kojoj je zadaća vjerniku dati upute za život kojim će otići u vječnost, ujedno je i vrhunsko književno djelo čije motive nalazimo prepletene u drugim vjerskim tekstovima, primjerice u *Epu o Gilgamešu*. Autorica Provič-Jakšić (2011), predlaže korelacijsko-komparativni pristup u školskoj interpretaciji i tumačenju spomenutog epa. U nastavnoj obradi polazi se od intermedijalne prezentacije arheoloških otkrića, čime se postiže valjana motivacija za rad na samom tekstu. Komparacija se postiže povezivanjem *Legende o potopu*. Učenici na ovaj način zaključuju da je u Marko Višić: *Sumersko-akadski ep o Gilgamešu* izražena vjera u mnoštvo bogova i da su oni prikazani i s manama, nedovoljno dostojanstveni, dok je Bog u Bibliji jedan i visoko uzdignut iznad čovjeka sa snažnom moći i dostojanstvom.

Biblija je vjerska, povijesna i kanonska knjiga, a istovremeno i vrhunsko književno djelo koje obiluje mnogim književnim vrstama. Biblija jest umjetnost – s brojnim pripovijetkama, raznolikom poezijom, dramom, zagonetkama i svime što odlikuje književnost. Ovdje se radi o općim kategorijama poput poezije i proze te posebnim književnim vrstama, kao što su pravni dokumenti, pisma, himne, ljubavne pjesme, biografije i slično. Prilikom nastavne obrade navedenih književnih vrsta moguće se poslužiti ilustracijom iz Biblije, a također se, prilikom interpretacije književnog teksta, moguće poslužiti poukom iz Biblije. Naravno, za što kvalitetnijim i razumljivijim tumačenjima biblijskih izreka i citata, učitelji se trebaju posavjetovati s nastavnicima književnosti, a mogu tražiti savjet i vjeroučitelja.

Prigodom nastavne obrade stiha, također je moguće poslužiti se Biblijom jer biblijska poezija ima posebne karakteristike poput „paralelizama” ili „misaone rime”. Biblijski pisci služili su se mnogim drugim književnim sredstvima i stilističkim elementima, posebice u poetskim dijelovima Svetog pisma. Često nalazimo uporabu oblika: metafore (Ps 23,1; Hoš 10,1; Iv 10,7.9.11), sinegdohe (Iz 52,1.2), onomatopeje (Jr 19,1.10; Iz 17,12.13; Ps 93,4), asonance (Iz 5,7), paronomazije (igre riječima: Am 8,2.3; Mih 1) i personifikacije (Izr 8) (Barry, 1997).

Svi ovi književni elementi mogu se primjenjivati prigodom nastavnih obrada stilskih figura u nastavi materinskog jezika i književnosti. Kada učenici pročitaju nekoliko dijelova Biblije ili se upoznaju s nekoliko biblijskih tekstova na satu književnosti, moći će donijeti zaključke:

- U Bibliji ne nalazimo pretjerivanja ni umanjivanja kakva poznajemo u drugim književnim vrstama, poput junačkih priča ili komedija. Ne nalazimo ni uljepšane biografije ili uvećana junaštva, ali se ni grijesi praotaca ne taje. (Davidovo brakolomstvo 2 Sam 11).

- Biblijski prikaz je jednostavan i dubok – nema previše detalja ni komentiranja, nema ni psiholoških raščlanjivanja i didaktičkih seansi, tako omiljenih nekim suvremenim piscima.

- Sve je dano u kratkim potezima, kroz događaj i postupke te govore likova, a pisac ne nameće svoj stav. Što se događa u srcu Josipa, kojega ne prepoznaju njegova izdajnička braća, nama postaje jasno tek kada pažljivo iščitamo opisani događaj.

- Biblijska poezija i dalje djeluje suvremeno, jer gaji načelo slobodnog stiha (bez rime), što je ujedno čini lako prevodivom. Njena misaonost i ljepota izraza mogu se bez gotovo ikakvog gubitka razumjeti na svim jezicima.

- Biblija je književni tekst koji svojom formom, trajanjem, aktualnošću i mogućnošću čini da ju je moguće svaki put iznova čitati. Prepuna alegorija, svakom će čitatelju dati novo značenje priče, a nekima i cijele nove priče.

Nastava materinskog jezika i književnosti daje velike mogućnosti i obilje materijala za vjersku nastavu, ali ova relacija važi i obrnuto, jer su u književnim djelima pretočena duboka iskustva, meditacije, misli. Upravo navedena ideja jasno ukazuje da Biblija predstavlja književno-umjetničko djelo iznimne vrijednosti, koje ostavlja mogućnosti za uspostavu korelacije i dijaloga između vjere i literarnog stvaralaštva.

Metodičke mogućnosti korelacije i integracije nastave stranog jezika i vjerske nastave

Nastava stranih jezika također je izuzetno pogodna i dobra prilika za razumijevanje različitih kultura i kulturnih obrazaca, a shodno tome i za upoznavanje religijske kulture. Ovako shvaćena nastava stranoga jezika pruža idealne mogućnosti za povezivanje sa sadržajima vjerske nastave.

Međutim, preduvjet za učenje stranog jezika je uspješno vladanje svojim jezikom. Učenjem materinskog jezika učenici se pripremaju za „kulturnu jezičku komunikaciju, da

shvataju i tumače jezičke pojave i da svoja jezička znanja primenjuju prilikom govorenja, pisanja i čitanja, kao i za kulturni dijalog i jezičku toleranciju” (Petrovački, 2008:9). Učenje stranog jezika nije samo sredstvo komunikacije i interakcije nego uključuje i drugu poziciju, gdje jezik dolazi u funkciju upoznavanja s elementima i običajima izvornih govornika i upoznavanje određenih vrijednosti područja tog govornog jezika. Učenje stranog jezika, u sredinama u kojoj se ne čuje drugi govor osim materinskog, u kojoj se strani govorni izraz čuje jedino uz kompetentnog nastavnika, dosta je teško. Često teoretičari jezika ističu da to nije „učenje jezika na delu, u situaciji koja bi odgovarala potrebama savremenog društva” (Đolić, 1993:56). U nastavi stranog jezika, neophodno je razvijati i vježbati komunikacijske vještine, kako bi učenici „diskutovali i razgovarali, imajući slobodu da izražavaju sopstveno mišljenje i razvijaju nove ideje” (Klemenović, 2008:49). Na ovaj način učenici stječu sposobnost razgovora na drugom jeziku, a to postaje i prvi korak u identifikiranju s ljudima koji govore drugi jezik i njihovim društvom.

Korelaciju i integraciju u nastavi stranih jezika moguće je promatrati kroz dvije dimenzije. Prva podrazumijeva uključivanje sadržaja vjerske nastave u nastavu stranog jezika koju realizira nastavnik, a druga dimenzija timski rad nastavnika i vjeroučitelja.

Nastavnik stranog jezika može proširiti učenikove spoznaje s informacijama o kulturološko-religioznim načelima izvornog jezika. Na ovaj način učenici upoznaju pored kulturnih te povijesnih znamenitosti i određena religijska znanja o zemlji gdje se taj jezik izvorno koristi. Također, nastavnik može prikazati neki kraći film s biblijskom tematikom pa ga povezati s tekstovima u udžbeniku, kako bi učenici upotpunili analizu i interpretaciju. Suradnjom vjeroučitelja i nastavnika stranog jezika moguće je s učenicima obraditi neki kraći tekst na stranom jeziku, potom učenici mogu prevoditi neki kraći tekst s materinskog na strani jezik, izrađivati čestitke s biblijskom porukom, razgovarati o nekim zanimljivim običajima. Bitno je naglasiti da prilikom upoznavanja učenika s običajima, nastavnik stranog jezika može ukazati na način proslave nekoga praznika u zemlji izvornog jezika, dok vjeroučitelj može ukazati na isti običaj na prostorima materinskog jezika. Na ovaj način, korelacijsko-komparativnim postupcima, učenici sagledavaju vrijednost i bogatstvo narodne tradicije.

Navedeni oblici i mogućnosti suradnje vjeroučitelja i nastavnika stranog jezika moraju biti egzemplarni i kreativni, trebaju njegovati kulturu izražavanja i razvijati interese učenika. Na ovaj način religijska kultura postaje dio opće kulture učenika.

Metodičke mogućnosti korelacije i integracije nastave likovne i glazbene kulture i vjerske nastave

Između umjetnosti (likovne i glazbene) i religije postoji dobro izgrađen odnos međusobne povezanosti. Religija je oduvijek bila velika inspiracija umjetnicima. Umjetnost i religija su vezane za nadahnuće te pokoravanje višoj, božanskoj sferi. Duhovna glazba čovjeka ohrabruje, ukazuje mu na smisao života, na to da postoji Bog i vječnost. Ona ga usmjerava da živi sretno i ispunjeno, o čemu nam govori i Novozavjetna poslanica

Efežanima 2:10, kazujući da smo „stvoreni za dobra djela”. Johann Sebastian Bach je, primjerice, sva svoja djela posvetio u slavu Bogu. Svi veliki skladatelji, kao što su Mozart, Händel, Haydn, Beethoven, Mendelssohn... pisali su duhovna djela.

Umjetnička skupina predmeta (Glazbena kultura, Likovna kultura) sama po sebi nameće potrebu za povezivanjem nastavnih sadržaja. Umjetnost, možda više nego bilo koja druga skupina nastavnih predmeta, dopušta sagledavanje jedne te iste teme kroz mnoštvo umjetničkih disciplina. Ovako shvaćena, jedna tema može biti predstavljena kroz slikarstvo, kiparstvo, primijenjenu umjetnost, instrumentalno, glazbeno, scenski, filmski itd.

Likovna kultura je povezana sa svim nastavnim aktivnostima koji se izučavaju u mlađim razredima osnovne škole, a ova povezanost može se promatrati kroz sadržaje drugih aktivnosti i mogućnosti njihove likovne interpretacije, kao i kroz primjenu likovne umjetnosti u drugim nastavnim aktivnostima.

U suvremenoj nastavi naglasak se stavlja na njegovanje kreativnosti i stvaralaštva. Zbog toga učenike treba potaknuti da najjednostavnijim postupcima razvijaju maštu i kreativnost. Međutim, uloga korelacije u nastavi likovne umjetnosti ne smije biti shvaćena kao dopuna satima drugih aktivnostima, već da naučeno u drugom predmetu bude poticaj za kreativni odnos i sagledavanje novog problema s likovnog aspekta (Karlavaris, 1991). Sa sadržajima Likovne kulture uspješno se povezuju i sadržaji Materinskog jezika, Muzičke kulture, Prirode i društva. Oni mogu biti motivi i poticaji za učenje i stvaranje, tj. likovno izražavanje i predstavljanje. U skladu s označavanjem pojedinih skupina motiva učenika, učitelj primjenjuje različite poticaje, oblike postupaka, tj. načine, puteve i sredstva motiviranja koja su bliska učenicima i usklađena s njihovim mogućnostima. Razvijanju unutarnje motivacije kod učenika doprinose: poetski i prozni tekstovi realne i fantastične tematike, pojedinačne riječi, djela klasične glazbe različiti oblici igara i određeni postupci (Berryman, 2009).

U nastavi likovne kulture, prigodom većih kršćanskih blagdana, učenici mogu likovno predstavljati i modelirati specifične biblijske sadržaje vjere, kao npr. rođenje betlehenskog djeteta, bijeg u Egipat, Isusov ulazak u Jeruzalem, molitvu u Getsemanskom vrtu itd. (Baus, 2002). Navedene teme učenici upoznaju na satima vjerske nastave, a na nastavi likovne kulture samo prezentiraju svoje kreativne sposobnosti.

Također, učenicima se mogu pokazivati duhovne slike i razgovarati o njima, kako bi se razvijalo kritičko mišljenje. Rad s religijskim slikama vrlo je zahtjevan i nameće određena načela kojih se treba pridržavati:

- u radu treba primjenjivati autentičnu umjetnost, a izbjegavati ilustracije koliko je to moguće,
- umjetničko djelo treba dobro proučiti i sa sadržajne i s didaktičko-metodičke strane,
- umjetnička djela treba prezentirati na adekvatan način,
- u radu s umjetničkim djelima religijske tematike treba poštovati princip postupnosti (prema: Pranjić, 1997:183).

Na satu nastavne interpretacije teksta može se uspostaviti paralelizam između teksta i likovne tvorbe, tj. umjetnost riječi, zavisno od individualne sposobnosti, može potaknuti učenika za likovno izražavanje, za stvaralaštvo, što mu omogućava izgrađivanje vlastitog likovnog govora.

Uloga glazbe u korelacijsko-integracijskom sustavu u razrednoj nastavi ima izniman značaj. U tom smislu, u literaturi se ističe da „slušanje muzike na časovima srpskog jezika, likovne kulture, fizičkog vaspitanja i sveta oko nas jeste osnova integracije sadržaja tih predmeta” (Đorđević, 2011:43). Osnovu korelacije glazbe i sadržaja ostalih predmeta čini percepcija glazbe i glazbeni doživljaj.

Korelacijsko-integracijski sustav moguće je primijeniti povezujući nastavu Glazbene kulture s različitim predmetima (Crotty, 2002). Glazbena kultura i književnost mogu se povezati tako da se neka pjesma, primjerice, obradi s glazbenog, a potom s književno-umjetničkog stajališta. Rojko (2012) navodi jedan od mogućih vidova korelacije koji se povremeno realizira u nastavnoj praksi. Riječ je o postupku u kojem učenici likovno ili literarno izražavaju svoje glazbene doživljaje i obrnuto, o postupku u kome se neki neglazbeni doživljaj nastoji glazbeno ozvučiti, primjerice, instrumentalna pratnja tijekom recitiranja (Rojko, 2012). Mogućnost da učenici likovno ili literarno izraze svoje glazbene doživljaje, jasno upućuje na uzajamnu povezanost umjetnosti.

Povezanost umjetnosti i vjerske nastave prisutna je prilikom priredbi koje se mogu organizirati uoči većih vjerskih blagdana. Školske priredbe razvijaju stvaralačke sposobnosti, kao i moralne i etičke osobine, a kroz zajednički rad učenici upoznaju svoju vjeru i bogate svoju religijsku kulturu, kako oni koji sudjeluju, tako i oni koji su gledatelji.

Kroz priredbe učenici trebaju razvijati osjećaj zajedništva, tolerancije, očuvanje običaja od zaborava, razvijanje ljubavi prema svom narodu i vjeri, ali i ljubavi prema Bogu i Crkvi. U svim ovim aktivnostima neophodan je timski rad nastavnika likovnog odgoja, glazbene kulture i vjeronauka, pri čemu nastavnik likovnog odgoja može s učenicima izraditi scenografiju i kostime, nastavnik glazbenog odabrati glazbu, a vjeroučitelj priredbu oplemeniti vjerskim sadržajem.

Zaključak

U suvremenom obrazovanju sve se više teži *međudisciplinarnom znanju koje se zasniva na integrativnim i sintetičkim procesima* (Vilotijević, 2006:16). Cilj je da se znanje integrira na osnovi međudisciplinarnih veza i po horizontali i po vertikali, što bi trebalo doprinijeti cjelovitoj viziji i svestranijem sagledavanju problema i pojava.

Međutim, *bez poznavanja nastavne materije jednog predmeta ne može se potpunije shvatiti i usvojiti gradivo drugog predmeta* (Kuburić, Zuković, 2010:83). Korelacija doprinosi stvaranju sustava koji integrira sadržaje različitih nastavnih disciplina. Na taj način, korelacija *pogoduje transferu i povezivanju znanja iz različitih oblasti i područja* (Gajić, Zuković, 2007:163). Primjenjujući korelacijsko-integracijski sustav u nastavi, učenici stječu spoznaje koje u sebi spajaju iskustvo, sustavno mišljenje i originalni pristup problemu.

Nastava književnosti, stranog jezika, likovne i glazbene kulture, veoma je pogodna za provođenje zahtjeva korelacijsko-integracijskog sustava. Navedeni predmeti ne trpe rigidno postavljenje predložka realizacije, nego nameću visok stupanj kreativnosti u samom procesu nastave. Ovi nastavni predmeti svoj najviši stupanj korelacije ostvaruju s vjerskom nastavom jer ona dopušta velike mogućnosti povezivanja nastavnog gradiva, kako unutar svog predmeta, tako i s drugim školskim predmetima. Također, velike su mogućnosti suradnje vjeroučitelja i nastavnika, kroz različite oblike nastavnih i izvannastavnih aktivnosti. Timski rad vjeroučitelja i nastavnika zasniva se na dobrom planiranju i kvalitetnoj nastavnoj pripremi za realizaciju nastavnih sadržaja.

Literatura

- Barry, G. (1997): Religious education: A key learning area in Catholic schools. *Word in Life*, 45 (2), 14-15.
- Baus, T. (2002): Korelacija školskog vjeronauka i drugih predmeta. *Kateheza* 23(1), 104-115.
- Berryman, J. W. (2009): *Teaching Godly play: How to mentor the spiritual development of children*. Denver: Morehouse Education Resources.
- Crotty, R. (2002). The impact of biblical studies on religious education. *Journal of Religious Education*, 50(3), 7-13.
- Đolić, S. (1993): *Književni tekst u učenju i nastavi stranih jezika*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Đorđević, B. (2011): Muzika i korelacija u razrednoj nastavi. *Norma*, 16 (1), 43-56.
- Đorđević, V. (2007): Inovativni modeli nastave (Integrativna nastava, Projektna nastava i Interaktivna nastava). *Obrazovna tehnologija* (4), 76-97.
- Filipović, A. T. (2009): Vjeronauk u školi prema zahtjevima vrednovanja. *Nova prisutnost*, 7 (2): 245- 264.
- Gajić, O., Zuković, S. (2007): *Sadržaji veronauke i književnosti u korelacijsko-integracijskom metodičkom sistemu*, Zbornik Odseka za pedagogiju, 20/21, 162-179, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Garmaz, J. (2007): Biblijska didaktika u osnovnoškolskom vjeronauku. *Crkva u svijetu*, 47 (4): 607- 628.
- Ilić, P. (2001): Književnost, Veronauka i Građansko vaspitanje – korelacija u nastavi. *Norma*, 7 (3), 79-87.
- Ilić, P. (2006): *Srpski jezik u nastavnoj teoriji i praksi*, Novi Sad: Zmaj.
- Ivanović, J. (2010): Povezanost religioznosti i religijskog znanja srednjoškolske omladine. *Religija i tolerancija* 13, 111-130.
- Karlavariš, B. (1991): *Metodika likovnog vaspitanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Klemenović, J. (2008): Višejezičnost i obrazovanje u multikulturalnoj Evropi, In: *Multikulturalno obrazovanje* (ed. M. Oljača), tematski zbornik, knjiga 3, 37-58, Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.

Kuburić, Z., Zuković, S. (2010): *Vjerska nastava u školi*, Novi Sad: Centar za empirijska istraživanja religije.

Petrovački, Lj. (2008): *Metodička istraživanja u nastavi srpskog jezika i književnosti*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Pranjić, M. (1997), *Metodika vjeronaučne nastave*, teorijske osnove i praktični modeli. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.

Rojko, P. (2012): *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Pedagoški fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera.

Rosandić, Dragutin (1974): *Metodičke osnove suvremene nastave hrvatskog ili srpskog jezika i književnosti u srednjoj školi*, Zagreb: Školska knjiga.

Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik (2001): Beograd: Službeni glasnik RS, br. 5.

Todorov, N. (2006): *Metodološko-metodički pristup u školskoj interpretaciji bajki*, Sombor: Učiteljski fakultet.

Vilotijević, N. (2006): *Integrativna nastava prirode i društva*, Beograd: Školska knjiga.

REZIME

Vrijeme od djetetova rođenja do sedme godine života naziva se predškolskim razdobljem. U tom se osjetljivom razdoblju intenzivno razvijaju neke od najvažnijih psihičkih funkcija, među kojima i spremnost za učenje jezika. Uloga roditelja i odgojitelja od presudne je važnosti u njihovom poticanju i razvijanju. Pred kraj predškolskoga razdoblja, njihova je uloga još i veća jer imaju neprocjenjivu važnost u pripremi djeteta za opismenjivanje. Učenje predčitačkih vještina posredovano je učenje koje zahtijeva uključenost brojnih čimbenika na koje je pravilnim informiranjem zaista moguće utjecati. Aktivnim i pravilnim zalaganjem odraslih to će učenje rezultirati razvijanjem svih potencijala djeteta, njegovom ljubavlju prema pisanoj riječi, mogućnostima za uspješnije buduće školske vještine te uživanjem u zajedničkim aktivnostima s njemu bitnim odraslim osobama.

Ključne riječi: predčitačke vještine, poticaj, odrasli, okruženje, čitanje, razvoj

ABSTRACT

The period between the child's birth until the seventh year is called the pre-school period. During this sensitive period some of the most important mental functions are developing, including the willingness for language learning, and the role of parents and pre-school educators is crucial for their support and development. Furthermore, at the end of the pre-school period, their importance is invaluable in preparing children for literacy. Learning pre-reading abilities is mediated learning that requires involvement of numerous factors which is possible to achieve with proper informing. Diligent and proper devotion of adults will lead to the development of all child's potential, nurture their love for the written word, provide the opportunities for successful future school skills and enjoyment in common activities with adults important in their lives.

Keywords: pre-reading abilities, incentive, adults, surrounding, reading, development

ÖSSZEFOGLALÓ

Az iskoláskor előtti olvasásra nevelésben különösen jelentős szerepet tölt be a szülő és a nevelő. Az olvasást előkészítő tanulás olyan közvetett tanulásforma, amely számos tényező bevonása mellett valóban befolyásolható. A felnőttek aktív és szabályos hozzájárulása lehetővé teszi, hogy ez a tanulás a gyermek sokoldalú fejlesztését eredményezze. Ehhez tartoznak: az írott szó iránti szeretet megnyilvánulása, az iskoláskorban kibontakozó képességek megalapozása és az életében fontos szerepet betöltő felnőttekkel való élménydús, közös aktivitás.

Kulcsszavak: olvasást előkészítő képességek, ösztönzés, felnőttek, környezet, olvasás, fejlődés



Emina BERBIĆ KOLAR
Sveučilište Josipa Jurja Strossmajera
u Osijeku
Učiteljski fakultet u Osijeku
eberbic@ufos.hr
Matea GLAVAČEVIĆ
odgojiteljica

RAZVOJ PREDČITAČKIH VJEŠTINA KOD DJECE OD ČETIRI DO SEDAM GODINA

*A négy és hét év közötti gyerekek olvasást
megelőző képességeinek fejlesztése*

*The development pre-reading abilities
in the pre-school period*

Funkcioniranje djetetove uma

Lawrence (2003) uspoređuje djelovanje djetetova uma u prvih šest godina sa spužvom. Dijete upija veliku količinu podataka bez ikakva napora te dakako, djeluje vrlo različito od uma odraslih. On ima sposobnost upiti goleme količine podataka putem samog življenja te je preoblikovan onime što uzima iz okruženja. Tako djeluje ne samo prilikom usvajanja jezika, već i znanja o svijetu i načinima na koje on funkcionira kao i vrijednostima i običajima u njemu. U tom razdoblju postaviti će se osnovni stavovi prema životu i postaviti temelji osobnosti pojedinca.

Ipak, na način usporedbe sa spužvom, djetetov um djeluje samo u prvih šest godina života.

Dijete po rođenju ne može govoriti niti jedan jezik, a ipak do navršene treće godine usvaja oblikovanu osnovu jezika dok do šeste već vlada opsežnim rječnikom. Naravno, jezik se razvija i nakon šeste godine, ali ne na isti način. Također, ako se djetetu pruži prilika da ono u nekom razdoblju čuje i neki drugi jezik, ono će naučiti onoliko jezika s koliko ih je u doticaju stoga ne čudi činjenica da u mnogim dijelovima svijeta šestogodišnjaci tečno govore čak tri različita jezika.

U prve tri godine života dijete je sposobno usvojiti podatke iz svog okruženja bez njihova razlikovanja i napora te na taj način oblikovati svoj um i postaviti temelje svoje osobnosti. Od navršene treće godine života, dijete karakterizira veća svijest o svijetu oko sebe te je ono i dalje sposobno primati podatke iz okoline, ali sada to čini selektivno, elementom izbora.

Iz tog razloga možemo uočiti koliko je važno, od početka djetetova života, stvarati mu bogato okruženje, kvalitetan razgovor, čitanje i pisanje. Tijekom ovoga razdoblja

dogodit će se puno toga što će dijete naučiti nesvjesno stoga je upravo to pravo vrijeme kada bi roditelj umjesto suhog poučavanja služeći se jezikom trebao više razgovarati s djetetom, rabeći što češće bogat i sadržajan jezik, pjevajući pjesmice i brojalice.

Danas znanost dokazuje da je razvoj dječjeg uma izravno povezan s količinom i kakvoćom iskustva koje mu je dostupno u prvim godinama života. Znanstvenici su otkrili da ponovljeno iskustvo ima važnu ulogu u jačanju tih veza. Lawrence (2003) ih naziva utabanim stazama koje se stalno i iznova koriste, postaju snažne i trajne te se s vremenom nastavljaju produbljivati i razvijati. S druge strane, one koje ne jačaju nestaju u dobi od otprilike deset godina.

Proučavanja mozga postupno sve više potvrđuju izravan utjecaj iskustava djece u prvim godinama života s količinom i kakvoćom uspostavljenih neuroloških veza u mozgu. Uz to, postoje dokazi da u tom vremenu postoje razdoblja kada je mozak prijemljiviji za neke vrste iskustava nego u nekom drugom razdoblju. U tim razdobljima pojavljuju se takozvana „razdoblja za učenje“ i „razdoblja prijemljivosti“ koje dr. Montessori naziva „osjetljiva razdoblja“.

Lawrence (2003) donosi razmišljanja dr. Montessori. Dr. Montessori naglašavaju da postoje određena razdoblja koja su povoljnija za stvaranje i produbljivanje osobitih ljudskih obilježja. Važna su jer ni jedno drugo doba u životu djeteta neće biti sposobno usvojiti neko određeno obilježje tako uspješno i lako. Među njima je i jezik. Novija istraživanja također su sklona opisivati ih kao „razdoblja prijemljivosti“ koje jednom kad prođe, djetetu postaje sve teže, ponekad i nemoguće usvojiti. Dr. Montessori govori o šest razdoblja prijemljivosti koje je primijetila u male djece, a odnose se na: razvoj jezika, razvoj pokreta, društvenost, red, osjetilnu percepciju i fine pojedinosti. Njihova uspješnost ovisi isključivo o poticajima koje dijete pronalazi u svom okruženju. Svako osjetljivo razdoblje sadrži i razdoblje usvajanja prije nego se pojavi znak njegove aktivne odlike. U slučaju govora poticaji imaju važnu ulogu; što je govor jezično bogatiji, veća je prilika za njegov razvoj.

Osjetljivo razdoblje za razvoj jezika traje uglavnom tijekom prvih šest godina. Tijekom toga razdoblja dijete će se prirodno usredotočiti na ona iskustva koja će poslužiti upravo tom osjetljivom razdoblju. Već od najranije dobi dijete će se usredotočiti na usta odrasloga dok mu govori, pratiti pokrete usana i glasove koje one proizvode. Usredotočenošću na svoju jezičnu okolinu, dijete će razviti sposobnost reproduciranja zvukova svoga materinog jezika, intonacijom i dijalektalnim osobinama. Čini se da postoji opći redosljed spremnosti za progovaranje koji slijede sva djeca, neovisno o složenosti ili jednostavnosti njihova jezika. Prije navršene treće godine ono će naučiti sve osnovne jezične konstrukcije, a nakon eksplozije govora javlja se prava glad za riječima.

1.1. Govor kao socijalna funkcija

Razvojem govora i sprječavanjem govornih poremećaja bavi se Posokhova (1999.) koja kaže da je govor socijalni fenomen i da je njegov razvoj moguć isključivo u uvjetima

ljudskog okruženja, a kao najbliže i najprirodnije okruženje za dijete ima obitelj. Razvoj dječjega govora, kao veoma složen i suptilan proces, odvija se pod utjecajem mnoštva različitih čimbenika.

Jedno od važnih otkrića u području razvojne psihologije sastoji se u tome da za svaku psihičku funkciju postoji određeno osjetljivo razdoblje kada se ona maksimalno razvija. U tom se razdoblju među moždanim stanicama najaktivnije stvaraju spojevi odgovorni za tu određenu funkciju. Isto vrijedi i za govor.

Kako bi govor mogli svjesno pratiti, ispravno stimulirati i kontrolirati važno je znati zakonitosti prema kojima se on razvija od prvih dana života. Dakako, majka u bliskom emotivnom odnosu može pružiti mnogo i puno više od liječnika, logopeda i psihologa, uz uvjet da je upoznata s najtemeljnijim zakonitostima dječjeg razvoja.

Govor se kao socijalna funkcija može razvijati samo uz neprestanu stimulaciju govornih centara u mozgu, a dijete počinje učiti govor slušanjem i oponašanjem. Nedostatak govorne stimulacije tijekom prvih mjeseci života može uzrokovati ozbiljno zaostajanje u govornom razvoju zbog čega je važno što više razgovarati s djetetom od samoga rođenja. Adekvatna percepcija predmeta i ljudi i skupljanje znanja o njima događa se u bliskoj povezanosti govornog i senzornog razvoja, a oblikovanje govorne funkcije mora se ostvarivati paralelno sa spoznavanjem okoline.

1.2. Razvoj govora u djece predškolske dobi

Posokhova (1999) navodi da prema suvremenim istraživanjima, do treće godine života završava razvoj 70-80% moždanih stanica. U dječjoj dobi, maksimalno do šeste godine, psiha ima mnogo veće sposobnosti nego u odrasle osobe. Iz toga razloga potrebno je baviti se intenzivnim razvojem djeteta. Ipak, bez obzira na intenzitet dječjeg razvoja, on se odvija prema prirodnim psihološkim zakonima tj. slijedi određene faze. Važno je reći, ako se roditeljima čini da govorni razvoj njihova djeteta značajno odstupa, obvezatno je obratiti se stručnoj osobi.

Za svaki stupanj postoji određena *vodeća razvojna aktivnost*. Za dojenče je to emotivna komunikacija s odraslom osobom koja se očituje osmjehom, glasanjem i različitim reakcijama bebe čim joj se netko približi.

Od prve do treće godine života djeteta traje faza „ranog djetinjstva” i senzitivni period za razvoj govora. Dijete na kraju prve godine izgovara prvu riječ, ali iza svjesne prve riječi slijedi složeni pripremni period tijekom kojega se formira temelj razvoja govora.

Glasovna baza govora i razumijevanja priprema se tijekom prve godine života. Na temelju toga pojavljuju se prve smislene riječi te se posebno intenzivno razvija intonacijski element govora u povezanosti s emocijama, gestama i mimikom. Nakon što je dijete napunilo jednu godinu i izgovorilo svoju prvu smislenu riječ, razvoj govora se prati prema broju riječi koje ono upotrebljava. Posokhova (1999) daje podatak o prosječnom broju riječi koji dolazi od majki lingvistica iz cijeloga svijeta koje su od rođenja, iz dana u dan bilježile govor svoje djece. Pri procjenjivanju dječjega rječnika osim teškog praćenja

svega što je dijete reklo tijekom dana, javljaju se teškoće poput činjenice da dijete prvo usvaja riječi iz govora drugih osoba i tek nakon nekog vremena počinje se služiti vlastitim govorom. Normalno jednogodišnje dijete vlada s nekolicinom riječi, dvogodišnje s 200 do 300, a trogodišnje s 1500 do 2000 riječi. Taj podatak nam pokazuje da se bogatstvo rječnika djeteta s godinama intenzivno razvija. Posokhova (1999) objašnjava da svaka osoba, tako i svako dijete, općenito ima dva rječnika. U pasivan rječnik ubrajaju se riječi koje dijete zna, ali ih ne upotrebljava u vlastitom govoru što se uglavnom odnosi na „odrasle” riječi koje mu još nisu dostupne. Aktivni rječnik odnosi se na broj riječi koji dijete stvarno upotrebljava u svom govoru i razumije njihovo značenje. Veličina aktivnog rječnika vrlo je važna, a prema njoj često procjenjujemo mentalni razvoj.

Dvogodišnjak razumije mnogo više riječi, nego što može samostalno izraziti riječima, a izgovor glasova je također još nejasan. Jednu te istu sekvencu u različitim situacijama upotrebljavaju za označavanje različitih stvari tako da možemo zaključiti da je značenje pojedine riječi vrlo široko.

Tijekom razdoblja ranoga i predškolskoga djetinjstva stvara se temelj za ovladavanje daljnjim govornim vještinama; čitanjem i pisanjem. Tako dijete od četvrte do šeste godine razumije složene proširene rečenice, usvaja značenje većine gramatičkih kategorija koje upotrebljava i u vlastitom govoru. Starije predškolsko dijete, uz daljnji razvoj govora, vlada uspješnim govornim sporazumijevanjem sa svojom okolinom dok se rječnik i dalje aktivno bogati.

Prvi glasovi koje dijete proizvodi izgovorno su nejasni i akustički neodređeni. Izgovor, kao i govor, dijete postupno usvaja i usavršava s godinama što znači da se ono postupno približava ispravnom izgovoru svakog glasa. U glasovnom sustavu svakog jezika postoje glasovi ranog i kasnijeg sazrijevanja. Glasovi koji su jednostavniji za izgovor pojavljuju se ranije dok se oni koji zahtijevaju veću potrošnju energije i složenije pokrete govornih organa (posebno jezika) te imaju složenije akustičke karakteristike, pojavljuju kasnije. U trećoj godini života djeca obično izgovaraju sve samoglasnike i oko deset suglasnika dok ostale glasove izostavljaju (ruka-uuka), zamjenjuju ih drugim postojećim glasovima (ruka-luka) ili ih mekše izgovaraju. U četvrtoj i petoj godini glasovi se postupno „čiste” izgovaraju ispravno. Fiziološko razdoblje razvijanja i formiranja glasova, „dječji govor” (baby talk), normalna je pojava odrastanja. Ona se za izgovor složenih glasova tolerira između četiri i pet i pol godina što znači da dijete u dobi od pet i pol do šest godina mora ispravno izgovarati sve glasove.

Posokhova (1999) objašnjava važnost stimuliranja govora u skladu s cjelokupnom psihom.

Stimulacija pojedinačne funkcije kao što je govor mora se obavljati u sklopu sa stimulacijom svih drugih psihičkih funkcija. Na taj je način govor usko povezan s intelektom, memorijom, pažnjom i percepcijom i zbog toga je važno stimulirati cjelokupnu dječju psihu.

Mlađe funkcije, njima upravljaju najmlađe moždane strukture koje se razvijaju kasnije od ostalih, osjetljivije su na vanjske utjecaje i na odstupanja u radu drugih starijih

psihičkih funkcija. Govor je najmlađa ljudska funkcija te je pod utjecajem ostalih starijih psihičkih funkcija.

„Cijelu psihu možemo zamisliti u obliku piramide gdje je svaki stupanj i djelić povezan s ostalim dijelovima.” (Posokhova, 1999: 40)

1.3. Uloga djetetova predčitačkog doba

Razdoblje koje prethodi početnomu čitanju djetetovo je predčitateljsko doba. O ovome progovara Vodopija (2003) u svom članku „Dijete i predčitačko doba“ (380-385). Ona navodi kako za razvoj vještine čitanja nisu važne samo metode početnoga čitanja, nego i predčitateljsko doba. Predčitateljsko doba počinje od trenutka kada se dijete susreće sa slikovnicom/knjigom, pisanim tekstom posredovanjem odrasloga koji mu čita naglas jer ono u to vrijeme još ne čita samostalno. Uz važnost čitanja djetetu i poticajnog okruženja Vodopija (2003) objašnjava kako će o vremenu kada dijete ne čita, nego samo sluša i prati, ovisiti kakav će biti čitač i čitatelj. Također navodi kako poteškoće u savladavanju čitanja mogu biti u prethodnom predškolskom jezičnom razvoju djeteta, proizlaziti iz nedovoljne motiviranosti, nedovoljne pažnje, interesa i nepoticajne okoline. Vodopija (2003) objašnjava da djetetovi prvi susreti s knjigom utiru put čitanju i pretvaranju slušača u čitača.

1.4. Organizirano učenje

Djetetovu dob od tri do četiri godine Adams (2007) naziva odskočnim godinama te smatra da kad ih dijete navrší možemo započeti s aktivnostima koje su blisko povezane s budućnim školskim radom. Važno je imati na umu uvažavanje individualnih sposobnosti svakog djeteta. Upozorava da je važno pažljivo slijediti načela učenja kako ne bi došlo do pojave praznina u djetetovu pamćenju ili pak preskakanja važnih etapa u procesu učenja.

Prevelik razmak između razdoblja učenja smanjuje mogućnosti prisjećanja stoga je važno određeni dio dana izdvojiti za organizirano učenje. Na taj će način dijete doživjeti učenje kao prirodan dio svakodnevice i lako usvojiti novo znanje. Savjetuje se da učenje ne traje duže od pola sata. Ono bi se trebalo sastojati od nekoliko aktivnosti koje će pokriti sva glavna područja učenja. Dakako, za uspjeh su važne nagrade i opušten pristup.

Pripremanje puta za razvoj predčitačkih vještina

Pismenost je jedno od najvažnijih područja obrazovanja koje se ne može razviti odvojeno od drugih. Moomaw i Hieronymus (2008) protežu mogućnosti razvoja pismenosti na sve aktivnosti rada s djecom, stoga ideje za učenje čitanja i pisanja mogu uključivati razne dramske igre, likovno izražavanje, glazbu, igre kockama, senzornim materijalima, razne pokuse i sl. Osim toga, upoznati smo s važnošću doživljaja prvog djetetovog iskustva s nekim područjem te na taj način kreiranja motivacije za istim.

Vodeći se time, ako uz dobar poticaj i prezentiranje od strane *bitnog odraslog* još u ranoj dobi djeca zavole čitanje i pisanje, nastavit će se razvijati i učiti u tom pravcu.

Čudina-Obradović (1995) objašnjava kako čovjek nema posebnu „čitačku sposobnost” kao što ima npr. numeričku ili verbalnu stoga vještina čitanja nije posljedica biološkog, nego kulturnog razvoja čovjeka. Pri čitanju čovjek se služi nizom različitih kognitivnih sposobnosti, od kojih svaka djeluje u jednom dijelu, fazi ili aspektu čitanja. Usvajanje ove vještine najvažniji je zadatak djeteta u početnom školovanju i njeno vladavanje otvara put za gotovo svo kasnije učenje.

Tijekom procesa pripremanja djeteta za čitanje i pisanje dijete će se oslanjati na mnogo različitih znanja, a da bi to moglo, odrasli mu mora pomoći da točno protumači i posloži razdvojene dijelove kako bi uspješno napredovalo. Lawrence (2003) roditelju, kao prirodnom podučavatelju i osobi s osobitim odnosom sa svojim djetetom, daje jedinstvenu prednost nad učiteljem. Djeca cvatu u atmosferi ljubavi i ohrabrenja, a roditelj najbolje razumije interese i raspoloženja svog djeteta, poznaje ga na način kako ga nitko drugi ne pozna, ono u roditelja ima povjerenja; naučilo je živeti s njim i u tom odnosu nema rasporeda koji treba poštivati

1.5. Psihološki procesi u osnovi čitanja

Moomaw i Hieronymus navode da djeca usvajaju fonološke koncepte u dodiru s velikom količinom teksta koji ih okružuje te da također, poticanjem fonološke svjesnosti kroz istraživanje tiskanog materijala, pomažemo djeci uspostaviti vezu između određenih slova i glasova koje izgovaraju. Isto tako djeca mogu razviti fonološku svjesnost ili sposobnost razlikovanja pojedinih glasova (fonema) koji čine riječ kada se igraju glasovima, primjerice, kroz rime ili druge igre. „No umjetno izdvajanje fonološkog koncepta (veza između slova i glasova koje predstavljaju) iz stvarnih jezičnih iskustava nije od velike pomoći djeci pri uspostavljanju veze između govorenog i pisanog jezika.” (Moomaw, Hieronymus, 2008: 10)

„Da bi se čitanje dobro razvilo, djeca moraju najprije spoznati da postoji abecedno načelo (jedan glas-jedno slovo) i da postoji dogovorena, uvijek ista korespondencija između glasa i slova (svaki glas-određeno slovo). Da bi to mogla spoznati, ona najprije moraju biti sposobna primijetiti da se svaka riječ sastoji od glasova i raspoznati („čuti u glavi” svaki glas u riječi i to redoslijedom u kojem su poslagani u njoj. (Čudina-Obradović, 2004: 17 prema Snowling, 1996)

Čudina-Obradović (2004) objašnjava čitanje kao vrlo složen proces koji zahtijeva obradu onoga što se vidi, prerađuje u svijesti, obrađivanje viđenoga u skladu s prijašnjim znanjem kao i mnogobrojne složene procese: usporedbu, prizivanje iz pamćenja, povezivanje onoga što vidimo s onim što čujemo ili smo prije čuli, uočavanje bitnih podataka, odbacivanje suvišnih i mnoge druge. Jedino vježbom, kroz bezbrojne sate provedene nad tekstem, možemo savladati proces čitanja da nam se čini jednostavnim i prirodnim poput gledanja.

Da bismo nekoga „naučili čitati” moramo ga naučiti dešifrirati. Da bismo mogli pročitati neku riječ, moramo znati da se svaka riječ sastoji od glasova, a u fonetskim pismima svaki se glas označava jednim pisanim znakom odnosno slovom.

Čudina-Obradović (2004) nadalje objašnjava tijek i sastavnice procesa čitanja. Fonem je najmanja glasovna jedinica koja je nositelj značenja riječi, a u hrvatskom jeziku veliko je slaganje glasova i fonema. Pojam „glas” Čudina-Obradović (2004) koristi u značenju glasa kao određenog zvuka, ali i u smislu fonema stoga poistovjećuje pojam fonem s pojmom glas i govori o glasovnoj osviještenosti i glasovnoj osjetljivosti, a ne o fonološkoj osviještenosti i osjetljivosti.

Svakom glasu pripada samo jedno određeno slovo; to je abecedno načelo. Dakle, riječ „mama” sastoji se od glasova m-a-m-a. Kad svjesno rastavljamo riječi na glasove, njih, svakoga zasebno, možemo „čuti u glavi”. Nakon što smo rastavili riječ na glasove moramo naučiti dogovorenu korespondenciju glasa i slova tj. koje slovo pripada kojem glasu. Kad djeca to usvoje naučila su šifru pomoću koje mogu dešifrirati svaku napisanu poruku. Nakon što djeca nauče korespondenciju glasa i slova koji vrijede u našem pismu, mogu početi dešifrirati tj. čitati. Naime, dešifriranje se odnosi na proces u kojemu će dijete svako slovo koje vidi u napisanoj riječi, zamijeniti glasom koji mu pripada. Suprotno tome, pri pisanju provodimo obrnut postupak odnosno šifriramo. Svaku riječ koju govorimo naglas ili u sebi želimo napisati prema određenoj šifri; svaki glas koji čujemo u riječi koju želimo napisati zamjenjujemo dogovorenim znakovima (slovima). Suvremena pisma pripadaju abecednom sustavu koji se temelji na glasovnom, a ne slikovnom načelu tj. svaki pisani znak (grafem) predstavlja glas ili skup glasova (fonem). Abecedni sustav zahtijeva niz složenih procesa, među kojima je nužna raščlamba, raščlanjivanje riječi, i u glasovne jedinice (foneme) i u vizualne jedinice (grafeme). Na taj način aktivnost čitanja u abecednom sustavu sadrži sljedeće procese: raščlambu riječi u glasove, usvajanje i pronalaženje korespondencije između napisanog slova i pripadajućeg glasa (dešifriranje), povezivanje glasova u cjelovitu riječ, uočavanje značenja riječi, ponavljanje prethodnog procesa u sljedećoj riječi, uočavanje zajedničkog smisla prethodne i nove pridružene riječi, ponavljanje prethodnog procesa u pridruživanju sljedeće riječi, ponavljanje prethodnog procesa do posljednje riječi u rečenici, uočavanje smisla cjeline rečenice, usklađivanje smisla rečenice s cjelinom teksta. Temeljni dio cijelog procesa je dešifriranje tj. ispravno uočavanje grafema-fonema (čija pogrješna percepcija mijenja smisao napisanoga), a svrha procesa je otkrivanje značenja, smisla cjeline. Kad učenik usvoji vještinu čitanja, dešifriranje je tako dobro uvježbao da postaje gotovo automatizirano te pozornost može usmjeriti na smisao onoga što čita, tj. na poruku napisanoga.

Iz mnogobrojnih istraživanja procesa čitanja proizašlo je nekoliko „modela” koji objašnjavaju kako u ljudskoj svijesti teče proces obrade podataka pri čitanju (od opažanja napisane riječi do razumijevanja njezina smisla i poruke). U suvremenim modelima istaknuto je nekoliko temeljnih spoznaja o procesu čitanja, ovo je jedan od njih:

1. Čitanje, čak i čitanje „u sebi” ostvaruje se korištenjem vida, ali i sluha te se također istodobno odvijaju procesi slušnih i vidnih reprezentacija materijala koji se čita.

2. Pretvaranje slova u glasove što je kritična faza u procesu čitanja.
3. Usvajanje korespondencije između slova i glasova i pravila njihove zamjene (abecedno načelo) što je najvažnije u učenju čitanja.
4. Da bi čitač mogao primijeniti abecedno načelo, nužno je da može uočiti od kojih se glasova (fonema) sastoji riječ što znači da može provesti glasovnu raščlambu riječi, tj. u glavi „čuti” glasove u slijedu kojim su poredani u riječi. Čudina-Obradović navodi primjer riječi mama. Ona se sastoji od glasova m-a-m-a. Pri čitanju riječi čitač prvo „slovo m” dešifrira i čuje kao prvi „glas m”, koji nakratko pamti, istodobno prepoznaje „slovo a” kao glas a, čuje ga i veže uz glas m kojega još uvijek pamti-čuje u svijesti te na taj način tvori „ma”. Taj proces ponavlja sa sljedećim slovom m i glasom m, držeći u svijesti već stvoreno „ma” i tako do zadnjeg glasa u riječi (glasovna sinteza) te se taj proces odvija bez obzira je li čitanje „u sebi” ili „naglas”. (Čudina-Obradović, 1995)

1.5.1. Glasovna osjetljivost kao preduvjet

Znamo da je za čitanje neophodno „čuti” svaki glas u riječi. Čudina-Obradović (2004) donosi da se sva istraživanja slažu da je središnji proces bez kojega nema dobrog čitanja raspoznavanje glasova u riječi tj. glasovna osjetljivost. Također objašnjava da je potrebno rastaviti riječ na glasove i u istom poretku ponovno ih sastaviti u cjelinu - glasovima ili slovima, a ta se sposobnost naziva glasovnom osviještenošću, osjetljivošću ili sposobnošću. Iako se na prvi pogled čini da između glasovne osjetljivosti i osviještenosti nema razlike, ona postoji, a isto tako obje su glavni preduvjet dobrog razvoja čitanja. Neka djeca ne mogu rastaviti riječ na glasove (dakle nisu glasovno osviještena) jer nisu imala iskustva s takvim zadacima. Ona ipak imaju osjetljivost za glasove pa će vježbanjem razviti glasovnu osjetljivost. Primjerice, pri polasku u školu tijekom pjevanja, čitanja, učenja pjesmica u rimi, brojenjem glasova u riječi ili prepoznavanjem prvoga glasa u riječi, ona će osvijestiti da svaka riječ ima određenu glasovnu strukturu, brzo razbiti glasovnu osjetljivost i lako prijeći na primjenu abecednoga načela.

Za razliku od njih, neka djeca koja neće moći, niti nakon uvježbavanja i osvješćivanja, zamijeniti glasove u riječi jer im nedostaje glasovna osjetljivost zbog neurofizioloških nedostataka jer vjerojatno imaju bazični fonološki deficit. Ta se neosjetljivost teško može odstraniti uobičajenim metodama poučavanja čitanja i ona će imati velikih teškoća u učenju čitanja. Ona su problemni čitači jer imaju smanjenu sposobnost zapažanja glasova u riječi (ne u govornim ili vizualnim sposobnostima) stoga je u radu djece s tim deficitom potrebno primijeniti složenije i intenzivnije metode poučavanja, često i uz pomoć stručnjaka defektologa.

Glavno u podučavanju glasovne osjetljivosti je da se glasovi (fonemi) koji tvore riječ jasno prikažu u dječjoj slušnoj percepciji i svijesti.

Važno je napomenuti da se vještine poučavanja u razumijevanju teksta i osvješćivanja glasovne osjetljivosti ne smiju poistovjetiti, već se moraju razvijati paralelno i zajednički na

smislenim i sadržajnim tekstovima, uz zanimljive igre koje omogućuju često ponavljanje bez dosade.

Najvažnija dva međusobno zavisna oblika prepoznavanja i upotrebe prepoznavanja glasova su rima (prepoznavanje i proizvodnja rime) i glasovno raspoznavanje (uočavanje i izostavljanje glasa) (Čudina-Obradović, 2004. prema Muter i sur., 1997.).

Glasovna osjetljivost razvija se postupno, djelomično s razvija u predškolskom razdoblju slušanjem govora i čitanja priča (od druge do pete godine), a djelomično u školskom, upotrebom slova i govornim igrama.

1.6. Pojam predčitačkih vještina

Čudina-Obradović (2004) u temeljne aktivnosti kojima okolina posreduje stjecanje čitačke vještine u predškolskom razdoblju ubraja brigu za razvoj sluha i glasovnu osjetljivost te brigu za razvoj govora i razumijevanje smisla govora, rečenice i priče te donosi aktivnosti koje ih sadrže.

Briga za razvoj sluha i glasovne osjetljivosti uključuje brigu za zdravlje slušnoga aparata, igre zvukovima, igre rimom (dakle čitanje i ponavljanje pjesmica u rimi), pronalaženje prvoga i posljednjega glasa u riječi i igre riječima.

Briga za razvoj govora i razumijevanje smisla sadrži aktivnosti poput razgovora za stolom, u šetnji, pri zajedničkom gledanju televizije, govorne dramatizacije (lutke i u obitelji), pričanje žive priče, čitanje slikovnice bez riječi, pisanje priče po diktatu djeteta/čitanje djetetu, zajedničko čitanje slikovnice (uz okretanje stranica, slijeđenje teksta, riječi, rečenice), dijaloško čitanje slikovnice, igre trgovine, pošte, banke s natpisima, prepoznavanje natpisa u okruženju, prepoznavanje slova u okruženju i dječje glumljenje čitanja i pisanja.

Čudina-Obradović (1995) također objašnjava sljedeće. Predčitačke vještine preduvjet su razvoju čitačkih vještina, a podrazumijevaju osjetljivost za smisao i karakteristike pisanog jezika. Početke svijesti o pisanom jeziku moguće je zamijeniti u djeteta između dvije i pol i tri godine te se svijest o pisanom jeziku razvija vrlo rano. Danas se predčitačke vještine smatraju važnim predznakom buduće čitačke pa i opće školske uspješnosti stoga ne čudi da razvijenost predčitačkih vještina u određenom razdoblju djetetova razvoja mogu biti jasan pokazatelj hoće li dijete imati teškoća u čitanju u školi. Važno je naglasiti da na pravilan razvoj predčitačkih vještina utječe poučavanje i kvalitetno dječje okruženje bogato pisanim sadržajima.

„Predčitačke vještine su svjesnost djeteta o pisanom jeziku, i to njegova tri aspekta: o funkciji pisanoga jezika, o tehničkim karakteristikama pisma, te o procesima i tehnici čitanja.” (Čudina-Obradović, 1995: 19)

1.7. Važnost djetetova okruženja

Čudina-Obradović (1995) progovara o važnosti kvalitetnog okruženja djeteta. Navodi kako se većina stručnjaka slaže u mišljenju pridavanja važnosti u razvoju, posebno

predčitačkih vještina, nasljednim čimbenicima. Iako ta biološka struktura živčanih elemenata koja pridonosi većoj ili manjoj sposobnosti za usvajanje vještine čitanja još nije poznata, postoji sve više podataka o utjecaju okolinskih čimbenika. Pokazalo se da bi za razvoj čitačkih vještina, kvaliteta okoline mogla biti značajnija od nasljednih čimbenika pri čemu, čini se, uloga roditelja ima najveću ulogu.

Kvalitetna okolina u smislu poticanja čitanja podrazumijeva djetetovo okruženje koje pridonosi kvalitetnom razvoju predčitačkih vještina: nastanku svijesti o prirodi čitanja (abecedno načelo, fonološka korespondencija, linearni redoslijed slijeva nadesno) i svijesti o smislu čitanja (prenošenje poruke, dobivanje obavijesti), okruženje koje omogućuje djetetu doživljaj zanimljivosti u pisanome tekstu te mu donosi ugodu i zadovoljstvo u zajedničkom doživljaju čitanja s roditeljima (Čudina-Obradović, 1995).

Kako je dijete naučilo govoriti jer su roditelji s njime govorili tako će željeti naučiti čitati i pisati ako vidi roditelje kako to čine i da u tome uživaju. Lawrence (2003) objašnjava da to ne znači da treba paziti čitaju li oni lijepu književnost, sportske rezultate, časopise ili nešto slično, ono mora vidjeti kako roditelj tijekom dana uživa dok nešto čita (ili piše) kako bi shvatilo da je to nešto ugodno, što on čini za sebe. Još jedan važan čimbenik je da roditelj čita djetetu kad god može. Čitati treba barem jednom dnevno, onoliko dugo koliko oboje u tome uživaju. Razdoblje upravo prije napunjene šeste godine najbolje je vrijeme da se to ostvari jer se tada dijete najviše oblikuje.

Moomaw i Hieronymus (2008) na sljedeće načine objašnjavaju kako se razvija pismenost u male djece.

Kroz slikovnice ili natpise u okolini djeca se susreću s pisanom riječi i na taj način počinju razvijati važne pojmove pismenosti. Tako na primjer nauče da ono što je izrečeno može biti napisano, da je propisan način na koji se nešto može napisati i sl. Iako će djeca, koja još ne razumiju vezu između izgovorenog i napisanog, biti zbunjena ako im damo zadatak napisati što su rekla. Ali ako im damo mogućnost da izgovorenu riječ mnogo puta vide napisanu, ubrzo će shvatiti tu vezu te naučiti da ono što je napisano uvijek ima isto značenje bez obzira tko to čita.

Listanjem slikovnice djeca uče razlikovati tekst od slika, uočavaju da pratimo tekst slijeva nadesno, odozgo prema dolje kao i oblike i razmještaj riječi, granice među riječima te shvaćaju da su riječi sastavljene od slova (odnosno glasova). Na taj način razvijaju se sve razine fonološke svjesnosti, od prepoznavanja izgovorene riječi kao niza glasova do upravljanja glasovima od kojih se sastoji riječ i razumijevanja veza između slova i glasova te konačno počinju prepoznavati određene riječi i kreću na čitanje.

Djeca prvo pogledom odvoje tekst od ostalog što je na stranici, kasnije počnu uočavati riječi u cjelokupnom tekstu te konačno uočavaju slova u riječi i shvaćaju veze između glasova i slova stoga možemo zaključiti da proces čitanja kreće od cjeline prema dijelovima.

1.8. Poticajno čitanje

Čudina-Obradović (1995) objašnjava poticajno čitanje na sljedeći način. Zajedničko čitanje slikovnica razvija u djeteta ljubav prema knjizi i čitanju, ali i njegove govorne sposobnosti koje su nužan preduvjet čitačke sposobnosti i kasnijeg školskog napretka. Istraživanja pokazuju da redovito čitanje djetetu od njegove druge godine poboljšavaju njegov govorni razvoj. „Učinkovito zajedničko čitanje oblik je aktivnog poučavanja koje se odvija na određeni način i mijenja tijekom vremena“ (Čudina-Obradović, 1995: 35) stoga nije učinkovito čitanje u kojemu je samo roditelj čitač, a dijete pasivan slušač. Mala djeca u početku ne mogu prepričati sadržaj već komentiraju pročitano i daju imena slikama koje vide, no postupno se njihov govor razvija i u mogućnosti su prepričati događaj u priči. Prilagođavajući način čitanja govornim vještinama djeteta, roditelji pomažu taj razvoj.

Učinkovito, poticajno čitanje ima oblik razgovora u kojemu se izmjenjuju faze čitanja s fazama razgovora o slikama i tekstu, a razgovor postaje sve bogatiji i složeniji.

Sljedeća načela poticajnog čitanja primijenjena su u programu dijaloškoga (razgovornoga) čitanja.

„1. Korisnije je aktivno sudjelovanje djeteta nego pasivno slušanje (bolje je djetetu postavljati pitanja nego od njega tražiti da mirno sluša ili da pokazuje na slici).

2. Govor roditelja mora sadržavati više od samoga teksta (mora potaknuti dječji govor i reagirati na njega proširenjem, objašnjenjem, davanjem primjera, ispravljanjem i pohvalom).

3. Zahtjevi za samostalnim govorom djeteta postupno se povećavaju: zahtijeva se sve veća samostalnost i sve složeniji oblici izražavanja.“

(Čudina-Obradović, 1995: 35)

Roditelji dvogodišnjaka i odgojitelji u vrtićima s djecom iz nepoticajne okoline provodili su svakodnevno dijaloško čitanje (najmanje četiri puta tjedno) što je poboljšalo razvoj govora, već nakon četiri tjedna redovnoga provođenja (Čudina-Obradović, 1995, prema Arnold i suradnici, 1994).

1.8.1. Svakodnevno čitanje djetetu

Prije svega, izuzetno važan čimbenik i djetetovu shvaćanju važnosti pisanoga teksta i razvijanju ljubavi prema njemu upravo je svakodnevno čitanje. Knjige su važan izvor uživanja u priči, ljepoti riječi i slika. Svakodnevno čitanje priča djetetu omogućit će mu da takav užitak postane njegova stalna potreba, a najbolje čitanje priča odvija se uz osjećaj povezanosti, topline i zajedničkog uživanja.

Lawrence (2003) objašnjava da djetetu treba čitati naglas što je češće moguće. Čitanje priče naglas je zajedničko iskustvo i važno je da se dijete osjeća uključenim, a tjelesni je kontakt također od presudnog značenja. Važno je da dijete i roditelj mogu istodobno gledati u knjigu, a zajedničko čitanje ima puno veću vrijednost od jednostavnog iskustva

čitanja knjiga jer je moguće da je to jedina zajednička aktivnost zaposlenog roditelja u cijelom danu. Tako čitanje može pomoći da se stvori osobita veza između roditelja i djeteta. Čudina-Obradović (1995) donosi dobar način čitanja djetetu. Dobro je da za vrijeme čitanja dijete sjedi roditelju u krilu, da i samo gleda u slikovnicu, prati tijekom priče na stranici gledajući slike i redove slova te da mu roditelj povremeno pokazuje koju riječ upravo čita.

Djeca uživaju u mnogobrojnim ponavljanjima iste priče pa će neke početke ili krajeve priče, riječi ili rečenice naučiti napamet što roditelj može iskoristiti tako da „čita zajedno“ s djetetom i da istodobno pokazuje prstom gdje se nalaze riječi koje upravo „čitaju“. Čudina-Obradović (1995) savjetuje kako čitati djetetu. U početku bi roditelji trebali čitati slikovnice jednostavnog sadržaja, jasnih slika, s jednim ili dva lika u opuštеноj, ugodnoj i toploj atmosferi sa smirenim, nenapetim i nestrpljivim roditeljem. Roditelj bi trebao čitati ugodnim glasom, obgrliti dijete pri čemu će ono osjećati ugodu zajedničke aktivnosti. Suprotno tome, ako dijete osjeća žurbu i napetost roditelja, čitanje kao obavljanje dužnosti, ono neće uživati i nastojat će prekinuti čitanje, izgubit će koncentraciju i pozornost usmjeravati na okolna zbivanja prekidajući čitanje.

Djetetovim privikavanjem na smirenje i usmjeravanje pozornosti na riječi priče i praćenjem teksta i slike u knjizi, bit će moguće svakodnevno čitanje u trajanju 20 minuta. Također, dobro je uspostaviti stalno mjesto i vrijeme čitanja što će djetetu dati osjećaj stalnosti i tradicije, kao i izvor sigurnosti i temelja za osjećaj vremena i organizacije. Dugotrajnim održavanjem običaja zajedničkog čitanja s roditeljima, dijete će naučiti da je čitanje redovna, svakodnevna aktivnost koja je važna korisna i zabavna.

1.8.2. Djetetov prostor za čitanje

Važnost djetetova mjesta za čitanje naglašava i Lawrence (2003) koji donosi neke savjete kako ga organizirati. Potrebno je pronaći barem jedno mjesto u kući gdje će biti dovoljno ugodno redovito čitati djetetu. Prostrani i meki naslonjač u dnevnoj sobi dobar je primjer toga mjesta, no nije na odmet imati jedno takvo korisno mjesto i u spavaćoj sobi. Sva djeca vole sjediti u roditeljskom krilu prilikom čitanja no neka se djeca vole ispružiti na podu dok gledaju knjige. Stoga nije pogrešno u djetetovu sobu staviti malu policu i kraj nje složiti nekoliko jastučića kako bi im oboma bilo ugodno dok čitaju. Različite knjige treba držati na odabranim mjestima. Djeca mogu izabrati knjige i prije nego prohodaju. Zato je dobro, dok je dijete još maleno, napraviti malu policu za knjige na njegovoj visini kako bi ono samo moglo izabrati knjige koje žele da mu se čitaju. Ako nemate mjesta za policu, složite mu nekoliko knjiga na podu uz zid da su im naslovnice vidljive. Djetetu je gotovo nemoguće odabrati knjigu ako vidi samo hrpe knjiga stoga možete primijetiti kako će ono u tom slučaju razasuti knjige po podu jer će željeti vidjeti naslovnice koje je zapamtilo. Svrha je imati na polici sužen izbor među kojim se trebaju nalaziti barem jedna knjiga pjesmica ili brojalica i jedna dječja enciklopedija. Knjige treba s vremenom mijenjati, no uvijek ostaviti djetetove najdraže knjige.

1.8.3. Programiranje čitanja

U zborniku „Interakcija odrasli- dijete i autonomija djeteta“ objavljenom 2000. godine, Irena Vodopija u članku „Predškolsko dijete- budući čitatelj“ na stranici 185. donosi pojam programiranja čitanja. Programiranje čitanja najčešće je neorganizirana, neredovita, spontana djelatnost koja se ostvaruje u prilikama ispunjenim osjećajem ugođe i obostranog zadovoljstva te se odnosi na čitanje odraslih koji čitaju djeci naglas. Čitanje u obitelji možemo reći da često nije osmišljeno ni sustavno, niti mu prethodi osmišljeni izbor, a odrasli članovi često posežu za knjigama iz kućne biblioteke, ponekad birajući ili uzimajući knjige koje se nude. Iako je takvo čitanje veoma vrijedno, u svijetu su osmišljeni različiti programi vezani uz poticanje čitanja i u obitelji ili u institucijama kako bi pomogli odraslima, ali i djeci u kasnijem čitanju. Iskustva pokazuju da, iako vještina čitanja nije razvijena, djeca mogu imati sva zadovoljstva koja proizlaze iz njega i da se navika kasnijeg čitanja stvara i njeguje i od doba kada dijete još uvijek ne zna čitati. Iskustva također pokazuju da treba programirati razvoj budućega čitanja. Programiranje budućega čitanja zasniva se na nekoliko ciljeva, zahtjeva i polazišta koje navodi Vodopija (2000). Polazišta se temelje na ljubavi prema knjizi koja je temelj pismenosti, intelektualnoga razvoja i obrazovanja, ljubavi prema odraslom koja će se prenijeti na knjigu i užitak (slušanje) koji će olakšati učenje čitanja. Zahtjevi se odnose na primjerenost literature dobi djeteta, čitanje djetetu već od prve godine, čitanje najmanje tri puta tjedno po 15 do 30 minuta dnevno, razgovor s djetetom o pročitanoj, dopuštanje djetetu da prekida i nastavlja „čitati“ priču ako samo želi i ne polaganje velikih zahtjeva na samo čitanje; čitati treba polagano i razumljivo; uz osjećaj ljubavi, sigurnosti, ugođe (uz sjedenje u krilu ili u zagrljaju). Konačno, ciljevi predstavljaju stvaranje budućeg čitatelja u najranijoj dobi, stvaranje čitatelja koji će čitati s lakoćom i razumijevanjem te razvijanje ljubavi prema knjizi.

1.9. Znanje i razumijevanje svijeta kao preduvjet predčitačkih vještina

Lawrence (2003) objašnjava da slova imaju vrijednost jedino ako djetetu prenose značenje, a ispitivanje pisane riječi djetetu bi uvijek trebalo biti smisleno i dio istraživanja jezika. Učenje izdvojenih riječi bez značenja uopće nemaju smisla i dijete ni pod kojim okolnostima ne smije imati zadani popis riječi za učiti napamet. Pisane riječi prenose značenje i značenje, da bi imalo vrijednost, mora biti povezano s iskustvom u životu. Za uspješno svladavanje čitanja i pisanja upravo je znanje i razumijevanje svijeta od presudne važnosti.

Kad god dijete čita ili mu se čita, ono usredotočuje svoju pažnju na značenje, ne na oblik riječi. Kad djeca čitaju, ona su u potrazi za značenjem. Da bi dijete zahvatilo srž riječi, ono mora imati iskustvo koje odgovara riječima koje čuje ili čita. Ono ne mora znati sve što se o tomu može znati, ali mora imati dovoljno znanja kako bi moglo proniknuti u smisao riječi jer niti jedno dijete ne može dugo posvećivati pažnju onome što mu ništa

ne znači. Kad se spajaju riječi i znanje cvjeta mašta. Upravo to je vrijedno za djecu bilo da interpretiraju riječi koje je napisao netko drugi ili pokušavaju napisati vlastite. Upravo u tom „procjepu” između riječi na papiru i vlastitog iskustva djeteta nastaje nešto dinamičko i stvaralačko i dijete postaje sposobno razmišljati o podudarnosti između svijeta koji poznaje i svijeta koji zamišlja. Ujedno, ni slušanje priča nije lako. Ono što će dijete dobiti od knjige ovisi o onome što je u nju unijelo. Ono će osim općeg razumijevanja svijeta, u nju unijeti svoje želje, ukus, područja zanimanja, humor i ljudskost.

1.10. Poticanje govora

Čudina-Obradović (2004) navodi razvijen govor kao neophodan uvjet razumijevanju pisanog teksta. Djeca u čijem se domu razgovara, gdje roditelji ne vode jednu i jedinu glavnu riječ već obraćaju pozornost na dječje izjave, djeca iz obitelji u kojima se čita dječja knjiga, pripovijedaju priče ili igraju igre s riječima, pričama ili dramatizacijom dolaze u školu s potpuno razvijenim razumijevanjem govora, mogućnošću govorenja te širokog aktivnog i pasivnog rječnika. Nasuprot tome, u školu dolaze i mnoga djeca koja ne razumiju smisao izgovorenog ili pročitano teksta, oskudnog su rječnika i ne sudjeluju u govornim aktivnostima. To mnogu biti djeca čije okruženje nije bilo poticajno ili pak djeca koja, unatoč dobro razvijenom govoru, ne sudjeluju u dovoljnoj mjeri u govornim aktivnostima zbog svog temperamenta, stidljivosti ili povučenosti te tako nemaju mogućnosti dalje razvijati svoje govorno izražavanje.

Vodopija (2000) kazuje da razgovor s djetetom potiče njegov govorni i intelektualni razvoj. „Takav razgovor podrazumijeva ponovno listanje knjige, razgledavanje ilustracija, djetetovo „imitirajuće čitanje“, ponovno čitanje, ponavljanje ključnih riječi, fraza pitanja.“ (Vodopija, I. (2000). Predškolsko dijete- budući čitatelj.)

U svim razdobljima čitanja važan je djetetov govor, a najprije je važan njegov rječnik. Čudina-Obradović (2004) daje primjer; ako dijete glasovima sastavi riječ **mak**, ona će za njega možda ostati spoj triju slova jer ako cvijet mak ne postoji u njegovu iskustvu, riječ mak ne postoji u njegovu rječniku. „Prema tome, razvijen je rječnik temelj na koji će se nadograđivati pisane riječi u tekstu do kojih je dijete došlo postupkom raščlambe i sinteze riječi. Razvijen govor u upotrebi rečenice i sintakse omogućuje djetetu razumijevanje cjeline rečenice i priče te će dešifriranje biti usmjereno na izgradnju značenja teksta.“ (Čudina-Obradović, 2004: 34)

Čudina-Obradović (2004) donosi nekoliko postupaka kojima odgojitelj/učitelj može potaknuti razvoj govornog izražavanja u skupini ili razredu. Najbolje ih je primjenjivati u malim skupinama s aktivnostima glasnog čitanja, ali i u svim ostalim oblicima govorne komunikacije.

Za poticanje djeteta na govor, prva i najčešća tehnika je pohvala govora, a vrlo će poticajno djelovati na djecu koja su bojažljiva. Ipak nije svaka pohvala dobra. Pohvale poput „Vidiš kako si ti pametna“, u djeteta će stvoriti osjećaj ponosa, ali i nesigurnosti jer ono neće znati hoće li sljedeći put biti *pametno*. Motivacijske pohvale su pohvale

poput: „Baš si to dobro rekao.” ili „Sviđa mi se kako si se izrazila.”, a najbolje pohvale koje djetetu pokazuju prihvaćanje njegova govornog ponašanja su: „Tako je, imaš pravo, točno si to rekao.”

Proširivanje djetetova izričaja pojavljuje se spontano u dobrim oblicima komunikacije. Primjerice između majke i malog djeteta dok ono uči govoriti. Ono će reći: „Hlače!”, a majka će na to odgovoriti: „Da, Marko ima hlače. Hlače su lijepe plave.” Na to će možda dječak opet reći: „Plave”, a majka odgovoriti: „Da, hlače su plave. I mama ima plavo. Mama ima plavu vestu.”

Djetetu nikad ne smijemo pokazati da smo nezadovoljni njegovim izričajem; potrebno je prihvatiti ga nekom izjavom odobravanja, ponoviti njegov izričaj i proširiti ga nekim jasnim i kratkim dodatkom.

Ponavljanje djetetova izričaja osobito su poticajna za šutljivu i stidljivu djecu i djecu siromašnog izričaja te potiče djecu na samostalno proširenje i produženje iskaza. Odgojiteljica blago povišenim tonom ponavlja zadnje tri–četiri riječi djetetove posljednje rečenice i zatim naglašava produženo i poput „Crvenkapica je došla baki... iii...? ...košaricu s hranom... iii...?”

Temeljna prednost ove metode je što jasno pokazuje djetetu važnost njegova govora, poštujući vlastite riječi te ga to zanimanje za vlastiti govor potiče na preuzimanje rizika u produljivanju iskaza. Ujedno prisiljava učitelja ili odgojitelja na odgodu komentara i kritike što je ohrabrujuće za nesigurnu i bojažljivu djecu.

Pitanja otvorenoga tipa uglavnom se mogu postavljati kad dijete opisuje (Što je na slici?), kad okreće stranicu (Što će biti dalje?) i za poticanje pamćenja (Što radi slon na prethodnoj stranici?). Ono izaziva dijete na dulje trajanje govora i na dulje izričaje. Potrebno je djetetu dati dovoljno vremena za odgovor, ako nakon nekoliko sekundi i dalje ne odgovori, potrebno je preoblikovati pitanje. Također, ona se ne smiju ponavljati prečesto, otprilike nakon svake druge stranice slikovnice.

Stanka očekivanja. „Na djetetov govor poticajno djeluje kad učiteljica šutke gleda dijete s izrazom zanimanja i očekivanja i ostavlja mu najmanje 5 sekundi za početak neke izjave.” (Čudina-Obradović, 2004: 37). Učiteljica na ovaj način pokazuje da vjeruje djetetu da ono to može i zna.

Ova je tehnika pogodna za poticanje djece koja rijetko preuzimaju inicijativu u govoru i nužna pri postavljanju pitanja otvorenoga tipa.

1.11. Odrasli kao primjer svrhe korištenja pisane obavijesti

Predčitačka vještina koja se razvija od rane predškolske dobi, a proizlazi iz djetetove okruženosti pisanim tekstom i promatranja čitanja i pisanja odraslih u okolini je razumijevanje značenja pisma i teksta. Čudina-Obradović (2004) tvrdi kako će ono tada povezivati tekst s govorom, porukom i značenjem i uočiti smisao teksta kao zapis govora, opis događaja, priče u okolini koja će to podržavati. Tako će dijete vidjeti kako majka piše baki čestitku i poziva ga da nešto „nadopíše”, primjećivati da se odrasli ponašaju u skladu

s porukom natpisa; primjerice ULAZ, IZLAZ i sl. Dijete kojem se čita slikovnica moći će primijetiti kako pojedine riječi koje majka izgovara „ne izlaze iz njene glave“ nego se nalaze u slikovnici, uvijek iste riječi, na istom mjestu, istoga oblika. Važno je započeti učenje čitanja osvježujući djeci važnost zapisa poruke. „Svaku priliku iskoristite za naglašavanje na koje sve načine je čitanje neophodno za komunikaciju u svakodnevnom životu i zašto su važni natpisi, znakovi i upute.“ (Čudina-Obradović, 2004: 45)

1.11.1. Usmjeravanje djetetove pažnje na slova

Zadovoljstvo čitanja djetetu možete iskoristiti kao priliku i pomoć da ono postane svjesno pisanog teksta. Što je ono svjesnije, to će mu biti lakše kada počne čitati i pisati. Djetetu treba obratiti pozornost na slova kojima je napisana knjiga koju čitate, no pri tome treba paziti da ne pokvarite tijek priče ili da se čitanje pretvori u formalno podučavanje. Dakle, kao i uvijek, potrebno je biti osjetljiv na potrebe djeteta; dopustiti mu da provede dio vremena samo promatrajući tekst ako ono to želi, a ako ono ne pokazuje zanimanje potrebno je pričekati do druge prilike.

Lawrence (2003) navodi nekoliko točaka koje će se tijekom dugog niza godina čitanja prirodno pojaviti te ih nije naodmet spomenuti. Potrebno je pomoći djetetu da vidi kojim redom idu slova dok čitate. U zapadnom svijetu djeca trebaju naučiti da se tekst čita slijeva nadesno, odozgo prema dolje. Jedan od načina osvijestiti i potaknuti taj osjećaj za tekst kod djeteta je da pomičete prst ispod teksta koji čitate, čineći to s vremena na vrijeme, pazeći pri tom da ne to ometa ritam i slijed teksta. Djetetu također treba objasniti tko je pisac (osoba koja je izmislila i napisala priču), kao i tko je ilustrator. Isto je dobro učiniti i s nekom pjesmom koju čitate. Djetetu treba skrenuti pozornost i na podatke o knjizi; sadržaju, naslovima poglavlja, rednim brojevima stranica. Dobro je i proučiti riječi na stranici koju čitate, bilo da su dugačke ili kratke te ju potražiti na stranici i pogledati. Iznimno je važno proučiti znakove interpunkcije, ali tako da uvijek obratite pažnju na samo jedan od njih. Primjerice, potražite točke na kraju rečenice i pitajte dijete čemu služe, zatim isto učinite s primjerice upitnicima pa upitajte dijete izgledaju li svi znakovi na stranici isto. Također, možete pitati dijete kako znamo da se u tekstu javljaju riječi koje netko govori. Pozornost treba obratiti i na velika slova kad ih nađete na mjestu iza točke ili u imenu.

1.11.2. Upoznavanje djeteta s pismom i orijentacijom u tekstu

Potrebno je napomenuti još neke činjenice vezane uz djetetovo upoznavanje s pismom i orijentacijom u tekstu. Čudina-Obradović (2004) napominje kako će predškolsko dijete koje još ne zna čitati, oponašati odrasle držeći knjigu u ruci i okretati stranice, no pritom će mu biti važno samo da drži knjigu kao tata, a ne kako je knjiga okrenuta, odnosno stoje li slova u knjizi naglavce i okreće li stranice od zadnje prema prvoj. Tek postupno, dijete će početi razumijevati da se knjiga uvijek mora držati tako da gledamo početnu

stranicu (naslovnicu), da se prva riječ koju čitamo na stranici nalazi u gornjem lijevom kutu, a da ostale riječi slijede iza nje. Iako to većini djece neće biti problem, u ispravnoj orijentaciji u tekstu osobito će biti uspješna djeca koja su gledala u slikovnicu dok im je roditelj čitao.

Zbog nemogućnosti za uočavanje orijentacije u tekstu nije dobro čitati djetetu dok ono leži u krevetu ili mu se čita tako da je njemu okrenuta poledina knjige, a roditelju stranice s tekстом.

1.12. Dijaloško čitanje

Ovim načinom čitanja bavila se Čudina-Obradović (1995) i upoznala nas sa dijaloškim čitanjem slikovnica i priča. U osnovnom obliku dijaloškog čitanja Čudina-Obradović (1995) navodi da je najvažnije u dijaloškom čitanju shvaćanje i preuzimanje aktivne uloge roditelja ili odgojitelja čija je uloga postupno vođenje djeteta u sve složeniji uporabu riječi. Taj slijed ide od traženja djetetova imenovanja stvari i bića (primjerice krava), preko imenovanja svojstva i funkcija (velika je, daje mlijeko) do traženja dužeg i bogatijeg govora. Zahtijevanje iskaza od nekoliko riječi i postupnog samostalnog opisa slike i sadržaja priče predstavlja drugi stupanj složenosti. U nastavku ću detaljnije opisati oba oblika.

1.12.1. Dijaloško čitanje slikovnice

Kvalitetno dijaloško čitanje slikovnice odvija se na način da odrasli svojim ponašanjem, vedrinom i komentarima pripremi dijete na čitanje poput druženja i vesele međusobne komunikacije o nečemu zanimljivom i ugodnom prilikom čega dijete i odrasli istodobno gledaju tekst i slike dok dijete sjedi odraslome u krilu. Odrasli potiče djetetovo zanimanje, a vođeni komentari između njih isprepliću se s dijelovima *običnoga* čitanja. Oni bi trebali svakodnevno čitati, svaku slikovnicu nekoliko puta zaredom, odrasli bi trebao ispravljati za djetetom riječi koje je usvojilo čitanjem i poticati ponavljanje u svakodnevnim situacijama podsjećajući dijete na događaje u priči i razgovor o slikovnici.

Čudina-Obradović (1995) navodi dvije razine dijaloškog čitanja slikovnice.

Jednostavna razina odnosi se na

- Postavljanje poticajnih pitanja. Poticajna pitanja potiču dijete na samostalan govor, počinju sa što, primjerice za vrijeme i nakon čitanja valja pitati dijete „Što je ovo?“, „Što je sve na slici?“, „Što ovdje vidiš?“ za razliku od nepoticajnih pitanja poput „Pokaži kravu!“ i „Je li krava velika?“. Pri tome dobro je izbjegavati pitanja na koja je moguće odgovoriti sa „da“ ili „ne“ ili traže samo pokazivanje slike.

- Obogaćivanje odgovora odnosi se na važnost obogaćivanja djetetova odgovora na pitanje postavljanjem novog pitanja. Kada dijete nauči i ispravno imenuje predmet na slici potrebno je odgovor odmah obogatiti pitanjem o tom predmetu (biću i sl.) poput

njegove boje, oblika, dijelova. Također je važno postavljati pitanja o akciji i funkciji odnosno što biće radi, za što predmet služi, tko ga rabi.

- Ponavljanje odgovora. Kako bi se dijete ohrabrilo i dobilo podatak da je ispravno odgovorilo, potrebno je ponoviti njegovu ispravnu izjavu.

- Pomaganje. U slučaju djetetova pogrešna odgovora, ne treba dijete upozoravati na pogrešku, već nakon nje jasno reći ispravan odgovor. Roditelj mora dati model i tražiti od djeteta da oponaša upravo taj uzor dobrog odgovora.

- Pohvala i hrabrenje. Svi djetetovi komentari i priče za vrijeme čitanja oblici su samostalnoga govornoga ponašanja. Stoga ih treba zapaziti i poticati mirnim prihvatanjem: „Točno si to zapazila.“, „Dobro kažeš.“, „Da, tako je.“

- Uvažavanje djetetova zanimanja. Djetetovo usmjeravanje pozornosti na jedan dio slike i skretanje s glavne teme dobro je prihvatiti jer ono služi kao temelj za produktivan razgovor. Nakon toga vrati se na nit priče.

- Vedrina i šala. Dijete nikako ne smije steći dojam da odrasli procjenjuje koliko dijete zna, može zapamtiti ili reproducirati, a kritični, sitničavi, nestrpljivi ili preambiciozni roditelji mogu u djeteta izazvati posramljenost i strah od neuspjeha. Čitanje mora biti zabavno, vedro i odvijati se poput igre.

Složenija razina odnosi se na napredniju fazu zajedničkoga čitanja, kada je dijete već sposobno za duže i složenije samostalne iskaze. Potrebno je od djeteta tražiti da se govorno izrazi duljim i složenijim iskazima, za što su potrebni sljedeći postupci:

- Postavljanje pitanja slobodnoga odgovora. Ova pitanja znatno su teža od pitanja tipa „što“. U ovoj fazi potrebno je postavljati šira pitanja poput: „Što je na ovoj stranici?“, „O čemu se ovdje radi?“, „Opiši mi što se ovdje događa?“. Dijete će najprije na dati siromašan odgovor, a odrasli treba pohvaliti svaki, uključujući i onaj najjednostavniji i odmah reći primjereni odgovor ili djetetov odgovor obogatiti novim pitanjima. Kada dijete iscrpi sve što može reći, daje mu se novi podatak.

- Proširenje djetetova izričaja. Svaki djetetov izričaj roditelj mora ponoviti uz malo poboljšanje ili u malo složenijem obliku, a najbolje je proširenje ono koje dodaje sasvim malo novoga, što dijete može odmah oponašati. Recimo, ako dijete kaže „Krava“, roditelj kaže „Da, to je krava“ ili pak ako dijete kaže „Krava jede“, roditelj može reći „Da, krava pase“.

- Vedrina i šala. U zrelijem razvojnem razdoblju djeca su još osjetljivija na moguću porugu ili kritiku stoga je još važnije da i na složenijoj razini čitanje bude vedro, zabavno, da se odvija poput igre i da odrasli budu opušteni, vedri i pokazuju bezuvjetno prihvatanje djeteta.

1.12.2. Dijaloško čitanje priča

Kad dijete preraste jednostavne slikovnice i postane sposobno pratiti dugačke priče i zaplete dječjih romana, poželjno je posvetiti vrijeme dijaloškom (ne doslovnom čitanju). Ono neće imati ulogu poticanja isključivo govora, a za razliku od faze

slikovnice, roditelj sada mora poštivati djetetovo zanimanje za zbivanje u priči i ostaviti vrijeme za razgovor nakon čitanja priče. Ovakav način aktivnog čitanja roditelji mogu postići na sljedeće načine; razgovorom o naslovu priče ili knjige, ilustracijama, pitanjima o mogućem sadržaju i likovima što djeluje poticajno na zanimanje i motivaciju za knjigu. Ako se tijekom ili nakon priče smišlja ili pogađa kraj priče, traže drukčija rješenja ili se priča preseli u drugo vrijeme ili prostor pružaju se velike mogućnosti poticanja kreativnosti. Također, odrasli će potaknuti dijete na samostalno unutarnje zamišljanje stvarnosti te mu na taj način olakšati i obogatiti buduće čitanje, pozivanjem djeteta na raščlambu i zamišljanjem osobina likova i svojstava opisanoga u tekstu. Dakako, razgovorom prije, za vrijeme i nakon čitanja priče s porukom koristan je način usvajanja moralnog i plemenitog ponašanja i razjašnjena moralnih dvojbi. Svi oblici aktivnog čitanja moraju biti u umjerenoj količini, nenametljivi, ne smiju pokvariti priču i volju za njenim slušanjem.

1.12.3. Čitanje pjesmica

Ništa manje važno nije čitanje pjesmica. Čudina-Obradović (1995) navodi kako djeca nerijetko do dolaska u školu čuju mnogo više priča nego pjesmica i stihova jer čitanje pjesmica roditeljima nije toliko blisko poput primjerice čitanja priča. Za razvoj predčitačkih vještina, najvažniji preduvjet je fonološko osvješćivanje te je važno njegovo poticanje slušanjem, uočavanjem i pamćenjem rime. Posokhova (1999) također tvrdi da bi proces stimulacije bio prirodan i djetetu ugodan, dobro je pokušavati uvoditi vježbe koje istodobno stimuliraju više funkcija, među kojima i govor. Obje autorice donose jednake zaključke. Već od početka četvrte godine, mnoga djeca i prije, imaju sposobnost prepoznavanja i ponavljanja rime, a često slušanje, čitanje i ponavljanje jednostavnih pjesmica u rimi, hrabrenje djeteta da predvidi završetak, nadopunjuje stihove rimom, pamti rimu bit će korisna vježba u kojoj će se djeca veseliti i uživati. Rima i ritam olakšavaju pamćenje i donose užitak stoga djeca vole ritmične pjesmice s ugodnim sadržajem i rado ih uče napamet stoga je, osim razgovora s djetetom, čitanje i učenje poezije odličan stimulans za razvoj govora, memorije, emocija, mentalnih i kreativnih potencijala. Ono uči spontano i bez naprezanja zato što osjeća zadovoljstvo od samog ponavljanja. Upravo zbog toga dobro je često i ponovljeno čitati dječje stihove u rimi, postupno proširivati zahtjeve da ju zapamte, predvide i sami ponove.

Ipak, Posokhova (1999) upozorava da nije svaka poezija dobra za dijete. Postoji nekoliko kriterija odabira poezije za učenje. Nikako nije dobro tjerati dijete da uči napamet neki stih čiji mu sadržaj nije dostupan ili riječi koje ne razumije. Ono treba učiti stihove koji se sastoje od riječi koje dijete zna, ali ih možda još ne upotrebljava u spontanom govoru. Nadalje, poezija mora odgovarati zahtjevima koji se postavljaju dječjoj poeziji. Pjesme moraju prožimati poželjne kvalitete, biti estetski lijepe i dostojne da ih dijete zapamti. Učenje svakako mora biti spontano, a stih se mora svidjeti djetetu osobno.

Zaključak

Za razvoj predčitačkih vještina i djetetova predčitačkog doba, uz važnost prikladnih materijala i razumijevanje razvojnih karakteristika djeteta, izrazito veliku važnost imaju brojni čimbenici. Kako bi djetetu omogućili ostvarivanje njegovih potencijala i jezični razvoj, potrebno je obratiti pozornost na značajnu ulogu govora i razgovora s djetetom kako bismo bogatili njegov rječnik, djetetovo okruženje i uključenost roditelja koji će služiti kao dobar primjer, bogaćenje djetetova iskustva i kvalitetno čitanje za razvijanje djetetove ljubavi prema pisanoj riječi i ostvarivanje svih potencijala u budućnosti. Dijete, slušajući kako mu odrasli čita i razgovara s njim, pretvara se u aktivnog partnera stvarajući temelj za kasnije čitateljske aktivnosti i intelektualni i emocionalni razvoj. Djetetovo predčitačko doba možemo nazvati važnim temeljem za razvoj djetetovih predčitačkih vještina i budućeg i čitačkog doba.

Tema slike kao poticaja jezičnih ostvaraja djece nastala je iz uviđanja dječjeg uživanja u njoj i načina dječjeg shvaćanja pomoću slike. Vizualni poticaj *na dječji način* djetetu stvara određenu mentalnu sliku koju ono dugo zadržava te mu pomaže povezati i razumjeti formalni svijet odraslih. Iako su uz sliku važni i brojni drugi čimbenici, čitajući djetetu i s djetetom, ona će ga potaknuti na govor i razne jezične i druge kreativne ostvaraje te na taj način i razumijevanje jezika. Pravilnim posredovanjem uz pomoć slike, vizualnog predloška ili ilustriranog objašnjenja, brojne su mogućnosti upoznavanja djeteta s elementima jezika. Uvodeći dijete u novi svijet riječi potaknut slikom, potičemo ga na učenje u nenapetoj atmosferi opuštenosti i ugođe.

Literatura

1. Adams, K. (2007): *Probudite genijalca u svojem djetetu: Zabavne aktivnosti za razvoj mladih umova od rođenja do 11. godine*. Zagreb: PROFIL.
2. Čudina-Obradović, M. (1995): *Igrom do čitanja: Igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja u djece od 3. do 10. godine života*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Čudina-Obradović, M. (2004): *Kad kraljevna piše kraljeviću: psihološki temelji učenja čitanja i pisanja: priručnik za učitelje*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
4. Lawrence, L. (2003): *Montessori čitanje i pisanje: Kako pomoći djetetu da nauči čitati i pisati – priručnik za roditelje i odgojitelje za djecu od 3 do 7 godina*. Zagreb: HENA COM.
5. Moomaw, S. i Hieronymus, B. (2008): *Igre čitanja i pisanja: aktivnosti za razvoj predčitačkih vještina i početnog čitanja i pisanja u predškolskoj dobi i prvom razredu*. Zagreb: Ostvarenje.
6. Posokhova, I. (1999): *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece; priručnik za roditelje*. Zagreb: Ostvarenje d.o.o..
7. Vodopija, I. (2000): Predškolsko dijete- budući čitatelj. U N. Babić; S. Irović (ur.): *Interakcija odrasli- dijete i autonomija djeteta*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Visoka učiteljska škola u Osijeku, Visoka učiteljska škola u Rijeci, 183–187.

8. Vodopija, I. (2003): Dijete i predčitačko doba. U N. Babić; S. Irović (ur.): *Dijete i djetinjstvo, teorija i praksa predškolskoga odgoja*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Visoka učiteljska škola u Osijeku, 380–385.

РЕЗИМЕ

Увођење информатичких технологија у школе и учионице отвара нове хоризонте на свим нивоима образовања и омогућава квалитетнији процес образовања. Примена рачунара у настави, као и коришћење образовних софтвера има за циљ побољшање наставе, померања тежишта наставе са процеса фронталног поучавања ка процесу перманентне активности појединца и његовог максималног ангажовања.

У раду су приказани психолошки аспекти примене рачунара и образовних софтвера у настави. Активна улога ученика у наставном процесу утиче на већу заинтересованост ученика за наставни садржај, повећава мотивацију и ученика и наставника и недвосмислено води бољем школском постигнућу.

У новим околностима, успешан наставник је организатор и водитељ, стручни консултант, партнер на заједничком задатку. Значајна пажња посвећена је потреби промене ставова наставника о природи способности потребних за школско учење, значају добро организоване средине и превазилажењу традиционалних метода и облика рада.

Кључне речи: образовни софтвер, рачунар, психолошки аспекти, мотивација

ABSTRACT

The introduction of information technology in schools and classrooms opens up new horizons for education at all levels and provides better education process. The use of computers in education, as well as the use of educational software is aimed at improving education, shifting the focus of teaching from the frontal teaching process to the process of permanent activity of the individual and its maximum engagement. This paper presents the psychological aspects of using computers and educational software in the classroom. The active role of students in the learning process triggers larger interest of the students for courses, increasing the motivation of students and teachers and will undoubtedly lead to a better school achievement. Under the new circumstances, a successful teacher is an organizer and leader, expert consultant, partner in the common task. Considerable attention was paid to the need to change the attitudes of teachers about the nature of skills required for academic learning, the importance of a well-organized environment and overcome the traditional methods and forms of work.

Keywords: educational software, computer, psychological aspects of motivation

ÖSSZEFOGLALÓ

Az informatikai technológiák bevezetése az iskolákba és tantermekbe új látóhatárokat nyit az oktatás minden szintjén. A számítógépek és oktatászoftverek használatának az a célja, hogy javítsa az oktatás minőségét, hogy a tananyag frontális előadásmódját egy folyamatos, egyéni aktív tanulói tevékenység váltsa fel.

A dolgozat a számítógépek és oktatászoftverek pszichológiai hatását mutatja be. A diákok aktívabbak lettek, tananyag iránti érdeklődésük megnőtt. Emellett a tanár és a diák motiváltsága is megnőtt, ami javítja a tanulmányi eredményt.

Ilyen új körülmények között a jó tanár szervező, vezető és társ a közös feladatok megoldásában. Különös figyelmet kell fordítani arra, hogy a tanárok változtassanak tradicionális hozzáállásukon, ami fontos az új módszertan szempontjából.

Kulcsszavak: oktatászoftver, számítógép, pszichológiai szempont, motiváció



Гордана Рацков

Магистар дидактичко –
 методичких наука у области
 разрадне наставе Методике
 наставе математике
 Докторанд Универзитета
 у Новом Саду,
 Филозофски факултет
 gocarackov10@gmail.com

ПСИХОЛОШКИ АСПЕКТИ ПРИМЕНЕ ОБРАЗОВНИХ СОФТВЕРА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

*Az oktatószoftverek alkalmazásának
 pszichológiai aspektusai az osztálytanításban*

*Psychological aspects of educational
 software in teaching*

Увод

Брзе промене у савременом друштву, доносе нове технологије и уводе нове послове и задатке за чије вршење је потребно усвајање нових знања и радна инвентивност. Да би се ишло у корак са тим захтевима неопходне су промене у образовању. Потребно је „схватити да друштвени напредак и све веће продирање научно-технолошке револуције омогућавају да се образовање схвати као процес који поспешује развој друштва и појединаца који то друштво чине“ (Ђорђевић, 2003, 46).

Примена савремених информатичко - комуникацијских технологија у организацији наставе и учења указују на нужност померања тежишта наставе са процеса фронталног поучавања ка процесу перманентне активности појединца и његовог максималног ангажовања. Када се говори о циљевима савремене наставе „обично се мисли само (или првенствено) на образовне задатке (знања, умења, навике). Реч је, међутим, и о бројним васпитним задацима (ставови, односи, уверења, својства личности) који, исто тако, произилазе из информатизације образовања“ (Поткоњак, 2003, 55). То значи да промене нису усмерене само на програмске садржаје, већ и на ученика, развој његових психофизичких потенцијала и формирање здраве и целовите личности.

Модернизацију наставе и учења треба посматрати у контексту унапређивања наставног рада, подизање ефикасности образовног процеса, као и проналажење нових метода и облика рада. Она се јавља се као захтев времена да би школа уопште могла припремити ученика за живот у коме се непрестано у свим областима живота дешавају иновације. Тај процес „ставља акценат на процес учења, отворено

образовање, истраживачке поступке, искуствено учење, пројекте решавања проблема“ (Gutek, према: Милутиновић, 2008). Подразумева се да се промена неће десити чисто да би се нешто мењало, него ће она бити усклађена са могућностима школе, интересовањима ученика, способностима наставника, задатим плановима и програмима.

Информатизација образовања

Током последње две деценије модерне технологије су промениле многе аспекте нашег живота укључујући то како комуницирамо, како проводимо слободно време и, посебно, како радимо. У савременом друштвеном развоју, образовање као друштвена делатност прави је изазов за информатизацију. Информатизација образовања представља комплексан и специфичан процес који се мора детаљно планирати и етапно реализовати по разним сегментима у структури и процесима система образовања (Надрљански, Солеша, Надрљански, 2008, 117).

Истраживање савремене информационо-комуникационе технологије показује да она већ данас поседује такве могућности да може у великој мери да симулира природни ток наставног процеса, индивидуалне начине, облике и методе учења и да створи такво интелектуално окружење или средину за учење у којој сваки ученик може напредовати онолико колико му омогућавају његове интелектуалне способности, мотивација и предзнање (Даниловић, 2010, 429). Већ данас образовна техника и технологија омогућава објективну и систематску контролу успеха у процесу наставе, самоконтролу резултата учења, индивидуализацију наставе, активан однос ученика у току наставе и учења према разним изворима знања, добијање повратних информација, управљање активношћу ученика, бирање разноврсних стратегија и излагања наставног градива, прилагођавање градива индивидуалним способностима итд.

Интензивни развој информационе технологије је наметнуо питање како употребити технологију као алат за трансформацију и побољшање образовања, усмеравајући га ка моделу који је оријентисан на ученика.

Примена рачунара у настави

Могућности техничког и програмског повезивања медијских компонената у јединствен и функционалан образовни мултимедијални систем знатно су проширене проналаском персоналних рачунара. Дечји приступ рачунарима и Интернету у школама се повећава и постаје све заступљенији у последњих неколико година. Према подацима истраживања америчког Министарства за образовање крајем деведестих година, однос ученика који користе рачунар у настави је 6 према 1, као и да наставници имају приступ рачунарима који су им на располагању у већини државних школа (Li, Atkins, 2006).

Даниловић (2010, 434) истиче да су компјутери подстакли развитак наставног процеса у областима: симулирања околности у којима се учи; аутоматизовању извора и средстава за пружање повратних информација; помоћи у припреми и процењивању наставних материјала; интегрисању наставних медија (филм, видео, ТВ и текст) како за групну тако и за индивидуалну наставу, примењивању компјутера ради обрађивања и прикупљања великог броја података ради контролисаног посматрања и рационализовања интеракције између наставника и ученика.

Све је већи број наставника који користе рачунар за писање годишњег плана рада, оперативног и глобалног, месечне, недељне и дневне планове рада, при чему воде рачуна које ће садржаје планирати и реализовати, када и у које време ће их реализовати, колико времена предвиђају за примену рачунара, којим редоследом, и сл. Такви планови се мењају, коригују и допуњају сваке године, што знатно олакшава и убрзава њихову израду.

При практичној реализацији наставних јединица рачунар служи како би се брже урадиле припреме, да се брже и лакше дође до различитих података путем интернета, а такође да се прате све новине које се дешавају у настави и ван ње.

Након обрађене наставне јединице препоручљиво је да се уради анализа помоћу рачунара, као и сређивање школске документације и обрада различитих података (прављење распореда часова, евиденција оцена, сарадња с родитељима и сл.).

На крају, рачунар наставнику омогућује комуникацију с колегама и ученицима путем електронске поште или неког другог програма.

Образовни софтвери у настави

Примена образовног софтвера у разредној настави има специфичну функцију у процесу модернизације наставе и побољшања њеног квалитета. Та специфичност се огледа у методолошкој сфери, јер омогућује превазилажење недостатака традиционалне наставе.

Захтеви који се на данашњој етапи развоја нужно постављају школским предметима све су сложенији, а обим садржаја које ученици треба да усвоје све су шири. Образовни софтвер представља компјутерски програм специјално намењен садржају наставе, а пројектован у циљу побољшања наставе и развијању индивидуалности учења. У последње време и у нашој земљи почињу да се реализују идеје о новом систему наставе, систему учења коришћењем образовних софтвера. „Искуства у неким развијенијим земљама говоре да се образовни софтвер пројектује и развија под значајним утицајем науке, што је последица развоја науке о информатици у образовању (Надрљански, Солеша, Надрљански, 2008: 169).

Коришћење образовног материјала у електронском облику у традиционалној настави може бити синхрон (наставник презентује образовни материјал на часу док га ученици истовремено прегледају) и асинхрон (наставник материјал ставља

ученику на располагање тако да може да га прегледа када жели, пре или после часа, у време када то њему одговара).

У литератури се наводи велики број класификација образовног рачунарског софтвера на основу различитих критеријума као што су: педагошко-психолошки критеријуми (функције у наставном процесу), кибернетички критеријуми (самосталност у управљању), информатичко-рачунарски критеријуми (начини употребе рачунара) и дидактичко-методички критеријуми (методе учења и поучавања).

Према педагошко-психолошким критеријумима, на пример, у руској теорији и пракси општеприхваћена је таксономија образовног софтвера (Надрљански, Солеша, Надрљански, 2008, 170):

- за развој вештина и навика;
- наставнички програми;
- програми за моделовање различитих ситуација;
- програми базирани на моделима и методама игара и
- програми за самостално образовање – учење.

Избором софтвера у подучавању, наставник прави први корак у означавању начина учења. Компјутер може служити за истраживање теоријских и практичних импликација у одређеној области и њихово укључивање у психологију едуковања појединаца. Из овог произлазе питања: које врсте компјутерских пакета (софтвера) највише одговарају за подржавање одређене врсте садржаја и колико сваки софтвер може да се прилагоди у педагошкој шеми (Шубрановска, 2010, 1).

Да бисмо ученике заинтересовали да учење, наставни садржаји се морају приближити ученицима и презентовати на интересантнији начин. Образовни софтвери комбинују текст, слику, звук, анимацију и видео записе и за њихову репродукцију раније су кориштена врло различита средства, али се у последње време најчешће користи рачунар.

Интерактивни мултимедијални системи способни су да створе потребне услове за стицање ефективног знања. Постоји могућност за стварање променљивог и инспиративног окружења за учење и за осигурање система услова за квалитетно учење. Интерактивност програма омогућава деловање ученика у више праваца, што проширује стратегију учења и могућност стицања искустава током учења (Komenci, 1997, по Čefalvai и sar, 2010, 105).

Психолошки аспекти примене образовних софтвера у разредној настави

Увођење иновација у наставу представља одговоран процес, како са аспекта мотива, тако и са аспекта циљева који се желе том иновацијом постићи. Оваква потреба „непрестано нас суочава са потребом за усвајањем нових знања и разумевања, због чега су развијање склоности ка радозналости, флексибилности у размишљању на различите начине и оспособљавања за усвајање нових идеја

и променљивих околности у рефлексивној парадигми – стварни „фундаменти“ учења данас“ (Burbules 2002, према: Милутиновић, 2008).

За успешну примену рачунара у настави неопходно је размотрити основне психолошке и педагошке чиниоце који оправдавају или оспоравају овај модел учења. Узимајући у обзир чињеницу да су деца у нижим разредима основне школе на ступњу конкретних операција, неопходно је наставу на том узрасту заснивати на конкретном искуству деце без формалних дефиниција које немају упориште у реалном децем искуству.

Данас су све бројнија психолошка и педагошка истраживања усмерена ка функцији повећања квалитета наставе и ефикасности учења као основе наставног рада у школи, као и развоја учења код деце. У психолошким круговима мишљење се дефинише као решавање проблема. Да би учење у школи било успешно, неопходно је стварати такве услове да ученици уче са разумевањем смисла, тј. да у процесу учења суделују и мисаоним радњама.

Мотивација је један од најважнијих чинилаца у напредовању и образовању појединца. „Ако се има у виду да је учење делатност, одређена активност, и да на почетку учења постоји неки подстицај, може се тврдити да без мотива нема учења. Према томе, у свом основном значењу, мотивација је примарна потреба за усвајањем знања“ (Ђорђевић, 1990, 97). Развој и одржање мотивације постигнућа код ученика је од суштинске важности. То је оно што их испуњава енергијом, усмерава и одржава активности учења и тако одређује ниво продуктивности ученика или школе“ (Wentzel, Wigfield, 2009).

У свом раду „Употреба рачунара у раном детињству и когнитивни и моторни развој“ аутори Ли и Аткинс (2006) наводе да деца могу да користе рачунар на више начина: куцање такста, играње игара или учење помоћу софтвера на рачунару, да користе компјутерске улазне уређаје (на пример, тастатура, миш, цојстик), да гледају слике, анимације или покретне слике на екрану, или да посматрају или имитирају родитеље и одрасле како користе рачунар.

Рачунар са својом пратећом опремом има могућност коју немају друга техничка средства а то је да задовољи различите потребе ученика које се изражавају кроз њихове:

- Опште и посебне способности (најчешће изражене количником интелигенције;
- Емоционалне карактеристике (најчешће изражене различитим реакцијама на нове акустичке, опажајне и друге ефекте);
- Мотивационе карактеристике (најчешће изражене различитим степеном аспирације);
- Склоности и интересовања (најчешће изражене кроз потребу коришћења нечега новог, несвакидашњег).

Код планирања примене наставног материјала у електронском облику и примене образовног софтвера, као и код припреме рада традиционалним начином рада, прво треба детаљно одредити васпитне и дидактичке циљеве. Образовни софтвер који

се примењује у настави мора да одговара потребама ученика и циљевима учења. Важно је да начин представљања информација које би се користиле у учењу буде привлачан тако да учење не буде терет ученицима, да садржи занимљивости и новости, да је добро осмишљен, да теме буду блиске ученику (Čefalvai i sar., 2010, 136).

С друге стране, неопходно је да ученик буде упознат са основним знањима коришћења образовних софтвера (рад на рачунару и коришћење интернета).

Садржаји поучавања непосредно утичу на општу мотивацију ученика. Настава прилагођена ученику и његовим реалним животним ситуацијама доводи до тога да ученик почиње сам да поставља своје циљеве учења. У том компјутерско - технолошком контексту субјекти интерактивног образовног процеса - наставници и ученици, показују различит однос према образованом софтверу у школи и у свакодневном животу.

Коришћење рачунара код ученика развија спремност за *уочавање већег броја чињеница* и појмова и уочавање узрочно – последичних односа међу њима. Због тога је веома важно да образовни софтвер буде направљен тако да ученици могу лако да пронађу потребне информације, да имају могућност манипулације, да се умешају током предавања и да постављају питања током решавања задатака као и да бирају начин приступања појединим задацима.

Интересовање и радозналост се може повећавати правилним коришћењем боја, анимација, слика и видео снимака. „Аудио и видео треба користити само када ће се побољшати учење садржаја; прекомерне употребе оба могу бити ометајуће. Једноставност је једна од најважнијих циљева интерактивних мултимедијалних софтвера“ Стимлер (Stimler, 1997: 11).

Распоређивање икона и дугмади унутар образовног софтвера, којима вршимо навигацију унутар програма, мора бити систематизовано како би руковање њима било што једноставније. Одговарајућом навигацијом се постиже да корисник са лакоћом и сигурношћу користи образовни софтвер и на тај начин лакше савладава садржаје. Навигацију треба добро осмислити ради лакше употребе. Важан је добар одабир боја и позадине, функционални тастери и прегледан мени, јер се на такав начин лако долази до потребног градива. Основни захтев приказа мултимедијалног образовног материјала јесте да информације буду прегледне на монитору или на платну у учионици, приликом пројектовања (Čefalvai i sar. 2010: 104).

Образовним софтвером се *диференцирају* наставни садржаји и одмеравају индивидуалним потенцијалним снагама ученика како би се пружила адекватна помоћ у датом моменту с обзиром на њихове индивидуалне разлике. Зависно од нивоа знања ученика, односно његових предзнања и способности зависи обим и форма помоћи коју софтвер аутоматски пружа ученицима у садржају, облику рада, идеји и другим видовима подстицања, навођења и подражавања самосталне акције (Мићановић, 2007, 932).

За ученика је важан њихов доживљај да могу да *постигну успех у учењу*. Образовни софтвери омогућавају ученицима да знају у чему су добри, а шта треба

да унапреде и побољшају, који задатак ће за њих бити једноставан, а који задатак ће превазилазити њихове могућности. Већина се ученика неће трудити да реши задатке које сматрају претешким, а једнако тако прелогане задатке ученици могу сматрати невредним труда. За добро поучавање најважније је подстицати ученика на учење.

„Пракса је показала да не постоји психолошка баријера при преласку са класичне наставе на учење уз примену рачунара. Рачунар мотивационо делује како на *екстравертне тако и на интровертне типове личности* ученика. Будући да су екстравертни ученици спонтанији и отворенији, они лако прихватају нови начин учења и повећавају своју активност у жељи да се докажу у новим условима рада. Активност интровертних типова је мања, али им рачунар својим програмом намеће жељени облик активности што се у традиционалној настави не може постићи” (Мићановић, 2007: 935).

Самосталан рад створиће код ученика унутрашњу мотивацију за учење како на часу тако и ван наставе. То се посебно односи када се ученици ослободе традиционалних метода наставе и препусте савременим условима учења и вежбања. Примена рачунара овде помаже свим ученицима, без обзира на њихов различит ниво предзнања, за активно укључивање у процес изучавања наставних садржаја. Коришћењем едукативног софтвера ученик управља процесом усвајања нових знања тако што учи, добија повратну информацију, а затим се поново враћа у садржаје да настави са процесом учења или да уочи оно што је пропустио.

Хиперлинкови дају образовним софтверима особину разгранатих програма, тако да ученике наводе на размишљање, пружају могућност за нова и детаљнија сазнања, као и могућност да појединим деловима програма приступе из више позиција при чему „ученици стичу већу *покретљивост интуитивног мишљења* и стечених знања” (Мићановић, 2007: 935).

Образовни софтвери у појединим сегментима пружају могућност ученицима да бирају задатке, области, игре, и сл. Високи нивои мотивације постигнућа су повезани са *преузимањем ризика*. Они који су мотивисани да буду успешни, чешће траже задатке средње тежине. Њихов циљ је, очигледно, да добију максимално реалистичну процену својих способности. Помоћу овог знања они могу да поставе циљеве и да планирају путеве којима ће моћи што прецизније да постигну успех. Они који не поседују јак мотив постигнућа, чешће бирају задатке ниског или високог ризика избегавајући реалистичну самопроцену која је потребна за постављање циљева и за планирање Венцел, Вигфилд (Hekhausen, Šmalt и Šnajder 1985, према: Wentzel, Wigfield 2009).

Захтеви за примену рачунара у настави могу се са психолошког становишта објаснити чињеницама да:

- Ученици са различитом унутрашњом мотивацијом више преферирају различите наставне поступке у процесу учења (стваралачко учење, чешићу контролу, бржу повратну информацију);

- Ученици, такође, више преферирају помоћ и сарадњу у процесу учења која се састоји у подстицању и унапређивању способности, мотивације и особина личности у новим облицима учења (Мићановић, 2007: 937).

Вредновање знања може бити добар извор мотивације, али постоји могућност да се претвори у супротност, да демотивише ученике, остављајући им само елементе спољашње мотивације. Вредновање знања не мора бити пречесто, али ни ретко (најбоље после сваке теме), док начини провере знања треба да су разнолики, тако да ученици „покривају“ различите вештине и знања.

У процесу учења важна је могућност *повратне информације*, па на крају сваког поглавља треба обезбедити могућност провере знања, коришћењем предности мултимедија. Очигледан је позитиван утицај на корисника током решавања задатка зато што се повремено похвали, када на провери знања оствари добре резултате. Ученик се на тај начин мотивише на рад. Правовремене повратне информације могу бити један од важнијих начина мотивација за ученике које омогућава образовни софтвер. Повратне информације треба дати на време и да су довољно јасне. Ученике треба стално подстицати на учење, не само оценама, већ и коментарима. Наки аутори Стимлер (Stimmler, 1997: 5) истичу да повратне информације треба повремено да обезбеде мотивационе поруке, као и информације о исправности и прикладности одговора. Изазов је покушати предвидети типичне грешке које ученик може да учини, а затим креирати повратне информације које ће, као добар наставник, исправити ученика у сваком случају.

Наставу је потребно тако организовати да за резултат има видљиву промену у понашању, јер ће тако наставник знати да ли је процес учења био успешан или није. При изради лекција за учење применом образовних софтвера треба имати у виду да наставни материјали буду поређани од лакшег ка тежем, од познатог ка непознатом, од теорије према пракси, како би ученици поступно савладавали наставне садржаје.

Већина образовних софтвера имају делове који служе за разоноду. То су игрице различитих врста, од опуштајућих до оних које захтевају неки интелектуални напор. Коришћење рачунара у слободним активностима, играњем игрица, утиче на наставу тако да ученици добијају додатни мотив за учење, а сам процес стицања знања доживљавају као игру.

Да би ученици спознали и искористили своје могућности врло је важна *атмосфера* у којој раде, да се ученици у школи добро осећају и да кроз такав позитиван доживљај прихватају и позитивне животне ставове и трајно их уграђују у свој систем вредности. Нове технологије помажу у стварању такве средине за учење, у којој ученици могу уживати у већој интерактивности са осталим.

Улога наставника у примени образовног софтвера у разредној настави

Припрема наставе коришћењем образовног софтвера

Наставницима је јасно да мотивација има велики утицај на то да ли ће се неки садржај научити или не и колико ће се дуго задржати у памћењу. Често се при помињању способности наставника занемарују организацијске способности, а нема успешних наставника без потребног степена развијености способности за добру организацију наставе. Његов посао захтева организацију простора, времена, садржаја, ученика и активности.

Иновативну, развијајућу наставу карактеришу услови у којима ученик постаје субјекат наставног процеса, а њена усмереност је ка развоју способности и личности ученика. У оваквој настави код ученика је присутна мотивација, интересовање и активност, па наставник има улогу организатора, сарадника, консултанта, саветника и руководиоца процеса.

Да би постигли што позитивнији ефекат у образовном процесу, неопходно је да наставници мењају свој рад и самим тим мењају и себе. Стицањем свести о начину на који се ради, мотивима и циљевима довешће до идентификовања начина на који може да се унапреди сама образовна пракса. Стручно се усавршавајући наставник постаје отворен према различитим подручјима знања, иновативним методичким приступима и орјентацијама, новим темама и идејама у области образовања.

Оно што унапређује наставни процес и приближава га развојној настави је организација рада ученика на часу. Наставници би своја знања и праксу морали да усавршавају у складу са новим циљевима образовања која стављају акценат на развој мишљења, али и на усвајање методолошких знања на основу којих ученик може самостално да открива особине, својства, законитости у проблемским ситуацијама.

Наставник при реализацији наставних садржаја може рачунар користити на часовима обрађивања наставних јединица, на часовима увежбавања стеченог знања, на часовима утврђивања знања, на часовима предвиђеним за проверу знања и у припремању домаћих задатака. Зависно од добре процене наставника образовни софтвер се у одређеној етапи примене може користити у појединим деловима часа или у току целог часа. Наставник процењује ваљаност примене рачунара у појединим деловима часа или реализацији појединих сегмената наставне јединице.

Рачунар се веома често користи у фази проверавања ученичких знања и способности и у решавању задатака. Овде је битно сагледати све квалитативне ефекте новог модела учења који се организује кроз ниво практичне применљивости научених знања и степен оспособљености за самостално учење.

Наставник као мотиватор

Наставник ствара услове у току наставног процеса који утичу на различите аспекте и стране личности ученика (емоционалне, когнитивне и радне), развија или умањује ученикову мотивацију, утиче на његов начин учења и усвајања наставног садржаја. Он може да створи ефикасан образовни процес и на тај начин делује на позитивну промену свести, емоција, мишљења и практичне делатности ученика. На тај начин буди радозналост ученика, стимулише самосталност, подстиче интелектуалну оштрину и ствара повољне услове за рад на свим часовима.

Наставни процес одређују циљеви образовања, наставни садржај, образовне технологије, положај наставника и ученика у наставном процесу, карактер њиховог односа, методе и облици организације наставног процеса, тип и карактер наставне делатности. Наставникова улога је да сви ови елементи наставног процеса буду усклађени и квалитетни, да би се на тај начин добио квалитетан и ефикасан систем образовања. „У околностима када би наставници све више морали да помажу ученицима да „уче како да уче“ никако не треба потценити значај који они имају за мотивисање и олакшавање учења. Активности наставника у структурирању садржаја и у постављању материјала за учење одговарајућих садржаја на располагање ученику резултира тиме што ученици уче много више ствари него што би у супротном научили“ (Beck 1993, према: Милутиновић, 2008).

У почетној фази препоручљиво је постепено увођење рачунара у наставни процес. Потребно је мало више времена да се ученици оспособе за самостално учење. Рачунар се овде може користити у појединим деловима часа (уводном, главном или завршном) или више пута током часа са смењивањем наставникове и мултимедијалне активности.

Наставнику је омогућено да коришћењем образовних софтвера у настави учење подигне на виши мисаони ниво, да се бави више анализом него простом репродукцијом градива, јер је утрошак времена далеко мањи на неке небитне ствари. Уместо понављања, дрила (вежбања) и репродукције, настава се усмерава на откривање и решавање проблема. Наставник више времена посвећује интеракцији у одељењу, односима у наставном процесу, индивидуалном приступу ученицима.

Креативност наставника је могућа у свим етапама наставног рада – планирању, организацији, реализацији и верификацији. Таква настава осигурава максималну мотивацију ученика јер су активно укључени у наставни процес. Долази до изражаја интризишна мотивација јер ученици не само да решавају наставне проблеме већ нуде нова могућа решења, нове путеве сазнања и наставницима и ученицима. Зато је креативна настава пожељна врста наставе која на најбољи начин интегрише све факторе наставе и даје задовољавајуће резултате у васпитању и образовању. То је настава која развија различите врсте умећа и код наставника и код ученика.

Закључна разматрања

Живимо у времену у коме сваког тренутка у свакој области живота долази до открића нових идеја, техничких и научних. Иновативност постаје захтев времена. „Револуција у образовању је увелико почела, али је не треба схватити у рушилачком смислу, већ као низ етапа преображаја“ (Ђорђевић, 2003, 46).

Образовну технологију не треба схватати само као примену компјутера (што је иначе данас због њихових многобројних могућности употребе неизбежно) већ као примена разноврсних облика, начина и метода рада у васпитно-образовном процесу које омогућавају технички уређаји као што су разноврсни облици телевизије, видео, сателити, телекомуникације, образовне мреже и сервиси, оптичке технологије и слично (Даниловић, 2010, 434).

Промене у образовној технологији морају пратити и промене у осталим елементима наставе, пре свега у облицима, методама и техникама рада. Организација часа не подразумева да ученици фронтално прате и проучавају образовни софтвер, него ће тај час бити организован у рачунарском кабинету, где ће свака група ученика самостално проучавати софтвер за засебним рачунаром. Већ то ће од наставника захтевати додатну припрему за час – обезбеђивање услова за коришћење простора, инсталирање софтвера и сл. Овакав начин рада омогућује да се унапреди квалитет наставе, да се створе што повољнији услови за индивидуални развој и напредовање сваког ученика, да се олакша и прилагоди процес учења савременим трендовима и постигне већа активност и мотивација појединца.

Литература

Даниловић, М. (2010): Техника, образовна технологија и информатика у функцији повећања ефикасности образовног процеса и процеса учења, *Технологија, информатика, образовање*, Интернационална Конференција, Чачак, Технички факултет, 3, 426-436.

Ђорђевић, Јован (1990): *Интелектуално васпитање и савремена школа*, Београд, ЗУНС, Сарајево: ЗУНС.

Ђорђевић, Ј. (2003): Научно - технолошка револуција, информатизација образовања и настава, *Технологија, информатика, образовање*, Београд - Нови Сад, Институт за педагошка истраживања, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, 2, 46-50.

Li, X., Atkins, M. (2004): *Early Childhood Computer Experience and Cognitive and Motor Development*, Detroit, Michigan, Wayne State University Pediatric Prevention Research Center; Athens, Ohio, University Department of Psychology, Retrieved October 20, 2010. From WWW: <http://pediatrics.aappublications.org/content/113/6/1715.full#R24>

Мићановић, В. (2007): *Модели примене рачунара у почетној настави математике*, Београд: Педагошка стварност, 53, 9-10, 930-938.

Милутиновић, Ј. (2008): *Циљеви образовања и учења у светлу доминантних теорија васпитања 20. века*, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине.

Надрљански, Ђ., Солеша, Д., Надрљански, М. (2008): *Дигитални медији – образовни софтвер*, Сомбор, Педагошки факултет.

Поткоњак, Н. (2003), Мултифункционалност информационе технологије у образовању, *Технологија, информатика, образовање*, Београд - Нови Сад, Институт за педагошка истраживања, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, 2, 51-56.

Stemler K. L. (1997): Educational Characteristics of Multimedia: A Literature Review, *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia*, Illinois: State University, Applied Computer Science Department, 6, (3/4), 339 – 359.

Чефалваи, М., Хутai, Л., Карпати, А. (2010): *Школа будућности*, Будимпешта, Центар за обуку наставника и инжењерску педагогију

Wentzel, R. Kethryn, Wigfield, Allan. (2009): *Handbook of Motivation at School*, New York and London, Rutledge.

Шурбановска, О. (2010): *Психолошке претпоставке о реализацији онлајн подучувања*, Скопље, Филозофски факултет, Институт за психологију.

v.

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES TANÍTÓ

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Dékány Adrienn	Abszurd és groteszk látásmód a kortárs vajdasági prózában (dr. Hózsza Éva)
Szalkai Ildikó	A kísérletezés módszere a környezetünk és a természet és társadalom tantárgy keretében (dr. Czékus Géza)
Kovács Írisz	A gyermek zenei kreativitása és alkotótevékenysége (dr. Balažević Éva)
Kis Krisztina	A szülők hatása az alsós tanulók sportolási és táplálkozási szokásainak kialakulására (dr. Lepeš Josip)
Molnár Tünde	Az enyhén értelmi fogyatékos és a többségi alsó osztályos tanulók motorikus teljesítményének összehasonlítása (dr. Lepeš Josip)
Viljanac Marina	A testnevelésórákon és sportfoglalkozásokon előforduló sérülések és megelőzésük lehetőségei (dr. Lepeš Josip)
Juhász Dániel	Az értékelés lehetséges módszerei a matematikában (dr. Pintér Krekić Valéria)
Kovács Cintia	Facebook: a lehetőségek – vagy a veszélyek hálója (dr. Takács Márta, dr. Námesztovszki Zsolt)
Nagy Dávid	Animált gyermekvers-illusztrációk (dr. Farkas Róbert)
Fényszárusi Anna	A magyarkanizsai fiatalok érvényesülési alternatívái (dr. Gábritty Molnár Irén)
Viakter Olga	A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók tanulási motivációjának determinisztikus jellege (dr. Ivanović Josip, Csapó Mónika)
Bárdos Livia	A differenciált matematikaoktatás szerepe és jelentősége az alsó osztályosok körében (dr. Pintér Krekić Valéria)
Losonc Szintia	A problémamegoldás elmélete és gyakorlata az alsó osztályos matematikaoktatásban (dr. Pintér Krekić Valéria)
Gulyás Ágnes	Az iskolai testnevelés mint a halmozottan hátrányos helyzetű alsós tanulók felzárkóztatásának lehetősége (dr. Lepeš Josip)
Péty Tímea	A labdarúgás hatása az alsó osztályos tanulók motoros fejlődésére (dr. Lepeš Josip)
Bognár Renáta	Az iskolai nyelvi tájkép szerepe a „rejtett tantervben” (dr. Vukov Raffai Éva)
Savin Perica	Matematikaoktatás összevont tagozaton (dr. Pintér Krekić Valéria)
Zavarkó Anikó	Családi kapcsolatok hatása a gyermeknevelésben (dr. Ivanović Josip)
Szarvák Éva	Játékmódszer alkalmazása az alsó tagozatos anyanyelvoktatásban (dr. Ivanović Josip)

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES ÓVODAPEDAGÓGUS

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Molnár Gábor Andrea	Az iskoláskor előtti korosztály egészséges életmódját meghatározó tényezők (dr. Lepes Josip)
Gál Brigitta	A fiatalok továbbtanulási esélyének és a migrációs hajlamuk összefüggése (dr. Gábrity Molnár Irén)
Selembe Gabriella	A tanulás hatékonysága az óvodában (dr. Ivanović Josip)
Vén Izabella	A játék mint az óvodai nevelés leghatékonyabb eszköze (dr. Ivanović Josip)
Gulyás Dorottya	Testvérek a mesében, mesebeli testvérek (dr. Hóza Éva)
Gombos Marika Manuella	A televíziózás és a számítógépezés hatása az iskoláskor előtti gyermekek játékára (dr. Ivanović Josip)
Retek Emese	A kisgyermek szociális kompetenciáinak működtetési háttere a korai kötődés szemszögéből (dr. Ivanović Josip, Csapó Mónika)
Urbán Anita	A szabadidős tevékenységek hatása az iskoláskor előtti gyermekek mozgásfejlődésében (dr. Lepes Josip, Halasi Szabolcs)
Vörös Eleonóra	Képzőművészeti technikák az óvodában (dr. Farkas Róbert)
Kalmár Viktória	A mozgásos játékok szerepe az iskoláskor előtti gyermekek személyiségfejlődésében (dr. Lepes Josip)
Lehocki Magdolna	A televíziózás/számítógépezés hatása a gyermek fejlődésére (dr. Ivanović Josip)
Szabó Palóc Blanka	Testi, pszichés és mozgásfejlődés óvodáskorban (dr. Czékus Géza)
Boja Patyi Sarolta	Az óvodás gyerekek hulladékhasznosítása (dr. Czékus Géza)
Bálint Klaudia	Környezettudatosságra nevelés – élőhelyünk megóvása érdekében tett első lépések (dr. Czékus Géza)
Szabó Henrietta	Egy kishegyesi család gyermekjátékai (dr. Raffai Judit)

MESTERKÉPZÉS (MA)

TANÍTÓ MESTER

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Kéri Mónika	Kooperatív tanulás és tanítás bevezetése az alsó tagozatos matematikában (dr. Pintér Krekić Valéria)
Bálint Tímea	A mondókák és kiszámolók helye és szerepe a magyarórán és máshol (dr. Vukov Raffai Éva)
Bugar Natalin	Mesebeli mértékegységek kisiskolás korban (dr. Takács Márta)
Bellányi Ágnes	Felzárkóztatás a kezdőmatematika-oktatásban számítógép támogatással (dr. Takács Márta)
Dósa Renáta	Az egyensúlyérvzés fejlesztésének jelentőségei az általános iskola alsó osztályaiban (dr. Lepeš Josip)
Nemes Aranka	Korszerű didaktikai lehetőségek a migráció által érintett gyerekek életében (dr. Ivanović Josip)
Dudás Szilvia	Újítások alkalmazása az általános iskola oktatásában és nevelésében (dr. Ivanović Josip)
Tótmó Szalma Beáta	A szórvényban élő magyar gyermekek kétnyelvűsége (dr. Bene Annamária)
Kiss Kornél	A negyedik és nyolcadik osztályos diákok nyelvi attitűdjei (dr. Bene Annamária)
Trukli Anita	Tanítói kompetenciák a matematika oktatásában (dr. Pintér Krekić Valéria)
Kecskés Tünde	Motivációs lehetőségek a kreativitás fejlesztésében a kezdőmatematika-oktatásban (dr. Pintér Krekić Valéria)
Aranyos Valéria	Az iskolai testnevelési játékok oktatásának folyamata (dr. Lepeš Josip)
Sándor Andrea	A differenciált matematikaoktatás hatékonysága a természetes számok halmazában (dr. Pintér Krekić Valéria)
Biszák Lilla	A szöveges feladatok megoldási módjai az alsó tagozatokon (dr. Pintér Krekić Valéria)
Balog Anikó	Szégymodellek komparatistikai vizsgálata és a gyermeki befogadás problémája (dr. Hózsza Éva)
Kulcsár Sarolta	Sztereotípiák és sztereotip jelenségek a mai gyermekkönyvekben (dr. Hózsza Éva)
Gulácsi Beáta	A testnevelési játékok fejlesztési feladatai a testnevelési óra különböző részeiben (dr. Lepeš Josip)
Kovács Laura	A testnevelés és a sport szerepe a személyiségformálásban (dr. Lepeš Josip)
Perc Csilla	A szülők és az iskola együttműködése (dr. Ivanović Josip)
Bende Teodóra	A problémamegoldó képesség fejlesztési lehetőségei a kezdőmatematika-oktatásban (dr. Pintér Krekić Valéria)
Gergely Péter	Problémák modellezése szakaszmódszerrel (dr. Pintér Krekić Valéria)
Böröcsök Andrea	A szövegértés fejlesztésének fontossága és lehetőségei az általános iskola alsó tagozatain (dr. Vukov Raffai Éva)

TANÁRAINK,
MUNKATÁRSAINK
TEVÉKENYSÉGE ÉS
PUBLIKÁCIÓI

**Bács-Ódry Ágnes****TANÁCSKOZÁSOK**

Gyökerek, utak, jövők: az anyanyelv megőrzésének kérdései a Kárpát-medencében (Pécs, 2013. 09. 13–14.)

Előadás címe: *Szülők az anyanyelvű oktatásról és az anyanyelv-oktatásról*

Nyelvi rétegződés és nyelvhasználat (Szabadka, 2014. 11. 08.)

Előadás címe: *A népi nyelvészet lehetséges alkalmazása a nyelvpolitikai kutatásokban*

TANULMÁNYOK

Bács-Ódry Ágnes 2014. A népi nyelvészet lehetséges alkalmazása a nyelvpolitikai kutatásokban. IN: *A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban. IV. kötet: Nyelvi rétegződés és nyelvhasználat*. Újvidéki Egyetem, MTTK: 35–50.

TEVÉKENYSÉGEK

Résztétel a *A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban, a korszerű európai régiómodellben* című, a Szerb Köztársaság Oktatási, Tudományügyi és Technológiai Fejlődés Minisztériuma által támogatott III47013 számú projektumban.



Balažević Éva

TANÁCSKOZÁSOK

A motiváció szerepe a zenei nevelésben. Nemzetközi tudományos konferencia, Motiváció–Figyelem–Fegyelem, MTTK, Szabadka, 2013. 10. 4–5.

Utica individualnih i socijalnih činilaca na razvoj muzičkih interesovanja učenika u osnovnoj školi. 3. Nemzetközi módszertani konferencia, MTTK, Szabadka, 2014. 05. 24.

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

2014. 06. 09. diplomáztatás zenei nevelés módszertanából

**Beke Ottó****TANULMÁNYOK**

- Könyv, net és figyelem.* In: Czékus Géza (szerk.) Motiváció–Figyelem–Fegyelem. VII. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Szabadka. 2013. október 4–5.; Konferencia helye, ideje: Szabadka, 2013.10.04–2013.10.05. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2013. pp. 614–627.
- Vajdasági magyar film(történet) és nyelvhasználat.* In: Bene Annamária (szerk.) A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban. III. kötet: A sokoldalú nyelv. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2013. pp. 97–107.
- Jelek utazása a világhálón: A Jelfolyam online művészeti folyóirat margójára.* In: Csányi Erzsébet (szerk.) Utazás – megértés – identitás. Újvidék: Bölcsészettudományi Kar; Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, 2013. pp. 129–138.
- A net-generáció korelőnye.* In: Francišković Dragana, Hózsá Éva (szerk.) Évkönyv: Tanulmánygyűjtemény. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2013. pp. 47–55.
- Hol vagy, (video)telefon, tapi és képiség?* Tanulmányok: Az Újvidéki Egyetem Magyar Tanszékének Kiadványa. 1:(46) pp. 121–132. (2013)
- Látható(vá váló) nyelv.* In: Berényi János (szerk.): Tudományos diszkurzusok. Konferenciakötet (Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2013). Konferencia helye, ideje: Szabadka, 2013.04.13. Újvidék: Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, 2013. pp. 87–93.
- Nyelvhasználat a csönd határán.* In: Bene Annamária (szerk.) A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban. IV. kötet: Nyelvi rétegződés és nyelvhasználat. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2014. pp. 127–135.
- A felirat(ozás) mint a filmbeli beszéd (látszólagos) tükröz(őd)ése: További megjegyzések Mirnics Gyula Barbie című elbeszélése kapcsán.* In: Csányi Erzsébet (szerk.) Tükör. Újvidék: Bölcsészettudományi Kar; Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, 2014. pp. 53–68.


Czékus Géza

TANÁCSKOZÁSOK

- Motiváció – figyelem – fegyelem - az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara VII. nemzetközi tudományos konferenciája, Szabadka, 2013. október 4-5. *Major Lenke, Horák Rita, Czékus Géza* (2013): A szabadkai Tanítóképző Kar hallgatóinak motiváltsága.
- III. Trefort Ágoston szakmai tanárképzési konferencia, Budapest, 2013. november 21. *Czékus Géza, Borsos Éva* (2013): A kisiskolások és a szelektív hulladékgyűjtés.
- III. Módszertani konferencia - az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara VII. nemzetközi tudományos konferenciája, Szabadka, 2014. május 24.. *Czékus Géza* (2014): A kisiskolások botanikai ismereteinek bővíthetősége.
- Vajdasági magyar tudóstalálkozó 2014. Szabadka, 2014. IV. 26. *Czékus Géza* (2014): Petőfi biológus szemmel.

BIBLIOGRÁFIA

ÖNÁLLÓ KÖTET

- Czékus Géza* (2013): A Szabadkai Egyházmegye templomi betlehemei. Monográfia. Ú.E. MTTK, Szabadka. ISBN 978-86-87095-40-3
- Czékus Géza* (2013): Gyakorlati képzés. Tájékoztató tanító és óvodapedagógus hallgatók számára. e-book. Ú.E. MTTK, Szabadka. ISBN 978-86-87095-39-7
- Czékus Géza* (2014): Felvételi tájékoztató 2014 Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. e-book. ISBN 978-86-87095-18-2
- Czékus Géza* (2014): Közterületeink zöldfelülete az oktató-nevelő munka szolgálatában. ÚE MTTK, Szabadka. ISBN: 978-86-87095-47-2

TANULMÁNYOK

- 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. Konferencia kötet. 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): A fák nem csak a város tüdejét képezik. In: Berényi J. (edit.): Tudományos diszkurzusok Vajdasági magyar tudóstalálkozó. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, Újvidék és Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság Budapest. CD
- 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: edit. Czékus Géza: Módszertani Közlöny 2012. 1. 58-71. ETO/UDC: 371.3+37.016:91+373.32 ISSN 2217-4540 ETO/UDC: 371.3 Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- Major Lenke, Horák Rita, Czékus Géza (2013): A szabadkai Tanítóképző Kar hallgatóinak motiváltsága. In: Czékus Géza (edit.) (2013): Motiváció – figyelem – fegyelem - az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara VII. nemzetközi tudományos konferenciája előadásainak gyűjteménye (Szabadka, 2013-10-4-5). Ú.E. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. e-book. pp. 353-367. ISBN 978 86 87 095 38-0
- Czékus Géza, Borsos Éva (2013): A kisiskolások és a szelektív hulladékgyűjtés. In: Tóth Péter (edit) (2013): III. Trefort Ágoston szakmai tanárképzési konferencia 2013. november 21. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Műnőpedagógiai Központ, Budapest. CD
- Czékus Géza, Szabó Szabolcs (2013): A játék és a játékos módszerek jelentősége, különös tekintettel környezetünk megismerésére. In: (Hózsá Éva, Francisković Dragana (edit.): Évkönyv 2013. Volume 8 No 1. ETO: 37.016:502/504+371.382+373.3 Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISSN 2217-8198 ETO/UDC:37(058) 230-240
- Czékus Géza (2013): Az 1738-39-es pestisjárvány szabadkai áldozatai. In: Mačković S. (edit.): Ex Pannonia. 17. 1. pp. 51-57.
- Horák Rita, Major Lenke, Czékus Géza (2013): Tanító- és óvodapedagógus-hallgatók módszertani felkészítése a környezetünk és a környezetismeret órákra, illetve foglalkozásokra. In: (Czékus Géza, edit.) (2013): Módszertani Közlöny III. évf. 1. szám 137-142. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISSN 2217-4540 ETO/UDC: 371.3
- Czékus Géza (2013): A nyomaveszett Csáth. In: Bordás Sándor et al (edit) (2013): Danubius Noster 2013. No 1. 2. HU ISBN 2064-1060 pp. 177-199
- Czékus Géza (2014): A kisiskolások botanikai ismereteinek bővíthetősége In: Czékus Géza, Major Lenke (2014): 3rd International Methodological Conference. The Influence of Teaching Methodology on the Quality of Teacher and Pre-school Teacher training. Tanulmánykötet May 24, 2014 Subotica, Serbia. University of Novi Sad, Hungarian Teacher Training Faculty, Subotica. ISBN 978-86-87095-46-5 pp. 64-76.
- 346 Cekuš Geza, Dudaš Eva (2014): Dve generacije Učiteljskog fakulteta u Subotici. In: (edit) Janković, Prvoslav, Stepanović Milan) (2014): 200 godina Srpske Preparandije u Sentandreji i Somboru. Zbornik sa naučne konferencije sa međunarodnim učešćem, Sombor, 22-23. decembra 2012. g. Pedagoški fakultet, Sombor. ISBN 978-86-6095-025-5 pp. 214-227.

TEVÉKENYSÉGEK (amik az előzőekben nem sorolhatók)**Szervezés:**

Motiváció – figyelem – fegyelem - az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara VII. nemzetközi tudományos konferenciája (Szabadka, 2013-10-4-5) – a szervező bizottság elnöke

Módszertani konferencia (Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar III. nemzetközi tudományos konferenciája, 2014-05-24.) – a szervező bizottság elnöke

Szerkesztés:

Czékus Géza (2013): Motivation – Attention – Discipline - 7th International Scientific Conference October 4-5, 2013 Subotica, Serbia. Final Program and Abstract. University of Novi Sad Hungarian language Teacher Training Faculty. ISBN 978-86-87095-37-3

Czékus Géza (2013): A szabadkai Tanítóképző Kar hallgatóinak motiváltsága. VII. nemzetközi tudományos konferenciája előadásainak gyűjteménye (Szabadka, 2013-10-4-5). Ú.E. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. e-book. ISBN 978 86 87 095 38-0

Czékus Géza (2013): Módszertani Közlöny III. évf. 1. szám. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISSN 2217-4540 ETO/UDC: 371.3

Czékus Géza, Major Lenke (2014): Abstracts. 3rd International Methodological Conference. May 24, 2014 Subotica, Serbia. University of Novi Sad, Hungarian Teacher Training Faculty, Subotica. ISBN 978-86-87095-45-8

Czékus Géza, Major Lenke (2014): 3rd International Methodological Conference. The Influence of Teaching Methodology on the Quality of Teacher and Pre-school Teacher training. May 24, 2014 Subotica, Serbia. Tanulmánykötet. CD. University of Novi Sad, Hungarian Teacher Training Faculty, Subotica. ISBN 978-86-87095-46-5

Egyéb:

Három alapképzésen lévő hallgató vezető tanára;

Két mesterképzésen lévő hallgató vezető tanára;

Az MTTK által akkreditáltatott 3 program résztvevője (a Módszertani konferencia program vezetője);

Tanulmányi kirándulás: Ludas és Szelevény, III. éves hallgatók – 2014-06-03.;

Az önkéntes véradás megszervezése a hallgatók körében;

A Tudomány éjszakája rendezvény kari szervezője;

A Kar képviselője az Újvidéki Egyetem Természettudományi-Matematikai Szakbizottságában;

A VMÖT tagja

A Budapesti Corvinus Egyetem Kertészettudományi Kar zentai Határon Túli Levelező Tagozatának vendégtanára



Dévavári Zoltán

TANÁCSKOZÁSOK

2013. szeptember 13-14, Pécs: Gyökerek, utak, jövők: az anyanyelv megőrzésének kérései a Kárpát-medencében. Szervező: MTA-PAB
2013. november 21, Budapest: Magyar történettudomány a határokon túl és a határokon belül 1920–2013. Szervező: MTA TTI, Budapesti Európa Intézet
2014. január 11, Újvidék: A nyolcvanéves Híd. Szervező: Híd folyóirat
2014. április 12, Szabadka: Hetven évvel a szabadkai holokauszt után. Szervező: Szabadkai Zsidó Hitközség
2014. május 14–15, Szeged: A nagypolitikától a hétköznapiakig – A magyar holokauszt hetven év távlatából. Szervező: Szegedi Tudományegyetem, Szegedi Zsidó Hitközség, Yad Vashem The International Institute for Holocaust Research
2014. szeptember 15–17, Budapest: Emlékezés egy nyár-éjszakára. Szervező: MTA BTK ITI

BIBLIOGRÁFIA

ÖNÁLLÓ KÖTET

- Dévavári Zoltán: Új partok felé – Kisebbségi kiűtkeresés, szellemi és politikai irányzatok a Délvidéken és a Magyar Párt megalakulása (1918–1923). VMMI, Zenta, 2014.

TANULMÁNYOK

- Dévavári Zoltán: Históriánk cölöpverője. In: Szabadka Város százados évfordulója alkalmából 1879. évi szeptember 1-jén tartott rendkívüli közgyűlés jegyzőkönyve. Életjel Kiadó, Szabadka, 2013.
- Dévavári Zoltán: Színház, kultúra az impériumváltás utáni Szabadkán (1918–1923) in: Rad Muzeja Vojvodine 55, Újvidék, 2013.
- Dévavári Zoltán: A bácskai történetírás 1918 előtt. In: Régió és kultúra, ÚE, MTTK, Szabadka, 2014.
- Dévavári Zoltán: Árkádia útján – Indulás és útkeresés – A Híd eszme- és politikatörténete (1934–1941), in: Mozgalom, kultúraformálás, irodalmi gondolkodás, Fórum Könyvkiadó Újvidék, VMMI Zenta, 2014.
- Золтан Девавари: Привредна смена у Суботици – Евидентирање и експропорција јеврејске имовине (1941–1942), in: Rad Muzeja Vojvodine 56, Novi Sad, 2014
- Dévavári Zoltán: A regényekben sokkal pontosabban lehet tudni, hogy mi történt mint a valóságban, in: Századok – A Magyar Történelmi Társulat Folyóirata (1867), 148. évfolyam, 6. szám

- Dévavári Zoltán: Az első világháború feldolgozása és bemutatása a szerbiai középiskolai tankönyvekben. Megrendelő: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2014.
- Dévavári Zoltán: Két tűz között – A szabadkai zsidóság megsemmisülése – Feljelentők, besúgók, életmentők és áldozatok, in: Magyar Holokauszt 70. Veszteségek és felelőségek, MTA-OR-ZSE, Budapest, 2014.
- Dévavári Zoltán: A szabadkai zsidóság sorsa a levéltári dokumentumok tükrében, in: Hetven évvel a szabadkai holokauszt után, Szabadkai Zsidó Hitközség, 2014.

**Farkas Róbert****TANÁCSKOZÁSOK**

Cognitive informatics and media – Kognitív informatika és média. CognInfoCom, Budapest, Műszaki Egyetem. 2013. december 2–5.

Audioszoftverek és médiaplatformok oktatásban történő felhasználása. I. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Eszék, 2014. október



Gábrity Eszter

TANULMÁNYOK

Vajdasági nyelv- és oktatáspolitikai visszatekintés az első világháborútól az 1990-es évekig. In: dr. Németh Ferenc (szerk.): Régió és kultúra. Tanulmányok. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 11–32.



Gábrity Molnár Irén

TANÁCSKOZÁSOK

- A magyar nyelvű oktatás hatékonysága a munkaerő-piacon a Vajdaságban, szekcióvezető és előadó a *Gyökerek, utak, jövők: az anyanyelv megőrzésének kérdései a Kárpát-medencében* konferencián. Szervező: Magyar Tudományos Akadémia Pécsi és Szegedi Bizottsága. Támogató: Nemzetstratégiai Intézet Budapest. Pécs. 2013. szeptember 13-14. Előadások tartalmi összefoglalói: 9 oldal. http://www.ptc.hu/files/tiny_mce/File/program/2013/Gyokerek_utak_jovok_%20konferencia_program.pdf
- Vallási magatartás a Vajdaságban, előadás a nemzetközi konferencia 5. ülésén: Vallás és etnikai közösség az agglomerációban (Szentendre, Újvidék és Temesvár térsége). RELIGIO(NES) VALLÁSTUDOMÁNYI KONFERENCIA. ELTE BTK, Trefort-kerti kampusz Budapest. 2013. november 19-20. <http://vallastudomany.elte.hu/content/religion-2013>
- Bevezető előadás: A vajdasági magyar felsőoktatás esélyei a regionalizálódó nemzetközi kapcsolatrendszerben. *Önálló és/vagy a határon átvélő felsőoktatás útján...* Magyar-sághkutató Tudományos Társaság konferencia, Szabadka 2014. február 20.
- Előadás: Az ifjúságkutatások leltára a Vajdaságban 2000–2014. Workshop KÜLHONI MAGYAR IFJÚSÁGKUTATÁS–2014, Nemzetstratégiai Kutatóintézet, Budapest Társrendező: Századvég Alapítvány, Pi-net – Postgraduates' International Network, Magyar Szociológiai Társaság. Budapest. 2014. április 10.
- Előadás: A szerb–magyar határ menti migrációs térség jellemzése. *Tudástérkép konferencia*, szervezők Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács (Újvidék) és a MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság (Budapest). Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Díszterme, Szabadka. 2014. április 12.
- Előadás: A vajdasági tudós szervezetek tevékenysége/esélye, MTA 185. közgyűlése, MTA KÜLSŐ TAGOK FÓRUMA, Tudomány és magyarság. Az akadémiai határon túli magyar tudományosság program 2013. évi eredményeiből. MTA Székháza, Budapest. 2014. május 5.
- Magyar fiatalok a Vajdaságban, előadás a Nemzetstratégiai Kutatóintézet NEMZETSTRATÉGIAI AKADÉMIA konferencia- és programsorozatának II. rendezvényére a KÜLHONI MAGYAR IFJÚSÁG HELYZETE, a Külhoni Magyar Ifjúságkutatás – 2014 projekt nyitókonferenciáján. Társrendező: Nemzeti Közzolgálati Egyetem. NKE Ludovika Campus, Budapest. 2014. június 19.

TANULMÁNYOK

- Tátrai Patrik, Kocsis Károly, Gábrity Molnár Irén, Takács Zoltán: A Vajdaságot érintő migráció és annak történeti előzményei (The migration concerning Vojvodina and its historical preliminaries). In: Dr. Barta Györgyi (főszerk.), *Itthonok-otthonok – új otthonok: migráns élethelyzetek a Vajdaságban és Magyarországon a délszláv háború*

- után. *Tér és Társadalom*, évf.: 27, szám: 2. MTA KRTK Regionális Kutatások Intézete. 2013. pp. 35–54. <http://www.tet.rkk.hu>
- Váradi Monika Mária, Doris Wastl-Walter, Filep Béla, Gábrity Molnár Irén: Bevezető: utak és úton levők (Introduction: ways of migration and people on the move). In: Dr. Barta Györgyi (főszerk.), *Itthonok-otthonok – új otthonok: migráns élethelyzetek a Vajdaságban és Magyarországon a délszláv háború után*. *Tér és Társadalom*, évf.: 27, szám: 2. MTA KRTK Regionális Kutatások Intézete. 2013. pp. 3–34. <http://tet.rkk.hu/index.php/TeT/article/view/2546/4666>
- Doris, Wastl-Walter – Irén, Gábrity-Molnár – Béla, Filep – Zoltán, Takács: Integrating Transnational Migrants in Vojvodina Summary and Preliminary Report on the Research Project “*Integrating (Trans-) National Migrants in Transition States (TRANSMIG 2009-2012)*” In: Sándor Somogyi, Ph.D. (editor in chief) DETUROPE. THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF REGIONAL DEVELOPMENT AND TOURISM Vol. 5 Issue 1 2013 ISSN 1821-25. Review. pp. 101–114. <http://www.deturope.eu/index.php?navi=101&vol=4>
- Gábrity Molnár Irén: A magyar nyelvű felsőoktatás és a munkaerőpiac a Vajdaságban, In: *Felsőoktatás és munkaerőpiac – Eszményektől a kompetenciák felé*, Darvai Tibor (szerk.), SETUP Belvedere Meridionale Szeged, 2013. pp. 229–240. <http://meridionale.hu/letolt/felsooktatasesmunkaeropiac.pdf>
- Irén Gábrity Molnár, Károly Kocsis, Zoltán Takács, Patrik Tátrai: Migrationsprozesse in der Vojvodina und ihre Vorgeschichte (Migrációs folyamatok történelme a Vajdaságban). In: Béla Filep, Monika M. Váradi, Martin Walter, Rudolf Wastl (szerk.): *GRENZÜBERSCHREITENDE NACHBARSCHAFTEN* (Határkeresztező városrészek). *Klagenfurter Geographische Schriften Heft 29* (2013) 60–77. ISSN 2308-9849. ISBN 978-3-901259-11-1. Herausgeber und Verleger (kiadó): Institut für Geographie und Regionalforschung der Alpen Adria Universiät Klagenfurt. Österreich/Austria. pp. 93–115. <http://igr.aau.at/en/forschung/kgs29>
- Gábrity Molnár Irén: Az ifjúságkutatások a Vajdaságban, In: Bali János, Marelyn Kiss József szerk. *Metszetek. Külhoni magyar ifjúságkutatás 2014*, Nemzetstratégiai Kutatóintézet, Budapest, 2014. pp. 14–35

TEVÉKENYSÉGEK (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

- Dr. Gábrity Molnár Irén: Tudósképzés és kutatói műhelyek szereplői Vajdaságban. INSTRUCTIONAL ARTICLE In: *Tudósképzés és kutatói műhelyek a felsőoktatásban Mentori-doktoranduszi konferencia*. Virtuális szekció. Fő- és felelős szerkesztő: Dr. Bence Erika. *Létünk*. Társadalmi, tudományos, kulturális folyóirat. Kutatói műhelyek. Kiadó: Forum, Újvidék. CD publikáció. ETO: 378.046.4(497.113) 2013. október. pp. 13–25. <http://www.letunk.rs/virtualis/gmiren.pdf>
- Együttműködési tárgyalás – egy interetnikus vallásszociológiai, -antropológiai, -etnológiai kutatási projekt megbeszélése (moderátor: Déri Balázs, ELTE BTK). A beszélgetés résztvevői a határontúli meghívottak, az ELTE BTK, TáTK vallásszociológiai, -antropológiai, -etnológiai, nemzetiségi kutatásokkal foglalkozó oktatói, kutatói.

- Moderátor: Prof. dr. Déri Balázs. Helyszín: ELTE BTK, Trefort-kerti kampusz Budapest. 2013. november 19-20.
- Szabadka fejlődési irányai, konferencia és partnertalálkozó a Szakegyesületek és Társulatok Szövetségének székházában Szabadka. Szakmai rendezvény felkért vitázója, a Győri Járműipari Körzet, mint a térségi fejlesztés új iránya és eszköze (TÁMOP-4.2. 2A-11/1/KONV-2012-0010) című projekt keretében. Szervezők: Regionális Tudományi Társaság (Szabadka), Széchenyi István Egyetem, BFH Európa Kft., Magyar Regionális Tudományi Társaság (Budapest). 2013. november 25.
- Résztvétel a kerekasztal vitában, a „Kárpát-medencei Közgazdász Konferencia – Magyar nyelvű gazdasági képzés a Kárpát-medencében” címmel. Budapesti Corvinus Egyetem (Budapest) 2014. január 23-24.
- Dr. Gábrity Molnár Irén: Következtesen az élet színpadán/Dosledno na pozornici života (portret). In: Káich Katalin: *A kölcsönösség színpadtere/Scena uzajamnosti*. Vajdasági színházmúzeum/Pozorišni muzej Vojvodine, Novi Sad. 2014. pp. 271–276, 353–357
- A felsőoktatás távlatai régióinkban... mtt* könyvbemutató (Takács Zoltán: Felsőoktatási határ/helyzetek), Regionális szakmai pedagógus-továbbképző központ és a József Attila Könyvtár épülete. Magyarokanizsa 2014. március 7.
- Lakossági kapcsolatok és migrációk a szerb–magyar határ menti régióban, 7. Kárpát-medencei Fiatal Politológusok Konferenciája, FiPoli a Kárpát-medencei Fiatal Társadalomtudósok Konferenciája, 2014. április 3-4. Szabadka



Görög Noémi

TEVÉKENYSÉGEK

Hangversenyek, 2013 szeptemberétől 2014 szeptemberéig

A Görög zongorakettős (Görög Noémi és Enikő) olaszországi hangversenykörútja „Danze ungheresi e nostalgia argentina”, 2014. 02. 07–10.

- Florida, Centro Artistico Culturale „Giuseppe Ierna”, 2014. 02. 07.

- Catania, Circolo Unione Catania, Palazzo Biscari, 2014. 02. 08.

- Ragusa Ibla, Ibla Classica International, Teatro Donnafugata, 2014. 02. 09.

- Catania, Associazione Internazionale Lyceum di Catania, 2014. 02. 10.

Szerbiai hangversenyek és fellépések:

Szabadka, Városháza díszterme, Electe ünnepi hangverseny, 2013. 12. 13. (fellépés)

Belgrád, Galerija Artget, Kulturni centar Beograda, 2014. 02. 24. (önálló est)

Szabadka, Városháza díszterme, Electe International Piano Fest – Zenei kaleidoszkóp, 2014. 04. 08. (fellépés)

Szabadka, Városháza díszterme, A Pro Musica kamarakórus ünnepi hangversenye, 2014. 05. 20. (fellépés)

Szabadka, Városháza díszterme, a Görög zongorakettős a müncheni Odeon ifúsági zenekarral, 2014. 08. 31. (szólisták)

Görög Noémi önálló zongoraestje, Szabadka, Városháza díszterme, 2014. 05. 24.

Magyarországi vendégszereplés:

Balatonfüred, Vaszary Villa, Érdi Tamás, a MOL tehetségtámogató programjának zongorista nyertesei és a Görög zongorakettős, 2014. 06. 22.

Közreműködések Szabadkán

Életjel – Csáth Géza Művészetbaráti Kör, Városi Könyvtár emeleti olvasóterme, Virágcsend-élet, 2014. 01. 21.; Ó, ha cinke volnék... 2013. 11. 30.

Városi Múzeum, Muzsikáló udvar, Lányi Ernő IME, 2014. 08. 24.

Az Electe Egyesület művészeti vezetőjeként a következő hangversenyek, zenei fesztiválok és mesterkurzusok szerzője:

2013. 10. 18. Kamarazenei est (Városháza díszterme, Szabadka)

2013. 11. 29. Orosz zeneszerzők estje (Városháza díszterme, Szabadka)

2013. 12. 13. Electe ünnepi hangverseny (Városháza díszterme, Szabadka)

2014. 01. 09–14. Fuvola mesterkurzus (Újvidék, Isidor Bajic Zeneiskola)

2014. 02. 21–23. Femus Fesztivál (Szabadka, Zeneiskola díszterme, Városháza díszterme)



2014. 04. 07–13. Nemzetközi zongorafesztivál (Városháza díszterme, Zeneiskola díszterme)
2014. 04. 07. Daniele Petralia zongoraestje (Városháza díszterme)
2014. 04. 08. Zenei kaleidoszkóp (Városháza díszterme)
2014. 04. 09. Szereti Ön Chopint? (Városháza díszterme)
2014. 04. 11. Daniele Petralia mesterkurzusának záróestje
2014. 04. 13. Szerb zeneszerzők estje (Városháza díszterme)
2014. 10. 06. A Magyar Nemzeti Énekkar hangversenye (Városháza díszterme)
2014. 08. 15–22. Klarinét mesterkurzus (Helyszín: Gučevo-hegy, Loznica)
2014. 08. 29. A müncheni Odeon ifjúsági zenekar hangversenye (Avilai Szent Teréz-székesegyház)
2014. 08. 31. A müncheni Odeon ifjúsági zenekar hangversenye (Városháza díszterme)



Grabovac Beáta

TANÁCSKOZÁSOK

8. KONTEXTUS konferencia: Grabovac Beáta: Érzelmek, emlékezet, nyelv, Újvidék, 2013.12.13.

Minisztériumi projektum – konferencia: Grabovac Beáta: Érzelmi színezetű szavak összehasonlítása a magyar és a szerb nyelvben (A sokoldalú nyelv), Szabadka, 2013. 11. 9.

VMAT konferencia 2014, Tudástérkép, Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács. Grabovac Beáta: Két nyelv egy elmében, avagy a konfliktusfeloldás képessége kétnyelvűeknél, 2014. április 12., MTTK, Szabadka

XVII. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem: Grabovac Beáta: Az érzelmi Stroop-hatás magyar–szerb szerbiai kétnyelvűeknél, 2014. május 25–29., Balatonalmádi

TANULMÁNYOK

Grabovac Beáta (2013): Mérési módok az affektív tudományokban és a kétnyelvűség-kutatásban, Újvidék, VMAT, 83–86. o.

Grabovac Beáta (2013): Érzelmi színezetű szavak összehasonlítása a magyar és a szerb nyelvben (A sokoldalú nyelv), Szabadka, Minisztériumi projektum, 28–43. o.

Beáta Grabovac (2013): Memory and words with positive and negative valence. The emotion-memory effect in bilinguals. Tanulmányok, Studije, Studies, 2, Faculty of Philosophy, Novi Sad, p. 128–138.

Grabovac Beáta (2014): Érzelmek, emlékezet, nyelv, Tükör, KONTEXTUS-Könyvek, Vajdasági magyar irodalom – kontextusok – identitáskódok, Bölcsészettudományi Kar, Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék, 183–194. o. ISBN 978-86-6065-208-1

Grabovac Beáta (2014): Érzelmi és viselkedésszerű különbségek a horgosi mentorprogram mentorált és nem mentorált tanuló között, Szerbia-Magyarország Határon átvágó IPA-projektum kötete (három nyelven), 227–244.

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekben nem sorolhatók)*

Szerbia–Magyarország Határon átvágó IPA-projektum

A szerbiai Oktatási Minisztérium projektuma, a projektum száma III47013

Kontextus-projektum

VMTDK fellépésre való felkészítés, mentorálás



Halasi Szabolcs

TANÁCSKOZÁSOK

- Halasi, Sz. és Lepes, J. (2014). Alsó osztályos, tanulásban akadályozott tanulók motoros fejlődése. In Teleki, J. (Szerk.), *Rezümékötet Nemzetközi Szakmai-módszertani Konferenciát „Mozdulj az egészségéért”*, március 27., 2014. Hajdúböszörmény: Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar. ISBN: 978-963-473-677-6
- Halasi, Sz. és Táborosi, Á. (2014). Alsós tanulók motoros fejlődése a testnevelés órák tükrében. In Czékus, G. (szerk.), *Rezümékötet 3. Nemzetközi Módszertani Konferencia „A módszertan oktatásának hatékonysága az óvodapedagógusok és osztálytanítók minőségesebb képzésében”*, május 24., 2014. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. ISBN 978-86-87095-46-5
- Lepeš, J. i Halaši, S. (2014). Fizička aktivnost u slobodnom vremenu kod učenika mlađeg školskog uzrasta. *IV Međunarodna Konferencija „Sportske nauke i zdravlje”*, mart, 14, 2014. Banja Luka: Panevropski Univerzitet “Apeiron”.

TANULMÁNYOK

- Csapó, M., Halasi, Sz. és Námesztovszki, Zs. (2013). Tehetséggondozás az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán. *Létünk*, 18(1), 57–65. (virtuális szekció) ETO: 32+008+81+82

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

- Projektvezető: Együtt az innovatív oktatásért** műhelymunka, 2013. 10. 26., Tartományi Oktatási, Közigazgatási és Nemzeti Közösségi Titkárság. Projektazonosító: 128-451-2710/2013-07.
- Projektvezető: A tanulási zavarok megelőzése** kutatási projektum, 2014. március-október, Tartományi Oktatási, Közigazgatási és Nemzeti Közösségi Titkárság. Projektazonosító: 128-451-180/2014-01.



Hegedűs Katalin

TANULMÁNYOK

Hegedűs Katalin (2013): Magyarok és svábok egymás mellett élése a Vajdaságban a két világháború között. *A Magyar Tudomány Napja a Délvidéken 2012.* (szerkesztő Szalma József) Vajdasági Magyar Tudományos Társaság. Újvidék: Verzal 021. 225–236.

Hegedűs Katinka (2014): A vajdasági németek kultúrája és irodalma a *Kalangya* magyar irodalmi folyóiratban. *Régió és kultúra – Tanulmányok.* (szerkesztő Németh Ferenc) MTTK. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 65–98.

**Horák Rita**

TANÁCSKOZÁSOK

- Horák Rita, Major Lenke (2014): A szemléltetés szerepe a természet órákon. 3. Nemzetközi Módszertani Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 2014. május 24. ISBN 978-86-87095-46-5
- Major Lenke, Horák Rita (2013): Információs kultúra: kommunikáció és túlhasználat. Tükör: 12. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia, Újvidék. 2013. november 15-17. ISBN 978-86-85245-25-1
- Major Lenke, Horák Rita, Czékus Géza (2013): A szabadkai Tanítóképző Kar hallgatóinak motiváltsága. Motiváció-Fegyelem-Figyelem: VII. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 2013. október 4-5. ISBN 978-86-87095-38-0

TANULMÁNYOK

- Horák, R., Borišev, M., Pilipović, A., Orlović, S., Pajević, S., Nikolić, N. (2014): Drought impact on forest trees in four nature protected areas in Serbia. Sumarski list UDK 630*111 + 116 (001). 138 (5-6): 301–308.
- Major Lenke, Horák Rita (2013): The eco-friendly habits of lower primary school pupils in Vojvodina. Évkönyv: Tanulmánygyűjtemény, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, VIII. évfolyam, 1. sz. 242–249.
- Major Lenke, Horák Rita (2013): A virtuális közösségi lét veszélyei. Diskurzus, a Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar szarvasi Pedagógiai Intézet Évkönyve. 14. évfolyam. 85–99. ISSN1589-2662
- Horák Rita, Major Lenke, Czékus Géza (2013): Tanító- és óvodapedagógus-hallgatók módszertani felkészítése a környezetünk és a környezetismeret órákra, illetve foglalkozásokra. Módszertani Közöny, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, III. évf. 1. sz. 137–142.
- Horák Rita, Major Lenke (2014): A szemléltetés szerepe a természet órákon. 3. Nemzetközi Módszertani Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 2014. május 24. ISBN 978-86-87095-46-5
- Major Lenke, Horák Rita (2013): Információs kultúra: kommunikáció és túlhasználat. Tükör: 12. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia, Újvidék. 2013. november 15-17. ISBN 978-86-85245-25-1
- Major Lenke, Horák Rita, Czékus Géza (2013): A szabadkai Tanítóképző Kar hallgatóinak motiváltsága. Motiváció-Fegyelem-Figyelem: VII. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 2013. október 4-5. ISBN 978-86-87095-38-0

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekben nem sorolhatók)*

Hallgatók mentorálása a 3. Nemzetközi Módszertani Konferencián:

Bozsóki Anasztázia, Máriás Krisztina: A környezetismeret-foglalkozásokon használt
munkaformák

Bálint Brigitta, Loboda Csilla: Motiváció a környezetismeret-foglalkozásokon

**Hózsza Éva**

TANÁCSKOZÁSOK

2014. április 12.: *Fözlalt a Titánia?* (Mándy Iván összegyűjtött novelláiról). Tudástérkép, Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó. Szervező: Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács. (Szabadka, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar)
2014. november 6.: *Horizonti muzike i problem određenog identiteta* (Zenei horizont és az önazonosság problémája). Projekt konferencia, Bölcsészettudományi Kar, Újvidék
2014. november 8.: *A nevek zsakutkájabán?* (*Tulajdonnevek a szövegben és a fordítás problémái*). Projekt konferencia, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
2014. december 5.: Téma: Ünnepe. Kontextus konferencia, Bölcsészettudományi Kar és Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék

BIBLIOGRÁFIA

ÖNÁLLÓ KÖTET

- Hózsza Éva, Horváth Futó Hargita szerk.: *Tanítástaktika. Magyaratanárok kézikönyve*. E-könyv. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, 2014. ISBN 978-86-6065-207-4
- Hózsza Éva, Horváth Futó Hargita, Ispánovics Csapó Julianna szerk.: *Anyanyelvi verseny 2012/2013. Feladatgyűjtemény*. E-könyv. Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, 2014. ISBN 978-86-6065-248-7

TANULMÁNYOK

- Éva Hózsza (társszerző: Horváth Futó Hargita): „Vergessene“ *deutsche Übersetzungsanthologien*. *Deutsche Umdichtungen von Werken der ungarischen Literatur zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts in der Vojvodina, auf dem Gebiet des heutigen Serbien*. Jahrbuch Für Internationale Germanistik, Jahrgang XLV, Heft 1/2014. Verlag Peter Lang. Volume 46. 143–159. ISSN: 0449-5233 . Thomson Reuters (*Arts&Humanities*).
- Apró tükrök fényverziói*. In: Csányi Erzsébet szerk. *Tükör. konTEXTUS KÖNYVEK 8.*, Bölcsészettudományi Kar és Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék, 2014, 109–127. ISBN 978-86-6065-208-1

- A nevek zsákutcájában? (Tulajdonnevek a szövegben és a fordítás problémái).* In: Bene Annamária szerk. *A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban.* IV. kötet. Nyelvi rétegződés és nyelvhasználat. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2014, 94–106. ISBN 978-86-87095-25-0
- Egy kapcsolathálózat távlatos aspektusa (Szenteleky Kornél–Németh László–Csuka Zoltán).* In: Bordás Győző szerk. *Szentelekyre emlékezve II. Egy művelődéstörténeti rendezvény évtizedei (1993–2014).* Forum Könyvkiadó, Újvidék, 2014, 98–105. ISBN 978-86-323-0913-5
- Szétsziporkázó Rossetti-kép. György Mátyás versvilága.* Hungarológiai Közlemények, BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék, 2014.
- Maszkmozgékonyosság.* In: Káich Katalin: *A kölcsönösség színpadtere. Délszláv drámai irodalom a vajdasági magyar színpadokon (1945–1985).* Vajdasági Színházmúzeum, Újvidék, 289–293. ISBN 978-86-85123-94-8

TEVÉKENYSÉGEK

2014. február 20.: *Kulturális utazások Szeged és Szabadka régiójában* (Kosztolányi–Csáth Symposium), meghívott hozzászóló. Szervező: Fiatal Írók Szövetsége (Könyvtár, Palics)
2014. március 5.: A *Tanítástaktika* című e-könyv bemutatója. Szakmai Napok, Baja, Magyarország
2014. március 28–29.: Kosztolányi Dezső Napok. A tanácskozás szervezője és zsűritag a Kosztolányi-talány című diákvetélkedőn. Szabadkai Városi Könyvtár
2014. április 14.: Az írásművek értékelése a Középiskolások Művészeti Vetélkedőjének szabadkai elődöntőjén
2014. május 29.: Szabadka irodalmi múltja. Közreműködés a Duna TV műsorában
2014. június 7.: A Kosztolányi Dezső Tehetséggondozó Nyelvi Gimnázium felvételi Szabadkán. A felvételi teszt összeállítása és javítása.
2014. szeptember 15.: Módszertani nemzetközi konferencia. A tanácskozás címe: *Efektívna nastava i učenje tokom studentske prakse* (Hatékony tanítás és az egyetemi hallgatók iskolai gyakorlata során megvalósuló tanulás). Belgrád
2014. november 8.: *Regényértelmezés és kompetenciafejlesztés a korszerű iskolában.* A középiskolai magyartanárok továbbképzése. Szervezés és könyvbemutató. Újvidéki Egyetem, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék
2014. december 6.: Zsűrizés a *Himnusz–Szózat* Versmondó Versenyen. Szervező: Észak-bácskai Magyar Pedagógusok Egyesülete és Szabadkai Magyar Főkonzulátus, Szabadka.

**Huszar Elvira**

TANÁCSKOZÁSOK

Orff és Kodály koncepciója. Nemzetközi Tudományos Konferencia 2014. ápr. 12. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.

Kodály, vagy Orff, Orff és Kodály. Nemzetközi Tudományos Konferencia 2014. máj. 24. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

BIBLIOGRÁFIA

ÖNÁLLÓ KÖTET

A vezénlység technikája. 2013. Egyetemi tankönyv. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző kar, Szabadka

Tehnika dirigovanja. 2014. Udžbenik (prevod sa mađarskog jezika). Izdavač: Matica Srpska i Univerzitet u Novom Sadu

TANULMÁNYOK

Orff és Kodály koncepciója. Nemzetközi Tudományos Konferencia 2014. ápr. 12. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.

Kodály, vagy Orff, Orff és Kodály. Nemzetközi Tudományos Konferencia 2014. máj. 24. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

TEVÉKENYSÉGEK

2014. január 12.: A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar vegyeskarának koncertje: Ismerjük meg magyar népzeneinket címmel

2014. márc. 14.: A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar vegyeskarának koncertje

2014. április 22.: A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar vegyeskarának koncertje a szabadkai Városháza díszteremében Ismerjük meg magyar népzeneinket címmel

2014. április 23.: A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar vegyeskarának koncertje a kanizsai Városháza díszteremében Ismerjük meg magyar népzeneinket címmel

A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar vegyeskarának koncertje a bácsfeketehegy Városháza díszteremében Ismerjük meg magyar népzeneinket címmel



Ivanović Josip

TANÁCSKOZÁSOK

2013. május 25-én: A tanítók és óvók minőségesebb oktatásáért (Lepes Josip és Ivanović Josip) A tanácskozás címe: 2. Nemzetközi Módszertani Tudományos Konferencia. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Vajdaság, Szerbia.
2013. október 4-én és 5-én: A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Hallgatóinak tanulási motivációja (Csapó Mónika és Ivanović Josip) A tanácskozás címe: Motiváció – fegyelem – figyelem - 7. Nemzetközi Interdiszciplináris Tudományos Konferencia. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Vajdaság, Szerbia.
2013. október 26-án: A műhelymunka alkalmazása a magyar nyelv tanításában (Törteli Telek Márta és Ivanović Josip) A tanácskozás címe: Tudósképzés és kutatói műhelyek a felsőoktatásban. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, Vajdaság, Szerbia.
2013. november 19-én és 20-án: Valláskutatás Vajdaságban a fiatalok köreiben (Ivanović Josip) A tanácskozás címe: Religio(nes) vallástudományi nemzetközi konferencia. ELTE BTK, Trefort-kerti kampusz (1088. Múzeum krt. 4/F, Kerényi Károly terem, Budapest, Magyarország.
2014. január 24-én: Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju s naglaskom na obrazovanje Roma – uvodno predavanje (Josip Ivanović) A tanácskozás címe: Unapređenje položaja djece Roma u odgoju i obrazovanju u Baranji - Ro - ufos - luna - MI – stručno-znanstveni seminar na temu romologije u P+8 – „Ljepotica”, Velika vijećnica, Imre Nagy bb, Beli Manastir, Hrvatska.

BIBLIOGRÁFIA

- Csapó, Mónika & Ivanović, Josip (2013): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak tanulási motivációja*, In: „Motiváció – figyelem – fegyelem – Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara VII. nemzetközi tudományos konferenciájának előadásainak gyűjteménye, (Szabadka, 2013. október 4-5.) – Motivation – attention – discipline – 7th International Scientific Conference, University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, (Subotica, October 4-5, 2013). (Ed.) Czékus Géza, Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, pp. 339-352.
- Csapó, Mónika & Ivanović, Josip (2013): *Hungarian Language Teacher Training Faculty Students' Academic Motivation*, In: „Motivation – attention – discipline – 7th International Scientific Conference, University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, October 4-5, 2013, Subotica: University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, pp. 44-45.
- Ivanović, Josip (2013): *Bevezetés a kulturszociológiába*, Manualia Instituti – Priručnici Instituta – Az Intézet tankönyvei, Szabadka: Teológiai-katekétikai Intézet. [74 pp.]

- Ivanović, Josip (2013): *Perspektive i mogućnosti izrade kurikuluma obrazovanja na manjinskim jezicima u Republici Srbiji, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar – Évkönyv – Tanulmánygyűjtemény*, Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara, Volume 8; Number 1/2013, pages 84-97.
- Lepeš, Josip & Ivanović, Josip (2013): *A kompetencia alapú oktatás elemzése a Vajdaság közoktatásában*, In: *Etikák – identitások – perspektívák/ Szemelvények az erkölcselmélet és a kortárs hivatásetikák köréből/ tanulmánykötet*, Bertók, Rózsa & Barcsi, Tamás (Eds.), Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar & Ethosz Tudományos Egyesület, pp. 305-312.
- Ivanović, Josip & Törteli Telek, Márta (2014): *Basic of Differentiated Instruction and its Organizations Forms, Život i škola – Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Filozofski fakultet i Učiteljski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Vol. 60; No. 31 (1/2014), pages 91-108.
- Ivanović, Josip (2014): *Mentés és átmentés (Káich Katalin kettős pályaképe)*, In: Káich Katalin (Ed.) *„A kölcsönösség színpadtere – Délszláv drámairodalom a vajdasági magyar színpadokon (1945-1985)*, Biblioteka: Lovorov Venac – Knjiga IV, Újvidék: Vajdasági Színházmúzeum, pp. 299-305.
- Ivanović, Josip (2014): *Spasavanje i očuvanje (Dvojna karijera Katalin Kaić)*, In: Katalin Kaić (Ed.) *„Scena uzajamnosti – Južnoslovenska dramska književnost na scenama mađarskih pozorišta u Vojvodini (1945-1985)*, Biblioteka: Lovorov Venac – Knjiga IV, Novi Sad: Pozorišni muzej Vojvodine, pp. 379-385.

TEVÉKENYSÉGEK (amik az előzőekben nem sorolhatók)

Vendégtanár:

Általános tantárgyak magyarul az Újvidéki Egyetem tanárképző karaik magyarajkú 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: Improvement of Position of Roma Children in Education in Baranja Region – Unaprjeđenje položaja djece Roma u odgoju i obrazovanju u Baranji, Projekt je financirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda – Ug. br. IPA4.1.2.2.02.21.C31.

**Lepeš Josip**

TANÁCSKOZÁSOK

- Halasi, Sz. és Lepeš, J. (2014). Alsó osztályos tanulásban akadályozott tanulók motoros fejlődése. In Teleki, J. (szerk.), *Rezümékötet Nemzetközi Szakmai - módszertani Konferenciát „Mozdulj az egészségedért”*, március, 27, 2014. Hajdúböszörmény: Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar. ISBN: 978-963-473-677-6
- Lepeš, J. i Halaši, S. (2014). Fizička aktivnost u slobodnom vremenu kod učenika mlađeg školskog uzrasta. *IV Međunarodna Konferencija “Sportske nauke i zdravlje”*, mart, 14, 2014. Banja Luka: Panevropski Univerzitet “Apeiron”.

TANULMÁNYOK

- Razvoj motoričkih sposobnosti i njihova povezanost sa nekim osnovnim kompetencijama kod učenika koji žive u nepovoljnim životnim uslovima. In: Lepeš Josip (szerk.): *Iskustva mentorskog programa u Subotici i u Horgošu = A szabadkai-horgosi mentorprogram tapasztalatai*. Szabadka, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2014. ISBN 978-86-87095-48-9.

**Major Lenke**

TANÁCSKOZÁSOK

3. Nemzetközi Módszertani Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 2014. május 24.
12. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged. 2014. május 1–3. 170.
- IKT az oktatásban. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia, 2014. április 12.
- Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia, Újvidék. 2013. november 15–17.
- VII. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 2013. október 4–5.

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

- Major Lenke, Horák Rita (2013): The eco-friendly habits of lower primary school pupils in Vojvodina. Évkönyv : Tanulmánygyűjtemény, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, VIII. évfolyam, 1. sz. 242–249.
- Major Lenke, Horák Rita (2013): A virtuális közösségi lét veszélyei. Diskurzus, a Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar szarvasi Pedagógiai Intézet évkönyve. 14. évfolyam. 85–99. ISSN1589-2662
- Horák Rita, Major Lenke, Czékus Géza (2013): Tanító-és óvodapedagógus-hallgatók módszertani felkészítése a környezetünk és a környezetismeret órákra, illetve foglalkozásokra. Módszertani Közöny, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, III. évf. 1. sz. 137–142.
- Major Lenke (2013): Segítő pedagógia. Új Kép, XVI. évfolyam 3–4 sz. 17–24.

KONFERENCIA ANYAGOK

- Major Lenke (2014): A nevelési modell fejlődése Nagy József munkáiban. „Kulcskompetenciák fejlesztése a formális, a nem formális, valamint az informális tanulás során a társadalmi kohézió és az esélyegyenlőség biztosítása érdekében” konferencia, Tanárok Európai Egyesülete, Veszprém. 2013. június 7. 103–115. ISBN 978-963-08-9685-6
- Major Lenke (2014): A környezeti nevelés módszertana. 3. Nemzetközi Módszertani Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 2014. május 24. ISBN 978-86-87095-46-5
- Horák Rita, Major Lenke (2014): A szemléltetés szerepe a természet órákon. 3. Nemzetközi Módszertani Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 2014. május 24. ISBN 978-86-87095-46-5

- Major Lenke (2014): Szabadkai alsó tagozatos tanulók környezeti attitűdje. 12. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged. 2014. május 1-3. 170. ISBN: 978-963-306-279-1
- Bagány Ágnes-Major Lenke-Námesztovszki Zsolt-Szálas Tímea-Takács Márta-Vinkó Attila (2014): A nevelési gyakorlat többszempontú megújításának igénye a digitális társadalomban: IKT-és web 2.0-ás eszközök használata a vajdasági tanárok körében. In: IKT az oktatásban. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Subotica, Szerbia, 2014.04.12. 264-274. ISBN: 978-86-87095-43-4.
- Major Lenke, Horák Rita (2013): Információs kultúra: kommunikáció és túlhasználat. Tükör: 12. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia, Újvidék. 2013. november 15-17. ISBN 978-86-85245-25-1
- Major Lenke (2013): The motivation of eco-friendly behavior of teacher training students in Subotica. Motiváció-Fegyelem-Figyelem: VII. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 2013. október 4-5. ISBN 978-86-87095-38-0
- Major Lenke, Horák Rita, Czékus Géza (2013): A szabadkai Tanítóképző Kar hallgatóinak motiváltsága. Motiváció-Fegyelem-Figyelem: VII. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 2013. október 4-5. ISBN 978-86-87095-38-0

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekben nem sorolhatók)*

3. Nemzetközi Módszertani Konferencia szervezése, absztraktkötet és elektronikus konferenciakötet szerkesztése. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.

Hallgatók mentorálása a 3. Nemzetközi Módszertani Konferencián:

BALASSA RITA, HORVÁTH TÍMEA, TÓTH LÍVIA: LEGGYAKRABBAN ALKALMAZOTT MUNKAFORMÁK AZ OKTATÁSBAN

Bárdos Lívía – Dudás Ramóna – Losonc Szintia: Motiváció a természet és társadalom órákon

Gulyás Ágnes: A szabadban tartott környezeti órák fontossága

Januskó Izolda, Komáromi Elena: Ismétlő óra

Szalma Tibor, Pintér Norbert: A természet és társadalom óra befejező része

Rózsa Ramóna, Szalma Izabella: Gyakorlati tapasztalatok a taneszközök alkalmazásával kapcsolatban



Námesztovszki Zsolt

TANÁCSKOZÁSOK

- 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.
- Námesztovszki Zs. (2013): Az IKT eszközökkel támogatott oktatás helyzete a Vajdaságban. Tudás és tanulás, nemzetközi konferencia, Babeş – Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet Doceo Egyesület, Kolozsvár, ISBN: 978-973-0-14736-0 (Elektronikus publikáció)
- Námesztovszki Zs. (2013): A web 2.0-ás tanulási környezetek motiváló hatása. Motiváció – figyelem – fegyelem. VII. nemzetközi tudományos konferencia; Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISBN: 978-86-87095-38-0, 570-578.
- B. Arsović – Ž. Namestovski (2013): Obrazovni računarski softver – kriterijumi za odabir i za proveru kvaliteta. Nastava i učenje – kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa. Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Užicu, ISBN: 978-86-6191-015-9, 523-530.
- Námesztovszki Zs. (2013): Innovatív oktatási környezetek; III. „Trefort Ágoston” Szakmai Tanárképzési Konferencia, Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest. ISBN: 978-615-5018-90-9, 183-195 (Elektronikus publikáció).
- Námesztovszki Zs. (2014): A web 1.0-ás és a web 2.0-ás oktatási környezet lehetőségei a felsőoktatásban; Interdiszciplináris pedagógia és a fenntartható fejlődés - A VIII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata, Kiss Árpád Archivum Könyvsorozata és a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen, ISBN: 978-963-473-730-8, 242-249.
- Bagány Á. – Major L., Námesztovszki Zs. – Szálas T. – Takács M. – Vinkó A. (2014): A nevelési gyakorlat többszemponútú megújításának igénye a digitális társadalomban: IKT- és web 2.0-ás eszközök használata a vajdasági tanárok körében; I. IKT az Oktatásban Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-43-4, 264-274.
- Námesztovszki Zs. (2014): A web 2.0-ás eszközök alkalmazásának lehetőségei a szerbiai magyar közoktatási rendszerben; I. IKT az Oktatásban Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. ISBN 978-86-87095-43-4, 275-286.
- Takács M. – Námesztovszki Zs. (2014): IKT helyzetkép a vajdasági magyar oktatásban; XX. Multimédia az oktatásban konferencia előadások, Neumann János Számítógéptudományi Társaság, Budapest. ISBN 978-615-5036-09-5, 121-125.

TANULMÁNYOK

- Csapó M. – Halasi Sz. – Námesztovszki Zs. (2013): Tehetséggondozás az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán. *LÉTÜNK, TÁRSADALOM • TUDOMÁNY • KULTÚRA* (Virtuális szekció – Tudósképzés és kutatói műhelyek a felsőoktatásban), Forum Könyvkiadó, Újvidék. ETo: 32+008+81+82.
- Szabó B. – Szabó K. – Buda A. – Nagy R. – Námesztovszki Zs. – Paládi V. – Pšenáková I. (2013): Pedagógusok béreinek összehasonlító elemzése a Kárpát-medencében. *PedActa, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete (PADI)*, Kolozsvár. ISSN: 2248-3527, 115-123.
- B. Arsović – Ž. Namestovski (2014): Cloud programiranje – mogućnosti primene u obrazovne svrhe; Univerzitet u Kragujevcu Učiteljski fakultet u Užicu, Zbornik radova 16, ISSN: 1450-6718, 381-388.
- Námesztovszki Zs. (2014): Facebook mint az oktatási folyamat része az általános iskoláktól a felsőoktatásig; *Intelligens háló... Fiatal kutatók a Kárpát-medencében*, Edutus Főiskola, Tatabánya, ISBN: 978-963-8445-75-9, 225-232.
- Barsy A. - Námesztovszki Zs. (2014): Hogyan alkalmazzuk az interaktív táblákat az oktatásban? Tippek, trükkök, tapasztalatok. *Modern Iskola* (elektronikus publikáció). Letölthető: <http://goo.gl/orNfe7>

TEVÉKENYSÉGEK (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

Vendégtanár Budapesten az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán és a következő kurzusokon oktat: Informatikai, Médialabor és Oktatásinformatikai rendszerek.

A Magyar Tudományos Akadémia Köztisztviselői Külső Tagjává választja.

Magyar Tudományos Akadémia Domus ösztöndíjasa a következő kutatási témával: A web 2.0-ás eszközök alkalmazásának lehetőségei a szerbiai magyar közoktatási rendszerben. Meghívott előadó a Vajdasági Magyar Doktoranduszok és Kutatók Szervezete részéről:

- Együtt az innovatív oktatásért projektum, az előadás címe: Innovatív oktatási környezetek.
- A versenyképesebb vajdasági magyar tudományos utánpótlásért, az előadás címe: Szakmai publikációk besorolása

Az I. IKT az oktatásban konferencia szervezőbizottságának elnöke és a tanulmánykötet szerkesztője.

Két akkreditált pedagógus-továbbképzés szerzője és vezetője az MTTK-n. Ezek a gyakorló pedagógusok felkészítő képzése az interaktív tábla alkalmazására és Web 2.0-ás eszközök lehetőségei az oktatásban (Google Drive dokumentumok, Prezi prezentációk, WordPress honlapok).

Meghívott előadót a Train the trainer (Informatikai szoftverismeretek a hatékony pedagógiai munkavégzéshez) TÁMOP programban a kecskeméti és a szolnoki főiskolán. Szakmai lektor az ELTE PPK ITOK, Digitális állampolgárság az információs társadalomban projektumban.

Sikeresen elvégzett kurzusok (Coursera):

The University of Edinburgh: E-learning and Digital Cultures

University of Illinois at Urbana-Champaign: e-Learning Ecologies

The University of Melbourne: Assessment and Teaching of 21st Century Skills

UNSW Australia (The University of New South Wales): Learning to Teach Online



Németh Ferenc

TANÁSKOZÁSOK

2. *Međunarodna znanstvena konferencija: Pedagogija, obrazovanje, nastava*. Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti. Mostar, 21–23. ožuljak [március], 2013.

Németh Ferenc (koautor: Bence Erika): Počeci suvremenog poučavanja likovne umjetnosti u Vojvodini (110 godina od umjetničke izložbe dječjih radova Antala Streitmanna u Velikom Bečkerekü)

Vajdasági magyar tudóstalálkozó 2013. Tudományos diszkurzusok. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács – MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottsága. Szabadka, 2013. április 13.

Németh Ferenc: Bánáti magyar-örmények polgárosodása, asszimilációja és közéleti tevékenysége a 19. században

XI. *Délkelet-Európa tudományos tanácskozás. Polgárosodás a Monarchia idején. Délkelet-Európa Kutatóintézet. 2013. április 17., Budapest*

Németh Ferenc: Magyar-örmény családok Bánát közéletében a 19. században
Kulturális identitás és alteritás az időben. IV. Nemzetközi Imagológiai Konferencia. Sapientia EMTE, Humán Tudományok Intézete – Debreceni Egyetem BTK, Történelem és Néprajzi Doktori Iskola. Csíkszereda, 2013. április 19–20.

Németh Ferenc: Magyar-örmények a 19. századi bánáti multikulturalizmusban
Nyelvi sokszínűség Európában – Diversitate lingvistică în Europa – Linguistic Diversity in Europe – Sprachenvielfalt in Europa. Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Műszaki és Humántudományok Kar, Alkalmazott Társadalomtudományi Tanszék, Marosvásárhely, 2013. május 10–11.

Németh Ferenc (társszerző: Bence Erika): A magyar történelem idegen kultúrtérben – Kisfaludy Károly Tihamér (1825) című regényének referenciális vonatkozásai
Simpozionul international Banatul. Istorie și multiculturalitate – Međunarodni simpozijum Banat. Istorija i multikulturalnost XVIII. 24, 25 mai – Reșița, 24, 25. maj – Rešica, 2013

Ferenc Németh: Franz Liszt în Banat – Franz Liszt u Banatu
Motiváció – figyelem – fegyelem – Motivacija – održavanje pažnje učenika – Motivation – Attention – Discipline. 7. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Újvidéki Egyetem, MTTK, Szabadka. 2013. október 4–5.

Németh Ferenc: Polgári értékrend – iskolai fegyelem – viselkedéskultúra
Tudósképzés és kutatói műhelyek a felsőoktatásban. Mentori–doktoranduszi konferencia. Létiünk folyóirat – Forum Könyvkiadó Intézet, Újvidék, 2013. október 26.

Németh Ferenc: Műhelyek, támogatások, tudósképzés (I. szekció) (koreferátum)

VI. *International Scientific Internet Conference. The Society, Communities, Personality: in Search of "the Eternal World". «Tambov State University named after G.R. Derzhavin». Tambov, 11 November 2013*

Németh Ferenc: Individual and Society – Student/Pupil and School

7. Képzés és Gyakolat. Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben. Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar – Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, 2013. november 29., Kaposvár
Németh Ferenc: „Az iskola és az élet”. Egy 20. század eleji bácskai néptanító pedagógiai kísérleteiről

Joakim Vujić i 200 godina srpskog pozorišta. Kerekasztal-tanácskozás Budapesten, a Szerb Intézet és a budapesti Szerb Önkormányzat szervezésében – 2013. december 6.
Németh Ferenc: Cerni Đuro, ili zauzimanje Beograda od Turaka. O pozorišnom komadu Ištvana Baloga o Karađorđu (1812)

Fejezetek a Délvidék múltjából. Magyar-szerb kapcsolatok – közös múlt és közös jövő. Nemzetközi történettudományi és művelődéstörténeti konferencia. Délvidéki Kutató Központ, Szeged, 2014. január 23.

Németh Ferenc: Élet a fasiszta megszállás alatti Bánátban. Kibontakozó magyarságkép, identitásváltás, szervezett kultúrmozgalom a nagybecskereki Torontál c. lap tükrében
Kirekesztés – idegenség – másság nemzetközi konferencia. ETHOSZ Tudományos Egyesület. 2014. április 3–4., Pécs

Németh Ferenc: Bánátiak másság- és idegenség-élménye a boszniai okkupáció alatt
Tudástérkép. Vajdasági magyar tudóstalálkozó 2014. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács – MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság. 2014. április 12., Szabadka

Németh Ferenc: A boszniai okkupáció mint tartós irodalmi ihlet. Száz éve hunyt el Dankulov Péter (1855–1914)

Discourse, Translation and Intercultural Transfer. Proceedings of the 3rd English language conference organized by the Humanities Department of the Sapientia Hungarian University of Transylvania – virtual panel, 12. 04. 2014, Mircurea Ciuc, Romania

Ferenc Németh: Intercultural Reflections of Petőfi Translations onto Serbian Literature. Literary Translation as a Prerequisite of Literary Transfer and Reception
Régió és kultúra. Kerekasztal-tanácskozás. Újvidéki Egyetem, MTTK Szabadka, 2014. május 19.

Németh Ferenc: Polgári szokáskultúra a 19. századi Bánátban.

BIBLIOGRÁFIA

ÖNÁLLÓ KÖTET

Arany, Jókai és Petőfi kultusza a Vajdaságban. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2014, 408.

TANULMÁNYOK

Tanulmányok, kritikák monográfiákban és konferenciakötetekben

Egzotikum és másság két huszadik század eleji mostari tárgyú vajdasági útleírásban = Utazás – megértés – identitás. KONTEXTUS könyvek 7. Szerk. dr. Csányi Erzsébet.

- Bölcsészettudományi Kar – Vajdasági Magyar Felsőoktatási kollégium, Újvidék, 2013, 177–185.
- A bánati magyar-örmények polgárosodása, asszimilációja és közéleti tevékenysége a 19. században. Tudományos diszkurzusok. Konferenciakötet. Vajdasági Magyar Tudós-találkozó 2013. Szerk. Berényi János Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, Újvidék, 2013, 222–230.
- Polgári értékrend – iskolai fegyelem – viselkedéskultúra = Motiváció – figyelem – fegyelem. Motivacija – Održavanje pažnje učenika. Motivation – Attention – Discipline. Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara VII. Nemzetközi Tudományos Konferenciája előadásainak gyűjteménye (Szabadka, 2013. október 4–5.). Szerk. Czékus Géza. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2013, 256–266.
- A női test értelmezés-variánsainak erkölcsi aspektusai Pechán József (1875–1922) fotó- és képzőművészetében = Etikák, identitások, perspektívák. Szemelvények az erkölcselmélet és a kortárs hivatásetikák köréből. Szerkesztette: Bertók Rózsa, Barcsi Tamás. ETHOSZ Tudományos Egyesület – Virágmandula Kft., Pécs, 2013., 398–407.
- Irodalom (a) Tükörben = Tükör. konTEXTUS könyvek 8. Szerk. Csányi Erzsébet. Bölcsészettudományi Kar – Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék, 2014, 165–183.
- Individual and society – student/pupil and school = Общество, общности, человек: в поисках «вечного мира»: материалы VI Международной научной Интернет-конференции (11 ноября 2013 г.) ; М-во обр. и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина» и др.; под ред. И.А. Фёдорова, С.В. Гузениной. Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2013. [2014.] 238 с., 111–115.
- Multikulturalizmus a Bánságban (Örmények, magyarok, románok, szerbek, szlovákok) = Kulturális identitás és alteritás az időben. Szerk. Pieldner Judit – Pap Levente – Tapodi Zsuzsa – Forisek Péter – Pap Klára. Debreceni Egyetem Történelmi Intézet, Debrecen, 2013 [2014], 171–189. [Speculum Historie Debreceniense 16.]
- Polgári szokáskultúra a 19. századi Bánátban = Régio és kultúra. Szerkesztette, projektumvezető, előszó: Németh Ferenc. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2014, 99–114.

Tanulmányok – folyóiratokban

- Nagybecskerektől Budáig. Dr. Kiss Arnold (1869-1940). = Rad Muzeja Vojvodine. 2013/55. sz., 101-109.
- A női test ábrázolásának erkölcsi aspektusai Pechán József (1875–1922) fotó- és képzőművészetében = Létünk, 2013/1., 81-93.
- Dr. Klein Mór, a nagybecskereki zsidó hitélet megújítója = Létünk, 2013/2., 28–42.
- Egy nemzetközi Bánát-konferencia tanulságai = Létünk, 2013/3., 180–182.
- Vészerhes idők bánati krónikája. = Magyar Szemle, 2013. április, 145–148
- Műhelyek, támogatások, tudósképzés (I. szekció) = Létünk, 2013 [2014]/4., 14–16.
- Igényesség, tudományosság és a tények tisztelete (A Létünk a vajdasági magyar tudományosság egyik fontos műhelye) = Létünk, 2013 [2014]/4., 157–166.
- A Mikszáth-kultusz emlékhelyei(i) Rogaška Slatinán = Tanulmányok, 2013 [2014]/1., 30–47.

Két Madách-kutató Bánátban (Morvay Győző [1863–1938] és Marton Andor [1866–1943] munkásságáról) = *Létünk*, 2014. 1., 28–40.

A nyelvi jelek mögött láttatni a megélt lét valóságát (Rajslí Ilona: Diakrón nyelvi metaszetek) = *Létünk*, 2014/1., 153–156.

A Nagy Háború vajdasági fotósai és festői = *Létünk*, 2014/2., 60–75.

Előszó – Utószó

A vajdasági táj dicsérete. (7–10); Falu a város szorításában. (61–64). = Nagy Sívó Zoltán: *Mozaikok*. Verzál Nyomda, Újvidék, 2013 [szamizdat]

Rezümékötetek

Bánati magyar-örmények polgárosodása, asszimilációja és közéleti tevékenysége a 19. században. = Tudományos diszkurzusok. Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2013. Rezümékötet. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, Újvidék, 2013

Németh Ferenc–Bence Erika: A magyar történelem idegen kultúrtérben – Kisfaludy Károly *Tihamér* = Nyelvi sokszínűség Európában – Diversitate lingvistică în Europa – Linguistic Diversity in Europe – Sprachenvielfalt in Europa. Programfüzet – Carteade Abstracte. Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Műszaki és Humántudományok Kar, Alkalmazott Társadalomtudományi Tanszék, Marosvásárhely, 2013, 10–11.

Franz Liszt in Banat – Franz Liszt u Banatu = Simpozionul international Banatul. Istorie și multiculturalitate – Međunarodni simpozijum Banat. Istorija i multikulturalnost XVIII. 24, 25 mai – Reșița, 24, 25. maj – Rešica, 2013, 10–11.

System of Civic Values – School Discipline – Behavioural Culture = “Motivation – Attention – Discipline” 7th International Scientific Conference. October 4–5, 2013. Subotica, Serbia. University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty. Final Programs and Abstracts. Szerk. Czékus Géza. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 2013, 75.

„Az iskola és az élet”. Egy 20. század eleji bácskai néptanító pedagógiai kísérleteiről = 7. Képzés és Gyakorlat. Training and Practice. Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben. Absztraktkötet. Szerk. dr. Nagyházi Bernadette. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár, 2013, 65.

Élet a fasiszta megszállás alatti Bánátban. Kibontakozó magyarságkép, identitásváltás, szervezett kultúrmozgalom a nagybecskereki Torontál c. lap tükrében = Fejezetek a Délvidék múltjából. Magyar-szerb kapcsolatok – közös múlt és közös jövő. Nemzetközi történettudományi és művelődéstörténeti konferencia. Szeged, 2014. január 23. Absztrakt kötet Szerk. Döbör András – Fízel Natasa – Forró Lajos. Délvidék Kutató Központ, Szeged, 2014, 44. ISBN 978-963-08-8485-3

A boszniai okkupáció mint tartós irodalmi ihlet. Száz éve hunyt el Dankulov Péter (1855–1914) = Tudástérkép. Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2014. Szerk. Berényi János. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, Újvidék, 2014., 51

TEVÉKENYSÉGEK (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

2013. június 12.: *Pechán József művészetéről*. Előadás a szenttamási Gion Nándor Emlékházban, valamint az óbecsei Than-Emlékházban.
2013. december 14.: *Aki beleálmodta magát a valóságba – Papp Dániel (1868–1900) – egy derékba tört írói pálya*. Előadás az ómoravikai Értelmiségi Fórum szervezésében megrendezett Papp Dániel irodalmi esten.
2013. december 27.: Takács Árpád *A varázslat földjén* című kötetének méltatása a szabadkai *American Corner*ban.
2014. február 17.: Klemm József *Kilencvenkilenc* című kötetének méltatása a zentai VMMI tanácstermében.
2014. március 18.: *Lauka Gusztáv – Petőfi barátja a déli végeken*. Előadás a topolyai Művelődési Házban, a *Múzeumi esték* sorozat keretében.
2014. március 30.: Klemm József *Kilencvenkilenc* című kötetének méltatása a magyarkanizsai *Art Caffé*ban, a József Attila Könyvtár és a Nagy József RKM szervezésében.

A MTTK Kiadói szerkesztőbizottságának tagja

Az *Évkönyv* recenzense

A *Módszertani Közlöny* szerkesztőségi tagja és recenzense

A *Létünk* szerkesztőbizottsági tagja és recenzense

A *Рад Мызея Бождоине* kiadói tanácsának tagja és recenzense

Hungarológiai Közlemények recenzense

A *Tanulmányok* recenzense

A Magyar Tudományos Akadémia köztestülete külső tagja

A Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság tagja

A Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács tagja

A Magyarország Barátai Alapítvány tagja

A magyar Szent György Lovagrend tagja

A Vajdasági Tudományos és Művészeti Akadémia központi szerkesztőbizottságának tagja, szerkesztői minőségben, a *Vajdaság Enciklopédiája* projektumon

A Magyar Nemzeti Tanács Kulturális Bizottságának tagja

**Pintér Krekić Valéria**

TANÁCSKOZÁSOK

- Pintér Krekić, V., Mrdja, M., Lazić, B. (2014): *Külső és belső differenciálás az alsó tagozatos matematikaoktatásban (Interior and Exterior Differentiation in the Early Teaching of Mathematics)*, ELTE TÓK Matematika Tanszéke és a Varga Tamás Tanítványainak Emlékalapítványa Szendrei Julianna emlékére Gondolod, hogy egyre megy? című konferencia, Budapest, 2014. május 9–10.
- Pinter Krekić, V., Lazić, B., Mrđa, M. (2014): The quality function of adaptive pedagogy in preparatory studies of mathematical content, 3rd International Methodological Conference, The Influence of the teaching methodology on the quality of teacher and pre-school teacher training, May 24, 2014 Subotica, Serbia, Hungarian Teacher Training Faculty Subotica, University of Novi Sad, Abstracts, p.37, ISBN 978-86-87095-45-8
- Pinter Krekić, V., Mrđa, M., Lazić, B. (2014): Psihološko-pedagoški aspekti primene fleksibilne diferencirane početne nastave matematike, Fakultet Pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Metodički aspekti nastave matematike, Zbornik rezimea, III Međunarodna konferencija MATM2014, 14–15. jun 2014. Jagodina, str.:58–59. ISBN 978-86-7604-116-9

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

- Pinter Krekić, V., Lazić, B., Mrđa, M. (2014): The quality function of adaptive pedagogy in preparatory studies of mathematical content, 3rd International Methodological Conference, The Influence of the teaching methodology on the quality of teacher and pre-school teacher training, Hungarian Teacher Training Faculty Subotica, University of Novi Sad (May 24, 2014 Subotica, Serbia), ISBN 978-86-87095-46-5 (e-book) p. 252–262.
- Pintér Krekić, V., Mrdja, M., Lazić, B. (2014): *Külső és belső differenciálás az alsó tagozatos matematikaoktatásban (Interior and Exterior Differentiation in the Early Teaching of Mathematics)*, CD Konferenciakötet, Gondolod, hogy egyre megy? című konferencia Szendrei Julianna emlékére, Budapest, 160–167. old., ISBN 978-963-284-522-7,
- Пинтер Крекић, В., Чапо, М. (2014): *Програм стручног усавршавања учитеља-Холистички приступ образовању*, Тематски зборник, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору, У оквиру пројекта: Повезивање наставних предмета и стручно усавршавање учитеља, финансиран од стране: АП Војводина, Секретаријат за науку и технолошки развој, бр. 114-451-2097/2011

Pinter Krekić, V. (2013): Metodčki izazovi nastave početne matematike u Srbiji, Módszertani Közlöny, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka, III. Évkönyv 1.szám, 37–45. old. ISSN: 2217-4540

TEVÉKENYSÉGEK

A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Tanácsának elnöke

Az Újvidéki Egyetem Tanácsának tagja

Az Újvidéki Egyetem Minőségbiztosítási Bizottság tagja

A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán a Hallgatók Minőségbiztosítás és Önértékelés Felmérési Bizottságának elnöke

A Választási Bizottság tagja

A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Nemzetközi Tudományos Konferenciáinak program- és szerkesztőbizottsági tagja

A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Nemzetközi Tudományos Konferenciáinak recenzense

A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar *Évkönyv és Módszertani Közlöny* 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

Projektben való részvétel (naziv projekta: Povezivanje nastavnih predmeta i stručno usavršavanje učitelja, finansira: AP Vojvodina, Sekretarijat za nauku i tehnološki razvoj, br. 114-451-2097/2011, vrsta projekta: Projekat iz programa od značaja za nauku i tehnološki razvoj AP Vojvodine, period: 2011-2014, rukovodilac: dr Aleksandar Petojević)



Raffai Judit

Tanácskozások

Egy utca története – Adatok Szabadka néprajzához című előadás Az *identitás megnyilvánulási formái a 21. század kezdetén* című nemzetközi konferencián. Szervező: Kiss Lajos Néprajzi Társaság, Kishegy, Szerbia, 2014. február 21–22.

A népmesemondás oktatása című előadás *A népmesehágyomány továbbélítése – új szinterek, útkeresések* konferencián. Szervezők: Hagyományok Háza és az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Vizuális Tanszéke, Budapest, Magyarország, 2014. április 10.

A vajdasági magyar népmese kutatás helyzete és perspektívái a vajdasági magyar népmese-adatbázis tükrében című előadás *A folklórisztika helyzete és perspektívái a Kárpát-medencében* című Katona Lajos emlékére szentelt tudományos konferencián. Szervezők: Érdy János Honismereti Egyesület, a Katona Lajos Városi Könyvtár, az ELTE BTK Néprajzi Intézet Folklóre Tanszéke és a Magyar Néprajzi Társaság, Vác, Magyarország, 2014. május 23–24.

Vajdasági női mesemondók című előadás Jung Károly 70. konferencián. Szervezők: a Kiss Lajos Néprajzi Társaság, Kishegy, Szerbia, 2014. június 26.

BIBLIOGRÁFIA

ÖNÁLLÓ KÖTET

Komponovane fotografije. Subotički fotografi od 1860 do 1941 godine / Megkomponált fényképek. A szabadkai fényképészek 1860 és 1941 között. Gradski muzej Subotica, Szabadkai Városi Múzeum, Subotica/Szabadka.

TÁRSSZERZŐS KÖTETEK:

GRLICA, Mirko – MÁTÉ György – NINKOV K. Olga – RAFFAI Judit (2014): *Bicikli-város Szabadka–Budapest. Néprajzi Múzeum, Budapest.*

GRLICA, Mirko – NINKOV K. Olga – RAFFAI Judit (2014): *Grad biciklista – Istorijski, etnološki i umetnički aspekti bicikle u Subotici. / A biciklisek városa – A kerékpár történeti, néprajzi és művészeti aspektusai Szabadkán.* Gradski muzej / Városi Múzeum, Subotica / Szabadka. Második kiadás.

TANULMÁNYOK

Napjaink magyar mesemondói. *Híd*, 20013. 10. 115–123.

Vajdasági női mesemondók. *Híd*, 2014. 6. 58–67.

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

Oktató a Magyar Nemzeti Tanács által szervezett *Útmutatót a népi hagyományok oktatásához* című képzésen, Szabadka, 2013. 10. 16.

Az Etnoszkóp szerkesztőségének szervezésében interjú Voigt Vilmossal, a kérdező Raffai Judit, ELTE BTK, Néprajzi Intézet Könyvtára, Budapest, 2014. 01. 30.

Oktató a *Magyar népmese – hagyományos mesemondás. A szövegfolklor tanulása és tanításának módszertana* című Hagyományok Háza közművelődési szakemberek és pedagógusok számára akkreditált 60 órás képzésén. Budapest 2014. január és június között.



Samu János Vilmos

TANÁCSKOZÁSOK

- Nyitva hagyott versek (Ladik Katalin „klasszicizmusa”). IN: Tudástérkép. Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2014. Rezümékötet. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács-Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság Budapest, Újvidék, 2014. 2014. április 12. Kép/nyelv: kon-, dis- vagy exkurzus? Erdélyi napok, Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Veszprém, 2014. március 31. – április 5.
- Dialogus és karnevál az irodalomértésben és kultúrában. Méltóság-Kultúra-Közösség (A szolidaritás esélyei hálózatainkban). Interdiszciplináris, interkulturális rendezvénysorozat közösségeink méltóságáról, a méltóság kultúrájáról. 2014. április 15-17. Szervezők. Pécs-decentrum Kulturális Egyesület, Baranya Megyei Család, Esélyteremtési és Önkéntes Ház, Nevelők Háza Egyesület
- A csönd poétikája: túl a nyelvhatáron (Domonkos István gyermekversei). A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2014. november 8.
- Apa él, csak ti nem tudjátok. V. MAGYAR PSZICHOANALITIKUS FILMKONFERENCIA a PTE BTK Pszichológiai Doktori Iskolája, az Imágó Egyesület (Budapest), az Imago International (London), és a Pannónia Pszichiátriai Egyesület szervezésében, Pécs, Apolló Mozi – Lenau Ház, 2014. november 20-22.
- Kontextus 8. Konferencia – Ünnepe. Szervezők: Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék, Újvidéki Egyetem, BTK, 2014. december 3.

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

- Nyitva hagyott versek (Ladik Katalin „klasszicizmusa”). IN: Tudástérkép. Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2014. Rezümékötet. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács-Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság Budapest, Újvidék, 2014. p. 16. ISBN 978-86-89095-05-0 COBISS.SR-ID 285048583
- Süsü A sárkány (A borzalmas fantázia pacifizálhatóságának veszélyes ábrándja). IN: Csányi Erzsébet (szerk.): Tükör. Újvidék: Bölcsészettudományi Kar–Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, 2014, pp. 53-68. ISBN 978-86-6065-208-1
- A csönd poétikája: túl a nyelvhatáron (Domonkos István gyermekversei). Bene Annamária (szerk.): A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban. IV. kötet. Nyelvi rétegződés és nyelvhasználat. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2014, 118–127. ISBN 978-86-87095-25-0. COBISS.SR-ID 290925831. UDC 811.511.141 (082)

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

- Határpoétikák. Redukció mint intenzív nyelvhasználat Domonkos István és Ladik Katalin költészetében című doktori értekezés megvédése 2014. szeptember 26-án.



Takács Izabella

TANÁCSKOZÁSOK

Röp-manipuláció. Tudástérkép. Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó. Szervezők: Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, Újvidék – MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, Budapest. 2014.04.12. Szabadka, MTTK.

Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat éves konferenciája. Domus vendégház. Budapest. 2014. május 19–20.

A nyelvi (in)tolerancia. A Magyar Tudomány Napja a Vajdaságban – A magyar nyelvű oktatás és kutatás. VMTT, Újvidék. 2013. 11.25.

Vizuális eszközök a szerbiai sajtóban a propagandagépezet szolgálatában. Nyelv és kép c. nemzetközi tudományos konferencia. Kodolányi János Főiskola – ELTE. Budapest. 2013. nov. 4–5.

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

A médianyelv hatalma – a hatalom nyelve. Régió és kultúra. Tanulmányok. Tartományi Tudományügyi és Technológiai Fejlesztési Titkárság Régió és kultúra c. projektuma. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Szabadka. 33–43. ISBN 978-86-87095-44-1.

A dadogás és az inkluzív oktatás helyzete. A magyar Tudomány Napja a Délvidéken. 2012. Vajdasági Magyar Tudományos Társaság. Szerk. Szalma József. Újvidék. 2013. ISBN 978-86-88077-04-0. 318–330.

TEVÉKENYSÉGEK

2014. Szerb Köztársaság Oktatásügyi, Tudományügyi és Technológia és Fejlesztési Minisztérium. Oktatási és Nevelési Minőségellenőrző Intézet. Feladatgyűjtemény Magyar nyelvből az általános iskolai oktatás és nevelés 2013/2014-es tanévének záróvizsgájára. Társszerző.

Zsűrizések

- Ékes beszéd. II. vajdasági egyetemista szónokverseny. MTTK, Szabadka. 2013. okt. 25.
- Általános Iskolások Művészeti Vetélkedője. 2014. máj.17. Szabadka. Irodalmi szekció.
- Tantárgyháló. Szabadkai Módszertani Központ tantárgykorrelációs versenye.

Szakvélemény

- Radojević Marina: Fizika 6. Tankönyv az általános iskola hatodik osztálya számára. Klett Kiadó.
- Radojević Marina: Fizika 6. Feladattár és laboratóriumi gyakorlatok az általános iskola hatodik osztálya számára. Klett Kiadó. 2014.
- Ivana Vuković, Anika Vlajić: Kémia. Tankönyv az általános iskolák 7. osztálya számára. Klett: Belgrád. 2014.
- Ivana Vuković, Anika Vlajić: Kémia. Feladatgyűjtemény laboratóriumi gyakorlatokkal az általános iskolák 7. osztálya számára. Klett: Belgrád. 2014.

Lektor

Dr. Simeon Marinković – Slavica Marković: Vidám óvoda. Belgrád: Kreatív Központ. 2014.

Mentor

- 2014. Kazinczy-szónokverseny. ELTE, Fonetikai Tanszék. Budapest (Szarka Ákos III. helyezés, Kossuth-díj, Ágó Mónika – részvétel)
- 2013. Kárpát-medencei Helyesírási verseny. Eger. (Miljkovity Tamara)

Tanári továbbképzés (előadó)

- A kutatás és a kutatási terv előkészítésének módszertana c. 90 perces előadás. Vajdasági Módszertani Központ, Szabadka 2014. február 22. Tantárgyháló műhely. MTTK, Szabadka

Fordítás

- Tim Kreativnog Centra: Portfolio deteta – Portfólió a gyermekről. Kreatív Központ, Belgrád. 2014. ISBN 978-85-529-0093-0. COBISS SR-ID 204603916. Fordította: Takács Izabella

**Takács Márta****BIBLIOGRÁFIA****TANULMÁNYOK***Folyóirat:*

Edit Tóth-Laufer, Imre J Rudas, Márta Takács: Operator Dependent Variations of the Mamdani-Type Inference System Model to Reduce the Computational Needs in Real-Time Evaluation. INTERNATIONAL JOURNAL OF FUZZY SYSTEMS 16:(1) pp. 57-72. (2014)

Könyvrészlet

Takács Márta: Interrelationship of Fuzzy Decision System Parameters. In: J Fodor, R Fullér (szerk.): Advances in Soft Computing, Intelligent Robotics and Control. Heidelberg; London; New York: Springer, 2014. pp. 211-218. (ISBN:978-3-319-05944-0)

Konferencia-előadások és kiadványok:

Bagány Ágnes, Major Lenke, Nemesztovszki Zsolt, Szálás Tímea, Takács Márta, Vinkó Attila: A nevelési gyakorlat többszemponú megújításának igénye a digitális társadalomban: IKT-és web 2.0-ás eszközök használata a vajdasági tanárok körében. In: Takács Márta, Nemesztovszki Zsolt, Vinkó Attila (szerk.): 1. IKT AZ OKTATÁSBAN / IKT u obrazovanju. Konferencia helye, ideje: Szabadka, Szerbia, 2014.04.12 Subotica: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2014. pp. 264-274. (ISBN:978-86-87095-43-4)

Edit Tóth-Laufer, Márta Takács, Imre J Rudas: Personal Characteristics Embedding Possibilities into the Risk Assessment Process. In: Anikó Szakál (szerk.): SISY 2014: IEEE 12th International Symposium on Intelligent Systems and Informatics. Konferencia helye, ideje: Subotica, Szerbia, 2014.09.11-2014.09.13. (IEEE). Subotica: IEEE Hungary Section, 2014. pp. 251-255. (ISBN:978-1-4799-5995-2)

J Klespitz, M Takács, L Kovács: Application of fuzzy logic in hemodialysis equipment. In: Szakál A (szerk.): Proc. of the 18th International Conference on Intelligent Engineering Systems (INES 2014). Konferencia helye, ideje: Tihany, Magyarország, 2014.07.03-2014.07.05. Tihany: IEEE Hungary Section, 2014. pp. 169-173. (ISBN:978-1-4799-4616-7)

Klespitz Jozsef, Takács Márta, Kovács Levente: Application of fuzzy logic in hemodialysis equipment. In: 18th International Conference on Intelligent Engineering Systems (INES 2014). Konferencia helye, ideje: Tihany, Magyarország, 2014.07.03-2014.07.05. pp. 169-173.

Takács Márta, Nemesztovszki Zsolt, Vinkó Attila (szerk.): 1. IKT AZ OKTATÁSBAN / IKT u obrazovanju Konferencia helye, ideje: Szabadka, Szerbia, 2014.04.12. Subotica: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2014. (ISBN:978-86-87095-43-4)

Takács Márta, Rudas Imre, Lantos Zoltán: Fuzzy Cognitive Map for student evaluation model. In: 2014 IEEE International Conference on System Science and Engineering (ICSSE),. Konferencia helye, ideje: Shanghai, Kína, 2014.07.11-2014.07.13.pp. 284-288.

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekben nem sorolhatók)*

Népkör Magyar Művelődési Központ – elnök

Magyar Nemzeti Tanács, Felsőoktatási és Tudományügyi Bizottság – elnök



Vukov Raffai Éva

TANÁCSKOZÁSOK

Nyelvtervezési kérdések Vajdaságban

Gyökerek, utak, jövők: az anyanyelv megőrzésének kérdései a Kárpát-medencében c. konferencia, Pécs MAB, 2013. 09. 3–4.

Szociolingvisztikai szempontok az anyanyelvi nevelésben

Tudástérkép. Vajdasági magyar tudóstalálkozó, Szabadka, 2014. 04. 12.

Papp György és a vajdasági magyar nyelvi tervezés

Nyelvészeti konferencia, Frazeológia és fordítástudomány. Újvidéki Egyetem, 2013. 10. 23–24.

BIBLIOGRÁFIA

TANULMÁNYOK

A kódolt identitás mint a nyelvi tájkép alapeleme, in.: Berényi János, szerk., Tudományos diszkurzusok. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács. Újvidék, 178–183. o.

Papp György és a vajdasági magyar nyelvi tervezés. Hungarológiai Közlemények, 44.évf. 4. sz.

Regionális nyelvi elemek a tankönyvekben és azokon kívül. In.: Németh Ferenc, szerk., Régió és kultúra. Újvidéki Egyetem. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Szabadka, 43–54.

Szociolingvisztikai szempontok az anyanyelvi nevelésben 2014. Berényi János, szerk.: Rezümékötet. Tudástérkép. Vajdasági magyar tudóstalálkozó, Szabadka, 2014. 04. 12., Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, Újvidék

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

Sikeres részvétel a MTA Domus csoportos ösztöndíjpályázatán A magyar nyelv tanítása a külső régiókban c. projekttel.

Részvétel a Termini Magyar Nyelvészeti Kutatóhálózat szakmai találkozásán, Budapest 2014. 05. 19–20.

Mentorság a VMTDK-n – Bognár Renáta: A tükör metaforikus megjelenése a nyelvi térben



Karunk oktatói és munkatársai Nastavno osoblje i ostali zaposleni fakulteta Our professors and co-workers

MEGBÍZOTT DÉKÁN

Dr. Takács Márta, 2014. október 1-jéig

Dr. Lepeš Josip, 2014. október 1-től

DÉKÁNHELYETTESEK

Dr. Czékus Géza

Dr. Ivanović Josip

Dr. Németh Ferenc

OKTATÓK

Bács-Ódry Ágnes

Bagány Ágnes

Beke Ottó

Dr. Balažević Éva

Dr. Bene Annamária

Dr. Bertók Rózsa (vendégtanár)

Dr. Borsos Éva

Dr. Bózsza Pál

Dr. Czékus Géza

Csapó Mónika

Dr. Démuth Ágnes (vendégtanár)

Dr. Dévavári Zoltán

Dr. Farkas Róbert

Dr. Francisković Dragana

Gábrity Eszter

Dr. Gábrity Molnár Irén (vendégtanár)

Dr. Görög Noémi

Grabovac Beáta

Dr. Győri Lukrécia (vendégtanár)

Halasi Szabolcs

Hegedűs Katinka

Horák Rita

Dr. Hózsza Éva

Dr. Huszár Elvira

Dr. Ivanović Josip

Dr. Káich Katalin, professorix emerita

Dr. Lepeš Josip

Major Lenke

Dr. Mandarić Sanja (vendégtanár)

Dr. Mernyák Erzsébet

Dr. Námesztovszki Zsolt

Dr. Németh Ferenc

Dr. Péics Hajnalka (vendégtanár)

Dr. Pintér Krekity Valéria

Dr. Pletl Szilveszter

Dr. Samu János Vilmos

Takács Izabella

Dr. Takács Márta

Torok Melinda

Dr. Vučinić Vesna (vendégtanár)

Dr. Vukov Raffai Éva

Zita Dianna

A SZAKSZOLGÁLAT MUNKATÁRSAI

Titkár

Hugyik Eleonóra

Dékáni hivatal

Nagy Kanász Viola, hivatalvezető

Siflis Ágota, szervező

Jánosi Judit

Tanulmányi osztály

Dudás Éva, osztályvezető

Fabó Ildikó

Könyvtár

Huszka Márta, vezető könyvtáros

Vinkó Attila

Informatikus

Vinkler Zsolt

Gazdasági osztály

Vujačić Andrea, osztályvezető

Prijic Nevenka

Körmendi Tatjana

Portaszolgálat

Jánosi Zoltán

Cindel Gábor

Takarítószolgálat

Szűcs Ildikó

Kovács Anna

A FOLYÓIRAT
SZERKESZTŐSÉGÉNEK
UTASÍTÁSAI

Folyóiratunk olyan tanulmányok, szakcikkek gyűjteménye, amelyek elméleti, áttekintő és eredeti kutatások eredményeit tartalmazzák, és eddig még nem jelentek meg. A kéziratok elbírálásának alapvető kritériumai a következők: tárgyilagosság, szabatosság, 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 közzölhet akkor, ha ezt a kutatás jelentősége vagy szabatossága 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 címloldalon 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 melléletek – A grafikai melléleteket nagybetűvel, a szakmunkában használt betűtípussal összhangban jelölve, külön file-ok formájában kell mellékelni. A melléklet nem tartalmazhat aláhúzást, beárnékolást. A grafikai mellékletekhez tartozó címeteket, 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 Golnhofer, 1989). Ha egy műnek kettőnél több szerzője van, a zárójelben az első szerző vezetéknévét kell feltüntetni, majd pedig a társszerzők rövidítése következzen. Pl. (Fóris Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, Zágoni, 2003) helyett csak (Fóris Ferenczi és társai, 2003).

A munka végére a felhasznált szakirodalom jegyzéke kerül, amelynek tartalmaznia kell a szövegben hivatkozott és idézett összes szerző nevét, illetve minden szakirodalmi tételt. A felhasznált irodalom ne tartalmazzon olyan elemeket, amelyekre a tanulmány nem hivatkozik! A feltüntetett irodalomjegyzéket a vezetékeknek 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): „Aranysárkány: 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 folyóirat szám 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.

Mellékletek – Az olyan mellékletek (például széles körű statisztikai kimutatások, számítógépes programok, kísérletek dokumentációi), amelyek szervesen kapcsolódnak ugyan a szakmunkához, és elengedhetetlenül fontosak, de meghaladják a meghatározott terjedelmi korlátokat, leadhatók a szerkesztőnek a tanulmányhoz mellékelve, szóbeli elbírálás céljából.

Szerzői jogok – A szerzői jogok és kiadók védelmének érdekében az Újvidéki Egyetem szabadkai székhelyű Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara a törvénnyel összhangban védi a szerzői jogot, azzal a kitétellel, hogy az Évkönyvben megjelentetett közlemények szerzői saját cikkeiket, publikációikat korlátozás nélkül felhasználhatják.

CIP – Каталогизacija y publikaciji
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(058)

ÉVKÖNYV / Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző
Kar Szabadka ; főszerkesztő Josip Lepeš. - 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
2014

www.magister.uns.ac.rs



É v k ö n y v

ISSN 2217-8198



9 772217 819003