

KÖNYV – KOMMUNIKÁCIÓ – KOMPETENCIA

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara
VI. nemzetközi tudományos konferenciájának előadásai
(Szabadka, 2012. szeptember 27-29.)

”BOOK - COMMUNICATION - COMPETENCE”

University of Novi Sad
Hungarian Language Teacher Training Faculty
VI. International Scientific Conference
(Subotica, September 27-29, 2012)

Kiadó:

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

Fő- és felelős szerkesztő:

Takács Márta

Szerkesztő:

Czékus Géza

Technikai szerkesztők:

Námesztovszki Zsolt
Vinkler Zsolt

ISBN 978-86-87095-20-5

A közölt cikkek lektorálását a szervező nem vállalhatta magára, ezért az írásokat olyan formában adjuk közre, amilyenben a szerzők leadták, illetve a szakvélemények után korigálták.

Az esetleges plágiumért a szervező nem visel felelősséget, mivel nem állt módjában leellenőrizni, hogy az egyes munkákban van-e plágium.



TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETŐ	6
PLENÁRIS ELŐADÁSOK	8
<i>Karlovitc János Tibor - TANKÖNYVKUTATÁSOK MAGYARORSZÁGON.....</i>	<i>8</i>
<i>Virágos Márta - A KÖNYVTÁRAK SZEREPE A MEGVÁLTOZOTT KÖRNYEZETBEN</i>	<i>21</i>
A KÖNYV ÉS A KÖNYVTÁR	33
<i>Fűz Nóra - KÖNYVTÁR AZ OKTATÁS SZOLGÁLATÁBAN – RÉGI ÉS ÚJ SZEREPKÖRÖK</i>	<i>33</i>
<i>Horák Rita, Major Lenke - OLVASÁSI SZOKÁSOK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA ALSÓ OSZTÁLYAIBAN</i>	<i>50</i>
<i>Slavica Pavlović - SLOBODNO VRIJEME S KNJIGOM?!</i>	<i>65</i>
<i>Beke Ottó - KÖNYV(KULTÚRA) – AZ ÉRTÉKÍTÉLETEK KERESZTTÜZÉBEN</i>	<i>83</i>
<i>Huszka Márta - A MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR MÓDSZERTANI SZAKKÖNYVTÁRÁNAK KIALAKULÁSA, FEJLŐDÉSE ÉS JÖVŐBENI CÉLJAI.....</i>	<i>92</i>
E-KÖNYVEK ÉS SZOFTVEREK.....	100
<i>Takács Márta – Pintér Krekity Valéria – Vinkó Attila – Námesztovszki Zsolt - INTERAKTÍV SZOFTVER MINT DIGITÁLIS TANANYAG-KIEGÉSZÍTŐ AZ ALSÓ TAGOZATOS MATEMATIKATANÍTÁSBAN</i>	<i>100</i>
<i>Marton Sakal – Pere Tumbas – Predrag Matković – Lazar Raković - ON-LINE KNJIGE BAZIRANE NA WEB 2.0 TEHNOLOGIJAMA</i>	<i>109</i>
<i>Földvári István - A TECHNOLÓGIA ÉS A TARTALOM INTEGRÁCIÓJÁNAK LEHETŐSÉGEI EGY KÉSZÜLŐ TANANYAG KAPCSÁN</i>	<i>120</i>
<i>Pšenáková Ildikó - E-KÖNYV – GAZDAGABB TARTALOM – HATÉKONYABB KOMMUNIKÁCIÓ</i>	<i>130</i>
A KÖNYV	139
<i>Czékus Géza - A BIBLIA</i>	<i>139</i>
<i>Драгиња Рамадански - СУСПЕТ СА МАНУСКРИПТОМ У ДИГИТАЛНОМ ОКРУЖЕЊУ /НЕКИ АСПЕКТИ РУКОПИСНЕ АУТОБИОГРАФИЈЕ ТЕРЕЗ МИЛЕР/</i>	<i>159</i>
<i>Žermenka Lovrić - VJERSKE KNJIGE I SUVREMENI SVIJET</i>	<i>164</i>
<i>Grabovac Beáta - SZEMÉLYES TEREK: KÖTÖDÉS, TÖRÖDÉS, INTIMITÁS ÉS ROMANTIKUS SZERELEM</i>	<i>170</i>

<i>Takács Izabella</i> - BÁRCZI GÉZA: MAGYAR SZÓFEJTŐ SZÓTÁRA (1941) ÉS AZ AKADÉMIAI MAGYAR ÉRTELMEZŐ KÉZISZÓTÁRA (2003) SZÓCIKKEINEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA	181
<i>Czékus Géza, Horák Rita</i> – ANYAKÖNYVEK	189
SZÉPIRODALOM	204
<i>Samu János Vilmos</i> - A KARAKTERISZTIKUS, A TIPIKUS ÉS A FUZIONÁLT TUDAT.....	204
<i>Lódi Gabriella</i> - MIKROVILÁGOK, NOVELLA- ÉS KÖNYVALAKVÁLTÁSOK.....	213
<i>Crnkovity Gábor</i> - A FESTÉSZET NYELVI SZTEREOTÍPIÁI A KÉT VIHARBAN CÍMŰ KÖTETBEN	234
<i>Novák Anikó</i> - A TOLNAI-MŰVEK IMAGINÁRIUS KÖNYVTÁRA	244
TANKÖNYVEK – SZEREPÜK AZ INTEGRÁLT OKTATÁSBAN - KOMPETENCIÁK	249
<i>Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián</i> - EGY PÉLDA A KÉSZSÉGFEJLESZTÉS GYAKORLATÁRA: A BESZÉDHANGHALLÁS FEJLESZTÉSÉNEK MÓDSZEREI ÉS EREDMÉNYEI.....	249
<i>H. Molnár Emese</i> - KOOPERÁLJUNK! MIT? HOGYAN?	263
<i>Крустујан Ђуђа</i> - УЏБЕНИК МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ, СА КОРЕЛАЦИЈОМ ПРЕМА ОСТАЛИМ ПРЕДМЕТИМА.....	280
<i>Kovács Krisztina</i> - A MAGYAR DUALIZMUS KORI TANÍTÓKÉPZÉSBEN HASZNÁLT NEVELÉSTANI KÉZIKÖNYVEK ÉS TANKÖNYVEK TANÍTÓKÉPE.....	291
<i>Valentina Majdenić – Ivana Kramarić</i> - SLIKOVNICA U RAZREDNOJ NASTAVI.....	304
<i>Szalai Bernadett</i> - FELZÁRKÓZTATÁS VAGY NEMZETI ÖNTUDATFORMÁLÁS?.....	315
<i>Suzana Rukavina - Josip Ivanović</i> - RAZVOJ DIGITALNE KOMPETENCIJE OSNOVNOŠKOLSKIH I SREDNJOŠKOLSKIH NASTAVNIKA U CILJU STVARANJA DIGITALNIH NASTAVNIH MATERIJALA U ŠPANJOLSKOJ.....	330
<i>Törteli Ágnes</i> - TALÁLKOZÁS A KÖNYVVEL – A ROMA/CIGÁNY TANULÓK SZOCIALIZÁCIÓS NEHÉZSÉGEI.....	342
<i>Olivera Gajić - Milica Andevski - Biljana Lungulov</i> - ČITANJE I STVARANJE U DINAMIČKOM EKVILIBRIJUMU	353
<i>Czékus Géza, Major Lenke</i> - TANKÖNYVEK AZ INTEGRÁLT OKTATÁS SZOLGÁLATÁBAN.....	362
TANKÖNYVELEMZÉSEK	372
<i>Törteli Telek Márta</i> - A TANKÖNYVI SZÖVEGEK NYELVÉSZETI ÉS PEDAGÓGIAI TÜKÖRBEN.....	372

<i>Utasi Csilla</i> - AZ IRODALOMTANÍTÁS PARADIGMAVÁLTÁSA A GIMNÁZIUMBAN	386
<i>Szamborovszkyné Nagy Ibolya</i> - A TÖRTÉNELEMTANKÖNYV ÉS AMI MÖGÖTTE VAN	393
<i>Lidija Bakota</i> - LEKSIČKI SLOJ UDŽBENIKA MATEMATIKE I PRIRODE I DRUŠTVA ZA MLAĐU ŠKOLSKU DOB.....	406
<i>Fülöp Zsolt</i> - A MAGYARORSZÁGI ÉS ROMÁNIAI KÖZÉPISKOLAI MATEMATIKA TANKÖNYVEK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE	419
<i>Rajšli Ilona</i> - AZ OLVASÓ MEGSZÓLÍTÁSA A KASSAI KERTÉSZKÖNYVBEN	433
<i>Mirna Sabljar</i> - KLAVIRSKA POČETNICA - MOST IZMEĐU NASTAVNIKA, INSTRUMENTA I UČENIKA.....	442
<i>Nataša Kostadinović</i> - MUZIČKA KNJIGA XXI VEKA	454
<i>Marija Sablić, Petra Kopic</i> - PITANJE RODNE RAVNOPRAVNOSTI U UDŽBENICIMA HRVATSKOGA JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE	465
LAPBOOK – HALLGATÓI MUNKÁK BEMUTATÁSA	479
<i>Kasza Kinga</i> : A 9+1 MŰVÉSZTELEP - LIKOVNA KOLONIJA 9+1	479
<i>Vass Dorotea</i> : HALÁLMO TÍVUMOK A MŰVÉSZETBEN - PRIKAZ SMRTI KROZ ISTORIJU UMETNOSTI	482
<i>Gellér Ferenc</i> : LEONARDO DA VINCI MŰVÉSZETE - UMETNOST LEONARDA DA VINČIJA.....	485
<i>Guzsvány Mária</i> : KOROK ÉS DIVATOK – AVAGY AZ ÖLTÖZKÖDÉS TÖRTÉNETE - ISTORIJA KOSTIMA	487
<i>Dékány Adrienn</i> : SALVADOR DALI.....	490
<i>Szlávnity Tünde</i> : SZECESSZIÓ VAJDASÁGBAN - A SZECESSZIÓ ÉPÍTÉSZETE - SECESIJA U VOJVODINI - ARHITEKTURA SECESIJE.....	494
<i>Ivković Suzana</i> : AZ ÓKORI EGYIPTOM SZOBRÁSZATA ÉS SÍKMŰVÉSZETE - SKULPTURA I SLIKARSTVO DREVNOG EGIPTA	498

BEVEZETŐ

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar az idén immár a hatodik nemzetközi tudományos konferenciáját szervezi meg. A témák igen változatosak voltak. Terítékre került a tanítóképzés múltja, jelene, jövője, a módszertani megoldások és a felzárkóztató oktatás problémaköre is. Amellett, hogy ezek a témák a tanulókról szóltak és az oktatás korszerűsítését szolgálták, van még egy közös vonásuk, az pedig a könyv.

A könyv, akár kézzel írott, akár nyomtatott, rendkívüli érték. Érték, mert széles néprétegekhez juthat el, értéket közvetít, sok esetben pedig szórakoztat vagy tanít is. Gutenberg óta kevés olyan találmány született, amely ekkora értéket képvisel. Mint minden „rég” előbb-utóbb elértéktelenedik, kikezdi az idő és az újabb találmányok. A könyv dacol az idővel és a technikával is. A minősége változott. Az ócska sárga papír helyett ma vonzó, tetszetős. Elvégre versenyképesnek kell, hogy legyen, mert sok esetben döntő fontosságú a külleme. Az elmúlt évtizedben megjelentek az elektronikus könyvek, amelyek már akár hangot is tudnak adni, kereszthivatkozásokat tartalmaznak, de a nyomtatott könyv még mindig állja a versenyt.

A könyv mindenki legjobb barátja. Ezt nagyon fiatalon megtanultuk. De mindnyájan tudjuk, hogy nem elcsépelet mondásról van szó. Hiszen még kis „értelmetlenek” voltunk, amikor szüleink kezünkbe adták az első könyvünket. Ez vastag lapokból, általában leporelló könyv volt. Ahogy cseperedtünk, kaptuk a drágább könyveket. Háromdimenziós, majd vastagabb képeskönyvek, mesekönyvek, és az első házi olvasmányok. Mind-mind egy-egy élmény, amely sokszor mély nyomokat hagyott bennünk. Még a ponyvaregényeknek is van értékük, ha más nem, hát olvasóvá nevel, táplálja a könyv iránti igényt. A szülők esti mese olvasása nélkülözhetetlen az egészséges és boldog gyerek-szülő kapcsolatban, megalapozza a gyerekek olvasási szokásait és új ismeretekre is szert tesznek. A könyvtárral történt első találkozásunk majdnem akkora esemény volt, mint az iskolába indulásunk. A vallásos ember számára a Szentírás-olvasás napi élményt, tanulást és személyiség-formálást jelent.

A könyvek speciális csoportja a tankönyv és munkáltató könyv. A hazai piac is jól ellátott, de az anyaországból is több kiadó szebbnél szebb és minőséges kiadvánnyal állt elő. A szerzők, szerkesztők, műszaki munkatársak oly messzire jutottak, hogy ezek a könyvek is lebilincselőek, a gyerekek számára nem jelentenek terhet (fizikailag igen, mert nem ritkák a 70 dkg-os tankönyvek sem), jó társak, interaktívak, észrevétlenül oktatnak és nevelnek.

A fent ismertetett gondolatok vezették el a Kar munkatársait oda, hogy az idén a könyv legyen a konferenciánk alapgondolata. A könyvet minél több szempont szerint vizsgáljuk meg! Felhívásunk nem süket fülekre talált. Közel 50 munka érkezett be, amelyek ezen a cd-n – igaz nem írásos formában, de megjelennek. Hogy könyv és mégsem könyv (e-book, elektronikus könyv) lett belőlük, különböző indoka van. Részben anyagi természetű, részben az, hogy előkészítése egyszerűbb, több (színes) ábrát tartalmazhat, nincs oldalszámhoz és példányszámhoz kötve, szerzők publikációs listáján ugyanannyit ér, mint a nyomtatott könyv, de környezetvédelmi szempontból sem elhanyagolható, hogy a kiadványért cserébe nem kellett fákat kivágni.

A könyvtárak nincsenek krízisben, de alkalmazkodniuk kell a megcsappant olvasói körhöz, az elektronikus könyvek előretöréséhez. A könyvtárak és a könyvtárosok szerepével foglalkozik egyik plenáris előadásunk; egy szekciót láttunk elő erre a témára. Az e-könyvek és különböző szoftverek bemutatására is mutatkozott igény. Természetesen a könyvről általánosságban, és a szépirodalmi kiadványokról is tartanak referátumot. A legnagyobb érdeklődés a tankönyvelemzés iránt mutatkozott. A szerzők különböző tantárgyak (és országok) tankönyveit elemezték. A konferencia alapvető célja az volt, hogy ne csak általánosságban beszéljünk a könyvről, hanem essen szó arról is, hogy a könyvek és olvasójuk közt van-e, és milyen fokú a kommunikáció. A másik cél pedig a (tan)könyvek kompetenciája. Magyarán, kompetensek-e a tankönyveink, alkalmasak-e a magas szintű tudás közlésére, hozzásegítenek-e annak könnyű befogadására. Vajon milyen szerepük van az integrált oktatásban? Van-e közös céljuk a tankönyveknek, vagy élük a maguk önálló életét?

Annak reményében hoztuk életre ezt a kiadványunkat, hogy akár egyetemi hallgatóink, tanáraink, könyvtárosok, informatikusok, valamint általában a KÖNYV tisztelői újat kapjanak, amit a mindennapi munkájukban kamatoztatni tudnak.

Szabadka, 2012. 09. 15.

dr. Czékus Géza

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

Karlovitcz János Tibor - TANKÖNYVKUTATÁSOK MAGYARORSZÁGON

bolkarlo@uni-miskolc.hu

Összefoglaló

Magyarországon a tankönyvelmélet az 1980-as években érte el legszebb eredményeit: a belgrádi, párizsi, berlini, moszkvai és más tankönyvelméleti műhelyek munkáit szem előtt tartva, kissé elszigetelten dolgozva, mégis komoly szakirodalmi örökséget hátrahagyva működött egy intézményközi budapesti tankönyvelméleti kutatócsoport. Az 1990-es gazdasági és politikai rendszerváltást követően ismét kibontakozott a tankönyvpiac. Kézenfekvőnek tűnt, hogy a tankönyvpiac alakulását empirikus kutatások kísérjék: hamarosan több kutatói elemzés is megjelent a kiadó-, kiadványszámok alakulásáról, a több-tankönyvűség, a választható tankönyvek világának fogadtatásáról. Magyarországon az 1990-es években tankönyvelméleti- és empirikus tankönyvkutatások egyaránt folytak. Az ezredforduló után az empirikus tankönyvkutatások fokozatosan átadták helyüket a tankönyv-elemzéseknek: ezek tankönyvek egyre nagyobb csoportját vizsgálták, elemezték. Míg a tankönyvelméleti kutatások a tankönyvjóváahagyás szempontsorának csiszolását eredményezték, az empirikus tankönyv-kutatások a tankönyvpiacnak a gazdasági életre gyakorolt hatását vizsgálták, a tankönyv-elemzések pedig a produktumok, a kész tankönyvekre jellemző elemeket tárták fel és adták közre. 2010 körül inkább egyfajta alkalmazott tankönyvkutatásról beszélhetünk, amennyiben az ezzel foglalkozó kutatók megpróbálnak egy-egy nagyobb kutatásba bekapcsolódni a tankönyvek, tankönyvcsoportok történeti, nyelvészeti, erkölcsi tanítási stb. oldalai felől. Előadásomban ezt a tankönyv-kutatási elképzeléseket, illetve ezek néhány jellemző eredményét szeretném bemutatni. Rá szeretnék világítani arra is, melyik kutatási iránynak melyek a buktatói, zsákutcái, hogyan lehet ezeket tudományosan elfogadtatni, és milyen tankönyves témákból érdemes Magyarországon doktori dolgozatot írni.

Kulcsszavak: tankönyvek, tankönyvkutatás, tankönyvpiac, Magyarország

TEXTBOOK RESEARCH IN HUNGARY

Abstract

Textbook theory in Hungary reached its greatest successes in the 1980's: although the Hungarian researchers followed research of the Belgrade, Paris, Berlin, Moscow and other textbook theory workshops, it worked a bit isolated. The institutional textbook theory research group worked in Budapest and left behind an impressive professional literature on the topic of textbook theory. Following the economic and

political regime changes in the 1990's the market of textbooks was open again. It seemed obvious that the formation of the textbook market would be followed by empirical research: soon several research analyses were published concerning reactions on the world publishing, number of publications, multi-textbooking, optional textbooks. Textbook theory and empirical research upon textbooks were running parallel in Hungary in the 1990's. From the 21th century a switch from empirical textbook research to textbook analysis was experienced: more and more textbooks were looked at and analyzed. While textbook theory research focused on the amendment of the aspects of textbook finalizing, the empirical textbook research focused on the effects of textbook market on economic life, while textbook analyses focused on the final products, examined the typical elements of textbooks. Around 2010 another type of applied textbook research arose: researchers aimed to diversify the research of textbooks by widening the foci of research, i.e. historical, linguistic and moral aspects of textbook research were also taken into account. In my presentation these textbook research aspects and their typical research results will be discussed. I would like to point out which research directions what kind of obstacles might have, how such obstacles can be scientifically accepted and what textbook topics are worth dealing with in doctoral theses in Hungary.

Keywords: textbooks, textbook research, textbook market, Hungary

1. Bevezető

Mindannyian használtunk tankönyvet, tankönyveket életünkben, így van erről tapasztalatunk. Emlékszünk arra, milyen volt az alakja, megértettük-e a benne rejlő szövegeket, tetszettek-e a képei, illusztrációi, meg tudtuk-e oldani a feladatait. Szinte mindannyian szorongtunk attól, vajon az iskolai számonkéréseknél: feleltetéskor és dolgozatírás idején eszünkbe jut-e, vissza tudjuk-e adni a tankönyvi szövegeket. Talán még olyan emlékünk is van, amikor a tanítónkat vagy a tanárunkat mi, gyerekként, tanulóként szembesítettük azzal, hogy a tankönyvben más van, mint amiről ő a tanórán említést tett, mondott, bemutatott, vagy éppen a feleltetés során kért, megkövetelt.

Adódik tehát a kérdés: ez a nagy tömegben rendelkezésre álló, történetileg több évszázada számos országban használt, tantárgyanként eltérő módszertanokat tükröző oktatási dokumentum használható-e objektív vizsgálatok tárgyául, és alapul véve, segítségével milyen kutatásokat lehet megvalósítani?

Ahhoz, hogy erre a kérdésre választ lehessen adni, érdemes megvizsgálni, hogy eddig milyen tankönyvkutatási eredményekről, tankönyvkutatásokról lehet beszámolni vagy említést tenni. Mivel ezt az írást magyar nyelvű olvasók fogják forgatni, olvasni, a tanulmány magyar, és elsősorban magyarországi szempontból fogja a tankönyvkutatás ügyét elemezni, vizsgálni. Óhatatlanul felmerül azonban az a fontos szempont, hogy a tankönyvkutatásoknak jelentős a nemzetközi kontextusa, azaz szükségszerűen utalok a nemzetközi és történeti előzményekre is.

2. A tankönyvkutatások nemzetközi előzményei

A tankönyvek világát csakis tágabb összefüggésekben értelmezhetjük. Az oktatás, tanítás és tanulás elméletén, didaktikáján belül beszélhetünk tanterv- és tankönyv-elméletekről. A tankönyv a taneszközök világának részhalma. A tankönyvek vizsgálatát, kutatását valamilyen viszonyrendszerben érdemes elkezdni. Ilyenek a tanulás, a tanítás, a tudományos diszciplínák leképeződése tantárgyakra és műveltségi területekre, társadalmi elvárások érvényesülése az oktatáspolitikai által (tantervek, tantervelmélet), a tankönyveknek a társadalomkép alakulásában és alakításában betöltött szerepe (szociológia, oktatásszociológia, társadalomtudományi megközelítések), a technika és oktatástechnológia fejlődésének hatása a tankönyvhasználatra stb.

Az első nemzetközileg is elismert, tankönyvekkel kapcsolatos kutatások a XX. század világháborúhoz köthetők. A multikulturalizmust messze megelőzve és megelőlegezve, társadalomtudósok, szakpolitikusok és gyakorlati szakemberek kezdtek el azzal foglalkozni, hogy a gyűlölet, a társas-szociális tévképzetek, az előítéletek és sztereotípiák lebontását, továbbá új, az együttműködő társadalmak és országok feletti kapcsolatok építését az iskolában kellene elkezdni. Ez az igény és folyamat a második világháború után felgyorsult. A tankönyvkutatások alaposan átgondolt, a távlatosan elérendő célokat és szándékokat szem előtt tartó nevelési-oktatási elmélet alapján, történészek és más társadalomtudósok érdek- és szemlélet-egyeztető fórumai nyomán szerveződtek. (Ekkortól helyeződik a hangsúly az iskolákban – majd a szélesebb értelemben vett társadalomban – a pozitív gondolkodásra, mások elfogadására és az együttműködési készségekre, a kreativitás kibontására és mások általi pozitív visszajelzésére, elfogadására.) A tankönyvkutatások keretében megvizsgálták, hogy a német szempontból kényes történelmi témákban mit tanítanak egyik, és mit a másik országban. Így, ami a tankönyveket illeti, először a francia és német, majd német és izraeli, végül lengyel és német vonatkozásban sikerült egyezségekre, kompromisszumra jutni. A tankönyvi szöveg- és szemlélet-változások végrehajtását intenzív pedagógus-továbbképzés kísérte. Sor került a tanárok és tanítók módszertani repertoárjának átalakítására, az új oktatási és nevelési módszerek begyakorlására. A szemléletmód módosításának eredményessége önmagáért beszél: ahol ez megvalósult, ott nem került sor újabb háborúra. Magyarországon a nemzetközi tankönyv-egyeztetések elsősorban a történelemkönyvek tekintetében indult, és akadt el. Ezen folyamat emblematikus alakja *Szabolcs Ottó* volt, aki – többek között – a külföldi tankönyvek magyarsággépéről is készített értékes elemzést (Szabolcs, 1990).

A második világháborút követően számos országban hoztak létre tankönyvkutató- vagy tankönyvelméleti kutatócsoportokat, intézeteket. Moszkvában, Berlinben, Párizsban, Belgrádban és még számos helyen és országban létesítettek tankönyvkutató központot. A leghíresebb ezek közül a mind a mai napig működő németországi intézet, a *braunschweigi Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung*. Magyarországon az 1980-as évek végén működött egy intézményközi tankönyvkutató csoport, amelynek a politikai-gazdasági rendszerváltáskor átalakuló intézményrendszerben nem sikerült megszilárdulnia, és így

fennmaradnia. Így Magyarországon éppen akkor szűnt meg a szervezett és támogatott tankönyvkutatás, amikor létezését a piactudományi feltételrendszerre történő átalakulás éppen a leginkább indokolhatóvá tette volna.

A külföldi tankönyvkutatás eredményei Magyarországon gyakorlatilag hozzáférhetetlenek. Aki a témával foglalkozik, a nemzetközi szakirodalomért feltétlenül keresse fel a külföldi kutatóhelyeket. Mindenféleképpen érdemes megpályázni egy *braunschweigi* kutatói ösztöndíjat, annál inkább, mert az ottani kutatók szívesen segítenek szakirodalmi és módszertani tanácsokkal.

Nem lehet véletlen, hogy a Magyar Tudományos Akadémia eredményeiről szóló évkönyvekben éppen az akadémia Társadalomkutató Központjának tevékenységei között találunk utalásokat a tankönyvkutatásokra... Ezek a nemzetközi tankönyv-egyeztetésekhez kötődnek. (Például a Magyar-Szlovák Történelem Vegyesbizottság 2009. évi üléseinek nyomán az első, majd a második világháború után megvalósult német-francia tankönyv-egyeztetéseket vették például egy esetleges szlovák-magyar tankönyv egyeztetési munka elkezdéséhez – A Magyar Tudományos..., 2011:171.)

3. Tankönyvkutatások csoportosításának kísérlete

Mint minden felosztási kísérlet, ez is vitatható lesz. Felosztásomban mindenekeelőtt megkülönböztetem azokat a vizsgálatokat, amelyeknek *tárgya* a tankönyv, vagy tankönyvek valamilyen szempont alapján megragadott csoportja. A tankönyveket tárgyaló választó kutatások közül az egyikben a tankönyv mint egyfajta sajátos “öncél” jelenik meg, a másik félében pedig valamilyen téma, tematika szerint halad a kutató, és a tankönyvek ehhez szolgálnak mintegy illusztráció gyanánt. (Előbbire példa: a tankönyv nevelési funkciójának vizsgálata révén, mint a helyesnek tartott erkölcsi magatartás számára nyújtott példák tárháza – utóbbira pedig, amikor a kutató az erkölcsi tartalmak, elvárások történeti alakulását vizsgálja, és ehhez hívja segítségül a tankönyveket.) Így tehát a másik szempont az lesz, amikor a tankönyv, mint *eszköz* jelenik meg a kutatásokban.

Korábban a tankönyvek kutatásának leggyakoribb változata a *történeti jellegű* tankönyvkutatás volt. A neveléstörténetész kutatók régi tankönyveket vettek elő, s ezeket írták le (pl. Fehér, 1995), ami néhány esetben alig haladja meg egy speciális bibliográfia ismérveit.

Az *összehasonlító tankönyvelemzés* előre meghatározott szempontok mentén több tankönyv jellemzőit veti össze. Különösen értékes, amikor több ország hasonló tankönyveit sikerül együtt elemezni (ez több nyelv egyidejű magas színvonalát, anyanyelvi szintjét igényli).

Az 1970-es évektől francia szociológusok körében kidolgozott vizsgálati módszerrel számos országban vizsgálták a tankönyveket a szociológiai jellemzők szempontjából (Magyarországon Háber & H. Sas, 1980).

A *gender study* területének is kedvelt témája a tankönyvekben rejlő rejtett előítéletek, valamint a nemi szerepek kutatása (hazánkban pl. Kereszty, 2005).

Fontos tankönyvkutatási szempont, amikor a tankönyvelmélet keretében azt próbálják meghatározni, vajon milyen lehet a “jó tankönyv”. Ez egyfelől elméleti munka

(kutatás), másfelől viszont továbbfejleszthető gyakorlatias formájában ún. Tankönyvi bevélsvizsgálat is lehet, továbbá elvezethet a tankönyvminőséget befolyásoló (szabályozó?) minőségügyi szempontrendszer kidolgozásához. (Ez utóbbi Magyarországon a tankönyvek állami jóváhagyásához kidolgozott szakmai szempontrendszer lett – mind a közoktatás, mind pedig a szakképzés területén.) Tehát ez a megközelítés önmagában is több területet ölel fel.

A tankönyvhasználat kérdéseivel foglalkoznak az ún. *bevélsvizsgálatok*. Ezeknek három irányára találunk példákat: az egyik, amikor pedagógusok véleményét kérdezik ki (tankönyvválasztás szempontjai – Gál, 2001; Imre, 2000; Karlovitz, 2001), a másik, amikor a tanulókat, a harmadik, amikor további szakembereket: oktatásirányítókat, szakértőket stb. Történet próbálkozás a tankönyvszerzői tudatosság vizsgálatára (Karlovitz, 2000), amely kutatásban első benyomásra úgy tűnt, mintha a szerzők elsősorban a tanulók igényeit vennék figyelembe. Mélyebb szövegelemzéssel – és különösen a számszerűsíthető eredmények grafikus ábrázolása nyomán – lehetett megállapítani, hogy ez mégsem így van. Ugyancsak mélyebb analízis nyomán derült fény arra, hogy a tankönyvet, mint szellemi produktumot döntően a tankönyvíró személyisége, szókinccse, élet- és tanítási tapasztalata határozza meg.

Léteznek olyan kapcsolódó kutatások is, amelyek nem közvetlenül a tankönyvekkel, hanem tankönyvekkel kapcsolatos, velük összefüggésben álló területekkel foglalkoznak. Ilyen például a *tankönyvkiadás történetével* foglalkozók munkássága (Magyarországon Mészáros, 1989), vagy az 1990-es években a tankönyvpiac kiterjedésével foglalkozó, valahol az oktatásgazdaságtanhoz is sorolható vizsgálatok.

Végül van olyan terület is, amikor magát a tankönyvkutatást választják kutatás tárgyául (Dárdai, 2002). Ez tehát a *tankönyvkutatás kutatása*.

További csoportosítást jelenthet a tankönyvkutatásokban a vizsgálatot képező tankönyvek csoportjai szerinti felosztás. Így megkülönböztethetünk *globális tankönyvelemzést* (ekkor az összes elérhető tankönyv képezi a vizsgálat tárgyát), *szakterületek vagy műveltségterületek szerinti vizsgálatot*, illetve *tantárgyközi tankönyvelemzést*. Általában megfigyelhető, hogy a humán tudományok tankönyveit a kutatók gyakrabban elemzik. Így szinte minden európai ország tankönyvekről szóló szakirodalmában szép számmal találunk olvasókönyvekre, ábécékönyvekre vonatkozó elemzést. A nemzetközi összehasonlító tankönyvkutatások elsősorban történelem- és irodalom tankönyveket vizsgáltak. (Ezt alkalomszerűen a földrajz tankönyvek vitatható részeivel egészítették ki.)

Végül a vizsgálat során alkalmazott kutatómódszertani eszközök és módszerek szerint is lehet csoportosítani a tankönyvkutatásokat. A nagy számú dokumentum miatt mód nyílik dokumentum- és tartomelemzésre. A bevélsvizsgálatokat lehet osztálytermi keretekben megfigyeléses vagy résztvevő megfigyeléses módszerkombinációval vizsgálni, de lehet a kikérdezés írásbeli vagy szóbeli módszereit is alkalmazni a tankönyvkutatások során.

4. Intézményközi tankönyvelméleti kutatócsoport az 1980-as évek végén

Magyarországon csak az 1980-as évek végére ért be az az igény, hogy a tankönyvekkel, a tankönyvek elméletével kutatás szinten, önálló kutatócsoport keretében foglalkozzanak. A kutatócsoport létrejöttének voltak előzményei: A pedagógia időszerű kérdései című sorozatban már 1980-ban megjelent a *Tankönyvekről – mindenkinek* c. kötet (Karlovit, 1980), néhány évvel később pedig a *Tankönyvelméleti tanulmányok* c. gyűjteményes munka (Karlovit, 1986). Utóbbinak különleges és értékes része Szokolszky Ágnes (1986) tematikus bibliográfiája, amely a tankönyves témában 1978 és 1984 között megjelent cikkeket közölte le éves bontásban.

Arról sem szabad elfeledkeznünk, hogy éppen az 1980-as évek közepén zajlott egy igen kiterjedt vita a tankönyvekről – különös tekintettel az új szellemiségű gimnáziumi irodalom tankönyvekre –, amelynek igen kifejező című összefoglaló kötete: *Tankönyvháború* (Pála, 1991).

Az intézményközi kutatócsoport *Tankönyvelméleti Kutató és Pedagógiai Szerkesztőségi Csoport* elnevezéssel, Karlovitz János irányításával működött. A fenntartásában közreműködő szervezetek a Tankönyvkiadó Vállalat, az Országos Pedagógiai Intézet és az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum voltak.

Érdekes külön kitérni arra, hogy a kutatócsoport szerteágazó tevékenységeinek köszönhetően van ma Magyarországon Európa egyik legnagyobb tankönyv-gyűjteménye. Ha valaki felkeresi az *Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum* (OPKM) *Tankönyvtárát*, majd ellátogat Braunschweig-be, szerintem nem fogja tudni megmondani, melyik gyűjtemény a nagyobb. A két gyűjtemény között igen jelentős különbség az, hogy a német tankönyvtár alapján véve nemzetközi, a budapesti pedig nemzeti. Hogyan sikerült ekkora gyűjteményt kialakítani? – Ebben kétségtelenül szerepe volt annak a több évtizedes előzetes munkának, hogy ti. az OPKM az 1950-es évek-beli megalakulásától fogva, mint országos gyűjtőkörű szakkönyvtár összegyűjtötte és átmentette, állományában tartotta azokat a pedagógiai vonatkozású könyveket és tankönyveket is, amelyeket az iskolai könyvtárakból politikai irányváltásokkor kiselejtezték. A Tankönyvtár éppen a rendszerváltás előtt jött létre, amely nagy segítséget jelentett a régi tankönyvek megőrzésében. A rendszerváltás után a Tankönyvtár vezetőjének, Horváth Lászlónak sikerült elérnie, hogy a kiadók a tankönyveket állami rendeletben rögzített módon, jogszabályi alapon, mintegy kötelezpéldány gyanánt küldjék meg a Tankönyvtár – és még jó néhány vidéki tankönyv-bemutatóhely – számára. Így nagyobb részt megvannak azok az 1990-es években megjelent tankönyvek is, amelyekből ma már másképpen szinte lehetetlen példányhoz jutni.

Az intézményközi tankönyvelméleti kutatócsoport működésének további produktumai közel száz külföldön idegen nyelven megjelent szakcikk lefordítása, közel száznegyven kisebb-nagyobb elkészült tanulmány magyar nyelven, és éves szinten nagyjából huszonöt-harminc publikáció.

A tankönyvelméleti kutatócsoport révén a következő témákban valósultak meg publikációk (Karlovit, 2001 alapján):

- tankönyvkészítés tényezői;
- tankönydefiníciók;
- tankönyv-fogalom történeti változásai;
- tankönyvek hatása a pszichikumra;
- a tankönyvek helye és szerepe az oktatás és nevelés folyamatában;
- didaktikai apparátus a tankönyvekben;
- az illusztráció és a kép szerepe a tankönyvekben – tankönyvi képek, ábrák tervezése és szerkesztése;
- modellalkotás a tankönyvkészítésben;
- az oktatáspolitikai hatása a tankönyvelméletre;
- a tankönyvek nyelvezete;
- tanterv és tankönyv viszonyrendszere;
- Magyarország és a magyarság más országok tankönyveiben;
- tankönyvek a taneszközök között;
- alternatív tankönyvkiadás lehetőségének elméleti alapozása;
- tankönyvi minőség;
- tankönyvkiadási gazdaságosság;
- társadalmi sztereotípiák a tankönyvekben;
- a “jó tankönyv” jellemzői;
- tankönyvtörténeti vizsgálatok stb.

Az Országos Pedagógiai Intézet 1990. évi megszüntetését a tankönyvelméleti kutatócsoport sem élte túl: a megkezdett munka, bármilyen sok eredményt mutatott is föl nagyon rövid idő alatt, menthetetlenül félbeszakadt. Az 1992-ben létrejött *Tankönyvesek Országos Szövetsége* (TANOSZ) elnökeként Karlovitz János bármennyire is igyekezett újraéleszteni a tankönyvelméleti kutatásokat, azok szervezett formában egy ideig nem folytatódhattak Magyarországon.

A főként tankönyvkiadók, -szerzők és -kereskedők alkotta TANOSZ-szal a háttérben négy nemzetközi, ún. *összmagyar konferenciát* sikerült megszervezni (ennek egyik markáns kötete jellemzően mutatja be, tárja fel ezt a munkát – Karlovitz, 2002). Közel egy évtizeden át készült el évről évre a *Tanulást, tanítást segítő kiadványok jegyzéke a ... tanévre*, mint évkönyv. Ez csupán egy címlista gyűjtemény a kiadók által megadott információkból – kutatásnak semmiféleképpen sem tekinthető, és kutatási alapként aligha használható. A TANOSZ keretén belül *Hangay Zoltán* elnökletével működik az a bizottság, amely évről évre az ún. “*érdemes tankönyvszerző*” kitüntetésekkel adományozza.

A Tankönyvesek Országos Szövetsége az 1990-es években több ízben szervezett olyan tankönyvi bevérvizsgálatot, amelyben tanulók tízezreinek véleményét kérdezték ki – elsősorban a középiskolákban, de voltak általános iskolás korúakat érintő kikérdezések is. Nyilvánvalóan, ennyire kiterjedt kérdőívezést manapság nagyon nehéz megszervezni. Kutatásmódszertani szempontból már maga az a tény is meggondolandó, miképpen, milyen matematikai statisztikai eljárásokkal lehet megbízható módon kiküszöbölni az olyan jellegű problémákat, mint például feltehetően azt a könyvet fogják többen választani, amelyet többen ismernek (azaz több

iskola többet rendel ezekből), vagy a tanulók, vagy ami még nehezebb kérdés: a diákok valószínűleg csak egyetlen könyvet ismernek: azt, amiből éppen tanulnak. Ezek a kérdések azonban mindig tartalmaztak többletet is: a diákoknak indokolniuk kellett, miért tartják jónak a választott tankönyve(ke)t, továbbá meg kellett fogalmazniuk, nekik mi az általános elvárásuk a tankönyvekkel kapcsolatban. A TANOSZ kérdezte a pedagógusok: tanítók és tanárok véleményét is, és ezek együttes eredményeit a tankönyvkiadók beépítették saját gyakorlatukba, sőt, még akár továbbképzési portfóliójukba is. (A pedagógus- és diák-kikérdezések indították el az “érdemes tankönyvszerző”-elismerést.) Az írásbeli kikérdezések mintegy érdekes “mellékterméke” volt, hogy követni lehetett: hogyan, és mely tantárgyaknál kezdenek az iskolákban elfordulni a meglévő tankönyvektől. Az ezredfordulóra elérte nagyjából a 25%-os mértéket a tankönyvet nem használó tantárgyak / tanárok aránya – különösen a szakképző iskolákban fordultak el ezen taneszközöktől a pedagógusok. Ennek feltehetően több oka is lehetett: egyfelől, bizonyos területeken hiányoztak a megfelelő színvonalú és jól érthető tankönyvek; a piaci alapon működő tankönyvkiadók – hacsak nem kaptak célzott támogatást – kevésbé fejlesztették a szakképzésben tanulók taneszközeit; a tankönyves (ár)viták és a tankönyvekre áldozni nem akaró szülői közömbösség együttesen elvette a tanárok kedvét a tankönyvek beszerzése és adminisztrációja feletti többlet-munkától.

A tankönyvelméleti kutatócsoport eredményeinek továbbélése és hasznosítása az 1990-es években és a 2000-es évek elején a *szakképzési tankönyvek* jóváhagyási (hivatalos, állami elfogadási) folyamatában érhető tetten. A Nemzeti Szakképzési Intézet szakképzési tankönyv- és taneszköz-bizottságot működtetett – ezen munka során úgy tűnik, igen sok gondolatot felhasználtak az egykori tankönyvkutató csoport eredményeiből. (Valószínűleg ez összefügghet azzal is, hogy kezdetben a Nemzeti Szakképzési Intézet fogadta be a Tankönyvesek Országos Szövetségét.)

A piacgazdasági körülmények többé nem biztosították hátteret a tankönyvelméleti alapozáshoz – a rendszerváltást követően az empirikus tankönyves kutatások váltak meghatározóvá.

5. Tankönyvkutató intézet a 2000-es évek első évtizedében

A tankönyvekkel kapcsolatos kutatások szerepeltek az 1990-es évek *Országos Közoktatási Intézetének* (ennek a manapság is működő utód-szervezete a mai Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet) alapító okiratában. A témát súlyának megfelelően, a tantervi kérdésekhez kapcsolódóan rendszeresen kutatták és elemezték, a Jelentés a közoktatásról című évkönyvekben rendszeresen publikálták, megjelentették. Az intézeten belüli felelőse *Vágó Irén* volt.

A 2000-es évek első évtizedének közepe körül a *Commitment Zrt.* csoporton belül működött *Tankönyv és Taneszköz Kutató és Fejlesztő* Intézetről 2012-ben alig talál forrásokat az érdeklődő. Honlapja 2012 augusztusában többnyire üres oldalakat tartalmazott (lehet, hogy csupán fejlesztés alatt állt, és idővel ismét információkkal telnek meg ezek a lapok). Főként és elsősorban Kojanitz Lászlótól találunk forrásokat, aki Fischerné Dárdai Ágnessel szoros együttműködésben igazgatta ezt az előremutató

kezdeményezést. Igazából sem működésének idején, sem azóta nem tudom, tulajdonképpen kik is alkották ezt az intézetet, kik voltak a munkatársai. Közvetett forrásból, az Új Pedagógiai Szemlében megjelent egyik Kojanitz-tanulmányban név szerint említenek további szakértőket, akik egy munkacsoportjukban közreműködtek.

A www.tankonyvkatato.hu honlap egyedül a Dárdai Ágnes-féle *A tankönyvkutatás alapjai* című könyvre mutat rá – ez volt a szerző könyv alakban megjelent doktori disszertációja. Dárdai Ágnes ezen munkája nem annyira tankönyvkutatás, semmint a *tankönyvkutatás kutatása* abban az interpretációban, amelyben azt a tankönyvkutatás egyik európai helyszínén, a *braunschweigi Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung* intézményében gyakorolják, illetve módszertanilag segítik.

A tankönyvkutató intézet tevékenységével összefüggésben kell szólnunk Kojanitz László munkásságáról, aki nagyjából 2003 és 2008 között ismertette tankönyvkutatási eredményeit. Publikált elméleti alapozást segítő írást (Kojanitz, 2007), amelyben külföldön, más országokban kidolgozott értékelési rendszereket vázolt fel. Értékesek saját összehasonlító elemzéseit (Kojanitz, 2005a), amelyekben tartalomelemzési módszerekkel dolgozott fel több, mint száz tankönyvet. Kutatásmódszertani tájékozottságot tükröz egy másik cikke, amelyben a tankönyvanalízis módszerét mutatja be (2005b).

Kojanitz László empirikus eredményeit bemutató, megjelent írásaiban talán a leginkább az tűnik fel az olvasónak, hogy mennyire sok kérdéssel, problémával foglalkozott egyszerre. Így ezekben az írásokban egyszerre vannak jelen számos műveltségterület tankönyvei. Elemzéseit leíró jellegűek; a szikár megállapításokon túlmenően igyekszik nem keresni tágabb összefüggéseket (például a már hivatkozott Kojanitz, 2005a).

Úgy tűnik, hogy az utóbbi években a tankönyvkutatások, tankönyvelemzések inkább, csak mint szakdolgozati témákban jelennek meg. Tetten érjük azt a jelenséget is, amikor a tankönyv szinte csak “ürügy” a tanácskozásra, de már nincs a középpontban: a 2008. évi *Tankönyvdialógusok* elnevezésű műhelykonferenciasorozatban (Simon, 2008) olyanok is szóhoz jutnak tankönyves címszó alatt, akik egészen más témákkal foglalkoztak.

A tankönyvkutatások egy része az elmúlt évtizedekben inkább regiszter-szerű eredményeket hozott ahelyett, hogy mélyebb összefüggésekre tudott volna rávilágítani, vagy elméletileg kellően alátámasztott és a gyakorlatba átültethető eredményeket tudott volna felmutatni.

6. Tankönyvkutatási lehetőségek és csapdák

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a tankönyvek kutatása mindenféleképpen lehetséges már önmagában is a dokumentum, vagy még inkább: a tartalomelemzés kutatómódszertanilag kidolgozott és folyamatosan fejlődő módszereivel. Még inkább kutatható és elemezhető didaktikailag tágabb kontextusában, viszonyrendszerének összefüggéseiben.

Több doktoranduszt vagy reményteli kutatót foglalkoztathat az a kérdés, hogy vajon mit lehet vizsgálni a tankönyveken úgy, hogy azt a tudományos élet képviselői is elfogadják. Aki tankönyvkutatásokkal foglalkozik, hamar rádöbben, hogy itt egy igen időigényes, ám viszonylag kevés kézzel fogható, megragadható eredményt hozó foglalatosságról van szó. Erre egyetlen példát hozok most illusztráció gyanánt: 2001-2002-ben – az akkoriban induló középiskolai ún. nulladik évfolyamokból származó benyomásaimból arra következtettem, hogy a diákok az általános iskolából valószínűleg igen nagy nyelvi különbségekkel érkeznek a középiskolába. Azt feltételeztem, hogy eltelik talán egy fél esztendő is, mire kialakítják azt a saját közös nyelvezetet, amely az adott középiskolában a tanulás (megértés) alapjául szolgálhat. Ennek a felismerésnek a nyomán arra voltam kíváncsi, hogy a tankönyvi szövegek mennyiben befolyásolják a tanulók nyelvi fejlődését. Ennek érdekében egyetlen kisiskolás tantárgyat, a környezetismeretet választottam ki, és megvizsgáltam, hogy az akkoriban legnépszerűbb három környezetismeret második évfolyamos tankönyv szókinccse között mekkora az átfedés. Ehhez mind a három tankönyv szövegét begépeltem egy olyan táblázatba, amelyben minden egyes szó külön-külön cellába került. Így tudtam a három tankönyv szövegeivel dolgozni. Számítógépet használtam, de nem egy erre a célra a leginkább megfelelő szövegelemző programot. A ragok és toldalékok elhagyása után meghatároztam a szófajokat. Külön problémát jelentettek azok a szavak, amelyeket több szófajhoz tartozónak is lehetett érteni: a táblázat használata során ugyanis – bár alkalmaztam színkódokat – még nem tudtam jelölni, hogy az eredeti szövegösszefüggésekben melyik szó milyen értelemben volt használatban. Így ezeket “fele-fele”-alapon vettem számításba. A több hónapig tartó vizsgálat eredménye mindössze ennyi volt: 14,7%. Vagyis a három elemzett tankönyv között igencsak minimális volt a szókinccs-beli átfedés. Ha meggondoljuk, hogy ha minden egyes tantárgynál és mind a nyolc évfolyamon végig elemeztük volna a legnagyobb példányszámban megrendelt tankönyveket, akkor ki lehetett volna mutatni, hogy mennyire másféleképpen alakulhat az egyes diákok nyelvi fejlődése.

A szókinccs-vizsgálatnál a tankönyvelméleti kutatásoknak az a tétele, tankönyvi funkciója érvényesülhetett volna, hogy ti. a tankönyv valamilyen szinten a demokratikusan hozzáférhető, minden diák számára egyformán olvasható, használható oktatási dokumentum. Paradox módon azonban, a “tankönyvi demokratizmus” Magyarországon éppen a szocialista rendszer egyetlen központi tantervéhez és egyetlen előírt tankönyvéhez kötődött. Életszerűbb lett volna – és ezt tankönyvelméleti kutatás is alapozhatná –, ha a többtankönyvűség keretei között hivatkozunk arra, hogy egy adott osztályon belül valósul, valósítható meg az ugyanazon tankönyv adta lehetőség: a tankönyv szókinccsével, nyelvezetével, a tanár vagy tanító módszertani kultúrájára alapozva, a taneszközök között mint legfontosabb eszköz segítségével a tanulók (diákok) számára is átlátható módon teszi lehetővé a tanulási és számonkérési folyamatokat.

Könnyen belátható, a tankönyvek hatásvizsgálata a legnehezebben kutatható. Érdekes lenne például olyan vizsgálatokat folytatni, hogy hasonló képességű gyerekek párhuzamos osztályaiban milyen hatása van vagy az egyik, vagy a másik tankönyvnek, feltételezve, hogy ki lehet szűrni a tanári-tanítói módszertani kultúrák sajátosságából

fakadó eltéréseket (pl. ugyanaz a tanár tanít mindkét osztályban, és előzőleg pszichológiai vizsgálatok során kimutathatóvá vált, hogy nincs a használat során torzító hatású érzelmi viszonyulása egyik tankönyvhöz sem). Mivel azonban az ilyen összehasonlító vizsgálatoknak a tanulókra nézve távlatos következményei lehetnek, az eltérő tankönyv-használatból fakadó esetleges károk kockázatait – amennyire csak – mérsékelni kell. (Pl. egyik anyagrészt egyik osztályban az egyik tankönyvből – aztán csere; hatásvizsgálattal mindkét osztályban, a tanári gesztusok, esetlegesen eltérő interakciók hatásainak szűrésével.)

Talán egyszerűbbnek látszik, ha a tankönyveket pusztán egymással vetjük össze. Az összehasonlító elemzésnél érdemes figyelembe venni, hogy valamit csak hasonlóval lehet összevetni. A kémia tankönyvet például egy másik és egy harmadik kémia tankönyvvel. Tankönyvelméleti kérdés, hogy nincs olyan fogalom, hogy “univerzális tankönyv”, vagyis egyszer van egy vertikális, felmenő rendszerű ív, amely Comenius óta tudatosan is az életkori megfeleltetés és más didaktikai elvek mentén építkezik, másfelől pedig egy horizontális sík, amelyen a tantárgyak vagy a művelődési területek szerinti eltérő követelményeket, elvárható didaktikai sajátosságokat lehet tetten érni. Vagyis egy irodalomkönyvtől mást várunk el, mint egy matematika tankönyvtől, illetve tantárgyanként más és más sajátosságokat várunk el az egyes tankönyvekhez, tankönyv-családokhoz tartozó kiegészítő taneszközök tekintetében.

A tankönyvek összehasonlító elemzése történhet történeti síkban. Ennek az a hátránya, hogy nagyon nehéz érvényes megállapításokat tenni anélkül, hogy ne ismernénk a különféle történeti korok társadalmi, politikai, gazdasági sajátosságait. Könnyen juthatunk téves, semmitmondó megállapításokra, vagy sok munkával eljuthatunk olyan eredményekhez, amelyeket esetleg egyszerű benyomásként is meg tudtunk volna fogalmazni. Ilyen tévút lehet például az illusztrációk színtechnikájának, színezésének változása – ti. ez elválaszthatatlan a technika (fénykép, színes fénykép, nyomdatechnika stb.) fejlődésétől. Vagy teljesen természetes, hogy tematikusan is változnak a tankönyvek, ám ez a társadalom- és tudománykép változásainak a függvénye. Ugyanígy, a nyelvezet változása ugyancsak a köznapi beszéd nyelvi változásainak függvénye. Egy történeti elemzés során sem csak a tankönyvet, mint dokumentumot érdemes vizsgálni, hanem inkább azt a történeti korszakot, amelyben azt a tankönyvet írták.

Lehet tematikus kutatásokat is folytatni, akár összehasonlító, akár történeti síkon. Lényegében szinte “bármilyen” lehet elemzés tárgya, feltéve, hogy az annak megfelelő, releváns tankönyvi csoportot választjuk ki hozzá. A “tudatos környezetalakítás” témáját például számos tantárgy tankönyvein keresztül vizsgálhatjuk, ezért az előzetesen megfogalmazott hipotéziseinkhez igazítva választjuk ki az elemzendő tankönyvek csoportját. Lehetséges, hogy a válaszokat inkább a társadalomismereti, más kérdés-feltevés esetében pedig inkább a környezet- és természetismereti tankönyvekben találjuk meg.

Természetesen, a felsoroltakon kívül még számos további tankönyvkutatást is lehet folytatni. Zárásul inkább csak néhány kutatásaitikai vonatkozásra hívom fel a figyelmet: a vizsgálatok során – különös tekintettel a beválás vizsgálatokra, a kikérdezéssel és résztvevő megfigyeléssel együtt járó kutatásokra – lehetőség szerint

kompenzáljuk a tanulókat és tanáraikat a vizsgálat során esetleg keletkező hátrányaik miatt. Az empirikus tankönyvkutatások ugyanis könnyen együtt járnak időbeli megterheléssel, vagy akár a tankönyvhasználatától függő eltérő fejlődéssel. Az empirikus tankönyv-használati (beválás)vizsgálatoknak lehetőség szerint rövid ideig kellene tartaniuk.

Amikor pedig tankönyveket vizsgálunk, írjuk le részletesen a módszerünket – a tankönyvkutatás módszertana Magyarországon alapos fejlesztésre vár – és azt, mit miért gondoltunk megfelelőnek a vizsgálat során. Tegyük láthatóvá a kutatás teljes folyamatát, s mutassuk be, hol és miben akadtunk el, mi bizonyult tévedésnek, zsákutcának.

Kényeges szempont a helyes kutatási módszer és eszköz megválasztása is. Vizsgálatunk témája legyen kellően szűk (egy-egy jelenség alapos körüljárására koncentráljunk), ugyanakkor ne legyen olyan, aminek megállapításait a könyvek kézhez vétele nélkül is meg tudtuk volna mondani.

Bízom abban, hogy ezzel a rövid áttekintéssel hozzá tudok járulni az eredményes tankönyves kutatásokhoz.

Felhasznált irodalom

- A Magyar Tudományos Akadémia kutatóhelyeinek 2010. évi tudományos eredményei III. Társadalomtudományok (2011). MTA: Budapest.
- Dárdai Ágnes (2002): A tankönyvkutatás alapjai. Dialóg Campus Kiadó, Pécs & Budapest.
- Fehér Erzsébet (1995): Magyar nyelvű tankönyvek 1777-1848. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Gál Ferenc (2001): Tankönyvekről, tankönyvpiacról. Új Pedagógiai Szemle, 51. évf. 1. sz. pp. 40-45.
- Háber Judit & H. Sas Judit (1980): Tankönyvszagú világ. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Imre Anna (2000): Tankönyvválasztás, tankönyvhasználat az általános iskolában. TÁRKI, Budapest.
- Karlovitz János (2001): Tankönyv – elmélet és gyakorlat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Karlovitz János (szerk.) (1980): Tankönyvekről – mindenkinek. A pedagógia időszerű kérdései c. sorozat. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Karlovitz János (szerk.) (1986): Tankönyvelméleti tanulmányok. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Karlovitz János (szerk.) (2002): Tankönyvelméleti tanácskozás, 2001. Tankönyvesek Országos Szövetsége, Budapest.
- Karlovitz János Tibor (2000): A tankönyv funkciói és a tankönyvszerzők koncepciója. Doktori disszertáció. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Karlovitz János Tibor (2001): Az iskolai tankönyvválasztásról. Új Pedagógiai Szemle, 51. évf. 1. sz. pp. 69-79.

- Kereszty Orsolya (2005): A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben. *Könyv és Nevelés*, 7. évf. 3. sz. pp. 56-65.
- Kojanitz László (2005a): A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 3. sz. pp. 53-68.
- Kojanitz László (2005b): Tankönyvanalízisek. *Iskolakultúra*, 15. évf. 9. sz. pp. 135-143.
- Kojanitz László (2007): A tankönyvek minőségének megítélése. Mi ad értelmet a tankönyvek értékelésének és kutatásának? *Iskolakultúra*, 17. évf. 6-7. sz. pp. 114-126.
- Mészáros István (1989): A tankönyvkiadás története Magyarországon. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pála Károly (szerk.) (1991): Tankönyvháború. Viták a gimnáziumi irodalomoktatás reformjáról a hetvenes-nyolcvanas években. Irányított irodalom c. sorozat. MTA Irodalomtudományi Intézete & Argumentum Könyvkiadó, Budapest.
- Simon Mária (szerk.): Tankönyvdialógusok. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Szabolcs Ottó (1990): Külföldi tankönyvek magyarságképe. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szokolszky Ágnes (összeáll.) (1986): A tankönyv szakirodalma 1978-tól 1984-ig. In: Karlovitz János (szerk.): Tankönyvelméleti tanulmányok. Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 184-217.

Virágos Márta - **A KÖNYVTÁRAK SZEREPE A MEGVÁLTOZOTT KÖRNYEZETBEN**

marta@lib.unideb.hu

Összefoglaló

A könyvtár váljon mindent egy helyen szolgáltató információs intézménnyé, amely egyben az információs dokumentumok és a szakértelem forrása is.

Legyen képes folyamatosan (a hét minden napján 24 órában) távoli információ szolgáltatásra (virtuális könyvtár).

A könyvtár legyen az egyetemi szellemi termés tartalomgazdája.

Legyen olyan közösségi hely, amely a szellemi feltöltődés központja, ahol a különböző szakterületek kutatói, hallgatói, szakemberei találkozhatnak, egymást inspirálják és ösztönzik, vagyis az intézmény tudományos és kulturális „Agóra”-jának szerepét töltsse be.

THE ROLE OF LIBRARIES IN THE CHANGING SOCIAL-ECONOMIC ENVIRONMENT

Abstract

Learning ability in various life periods is the most important human capital in the information society of the 21st century. Library and information services, which support the new educational models and the development of successful participation in such models, play a crucial role in the formation of skills to succeed in knowledge acquisition, retraining and continuous self-study. The individuals' life long learning ability is the key to nation prosperity. If the most important feature of the information society is information and its relation to information then the information gathering, storing, processing and forwarding institution is the basic institution of the society. For the forthcoming years, the priorities of the library strategy is to ensure access to information in the interest of equality, to establish libraries without walls, to raise content services and to assist to life long learning. Higher educational libraries should take into consideration the following service aspects:

- Personalized services: in addition to providing the traditional forms of library services special emphasis should be put on virtual 7 x 24 hours content services. New forms of relationship management could be introduced. As a result of distance, the role of authenticity gains higher importance. Activation of library expertise in the development of curriculum and courses.
- Organizing knowledge management should be applied in stead of information management.

- Multilevel cooperation: utilization of shared means in the fields of digitalization and storage. Establishing and operating communities between institutions, virtual organizations. Supporting life long learning through institution communities.

- Flexible space use: in addition to the physical space the virtual space also plays a crucial role. In addition to the traditional activities the library space provides and organizes new services, such as student advising, group activities, coffeehouse, cultural programs.

Az információs társadalom stratégiájában a fő hangsúly a tudás társadalmának a megteremtésén van. A nemzetgazdaságok hosszú távú versenyképességét az alapozza meg, ha kialakítják alapvető – lehetőleg kizárólagos hozzáértésüket a „core competence”-t valamilyen versenyágban.

Az egyetemi könyvtárak működését meghatározó globális trendek



Információs társadalom és egyetemi könyvtár

A 21. század információs társadalmában a tanulás képessége az élet különböző szakaszaiban a legfontosabb emberi tőke. A tudástársadalom viszonyaihoz való alkalmazkodás, a sikeres stratégiaalkotás képessége nem kis részben az oktatási rendszerek minőségén múlik. Ez a minőség nemcsak iskola és diákja kapcsolatának időszakában jelenik meg, hanem abban is, hogy a rendszerből kikerülők milyen tudásszerzési, tudás-karbantartási készségeket sajátítottak el ahhoz, hogy az élethosszig tartó tanulás követelményeinek megfeleljenek. A távoktatás, az e-learning,

a virtuális egyetem kiteljesedésével sokkal szélesebb kör tud bekapcsolódni a különböző szintű oktatási programokba. A hibrid (hagyományos és hálózati) oktatási rendszerekbe nagyobb jelentőséget kap a tartalommenedzselés, a tananyagok rendelkezésre bocsátása. Az önálló tanulásra való készségekben kiemelten fontos az informatikai, digitális írástudás kialakítása, továbbfejlesztése, mely alapvető fontosságú része a használói képzéseknek. Az ismeretszerzés, az átképzés és a folyamatos önképzés készségeinek kialakításában fontos szerepet játszanak a könyvtári és információs szolgáltatások, amelyek támogatják az új oktatási modelleket és a bennük való részvételhez szükséges készségek kifejlesztését. (1)

A tananyag és a tartalom elsődlegessége, a felsőoktatási piac nyitottsága szükségessé teszi azokat a könyvtári szolgáltatásokat, amelyek a testre szabott oktatói-kutatói információellátást megoldják, jelentős részben az intézményekben keletkezett tananyagok, tanulmányok, értekezések, és egyéb tudományos munkák hozzáféréseinek megszervezésével, az intézményben keletkezett tudások teljes körű feltérképezésével és rendelkezésre bocsátásával. Ehhez elengedhetetlen feltétel a tudás kezelésével, átadásával és újbóli felhasználhatóságával kapcsolatos stratégiák kidolgozása. Az egyetemi oktatók, kutatók és hallgatók által teremtett tudásokat tartalmazó tudástárak kialakítása az egyik legfontosabb egyetemi könyvtári feladat.

Az interneten jelen lévő nagy tömegű információ és a publikációs „boom” felértékeli a könyvtárak válogatási és rendszerezési képességeit. A XXI. sz. elején élő emberek számára a legnagyobb kihívást talán az ismeretek, információk mérhetetlen mennyisége jelenti. Napjainkban tehát nem az ismeretek rögzítésének, hanem a releváns ismeretek kiválasztásának képessége látszik a legfontosabbnak. Ez, valamint az intézmények közötti átjárhatóság lehetősége hálózati együttműködések és specializálódást is követel az egyetemi könyvtáraktól.

Magyarországon az 1997-ben elfogadott Könyvtári törvény megjelenése kapcsán beszélhetünk először a könyvtár és a demokratikus társadalom kapcsolatának pontos megfogalmazásáról: „Amennyiben az információs társadalom legfontosabb jellemzője az információ és az információhoz való viszonyulás, akkor az információt gyűjtő, tároló, feldolgozó és szétsugárzó intézmény ennek a társadalomnak az alapintézménye. Mindezek alapján a társadalom és a könyvtár kapcsolatának jövőképét a következőképpen fogalmazhatjuk meg: az információs társadalom alapintézménye a nyilvános könyvtár.”(2)

A magyar egyetemi könyvtárak stratégiai feladatait és lehetőségeit a szakmai és a fenntartói jogi környezet határozza meg. A szakmai környezetet a Könyvtári törvény és a NKÖM könyvtári stratégiája nyújtja. A fenntartói jogi környezetet a felsőoktatási mega- trendek illetve az új Felsőoktatási Törvény jelentik. 1

A Könyvtári Törvény és a Könyvtári stratégia

A Könyvtári törvény elfogadásával pozitív módon változott meg a könyvtárak szerepe:

¹ 2012. évi CXXIII. törvény a nemzeti felsőoktatásról

- a kormányprogramban nevesítve szerepel a könyvtár: a tudásalapú társadalom alapintézménye az információt gyűjtő, feltáró és szolgáltató könyvtár,
- a könyvtári törvény következtében jelentős központi és pályázati támogatási források kerültek a rendszerbe,
- a törvényt követő jogi szabályozások új lehetőségeket adtak a könyvtárak fejlesztésének (telematika, Eu-s pályázatok), a könyvtárosok továbbképzésének, és a minőségbiztosítási elvek bevezetésének,
- a törvény ellátó rendszerben gondolkodik.

A felsőoktatásban világszinten érvényesülő megatrendek:

- a felsőoktatás missziójának változása: az oktatás mint szolgáltatás jelenik meg,
- az állam visszavonulása a felsőoktatás finanszírozásából: az oktatási szolgáltatások piacának kiszélesedése (egyházi, magán),
- a társadalmi nyitottság követelménye: az egyetemeknek el kell számolnia az állampolgárok adójával,
- az intézmények tevékenységének külső értékelése: az egyetemek rangsorolásának bevezetése,
- az intézmények irányításában megfigyelhető változások: vállalkozó, szolgáltató egyetem,
- az életkorhoz kötött tanulmányok helyett az „életen át tartó tanulás” kiteljesedése,
- a felsőoktatás tömegesedése.(3)

Új kihívások a felsőoktatásban: az európai felsőoktatás versenyképessége, az EU új felsőoktatási stratégiája

A Bolognai folyamat célja az európai felsőoktatás ésszerű harmonizációja. A Bolognai Nyilatkozatot aláíró országok önként vállalták, hogy felsőoktatási politikájukat összehangolják a közösen megfogalmazott célok elérése érdekében. Így a folyamat eredményeképpen az egyes országok felsőoktatási rendszerei az Európai Felsőoktatási Térség részeivé válhatnak.

A legfontosabb prioritások a következők:

- a tömeges felsőoktatás lépcsős szerkezetű átalakítása, tartalmi összehangolása,
- a hallgatói mobilitás megteremtése,
- a modern világban megkövetelt képességek, kompetenciák fejlesztése,
- összehasonlítható diplomák rendszerének megteremtése, egységes szakképzettségi regiszter kialakítása, ami lehetővé teszi az egyik országban megszerzett diploma munkaadói fogadását a másik országban is,

- undergraduate-graduate szerkezetű lépcsős képzés kialakítása, amely mérsékli a korai szakosodás veszélyét, lehetővé teszi a tanulmányok megszakítását és későbbi folytatását,
- a mobilitást elősegítő kreditrendszer megvalósítása,
- összemérhető minőségbiztosítási rendszerek hálózatának létrehozása, amelyek garantálják az egyes tagországokban kiadott diplomák mögötti tudás összemérhetőségét,
- az európai érdekek és értékek megjelenítése a felsőoktatásban.

A felsőoktatási könyvtárak működését meghatározó globális trendek

Perszonalizált (személyre szabott) szolgáltatások: a hagyományos szolgáltatási formák mellett jelentős hangsúlyt kapnak a virtuális 7 x 24 órás tartalmi szolgáltatások. A kapcsolatkezelés új formái kerülnek bevezetésre. A távoli elérés miatt megnő az egyéni azonosítás (autentikálás) fontossága. A könyvtári szakértelem aktív bekapcsolódása a tananyagok és kurzusok fejlesztésébe.

Többszintű együttműködés: osztott erőforrás hasznosítás a digitalizálás, dokumentumszolgáltatás és a tárolás területén. Intézmények közötti közösségek, virtuális szervezetek létrejötte és működtetése. Életen át tartó tanulás támogatása intézményi közösségeken keresztül.

Információ menedzsment helyett tudásmenedzsment: az egyetem tudásteremtő, megosztó és –átadó tevékenységeket végez, amelynek sikerét az egyetem oktatóinak az adott tudományban való elismertségével mérik. Az egyetemi könyvtárak új feladata, hogy az egyetemen keletkezett tudást teljes körűen számba vegyék és láthatóvá tegyék.

Rugalmas térhasználat: a fizikai tér mellett a virtuális tér is nagy fontosságot nyer. A hagyományos tevékenységek mellett a könyvtári tér új szolgáltatásokat szervez és nyújt, mint például hallgatói tanácsadás, csoportos foglalkozások, kávéház, művelődési programok.

Felsőoktatási könyvtárak a könyvtári környezetben

2001–2007 közötti statisztikai adatok tükrében a korszerű ellátást nyújtó magyar felsőoktatási könyvtárakban és szakkönyvtárakban nőtt a regisztrált olvasók száma, a könyvtárhasználatok száma (ebből a távhasználatok száma 754%-kal), a kölcsönzött dokumentumok száma, a helyben használt dokumentumok száma, a számítógépek száma és ezzel együtt az internetet használók száma.

Mindez azt bizonyítja, hogy a 72 felsőoktatási intézmény könyvtári rendszere meghatározó szerepet tölt be mind dokumentum állományát, mind szolgáltatásait tekintve a magyar könyvtári rendszerben.

Az egyetemi könyvtáraknak alapfunkciójukból következően feladatuk az anyaintézményükben folyó oktatás/kutatás/ gyógyítás/művészeti tevékenység és művelődés könyvtári és információs támogatása és ezek iránt az igény felkeltése.

Az egyetemi könyvtáraknak juttatott pénzügyi források attól függnnek, hogy mennyire tudják bizonyítani hozzájárulásukat anyaintézményük stratégiájának megvalósulásához.

Új feladatok az információ szolgáltatásokban

Az egyetemi könyvtárak minőségi céljai közül a két legfontosabb terület:

- az akkreditációs eljárásokban megfogalmazott képzési területek és tudományos munka igényeihez igazodó gyűjteményszervezési és tartalom-hozzáférési politika és szolgáltatási struktúra kialakítása és biztosítása,
- a tudományterületi szakmai színvonal megőrzése s az ehhez szükséges hagyományos és digitális technológiák ismerete és alkalmazása.

Az oktatást/képzést segítő szolgáltatások: ezen a területen a következő új kihívásokkal kell számolnia a könyvtáraknak:

- nagy tömegű alapképzésben résztvevő hallgatóságot kell ellátni szakirodalommal, melynek jelentős része lesz multimédiás és elektronikus tankönyv, oktatási segédanyag,
- kisebb létszámú mesterképzésben résztvevő felhasználóknak kell biztosítani külföldi szakirodalmat, folyóiratokat és adatbázisokat,
- továbbra is magas színvonalon segíteni a doktorképzésben résztvevő hallgatókat,
- felvállalni az egyetem által indított szakképzések információ ellátását,
- fejleszteni a tanulási környezetet (önálló tanulási modulok biztosítása, e-tanulás, virtuális egyetem), valamint eleget tenni az önálló és csoportos tanulás kettős igényének.

A könyvtári szolgáltatások iránti igény e folyamattal párhuzamosan változik. A hallgatók a rugalmas tanulási módokat segítő és a változatos pedagógiai stílusokhoz idomuló könyvtári szolgáltatásokat fogják elvárni.

A könyvtárnak/könyvtárosnak aktív szerepet kell vállalnia az elektronikus oktatási anyagok kidolgozásában, és az interneten elérhető források feltérképezésében. A könyvtár egységes virtuális környezetbe tudja integrálni az oktatási anyagokat, a hallgatóknak kiírt feladatokat és az általa digitalizált kötelező olvasmányokat, valamint a hasznos internet linkeket. Az Internet nyújtotta lehetőségeket minél szélesebben érdemes kihasználni, hiszen ilyen módon a könyvtár nem csak egyes szolgáltatásait nyújthatja rugalmasabb keretek között, de különféle közönségkapcsolati eszközöket is kiépíthet (mint például híroldal, oktató anyagok, ügyfélszolgálat. chat. oldalak stb.).

Ezzel együtt kell kialakítani a felhasználó képzés új formáit, mely a digitális írástudás, az információs kultúra elsajátítását, az önálló tanulmányi munkára való nevelést és a kutatómunka módszereinek megismertetését (beleértve az információ keresési technikákat és a szakirodalom kritikus értékelését) tűzi ki célul.

Az egyetemi könyvtárak számára új és igen nagy kihívásként jelentkezik az egész életen át tartó tanulás segítése. Az Európa Tanács 2000-ben tartott Lisszabonban tanácskozást ebben a kérdésben és itt határozatban fogadták el, hogy az Európai Unió tagállamaiban ki kell munkálni az egész életen át tartó tanulás stratégiáját és ezt Európa valamennyi polgárának biztosítani kell. Csak a folyamatos átképzés és tanulás biztosíthatja a tudásalapú társadalom megvalósítását. (4)

Jelenleg a fenőttképzés nagyon sok szervezésben folyik, de koordinátlanul. Sok felsőoktatási intézmény létrehozott már külön úgynevezett Life Long Learning központot az intézményben folyó különböző szintű szakképzések összefogására. A könyvtárak óriási lehetősége abban rejlik, hogy egyrészt rendelkeznek az oktatáshoz szükséges szakirodalommal, elektronikus információ forrásokkal és azzal a szellemi tőkével, amely szükséges a színvonalas oktatáshoz.

A könyvtárak feladata lehetne/lenne az intézményükben/régiójukban folyó különböző oktatási formák feltérképezése, ezek szervezése és az oktatásba való aktív bekapcsolódás.

Az oktatás és a könyvtárak kapcsolatában a következő kritikus sikertényezőkre kell összpontosítani:

- Képes-e a felsőoktatási könyvtár elfogadtatni az oktatókkal, hogy a könyvtár minősége az általuk megfogalmazott követelmények függvénye?
- Tudunk-e olyan együttműködést megvalósítani, amelyben a tananyag, a szakirodalom és a szakmai információ széleskörű választéka van jelen, és értékékként jelenik meg a szakmai tájékozottság?

Eredmény: a könyvtár a képzések teljes körét támogató újszerű forrásközponttá válhat.

Klébersberg Kunó Könyvtár, Szegedi Tudományegyetem



Kutatást támogató szolgáltatások

A kutatás-fejlesztés kiemelt egyetemi stratégiai kérdés, kiegészülve az innovációs stratégia készítésének törvényi előírásával. Ha a felsőoktatási könyvtárak jövőképét vázoljuk fel, akkor törekedni kell arra, hogy a felsőoktatási könyvtárakat az intézmény tudásmenedzselő szervezeti egységeként definiáljuk, amely az oktató és kutató tudományterületeken keletkezett külső – vagyis az intézményen kívüli tudományos világban –, illetve az egyetemen keletkezett belső tudásokat gyűjti, rendszerezi és teszi hozzáférhetővé az egyetemi oktatás, kutatás és a külvilág számára. Mint ilyen, meghatározó az egyetem minősége szempontjából, mert tevékenysége során válik láthatóvá az egyetem sajátos és egyedi tudásvagyona, mint akadémiai és piaci érték, amely lehetővé teszi a sikeres szereplést a hazai és nemzetközi tudományos versenyben. (5)

Az egyetemi könyvtárak szolgáltatási feladatai ezen a területen a következőkben sorolhatók fel:

- az információhoz való korlátok nélküli, szabad hozzáférés azonnali biztosítása,
- a falak nélküli virtuális könyvtár létrehozása (távoli elérés biztosítása),
- a tudomány, az oktatás, a kultúra, a gazdaság területén a hálózati együttműködés fejlesztése,
- a tartalomszolgáltatás, feldolgozás minőségének emelése,
- az elektronikus dokumentumok meglévő információs szolgáltatásokba való integrálása,
- az egyetemi tudásvagyon hozzáférhetővé tétele,
- a digitális térben való minőségi tájékoztató eszközök készítése.

Az egyetemi könyvtárak jelentős eredményeket értek már el az információ források országos és egyetemi hálózaton történő szolgáltatásában. Ezen a területen az együttműködés is példaértékű, hiszen mind az EISZ program, mind az OTKA, mind az OTKA-n kívüli konzorciális adatbázis beszerzések évek óta jól működnek a külföldi szakirodalom biztosítása érdekében.

Sok egyetemen megoldásra vár még a távoli hozzáférés biztosítása, mely lehetővé tenné a kutatók számára a könyvtári információ források otthoni használatát. Kiemelt stratégiai feladatnak kell tekinteni az egyetemi könyvtárak számára a könyvtár és az egyetemi tudásvagyon digitalizálását és a hazai és nemzetközi hozzáférhetőségét biztosítani, valamint ezek archiválását is megoldani.

Az egyetemi könyvtárak forráshiány miatt még mindig nem tudták teljes katalógus állományukat konvertálni, ezt a feladatot minél hamarabb be kell fejezni és a MOKKÁ-ban kereshetővé tenni.

A magyar nyelvű tudományos anyagok tartalmi feltárása és rendszerben való szolgáltatása csak magyar könyvtári feladat lehet. A magyar nyelvű folyóiratok tartalmi feltárására több projekt is indult (mint például a MATARKA, vagy a műszaki folyóiratok cikkgyűjteménye), de a tudományos kutatás sok területe még fehér foltként szerepel.

Az egyetemi könyvtárak kezdeményezői és megvalósítói lehetnek a tudományos dokumentumokat tartalmazó web alapú adatbázisok (Egyetemi Digitális Tudománytárak/Archívumok) létrehozásának. Ezek a digitális repozitóriumok erősítik az intézmény presztízsét a tanszékek akadémiai és kutatói eredményeinek láthatóvá tételével, és a tudományos kommunikáció erősítésével.

A modern egyetemi infrastruktúra részeként az intézmény és dolgozói digitális formátumú alkotásainak kezeléséhez és szétsugárzásához nyújt szolgáltatásokat.

A digitális adattárak összekapcsolhatók a könyvtár által előállított egyetemi bibliográfiákkal és a későbbiekben akár a tudományos munka mérésére is alkalmassá tehetők.

Életminőséget javító szolgáltatások

Az olvasáskultúra fejlesztése újszerű programokkal: elsőrendű feladatnak kell tekinteni ehhez a diák és hallgató szervezetek bevonását.

A felsőoktatási könyvtáraknak aktívan részt kell venniük a hagyományos és nem hagyományos olvasási kultúra fejlesztő programokban (mint például a „Nagy Könyv”, az „Olvass város” vagy a „könyv csere-bere”).

Mihamarabb Tehetség pontokká kell válniuk és saját eszközeikre alapozott tehetségfejlesztő szolgáltatásokat kell indítaniuk.

A felnőttképzés támogatása: a könyvtáraknak aktívan be kell kapcsolódnia a szakképzési programok tartalmának kialakításába és szervezésébe: ezek közül a legfontosabbak a digitális írástudás oktatása (internethasználat, adatbázis-keresés) vagy a közhasznú információk elektronikus elérésének oktatása (pl. Ügyfélkapu, adóbevallás stb.).

A könyvtár új szerepköre: közösségi tér

A könyvtárak hagyományos szerepe – mint a nyomtatott dokumentumok tárhelye – jelentősen módosult.

A könyvtárak és a tervezők is felismerték az új szerepkört és mind a fizikai tért mind a megnevezést jelentősen módosították: tanuló kávéház, agora, közösségi találkozóhely, kulturális piactér elnevezések jelentek meg.

A könyvtár, mint közösségi tér fő jellemzői: olyan fizikai tér, ahol az emberek mernek enni, inni, közösen dolgozni, beszélgetni, pihenni, szociális életet élni.

Több mint egy hagyományos tanulótér: biztonságos és kellemes.

Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár



Felhasznált irodalom

- Alföldiné Dán Gabriella: Költségek és hasznok: könyvtár és/vagy tartalomgazda? = Tudományos és Műszaki Tájékoztatás, 53 évf. 11-12.sz. 2006. p. 518-528.
- Skaliczki Judit: Az Információs esélyegyenlőség és a demokrácia helye: a könyvtár. A könyvtári terület stratégiai céljai 2003–2007 között. = Tudományos és Műszaki Tájékoztatás, 50 évf. 9–10. sz. 2003. p. 375–382.
- Barakonyi Károly: Rendszerváltás a felsőoktatásban. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2004. 65–75 p.
- Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Commission Staff Working Paper.
- Memorandum on Lifelong learning, Brussels, 30.10.2000 SEC(2000) 1832. Fordította és megjelenteti a Magyar Népfőiskolai Társaság. www.oki.hu/eudok.asp
- Virágos Márta: Új stratégiák az információellátásban az egyetemi könyvtárakban. = Tudományos és Műszaki Tájékoztatás, 53 évf. 11-12 sz. 2006. p. 506 -512.

A KÖNYV ÉS A KÖNYVTÁR

Fűz Nóra - KÖNYVTÁR AZ OKTATÁS SZOLGÁLATÁBAN – RÉGI ÉS ÚJ SZEREPKÖRÖK

thaliana7@yahoo.de

Összefoglaló

A századunkra jellemző információbőség a releváns tudás gyors változását is magával hozta. Az egyének saját érvényesülése érdekében alkalmazkodnia kell a fejlett társadalmak növekvő és folytonosan alakuló elvárásaihoz, így élethosszig és az élet minden területére kiterjedően tanulnia kell. A tanulás szinterei fokozatosan kiterjednek az iskolán kívüli információs terekre, fórumokra, mint például a könyvtárak, múzeumok, internetes oldalak (Csapó, 2002, 2005). Az információforrások számának robbanásszerű növekedésével azonban gyakran olyan mennyiségű és eltérő minőségű információ zúdul az érdeklődőre, mely a konkrétan keresett ismeret elérését jelentősen megnehezíti. Az oktatásban ezért egyre nagyobb hangsúly tevődik az olyan tanulási képességek kialakítására, melyek lehetővé teszik az információ célorientált keresését, az információszűrést, s a szelektált információ hatékony feldolgozását, használatát.

Az egyéni ismeretszerzés képessége uniós elvárás, s erre reagálva a külföldi és hazai jelentős oktatáspolitikai dokumentumok (Európai Bizottság memoranduma, IFLA-UNESCO dekrétuma, NAT irányelvei) az oktatás fő feladatát a kulcskompetenciák, az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges motívumok és tanulási képességek kialakításában jelölik meg, s szorgalmazzák a könyvtárak rendszeres látogatását az általános iskolások számára.

Az iskola és könyvtár közötti kapcsolat, a könyvtári foglalkozás fontosságát jelzi, hogy a kerettantervek előírják a lakóhelyi könyvtár szervezett keretek közti látogatását. A legtöbb iskolában saját könyvtár is helyet kap, hiszen minden műveltségterület ismeretszerzése, információ- és tananyag feldolgozása igényli a könyvtárat, könyvet. Az iskola által szervezett könyvtári foglalkozások elsősorban az információfeldolgozásban játszanak szerepet, de speciális környezetük, komplexitásuk révén olyan személyiségjegyek fejlesztéséhez is hozzájárulnak, mint például az aktivitás, kezdeményezőkézség, önálló, kreatív gondolkodás, koncentráció (Dömsödy, 2002).

Nagy Attila (1987) kutatásaival igazolta, hogy a többkönyvű oktatással és ennek keretében megvalósuló hangsúlyos olvasásfejlesztéssel a könyvtárhasználaton keresztül többek közt fejleszthető a kritikai gondolkodás, a könyvtárhasználati készség, valamint humanisztikusabb értékrend alakítható ki és az önbizalom is erősíthető. Ezen értékekre napjainkban fokozottan szükség van, s a fentiekben leírtakkal együtt jelzik a könyvtárak hagyományos ismeretátadó funkcióján túl az új, tanulásközpontú oktatási célokban betöltött fontos szerepét.

Kulcsszavak: iskolai könyvtárhasználat, 21. századi oktatás, nem-formális tanulás, kompetencia- készségfejlesztés

CONNECTION BETWEEN LEARNING SPACES AT SCHOOLS AND OUT OF SCHOOLS: LEARNING IN A LIBRARY

Abstract

Abundance in information characteristic of our century has brought the rapid change of any relevant knowledge. In his own interest and success, the individual has to meet the growing and never-ending requirements of developed societies. In consequence, he has to learn throughout his life covering all the aspects of life. Learning spaces are gradually spreading towards out-of-school information sites and forums such as libraries, museums and internet pages (Csapó, 2002, 2005). But the explosion in the number of information sources has showered such an enormous quantity of information of various quality on the individual enquiring that it is considerably difficult to acquire the relevant information searched for. That is why in education there is a bigger and bigger emphasis on forming learning skills that enable the individual to seek for the target-orientated information, to select the information and then to treat and use the selected information in an efficient way.

The ability of acquiring information is an EU expectation, thus the main foreign and national educational documents (European Commission memorandum, UNESCO/IFLA manifesto, guidelines of the National Core Curriculum) define the main task of education as to form out the key competences, the motifs and the learning skills required to lifelong learning and they urge that primary school children regularly visit libraries.

The connection between schools and libraries, the importance of library activities are emphasised by the fact that framework curricula require organised visits of local libraries. Most schools have their own libraries as all branches of knowledge need a library and the books found there for data collection, for treating the information and for processing topics. The library activities organised by schools mainly have their roles in treating the information but thanks to their special environment and complexity they also contribute to develop personality traits such as active participation, initiative, independent and creative thinking as well as concentration (Dömsödy, 2002).

Researches by Attila Nagy (1987) confirmed that critical thinking and competence in using libraries could be improved by education based on several books and by emphasised development of reading skills taken place in libraries. At the same time more humanistic values can be formed and confidence can also be strengthened. Nowadays there is a bigger and bigger need in these values, which marks the importance of libraries as traditional sources of information and venues of modern learning-centred education.

Keywords: using school libraries, education in the 21st century, non-formal learning, development of competences and skills

1. Bevezetés

A felgyorsult, információban gazdag és folyton változó, fejlődő társadalmak korában az iskolák szerepe átértékelődött: az ismeret jellegű tudás frontális átadásáról a hangsúly a tanulók aktív, önálló tanulására helyeződött. Az oktatásnak olyan készségek kialakítását és fejlesztését kell megcéloznia, melyek segítségével a tanuló egyénileg is képes eligazodni napjaink információáradatában, lehetővé téve a felelős döntéshozatal, az információszűrés és az önálló tanulás képességének elsajátítását. Az iskolából kikerülve az egyének további boldogulása érdekében nem lezárt ismeretanyagra van tehát szüksége, hanem olyan komplex ismeret- és készségrendszerre, mely lehetővé teszi az információszerzést és feldolgozást az élet minden területén.

A NAT 2003 irányelvei is ezt a paradigmaváltást tükrözik: a kötelező iskolai oktatásnak napjainkban már nem az a célja, hogy lezárt tudást nyújtson, a hangsúly az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges motívumok és tanulási képességek kialakításán van (243/2003. [XII. 17.] Korm. rendelet). Az Európai Bizottság által kidolgozott „*Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*” című dokumentum továbbá hangsúlyozza a tanulás egyéni igényeihez való igazodását, a tanítás individualizálását, s ennek jegyében a tanulási környezet sokféleségének elfogadását (ETENIM KFT, 2006). Ezen dokumentumok nyitottak az egyéni vagy közösségi önművelődést segítő intézmények által kínált lehetőségek felé, s a könyvtárak az általános iskolai oktatásban betöltött szerepét támogatják.

A könyvtár ezen folyamatok hatására napjainkban ismeretrendszerünk, kultúránk sokrétűségének és folytonos megújulásának szimbólumává, a változó világunkkal való lépéstartás eszközévé válik. „Ez az a műhely, ahol a diákokat hatékonyan lehet önművelésre szoktatni, aktív kezdeményező, önálló kutatómunkát végző személyiségekké nevelni, a tudást kereső, felfedező munka, egyéni problémákat felvető és meglátó tevékenység közben folyamatosan elsajátító egyéniségekké formálni.” (Nagy, 1978. 23.o.)

Azonban századunkra jellemző globális tendenciák, melyek alapjaiban megváltoztatták a releváns tudáshoz való hozzáférés eszközeit, stratégiáit, egyben a társadalmi egyenlőtlenség mélyítését is eredményezték. Bár a jól működő iskola az egyenlőtlenségeket kompenzálja, tanulmányok sokasága bizonyítja, hogy hazánkban sajnos épp ellenkező a hatás: az egyenlőtlenségek konzerválódnak az iskolarendszerben. A könyvtár viszont számos olyan sajátossággal, eszközzel bír, mely képessé teszi az iskolai rendszerből adódó egyenlőtlenségek kompenzálására (Péterfi, 2006).

A tanulmány a következőkben a könyvtár sajátosságait és előnyeit bemutatva a modern oktatásban betöltött jelentős szerepét hangsúlyozza, s egyúttal felhívja a figyelmet arra, hogy változó világunkban a könyvtár megítélése, funkciója és megjelenése is változik – s változnia is kell annak érdekében, hogy az iskolai oktatást az évezredes hagyományoknak megfelelően továbbra is hatékonyan támogatni tudja.

2. A könyvtár új szerepe a közoktatásban

Az iskola és könyvtár kapcsolata gyakorlatilag egyidős ezen intézmények kialakulásával, azonban napjainkban e kapocs egyre szorosabbá válik, a könyvtárak oktatási tevékenysége iránti igény az egész életen át tartó tanulás szellemében egyre nő. A tudásalapú társadalom könyvtára mint a társadalomra egyre nagyobb hatással bíró intézmény a tanulás és szocializáció kulcsszereplőjévé vált (*Fischerné*, 2011).

A tanulás és tudás felfogásában történt paradigmaváltás, mely az önálló, aktív tanuláshoz szükséges ismeretek és készségek elsajátítását teszi az oktatás céljává, szükségszerűen alakítja a könyvtár funkcióját is. Eddig a könyvtári tanórák, a könyvtárpedagógia fő funkciójaként az olvasóvá nevelést jelölték meg, ma a hangsúly a könyvtár- és információhasználatra nevelésre került, ám a kettő összefügg, hiszen az olvasóvá nevelés célja, hogy korszerű olvasáskultúrát nyújtson, melynek feltétele a megfelelő információhasználati készség. A könyvtáraknak készeknek kell lenniük arra, hogy az enciklopédikus ténytudás mellett a procedurális tudás iránti igényt is ki tudják elégíteni. Ezért a könyvtár oktatási tevékenysége akkor válhat igazán sikeressé, ha olyan ismereteket nyújt és készségeket fejleszt, melyek segítségével az egyén képes a releváns információ megszerzésére és felhasználására egyaránt.

A könyvtár oktatásban betöltött szerepét *Dömsödy Andrea* (2003) két fejlesztési területre vonatkoztatja:

- (1) információs- és könyvtári képességek és ismeretek, összefoglalóan: információs műveltség (*information literacy*)
- (2) személyiségjegyek.

Az információs műveltség a könyvtárpedagógia központi fogalma, mely nagyban hozzájárul a tanulók iskolai és iskolán kívüli boldogulásához, s felkészít az egész életen át tartó tanulásra (*Dömsödy*, 2005). Azon tudást és képességeket jelenti, melyek segítségével az egyén képes:

- felismerni információs szükségleteit;
- megtalálni a szükséges információt;
- értékelni a talált információkat;
- hatékonyan alkalmazni a kiszűrt információt (*Csík* (szerk), 2006).

Az információs műveltség ily módon az egész életen át tartó tanulás kulcsa.

A könyvtárhasználat ismeretkörét *Dömsödy* (2003) 3 csoportba osztja:

- (1) dokumentumhasználat
- (2) könyvtárhasználat
- (3) információhasználat.

Ezeknek az oktatási tartalmaknak fokozatosan, az előzetes ismeretekre és egymásra épülve a tantárgyak közt elosztva kell megjeleníteni az oktatásban.

A személyiségfejlesztésben a felelős, döntésképes állampolgárrá nevelés a végső cél, melyhez a könyvtár az önálló, kritikus gondolkodás, az aktivitás, a koncentráció valamint az önművelődés, önálló tanulás, aktív olvasói magatartás igényének kialakításában járul hozzá.

A tanuláselméletek mellett természetesen a gyakorlatban is tetten érhető a koncepcióváltás: a tanulói aktivitáson, felfedezésen, előzetes tudáson, megismerésen stb. alapuló modern tanítási és tanulási módszerek egyre elterjedtebbé válnak a formális, nem-formális és informális szektorokban egyaránt. A kooperatív tanulási módszerek (projektmódszer, vitamódszer, problémaközpontú és felfedező tanulás stb.) igen népszerűek napjainkban. A változatos munkaeszközök és információs források oktatási folyamatba való integrálására vonatkozó konstruktivista igények is egyre inkább teret nyernek a pedagógiai gyakorlatban. Ezen feltételek új könyvtári tanulási környezetet igényelnek, s a könyvtáraknak a jövőbeni fennmaradásuk érdekében mihamarabb igazodniuk érdemes az elvárásokhoz: tanulási színtérré, tudásközponttá kell válniuk. *Csapó Benő* (2002, 2005) szerint az oktatás nem tekinthet el ezen iskolán kívüli színterek hatásától, a formális és informális tanulási folyamatokat egységben kell szemlélnünk, hiszen az információrobbanás következtében a tanulás színterei fokozatosan áttevődtek az iskolán kívüli olyan egyéb helyszínekre, melyek az iskolaival összemérhető mennyiségű és érvényességű tudás megszerzését teszik lehetővé. Az iskola tudásközvetítő privilégiuma tehát megszűnőben van, már nem képes egyedül mindazt a releváns tudást biztosítani, ami korunk tudásalapú, információs társadalmaiban való érvényesüléshez szükséges lenne. A könyvtárak ebben a tekintetben helyzeti előnyben vannak, hiszen hatalmas mennyiségű strukturált információval, s a hozzájuk kapcsolódó célirányos szolgáltatásokkal rendelkeznek, s ezáltal a tudásteremtés folyamatához nagyban hozzájárulhatnak (*Fischerné*, 2011).

A könyvtár sajátos környezetének, széles eszköztárának köszönhetően a különböző oktatási szemléleteken alapuló tanulást hatékonyan képes támogatni, így az ismeretátadáson alapuló pedagógiában a már rendszerezett ismeretforrásokat biztosítja; a szemléltetésen alapuló módszerekben a változatos megjelenésű források (illusztrációk, ábrák, hangok, mozgóképek stb.) segítik a tapasztalatszerzést; a tanulói aktivitásra épülő szemléletek a nagy mennyiségű, strukturált és eltérő típusú forrásdokumentumokat, valamint a hozzájuk kapcsolódó információkeresési szolgáltatásokat hasznosíthatják az önálló tanulásban; a konstruktivista pedagógiát pedig az előzetes tudásra építő tanulási módszerek, valamint az eltérő álláspontok, alternatív elméletek ütköztetésének lehetősége szolgálhatja, szintén a bő és sokféle információs forrás által. Bármely módszert is alkalmazzuk, egy rendszerileg jól felépített könyvtár élvezhetőbbé, motiváltabbá, hatékonyabbá teheti az oktatást, s ezzel hozzájárulhat az élethosszig tartó tanulási attitűd kialakulásához (*Információs Társadalom- és Trendkutatásért Alapítvány*, 2009).

A könyvtárak előnyét más intézményekkel szemben többen a semlegességükben, változatos eszközeiben látják, mellyel képesek kompenzálni az iskolai, munkaerőpiaci, területi stb. egyenlőtlenségeket (*Csík*, 2005; *Információs*

Társadalom- és Trendkutatásért Alapítvány, 2009; Péterfi, 2006). A könyvtár azonban csak akkor képes az esélyegyenlőséget biztosítani, ha nem pusztán az információkat tárolja és bocsátja széles körben rendelkezésre, hanem ha oktatási tevékenységet is nyújt, mely az információk kezeléséhez szükséges ismeretek köré szerveződik. „Az esélyegyenlőségnek csak szükséges, de nem elégséges előfeltétele az információkhoz való szabad hozzáférés, a szolgáltatások megkülönböztetés nélküli igénybevétele.” (Csík, 2005. 30.o.) Az információforrásokhoz tehát nem pusztán fizikai, hanem intellektuális hozzáférést is biztosítani kell minden egyén számára. A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók életvitelének javítása, társadalmi mobilitása érdekében az információs kommunikációs technikák használni tudása a könyvtár-pedagógia sarkalatos kérdése és célja egyben, hiszen ha az infótechnológiai eszközökhöz való hozzáférést mindenki számára lehetővé tesszük, de a hátrányos helyzetben lévők a kellő tudás hiányában nem tudnak élni vele, lemaradásuk csak még jobban nő.

3. A tantervekben megfogalmazott fejlesztési területek

A könyvtárhasználati kultúra megalapozása a közoktatás feladatkörébe a '70-es évektől került. Az 1995. évi Nemzeti Alaptantervben a könyvtárhasználati ismeretek tantárgy az informatika műveltségterület részeként is megjelenik, majd a NAT 2003-ban a könyvtárhasználati ismeretek oktatása a kiemelt fejlesztési területek között kapott szerepet. A kerettanterv szerint a könyvtárhasználati tudást eszközjellegűen kell beépíteni a tananyagba, így a tanulók fejlesztése a gyakorlatban több területen is megvalósul (Dömsödy, 2003):

- tantárgyfüggetlen pedagógiai tevékenységek: vetélkedők, versenyek, tehetséggondozás, szakkörök stb;
- könyvtárhasználati szakórák: tantárgyakhoz kötődő, szaktanárok által tartott órák, melyek a könyvtárra épülnek
- könyvtárhasználati órák, melyeket (jó esetben) a könyvtárpedagógus tart meg. Céljuk a könyvtárhasználati ismeretek elsajátítása.

Ezekben belül a könyvtári foglalkozás típusa a tanulás jellegét tekintve lehet:

- forrásalapú óra: a tanulók saját maguk keresik meg és dolgozzák fel a szükséges információkat;
- többkönyvű/többforrású óra: a tanulók többféle forrást, forrástípust használnak fel a tanúláshoz;
- könyvtári tanóra: tanulás könyvtári környezetben.

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium könyvtárfejlesztési stratégiájából körvonalazódó könyvtárkép igen pozitív: a könyvtárnak még erősebb szerepet szán az olvasási, digitális és információkeresési kompetenciák iskolai vagy iskolán kívüli

fejlesztésében egyaránt (*Információs Társadalom- és Trendkutatásért Alapítvány*, 2009). Köszönhető ez annak, hogy a könyvtár segítségével kiválóan fejleszhető a szövegértési, tájékozódási, logikai készség. A könyvtári környezetben alkalmazott projekt- vagy kooperatív módszerek során az algoritmikus gondolkodás, a digitális kompetencia, az önálló ismeretszerzés, a dokumentumhasználati képesség a konkrét eszköztudáson alapulva fejlődik (*Hock*, 2009). A lényegkiemelő, a komplex problémamegoldó, az információkereső és digitális valamint a kommunikációs, a döntési és együttműködési kompetenciák jelentős mértékben fejlődnek a könyvtárhasználati órák hatására (*Emmer*, 2003b), s a NAT által kiemelt kulcskompetenciákban is szerepet játszanak.

4. Iskolai könyvtár

A könyvtárhasználati ismeretek oktatásának fontosságát jelzi, hogy az 1993. évi közoktatási törvény kötelezővé tette az iskolák számára a könyvtár működtetését és képzett könyvtárpedagógus alkalmazását. Az iskolai könyvtárat a közkönyvtártól megkülönbözteti, hogy:

- (1) nem önálló intézmény, hanem valamely nevelési-oktatási intézmény része;
- (2) gyűjteményében hangsúlyosabb szerepet kapnak a taneszközök és a tanulási szituáció (*Dömsödy*, 2003).

Az iskolai könyvtárnak kettős szerepéből adódóan – hagyományos könyvtári szolgáltatások és pedagógiai funkciók – számos feladatnak, követelménynek kell megfelelnie. Századunk iskolai könyvtárának alkalmasnak kell lennie arra, hogy hitelesen képviselje a jövő nemzedéke: a diákok számára azt az alapelvet, miszerint a korszerűen szolgáltató könyvtár az információs társadalom és információkeresés bázisa. Mindez olyan jól működő iskolai könyvtárat feltételez, mely képes arra, hogy a hatékony tanuláshoz, információszerzéshez eszközt, módszert, dokumentális bázist és motivációs környezetet biztosítson (*Emmer*, 2003a).

A korszerű iskolai könyvtár, mely tanulási forrásközpontként működik, minőségi változást jelent mind a működtetés, mind a felhasználás tekintetében (*Celler*, 2003). Ez azt jelenti, hogy a korábbi, könyveket (főleg tankönyveket) tároló szertárból olyan tanulási színtérré alakul át, melynek gyűjteményébe beletartoznak a legkülönbözőbb típusú és megjelenésű dokumentumok: nyomtatott vagy elektronikus, írott, képi, hangzó vagy videó anyagok egyaránt. Korábban az iskolai könyvtárak értékjelzője a könyvállomány nagysága volt, ma már nem a mennyiségen, hanem a források minőségén, szervezettségén és elérhetőségén van a hangsúly. Nem az a cél, hogy az iskolai könyvtár minden oktatáshoz szükséges dokumentumot összegyűjtsön és helyben tároljon, hiszen ez eleve kivitelezhetetlen feladat lenne az egykönyvű oktatás leáldozását, napjaink információbőségét tekintetbe véve. Sokkal fontosabb, hogy az iskolai könyvtárnak információkat: a dokumentumok elérhetőségét, lelőhelyét kell ismertetnie a korszerű könyvtári szolgáltatások és eszközök által (elektronikus adatbázisok, könyvtárközi hálózat stb.).

Az iskolai könyvtár minőségi változása a pedagógiai újítások terén is megtapasztalható és szükséges folyamat (Celler, 2003):

- a tanároknak segítséget nyújt az általuk irányított tanítási-tanulási folyamatok szervezésében és megtervezésében, tanári team-munkára, együttműködésre ösztönöz a könyvtári informatika tantárgyközi jellegén keresztül;
- a tanulók számára komplex tanulási környezetként szolgál, s biztosítja az egyéni és csoportos tanulás lehetőségét;
- a könyvtárostánár szerepköre, jelentősége nő, hiszen nem „csak” könyvtári, szervezési feladatokat old meg, hanem a pedagógiai munkában is tevékenyen részt vesz.

Csík Tibor (2005) a modernkori iskolai könyvtárakon végbemenő funkcióbeli változást történetük bemutatásával teszi átláthatóvá, 3 szakaszra szűkítve azt:

- (1) szertár jellegű könyvtár: elsődleges feladata az oktatás támogatása, elsősorban a szemléltetésen keresztül
- (2) labor jellegű könyvtár: a központba az egyre bővülő emberi tudás és az ismeretközlő médiumok bemutatása, használatása és az önálló ismeretszerzésre való nevelés kerül
- (3) információs kapu jellegű könyvtár: az iskola és a könyvtár falai egyaránt eltűnnek, a hangsúly a tanulás irányítására kerül, az iskolai könyvtár egyszerre médiatár, forrásközpont és oktatási intézmény.

Természetesen ez a történeti változás nem azt jelenti, hogy ma már nem találunk példát a szertár vagy a labor jellegű könyvtárra, de örvendetes lenne, ha a közeljövőben minden iskolai könyvtár a fejlődés útjára lépne. Fejlettségük szerint *Dömsödy Andrea* (2003) az iskolai könyvtárakat az alábbiak szerint tipizálja:

- könyvszekrény: az iskola nem rendelkezik szobányi méretű dokumentummal és önálló helyiséggel a könyvtár számára
- könyvtárszoba: dokumentumokat tároló helyiség, ami még nem meríti ki a könyvtár definícióját
- hagyományos iskolai könyvtár csak nyomtatott dokumentumokkal
- hagyományos iskolai könyvtár IT-vel felszerelve, mely csak a könyvtárost szolgálja

- médiatár, információs központ, forrásközpont: az IT eszközök a felhasználókat is szolgálják
- tanulási forrásközpont: sokhelyiséges iskolai könyvtár.

A NAT 2003 célja az iskolai könyvtár funkcióját tekintve, hogy ténylegesen az iskola tanulási és forrásközpontjává váljék. A tantervi programban megfogalmazódik továbbá a könyvtár eszközszerének a tanulási folyamatok korszerűsítésében betöltendő szerepe (Bakos, 2003). A 21. századi iskolai könyvtár modelljét a Könyvtárak Nemzetközi Szövetsége: az IFLA és az UNESCO (Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete) közös nyilatkozatban (Celler, 2000) rögzíti, az iskolai könyvtárat az egész életen át tartó tanulás központjaként, a formális és informális tanulás alapjaként definiálja. A hatékonyan működő, korszerű iskolai könyvtár ezért magában foglalja az általános- és tankönyvtárat, a médiatárat, a számítógépes termet, kellő méretű olvasói teret, infótechnológiás eszközöket stb. Ha ezek egymástól szegregáltan kapnak helyet az iskolában, akkor a könyvtár nem képes megfelelően információs központként működni.

„Az iskolai könyvtár a tanulást segítő szolgáltatásokat, könyveket és egyéb forrásokat biztosít, amelyek az iskolai közösség minden tagja számára lehetővé teszik, hogy kritikus gondolkodókká, valamint minden típusú és formájú információhordozó hatékony alkalmazóivá váljanak” (Celler, 2000).

Az iskolai könyvtár tevékenysége, feladata az alábbi fő célok köré csoportosíthatók:

- a hatékony tanulás módszereinek és technikáinak elsajátíttatása;
- az önművelés igényének és szokásának kibontakoztatása;
- könyvtári és más információforrások ismeretének oktatása;
- olvasóvá nevelés;
- tehetséggondozás;
- tanórán kívüli könyvtári tevékenységek (rendezvények lebonyolítása, kiadványszerkesztés stb.);
- oktatási háttér, közösségi tér szolgáltatása.

Dán Krisztina (2009) szavaival összefoglalva: „az iskolai könyvtár az oktatási nevelési intézmény tanítási, tanulási médiatára, oktatási helyszíne és kommunikációs centruma”.

5. E-könyvtár

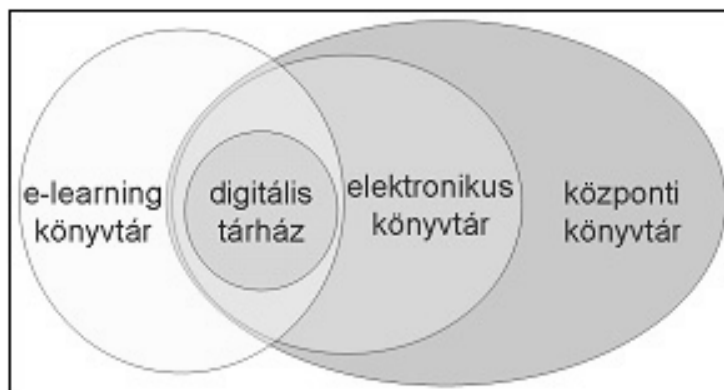
Az utóbbi évtizedben a könyvtári szolgáltatásokat érintő nagyarányú változások leglátványosabban talán az e-könyvtári szolgáltatások terén zajlottak és zajlanak napjainkban is. *Czeglédi László* (é.n.) hangsúlyozza, hogy a hagyományos és elektronikus könyvtári környezet nyújtotta támogatások sokoldalúságát egyaránt ki kell

használni a tanítás-tanulás folyamatában. Az e-learning könyvtár könnyen hozzáférhető elektronikus forrásokat biztosít az oktatás számára, a tananyagfejlesztésben segíthet valamint a kutatómunkának is hasznára válhat.

Bár sok esetben tévesen egymás szinonimájaként használják, az e-learning könyvtár nem egyenlő a digitális és elektronikus könyvtár fogalmával: magába foglalja ezen kifejezéseket, de több is náluk. Az alábbi ábra jól illusztrálja a fogalmak könyvtári rendszerben betöltött helyét:

1. ábra

*Az e-learning könyvtár helye az intézményi könyvtári rendszerben
(forrás: Czeglédi, 2007)*



Az elektronikus könyvtár a felszereltséget, a technikát takarja, bővebb terminussal elektronikus eszközökkel felszerelt könyvtárat jelent. A digitális könyvtár a digitális dokumentumok (szöveges, képi, hangzó és videó anyagok) tárháza, mely a számítógép számára értelmezhető, bináris jelek formájában tárolt adatokat tartalmaz.

A könyvtári portál egy virtuális tanulási környezetként működik, melynek feladata egyrészt a hagyományos könyvtáréval rokon szolgáltatás, a hagyományos és e-learning alapú képzés támogatása, az információhoz való hozzáférés eszköztárának bővítése és nem utolsósorban a könyvtár vonzóvá tétele az olvasók számára.

A virtuális könyvtár az online módon hozzáférhető információk, dokumentumok, hivatkozások gyűjteménye, egyfajta virtuális térben megjelenő könyvtár, mely az elektronikus és digitális könyvtárak összekapcsolásával jön létre. létjogosultságát, fontosságát jelzi, hogy 2005-ben az Európai Unió célként jelölte meg egy virtuális európai könyvtár létrehozását, mely a kulturális és tudományos örökséghez való széleskörű hozzáférést biztosítja. Az esélyegyenlőség biztosításában különösen nagy szerepet játszik, hiszen a virtuális valóság a hátrányos helyzetűek számára is hozzáférést biztosít a virtualizált intézményekhez, s az itt fellelhető információkhoz (Információs Társadalom- és Trendkutatásért Alapítvány, 2009).

A virtuális könyvtárakról szólva okvetlenül szükséges kitérni az elektronikus könyvek hasznosságára is, mely az alábbiakban fogalmazható meg:

- gyorsan képes kielégíteni a tudományos művek iránti tömeges igényt;
- a könyvtári ügyintézkést is felgyorsíthatja, egyszerűsítheti;
- akár egy gombnyomással igényelhető a digitális másolat (kivéve a szerzői jogvédelem alatt álló dokumentumokat);
- a dokumentumokat többféle minőségben képes elérhetővé tenni (a kivonattól az eredeti mű tökéletes másolatáig).

Mindezen előnyök ellenére a virtuális könyvtári interakcióra hazánkban ma még kevés példa akad, módszertana kidolgozatlan, fogalomhasználata körül is zavar tapasztalható. Pedig a digitális forradalom világában nem létezhet hitelesen egymás nélkül a könyvtári információszolgáltatás két dimenziója: a virtuális és valóságos könyvtári tér (Czeglédi, 2007). A felhasználói igények is alátámasztják mindezt: kutatási adatok bizonyítják, hogy a számítógép-és/vagy internethasználat összefügg az olvasási és könyvtárhasználati szokásokkal (Információs Társadalom- és Trendkutatásért Alapítvány, 2009; Péterfi, 2006). Ezekből kiderül, hogy a rendszeres könyv-, napilap- és hetilapolvasók, valamint a rendszeres könyvtárlátogatók számára az internet jóval nagyobb mértékben bír információforrássul, mint másoknak és fordítva: azok, akik bármilyen gyakorisággal, de használnak internetet egyben könyvtárlátogatók is.

5. Hazai kutatások

A továbbiakban olyan hazai kutatások, kérdőíves felmérések rövid bemutatásra kerül sor (a teljesség igénye nélkül), melyek a jövőben a könyvtárak oktatási célzatú fejlesztését a kapott eredmények és adatok által segíteni tudják.

Nagy Attila 1970-74 között a többkönyvű tanítási módszereket követte nyomon kontrollcsoportos kísérletében. A többkönyvű oktatás hatását egy fővárosi gimnazista osztály négy éven át tartó megfigyelésével vizsgálta a magyar, történelem, biológia és fizika tantárgyakon keresztül. A kísérlet célja az volt, hogy a többkönyvű, könyvtári forrásokra nagymértékben építő nyitott oktatási elv használhatóságát és hatását egzakt kísérleti eredményekkel igazolja. A komplex módszer pozitív hatással volt:

- a tanulmányi eredményekre;
- az osztály társas szerkezetére, demokratikus jellegére;
- az olvasási kultúra szintjére;
- az önállóságra és kezdeményező készségre a tájékozódási szokásokban;
- a gondolkodásmód eredetiségére, összetettségére, árnyaltságára és rugalmasságára (Nagy, 1978).

1981-84 között *Barták Péter* egy hagyományos vidéki általános iskola tanulási forrásközponttá fejlesztését követte nyomon. A tanárok pedagógiai kultúrájára mérsékeltén bár, de hatással volt a folyamat: csak az alsó tagozatos tanárok munkájában volt kimutatható a szemléletváltozás. Az önálló ismeretszerzés tekintetében azonban mind a tanárok, mind pedig a tanulók részéről jelentős bővülés volt tapasztalható (*Barták*, 1992).

Nagy Attila korábbi kutatását 1997 és 2000 között jelentősen kibővítve megismételte. A vizsgált korosztály a közoktatás teljes spektrumára (6-18 évesek) bővült, a program ezúttal több helyszínen: a szülők iskolázottságát illetően főleg hátrányos helyzetű iskolák körében zajlott (8 iskola összesen 9 osztálya). A kísérleti program célja többek között az volt, hogy az olvasási készség, az információkereső technikák, valamint a hagyományos és számítógép alapú könyv- és könyvtárhasználati ismeretek gyarapítását tantárgyközi feladattá tegyék. A többkönyvű oktatás és a könyvtárhasználat segítségével fejlődött a kísérleti osztályok szövegértése, kritikai gondolkodása, tantárgyi és tanulási attitűdje, s a módszerrel erősíthető a humanisztikusabb értékrendszer, ezáltal gyarapítva a kulturális, társadalmi tőkét (*Nagy*, 2001).

2001-ben *Bondor Erika* 15 forrásközpontként működő iskolai könyvtárat figyelt meg. A tapasztaltakból született tanulmányban példaértékű iskolai könyvtári módszereket mutat be, s ezzel hasznos gyakorlati útmutatást ad a korszerű könyvtárfejlesztéshez, pedagógiai munkához (*Bondor*, 2004).

Az Országos Közoktatási Intézet 2001-2002 során 1200 iskolai könyvtár kérdőíves felmérését végezte el. A kapott adatokat *Dán Krisztina* és *Varga Zsuzsa* abból a szempontból elemezte, hogy az iskolai könyvtárak mennyire képesek segíteni a tanulók önálló ismeretszerzését, a megszerzett iskolai tudás sokoldalú bővítését. Ebből kiderül, hogy az iskolai könyvtárak oktatásban betöltött szerepe igen változatos képet mutat: akad példa az oktatás modernizációját szolgálni képes innovatív műhelyekre, de a kívánalmaktól messze elmaradó könyvtárakra is (*Dán, Varga*, 2009).

Hock Zsuzsanna a 2008-as, fővárosi önkormányzati fenntartású oktatási intézmény könyvtáraiban (80) végzett kérdőíves alapuló helyzetelemzést, melynek célja a hazai és nemzetközi irányelvek és a gyakorlat összevetése volt. A könyvtárak infrastruktúrájára, szolgáltatásaira, könyvtárpedagógiájára, állományára és minőségpolitikájára kiterő elemzésből az OKI országos reprezentatív felméréséhez hasonlóan az derül ki, hogy a jogszabályok és irányelvek ellenére igen vegyes a fővárosi állapot is. A színvonal egységesítése érdekében *Hock* szorgalmazza, hogy készüljön el rövid-és hosszú távra is az iskolai könyvtárak részletes fejlesztési stratégiája (*Hock*, 2009).

Szintén a Fővárosi Önkormányzat alá tartozó középfokú oktatási intézményekben zajlott le újabb kutatás a 2008-2009-es, majd a 2010-2011-es tanévben, de ezúttal teljesen más területen: a 9. osztályosok (1041 és 1046 tanuló) kompetencialapú könyvtárhasználati ismereteit mérték. A mérés célja azon kompetencialapú ismeretek feltárása volt, melyet a diákok még az általános iskolában sajátítottak el könyvtárhasználati ismeretek keretében. Az eredmények azt bizonyítják, hogy a könyvtárhasználati ismeretek oktatása elengedhetetlen a középfokú oktatásban

is, s szükség van a folyamatos értékelésre, mérésre. A középiskolába érkező diákok tudása ugyanis az információszerzés képességének tekintetében igen eklektikus, a könyvtárhasználat képessége a tanulók zömében alacsony (Südi, Török, 2009; 2011).

Az első bemeneti mérést kimeneti vizsgálat is követte a 2009-2010-es tanévben, ugyanazon tanulók bevonásával (751 főre csökkent). A mérés eredményei sajnos ezúttal is azt igazolták, hogy a könyvtárhasználati képzés nem rendszeres az oktatási intézményekben, így a teljesítményekben alig érezhető pozitív változás a bementi vizsgálatához képest. Ezért a mérés elemzői javasolják az évi minimum 6 órás könyvtárhasználati oktatást (informatika, magyar vagy osztályfőnöki óra keretében), a módszertani felülvizsgálatot, további méréseket (Südi, 2010).

6. Problémák és javaslatok

A témába vágó szakirodalmakból, kutatási eredményekből kiderül, hogy bár megindult a szemléletváltozás és ehhez kapcsolódóan a modernizáció a könyvtárak oktatást támogató szolgáltatásai terén, valamint a könyvtárhasználati és információkeresési ismeretek iskolai oktatásában, ám a fejlődést sok esetben számos akadály gátolja. A problémákat és megoldási lehetőségeket az alábbi táblázat foglalja össze:

2. ábra

A könyvtári oktatást befolyásoló problémák és megoldási javaslatok

Probléma		Probléma részletezése	Megoldás
INFRASTRUKTÚRA	méret, elrendezés	a hazai intézmények alapterülete a felhasználók számának tükrében nem elégséges	pályázatok, könyvtár átrendezése az új igények alapján
		kevés a korszerű oktatási módszerekhez szükséges olvasói tér	
	felszereltség	sok könyvtárban kevés, vagy egyáltalán nincs olvasói számítógép	pályázatok az IKT felszereltség javítására
ELLÁTOTTSÁG	könyvtáros	a legtöbb helyen (főleg iskolákban) csak 1 könyvtárost alkalmaznak	jogszabály változtatása
		az iskolai könyvtárosnak nincs kellő végzettsége (vagy csak pedagógus, vagy csak könyvtáros diploma)	
	állomány	időszaki kiadványok száma a kisebb intézményekben nagyon csekély	információs források bővítése

		elmaradás az elektronikus dokumentumok beszerzésében	
		elmaradás a kötelező iskolai leltározásban	állományapasztás a modernizálás érdekében
SZOLGÁLTATÁS	könyvtárközi kölcsönzés	könyvtárközi kölcsönzésre több intézményben nincs lehetőség	hazai és nemzetközi könyvtári hálózatok kiépítése
	katalógus	csaknem az iskolai könyvtárak felénél nincs az állomány katalógussal feltárva	könyvtári szoftverek bevezetése
OKTATÁS	módszer	nincs konszenzus a könyvtárhasználat oktatásának módszertanában, tartalmában	minőségfejlesztés
	tanulmányi eredmények	a tanulók többsége nem ismeri ki magát a könyvtárban, a célorientált keresésben nagy nehézségei vannak	gyakorlatorientált könyvtárhasználati és ismeretszerzési képzés
	tantárgyfűggőség	csak egyes, többnyire humán tantárgyak keretében élnek a könyvtári lehetőségekkel	a könyvtár tantárgyközi voltának hangsúlyozása, tanári teammunka
FELHASZNÁLÓK	könyvtári tagság	kevés az aktív könyvtárhasználó, főleg a kistelepüléseken	programok a hátrányos helyzetűek bevonására a könyvtárba
	digitális szakadék	a digitális szakadék kihát a könyvtárhasználatra (a számítógéphez nem értők jóval kisebb arányban könyvtári tagok, mint a digitális kompetenciával rendelkezők)	közösségi hozzáférés, korszerű technológia pótlása

7. Zárszó

A tanulmány azt hivatott bemutatni, hogy melyek azok a pontok és szerepek, ahol a mindenkori oktatást szolgáló könyvtáraknak változtatni érdemes. Ha ugyanis a könyvtár meg akar felelni az információs kor kihívásainak, akkor magának is folyamatosan meg kell újulnia. Elengedhetetlen, hogy a tudásalapú társadalmat kellően szolgálni képes könyvtár oktatásban betöltött helyét és szerepét újradefiniáljuk, s ehhez országos szintű empirikus kutatásokra, szakmai vitákra és a tartalmi megújulást támogató műhelymunkára van szükség (Csík, 2005).

Aligha találhatnánk alkalmasabb zárszót az IFLA-UNESCO dekrétum iskolai könyvtárat illető megfogalmazásánál, mely kiválóan megragadja annak létjogosultságát: „Az iskolai könyvtár nélkülözhetetlen minden olyan hosszú távú stratégiában, mely a társadalomba való beilleszkedést, az oktatást, az információ ellátást, a gazdasági, a szociális, és a kulturális fejlesztést célozza meg” (Celler, 2000, 1. o.). Természetesen mindez érvényes bármely, oktatási funkciót ellátó modern könyvtárra is.

IRODALOMJEGYZÉK

- 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
- http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV (letöltve: 2011.11.07)
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (letöltve: 2011.11.07.)
- A könyvtárak szerepe az információs társadalomban (szerző nélkül) 2009. Információs Társadalom- és Trendkutatásért Alapítvány, www.ittkalapitvany.hu/menet_docs/-konyvtarak_szerepe.pdf (letöltve: 2012.05.21.)
- Az informális és nem-formális tanulási keretek között szerzett tudás elismertetése (szerző nélkül).
- ETENIM KFT 2006. http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200610/nonformalis_061010.pdf (letöltve: 2011. 10. 04.)
- Bakos Klára 2003. Vitaanyag véleményezése a könyvtárhasználat (könyvtári informatika) területén.
- Iskolakönyvtáros, 7/3-4., 5-8.
- Barták Péter 1992. Önálló ismeretszerzésre nevelés az iskolai könyvtárban. Veszprém: OTTV.
- Bondor Erika 2004. Az iskolai könyvtárhasználat hazai innovatív példái. In: Emmer Gáborné (szerk).
- Az iskolai könyvtár új modellje a gyakorlatban. Budapest: Flaccus Kiadó. 134-147.

- Czeglédi László (évszám nélkül). E-learning alapú oktatást támogató e-könyvtári szolgáltatások.
- <http://nws.niif.hu/ncd2007/docs/ehu/053.pdf> (letöltve: 2012.05.21.)
- Czeglédi László 2007. E-learning könyvtár: a fogalom és a megvalósítás. Tudományos és műszaki tájékoztatás Könyvtár-és Információtudományi Szakfolyóirat, 54/8.
- http://tmt.omikk.bme.hu/issue.html?issue_id=485 (letöltve: 2012.05.21.)
- Celler Zsuzsanna (ford.) 2000. IFLA-UNESCO Iskolai könyvtári dekrétum. Budapest: OPKM
- <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/manifesto-hu.pdf> (letöltve 2011. 11. 07)
- Celler Zsuzsanna 2003. A tudás alapú társadalom felé. In: Iskola – Informatika – Innováció. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 41-57.
- Csapó Benő 2002. A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. Új Pedagógia Szemle, 2., 38-45.
- Csapó Benő 2005. Tanuló társadalom és tudásalapú oktatási rendszer. In: Komlóssy Ákos (szerk.). Ismeretek és képességfejlesztés. A 42. Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve. Szeged: Tudományos Ismeretterjesztő Társulat. 5-21.
- Csík Tibor 2005. Iskolai könyvtár, esélyek és egyenlőség. Könyv és nevelés. 2., 29-39.
- Csík Tibor (szerk.) 2006. Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum
- Dán Krisztina 2009. Az iskolai könyvtárak fejlesztési stratégiája. <http://www.ofi.hu/tudastar/konyvtarhasznalat/iskolai-konyvtarak> (letöltve: 2012. 05. 08.)
- Dán Krisztina és Varga Zsuzsa 2009. Az iskolai könyvtár mint információs forrásközpont. <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/dan-krisztinavarga> (letöltve: 2012. 05. 08.)
- Dömsödy Andrea 2003. Könyvtár-pedagógia. Budapest: Flaccus Kiadó
- Dömsödy Andrea 2005. Információs társadalom, informatika és könyvtár-pedagógia. Iskolakultúra, 15/12., 12-20.
- Emmer Gáborné 2003a. Kedves Olvasóink! Iskolakönyvtáros, 7/3-4., 2.
- Emmer Gáborné 2003b. KTE-vélemény a NAT 2003 tervéről. Iskolakönyvtáros, 7/3-4., 3-4.
- Fischerné Dárdai Ágnes 2011. A tudás értelmezése könyvtári környezetben. Könyv, Könyvtár, Könyvtáros, 20/1., 12-17.

- Hock Zsuzsanna 2009. Az iskolai könyvtár helye és szerepe a tehetséggondozásban. Budapesti
- Nevelő, 45/2., [http://www.fppti.hu/data/cms54391/2009_2.szam_teljes\).pdf](http://www.fppti.hu/data/cms54391/2009_2.szam_teljes).pdf) (letöltve: 2012. 06.16.)
- Nagy Attila 1978. A több könyvű oktatás hatása. Beszámoló egy gimnáziumi kísérletről. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nagy Attila 2001. Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat – kritikus gondolkodás. Szócikkmásolástól a paródiaírásig. Budapest: Osiris Kiadó.
- Péterfi Rita 2006. A könyvtárhasználati szokások alakulása a számítógép- és az internethasználat tükrében. Könyvtári Figyelő, 17/4., 468-483.
- Südi Ilona 2010. A 2009/2010. tanévi fővárosi 10. évfolyamos könyvtárhasználati ismeretek kompetenciaalapú követő mérés eredményeinek elemzése. http://www.fazekas.hu/meres-ertekeles/index.xml/elemzes_konyvtar_koveto_20100908.pdf (letöltve: 2012. 05. 08.)
- Südi Ilona és Török József (szerk.) 2009. A 2008/2009. tanévi fővárosi 9. évfolyamos kompetenciaalapú könyvtárhasználati ismeretek mérés eredményeinek elemzése. Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet. http://www.budapestedu.hu/data/cms63414/Fov_bemeneti_konyvtarhasznalat_meres_elemzes_20090908.pdf (letöltve: 2012. 05. 08.)
- Südi Ilona és Török József (szerk.) 2011. A 2010/2011. tanévi fővárosi 9. évfolyamos kompetenciaalapú könyvtárhasználati ismeretek mérés eredményeinek elemzése. Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet. http://www.budapestedu.hu/data/cms118662/Fov_bemeneti_2010_konyvtar_2010510.pdf (letöltve: 2012. 06. 12.)

Horák Rita, Major Lenke - **OLVASÁSI SZOKÁSOK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA
ALSÓ OSZTÁLYAIBAN**

lenkemajor@gmail.com, horakrita83@gmail.com

Összefoglaló

Egy 2004-ben, Szabadkán, magyar anyanyelvű diákok körében végzett, olvasási szokásokat vizsgáló felmérés szerint a 8-11 éves gyerekek szabadidejük legnagyobb részét játékkal illetve tévé nézéssel töltik. Az olvasás csak a negyedik helyre szorul szabadidős tevékenységeik körében. Munkánkban a fent említett felmérés megismétlését, és az eredmények összehasonlítását szeretnénk elvégezni. Vizsgáljuk, változtak-e a kisiskolások olvasási szokásai az eltelt nyolc év alatt, többet járnak-e könyvtárba, milyen témájú könyveket olvasnak, vannak-e saját könyveik, milyen az olvasáskultúrájuk. Szeretnek-e egyáltalán olvasni a kisiskolások, ma, az információs társadalomban, a tévé, számítógép és az internet világában, ahol a nyomtatott könyvek helyét lassan átveszik a digitális eszközök.

Kulcsszavak: olvasási szokások, könyvtárhasználat, olvasóvá nevelés

READING HABITS IN PRIMARY SCHOOL

Abstract

According to a survey about reading habits conducted in 2004 among Hungarian pupils, children aged 8-11 spend most of their free time playing and watching TV. Reading is only on the 4th place on their free-time activities list. Our work aims at repeating the survey mentioned above and at comparing the results. We are examining if primary school pupils' reading habits have changed during the last eight years, if they go to library more often, what kind of books they read, if they have their own books and what their reading culture is like. We also aim at finding out if they like reading at all - today in the information society, in the world of television, computer and the Internet, where the place of printed books is slowly taken over by digital tools.

1. Bevezető

*A könyv, amely által megismerjük elődjeinket, hírt kapunk a múltból, és nélküle szellemi sehonnaiak lennénk, bitang jöttmentek, akikre nézve nem is léteznék az, amit előttünk a járó testvéreink tapasztaltak és láttak. A könyv, amely mindenütt jelenlévővé varázsolta a szellemet, megteremtette az emberiség lelki közösségét. A könyv, amely nemcsak a teret hódította meg, hanem béklyóba verte a térnél is nagyobb ellenségünket, megállította az időt.
(Kosztolányi)*

Olvasáskutatók évtizedek óta kongatják a vészharangot az olvasási kedv csökkenése miatt. Nemzetközi és hazai vizsgálatok támasztják alá, hogy a technika fejlődésének eredményeként megjelenő új eszközök következtében egyre kevesebbet olvasunk. Az olvasási kedv a tévé, a rádió, a videó, a számítógép megjelenésével csökkenni kezdett. A Gutenberg-galaxis válságba került – mondják a szakemberek. A XX. sz. közepétől kutatások bizonyítják, hogy egyre kevesebb időt fordítunk olvasásra, s többet nézünk tévét, számítógépezünk, hogy baj van az értő olvasással, s egyáltalán az olvasni tudással.

Olvasni jó, olvasni öröm, ha az olvasót belső motiváció fűti, tud olvasni, önként, szívesen vállalkozik rá, napi rendszerességgel olvas, pihenést, kikapcsolódást jelent számára, beszélget az olvasottakról, véleményt cserél valakivel. De miért nem olvas a gyerek? Különböző felmérések az olvasási készség visszaeséséről tanúskodnak. Bár gyerekeink nem analfabéták, ismerik a betűket, hosszabb szövegek olvasására mégsem vállalkoznak, mert az olvasás nem vált rutinszerűvé, ezért megterhelő számukra. Csak akkor olvasnak, ha muszáj, szórakozásból nem vesznek könyvet a kezükbe. „Itt persze bezárul az ördögi kör, mivel olvasási rutint csak olvasással lehet szerezni.” – írja *Benczik Vilmos* is. (Tóth, 2010)

Az olvasásszeretet otthon, illetve az alsó tagozatban dől el. Ha az olvasás mint tevékenység örömet és nem nyűgöt jelent, a gyerek előbb-utóbb rátalál az őt érdeklő művekre, és megszereti azokat. Ha teheti, még akkor is olvasni fog, ha a tanítási időszakban szinte kizárólag a tanuláshoz szükséges könyveket tudja csak kézbe venni. De ha a kezdeti lelkesedést nem követi gyakorlás, és nem alakul ki a megfelelő olvasási készség, az olvasás csak nyűg marad. Ez nem azt jelenti, hogy egyáltalán nem vesz majd könyvet a kezébe, hanem csak azt, hogy önmaga szórakoztatására, kikapcsolódásra inkább mást választ. (Seregy, 2010)

2. Összehasonlító felmérés a szabadkai magyar diákok olvasási szokásairól

2.1. A vizsgálat célja

Egy 2004-ben, Szabadkán, magyar anyanyelvű diákok körében végzett, olvasási szokásokat vizsgáló felmérés szerint a 8-11 éves gyerekek szabadidejük legnagyobb részét játékkal illetve tévénézéssel töltik. Az olvasás csak a negyedik helyre szorul szabadidős tevékenységeik körében. Kutatásunk célja a fent említett felmérés megisméltése a kisiskolás korú tanulók körében, és a kapott eredmények

összehasonlítása. Szeretnénk választ kapni arra a kérdésre, hogy az eltelt nyolc év során változtak-e a kisiskolások olvasási szokásai, többet járnak-e könyvtárba, milyen témájú könyveket olvasnak, vannak-e saját könyveik, milyen az olvasáskultúrájuk. Szeretnek-e egyáltalán olvasni a kisiskolások, ma, az információs társadalomban, a tévé, számítógép és az internet világában, ahol a nyomtatott könyvek helyét lassan átveszik a digitális eszközök.

2.2. Hipotézis

Feltételezzük, hogy a digitális eszközök terjedése, használatuk megszokottá válása negatív irányba befolyásolja a gyerekek olvasási szokásainak kialakulását, azaz a kisiskolások olvasási szokásaival kapcsolatban most, 2012-ben elvégzett felmérésünk eredményei negatívabb képet mutatnak a 2004-ben mért eredményekhez viszonyítva.

2.3. Előzmények

Az összehasonlítás alapjául szolgáló felmérés 2004. május 5-én kezdődött, és 28-áig tartott, Vajdaság területén élő, alsó tagozatos diákok körében. A kérdőíves technikával lebonyolított felmérés célja az volt, hogy képet kapjunk a magyar anyanyelvű tanulók olvasáskultúrájáról. Összesen 148 tanuló töltötte ki a 14 kérdést tartalmazó kérdőívet, 5 vajdasági általános iskola 9 magyar tagozatos osztályában.

2.4. A vizsgálati minta

A jelen felmérés eszközüül szolgáló kérdőíveket 5 szabadkai általános iskola 22 magyar tagozatos osztályában töltötték ki a diákok:

- Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskola, 3 alsó tagozatos osztály;
- Kizúr István Általános Iskola, 4 alsó tagozatos osztály;
- Majsai úti Általános Iskola, 6 alsó tagozatos osztály
- Október 10. Általános Iskola, 2 alsó tagozatos osztály;
- Széchenyi István Általános Iskola, 7 alsó tagozatos osztály.

Összesen 7 második osztály, 8 harmadik osztály és 7 negyedik osztály tanulói vettek részt a felmérésben.

A megkérdezettek életkorbeli adatai a következőképpen alakultak:

1. táblázat

Életkorbeli adatok

életkor	7 éves	8 éves	9 éves	10 éves	11 éves	12 éves	összesen
fő	3	62	151	115	80	3	414
%	1	15	35	28	19	1	100

2.5. A vizsgálat módszere

A vizsgálat 2012. május 14-től május 25-ig tartott. A felmérés lebonyolítását kérdőíves technikával végeztük. A kérdések zárt, strukturált kérdések voltak, melyek lényege, hogy megadott feleletek közül lehet választani.

A kérdőív először rákérdezett a válaszadó iskolájának nevére, osztályára, életkorára és nemére. Ezután következtek a témához kapcsolódó kérdések, melyek az olvasási szokásokra vonatkoznak. Az adatokat számítógéppel, Microsoft Excel program segítségével dolgoztuk fel.

2.6. Az eredmények bemutatása, értelmezése

(1) Mivel töltöd leginkább a szabadidődet?

Az ébren töltött időnek több mint egynegyedét tölti ki a szabadidő. Az ókori gondolkodók szerint ebben az időben bontakozik ki leginkább „emberi mivoltunk, ekkor van lehetőségünk saját magunk fejlesztésére”. Az értelmes szabadidő eltöltésének egyik legvitatottabb kérdése a televízió. A mai embernek szinte minden érdekes információt a televízió szolgáltat, és mivel sokkal könnyebb a nézőket némi izgalomban tartva elkábítani, mint tartalmas szórakozásra bírni, az embereket a televíziózás általában semmilyen lelki vagy értelmi fejlődéshez nem segíti hozzá.” (Jáki, 2011)

A szórakoztató szépirodalom olvasását háttérbe szorítja a televízió, a számítógépes játék. Gyermekünk iskola után különórákra, edzésekre mennek, és ha lelkiismeretesen készülnek a másnapi órákra, alig marad idejük. Kevesen vannak, akik szabadidejüket olvasásra szánják. (Seregy, 2010)

A felmérés során megkérdeztük a tanulókat, mivel töltik leginkább szabadidejüket. A lehetséges válaszok között szerepelt a tévézés, sportolás, játék a barátokkal, olvasás, játék a számítógépen. A feleletek a következő eloszlást mutatják:

2. táblázat

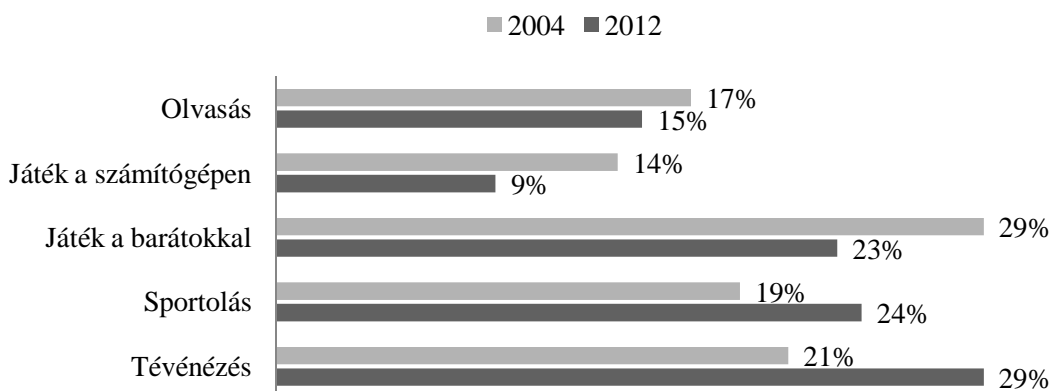
Szabadidő eltöltése

	Olvasás	Játék a számítógépen	Játék a barátokkal	Sportolás	Tévénézés
2004	17%	14%	29%	19%	21%
2012	15%	9%	23%	24%	29%

A 2004-es felmérés során az derült ki, hogy a legtöbben barátaikkal töltik az idejüket. Az olvasás a negyedik helyre került a tevékenységek körében, míg a tévézés a második helyen áll, ezt követi a sport. A számítógéppel való játék az utolsó helyen szerepel a gyerekek szabadidős tevékenységei között. A 2012-es felmérés eredményei hasonló képet mutatnak. Jelentős eltérés, hogy a tévézés az első helyre került, de ezt szorosan követi a sportolás és a barátokkal való játék. Az olvasás továbbra is a negyedik helyen áll, a számítógépes játék pedig szerencsére ugyanúgy az

utolsó helyre szorul a szabadidős tevékenységek sorában, mint az előbbi felmérésnél, de ennek ellenére többen kedvelik, mint nyolc évvel ezelőtt.

1. grafikon
Szabadidő eltöltése



(2) Mennyit tévézel naponta?

A második kérdés arra vonatkozott, hogy a gyerekek mennyi időt töltenek el naponta a tévékészülékek előtt. A válaszokból a következők olvashatók ki:

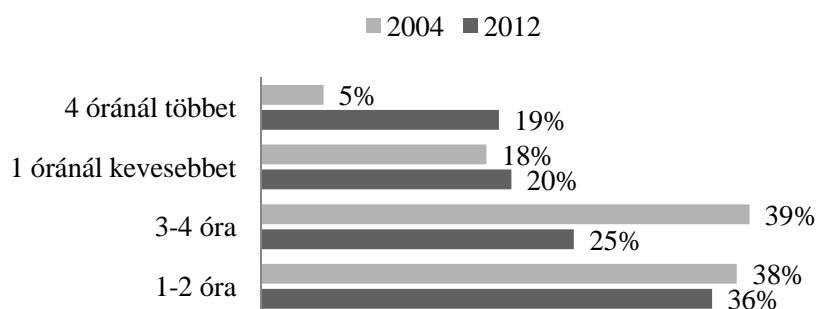
3. táblázat
Tévézésessel eltöltött idő

	4 óránál többet	1 óránál kevesebbet	3-4 órát	1-2 órát
2004	5%	18%	39%	38%
2012	19%	20%	25%	36%

A 2004-es adatok alapján megállapítható, hogy a napi 1-2 órát és a 3-4 órát tévézők száma szinte megegyezik. A gyerekek 18 %-a napi négy óránál is többet tévézik, ami elég magas arány ebben az esetben. Szerencsére viszonylag kevesen vannak azok, akik nem nézik többet a tévét napi egy óránál. Ez az eredmény mutatja, hogy a tévézés jelentős részét kitölti a gyerekek napi tevékenységének. 2012-ben sajnos már sokkal nagyobb azoknak a gyerekeknek a száma, akik 4 óránál is több időt töltenek el tévézésessel. Legtöbben 1-2 órát tévéznek naponta, és a megkérdezetteknek mindössze 20%-a tölt el napi egy óránál kevesebben a képernyő előtt.

2. grafikon

Tévénézéssel eltöltött idő



(3) Mit nézel leginkább a tévében?

A kérdőíven négy adott választ lehetett bejelölni: rajzfilmek, akciófilmek, ismeretterjesztő filmek, sorozatok. A válaszok alapján a következő táblázatot állíthatjuk fel:

4. táblázat

Legnézettebb műsorok

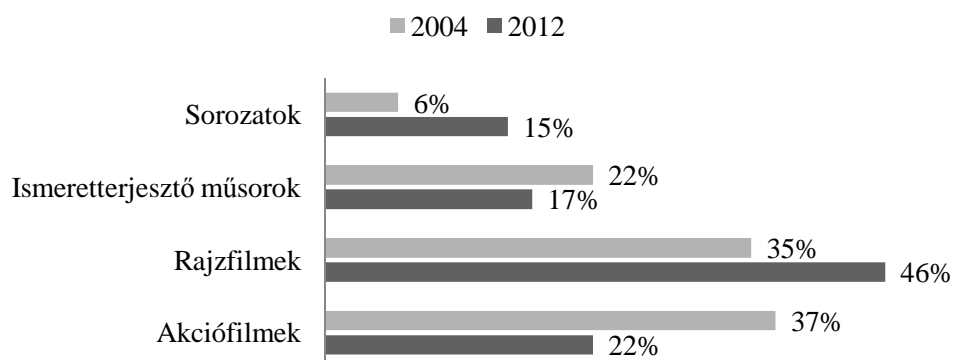
	sorozat	ismeretterjesztő műsor	rajzfilm	akciófilm
2004	6%	22%	35%	37%
2012	15%	17%	46%	22%

Az előző felmérés során a legtöbben az akciófilmet jelölték meg, mint leginkább kedvenc témát. Hasonlóan magas százalékot értek el a megjelölt válaszok között a rajzfilmek. Sokan néznek ismeretterjesztő filmeket, többen felírták a kérdőívre a kedvenc műsoruk címét is.

A jelenlegi felmérésből az derül ki, hogy a gyerekek sokkal többen néznek rajzfilmeket és különféle sorozatokat, az akciófilmek és az ismeretterjesztő műsorok viszont kevésbé kedvelik.

3. grafikon

Legnézettebb műsorok



(4) Szeretsz-e olvasni?

Arra a kérdésre, hogy szeretnek-e olvasni, a megkérdezettek a következőképpen válaszoltak:

5. táblázat

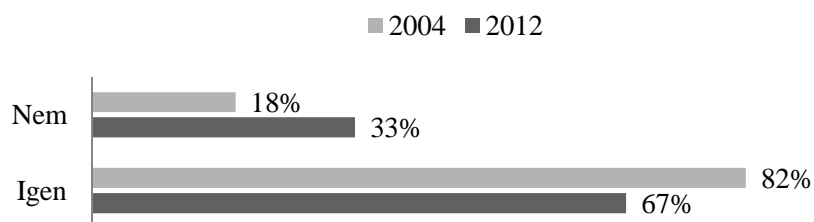
Szeretnek-e olvasni?

	igen	nem
2004	82%	18%
2012	67%	33%

A korábbi felmérés alkalmával a gyerekek túlnyomó többsége, mintegy 82%-a azt állította, hogy szeret olvasni. Sajnos a mostani felmérés alkalmával csökkent az „igen” választ adók száma, és sajnos a gyerekek 33%-a azt állítja, hogy nem szeret olvasni.

4. grafikon

Szeretnek-e olvasni?



(5) Mit olvasol leggyakrabban?

Olvasmányaik összetételéről a következőképpen nyilatkoztak a megkérdezett gyerekek:

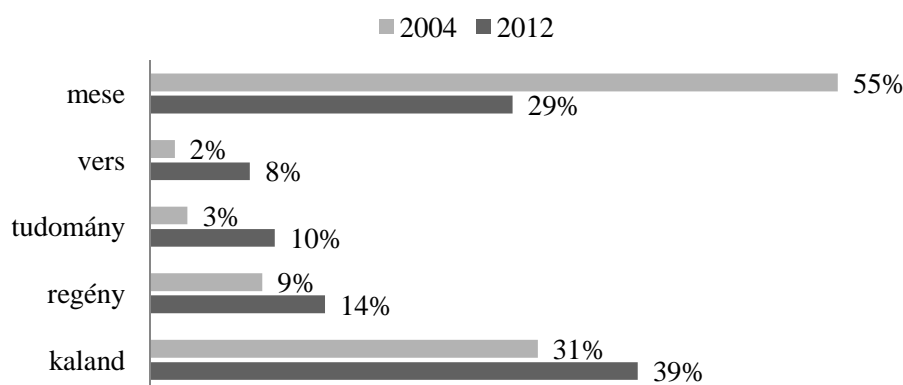
6. táblázat

Leggyakoribb olvasmányok

	mese	vers	ismeretterjesztő mű	regény	kaland
2004	55%	2%	3%	9%	31%
2012	29%	8%	10%	14%	39%

5. grafikon

Leggyakoribb olvasmányok



A 2004-es adatokból az derül ki, hogy a diákok körében a legnépszerűbb olvasnivaló a mese. Ezt követik közel egyforma arányban az újságok, képregények, illetve a kalandregények. Kevesen jelölték, hogy elsősorban regényeket olvasnának. Mindössze négyen jelölték meg, hogy ismeretterjesztő könyveket olvasnak, és mindössze ketten szeretik a verseket.

2012-ben a legkedveltebbek a kalandos témák, valamint a mesék. A regények, ismeretterjesztő művek és a versek a lista végére kerültek.

(6) Szüleid ösztönöznék arra, hogy olvass?

Ami kisgyerekkorban a szülők felelőssége, hogy felolvassanak, majd együtt olvassanak a gyermekükkel – pótolhatatlan. A biztos olvasástudás az alapja az olvasóvá válásnak, annak hiányában nem fog kifejlődni az igény a könyvekre. (Kocsisné Varga, 2010)

Az olvasóvá nevelés szempontjából nagyon fontos, hogy a gyerekek minél több ösztönzést kapjanak az olvasáshoz. A tanulókat a következő arányban bíztatják otthon az olvasásra:

7. táblázat

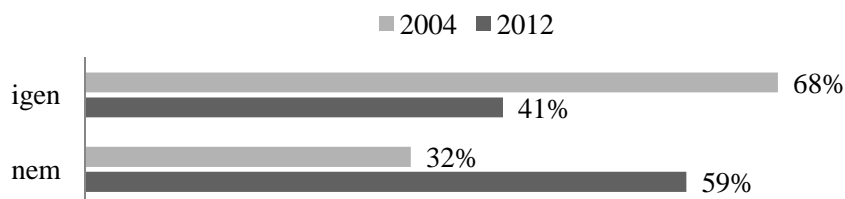
Ösztönzés az olvasásra

	igen	nem
2004	68%	32%
2012	41%	59%

2004-ben a megkérdezett gyerekek 68%-át bíztatták otthon az olvasásra. Sajnos 2012-ben a gyerekeknek már csak 41%-át ösztönzik szülei arra, hogy olvassanak.

6. grafikon

Ösztönzés az olvasásra



(7) Mesélnek, felolvasnak-e neked otthon?

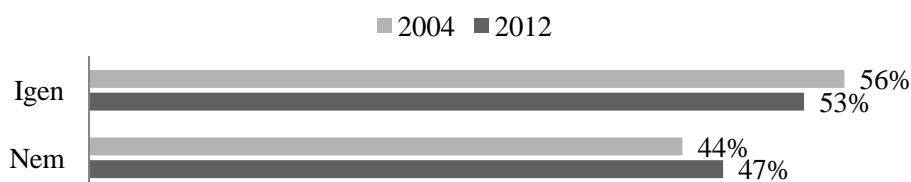
A gyermekpszichológusok szerint azok a gyerekek válnak valódi olvasókká, akiket a mesék vezettek be a belső képek adta örömei és vigasztalás, indulati feloldás világába. A mesélővel való személyes kapcsolatban a gyermek nagy érzelmi biztonságban érzi magát, s a mesehallgatás elengedett állapotában eleven belső képvilágot jelenít meg. A belső képalkotásnak ez a folyamata a gyermeki élményfeldolgozásnak legfontosabb formája. Ez a belső képteremtés az olvasás előiskolája, azaz része az olvasóvá válás folyamatának. (Varga Kovács, 2006)
A megkérdezett gyerekeknek a következő arányban olvasnak fel otthon:

8. táblázat

Felolvasás, mesélés

	igen	nem
2004	56%	44%
2012	53%	47%

7. grafikon
Felolvasás, mesélés



A 2004-ben adott válaszokból az derült ki, hogy a megkérdezett tanulók több mint felének, azaz 56%-uknak felolvasnak otthon. 2012-ben a válaszadóknak sajnos már csak 53%-a válaszolt igennel a kérdésre.

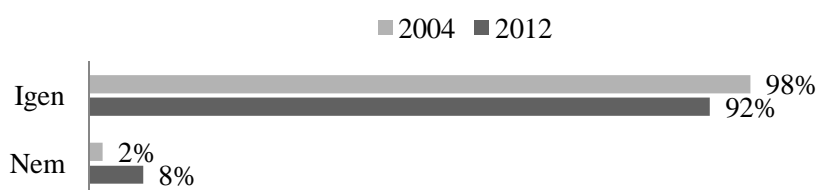
(8) Vannak otthon saját könyveid?

A gyermek első olvasmányai saját könyvei. (Nagy, 2001)
Arra a kérdésre, hogy van-e saját könyvtáruk, a gyerekek a következő válaszokat adták:

9. táblázat
Saját könyvek

	igen	nem
2004	98%	2%
2012	92%	8%

8. grafikon
Saját könyvek



Mindkét felmérés során az derült ki, hogy a gyerekek döntő többségének vannak otthon saját könyveik. 2004-ben a megkérdezettek 98%-a, 2012-ben pedig 92%-a válaszolt igennel a kérdésre.

(9) Tagja vagy-e valamilyen könyvtárnak?

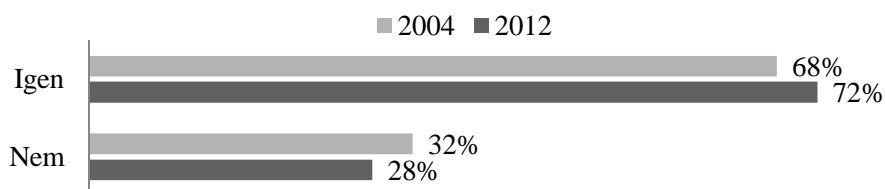
Az olvasóvá nevelés szempontjából fontos, hogy a gyerekek könyvek között nőjjenek fel, szokjanak hozzá, hogy a könyvek a mindennapi élethez tartoznak. Éppen ezért fokozatosan meg kell ismertetni a gyerekekkel a könyvtárat. (Nagy, 2001) Az

iskolaév alatt még csak-csak eljutnak a könyvtárakba, a pedagógusok könyvtárlátogatásra is el-elviszik őket. Az iskolai szünetekben azonban csak a szülőkön múlik, hogy könyvtár-közelbe jut-e a gyerek. (Recski, 2005)

10. táblázat
Könyvtári tagság

	igen	nem
2004	68%	32%
2012	72%	28%

9. grafikon
Könyvtári tagság



A 2004-ben megkérdezett gyerekek 68%-a volt tagja valamilyen (iskolai vagy városi) könyvtárnak. 2012-ben a megkérdezetteknek már 72%-a rendelkezik könyvtári tagsággal.

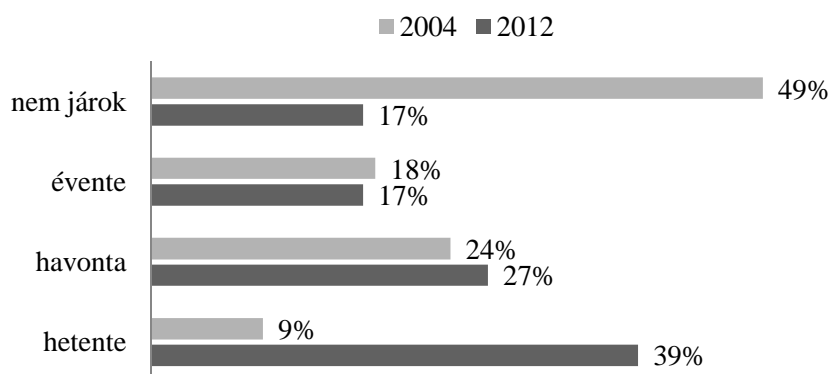
(10) Milyen gyakran jársz könyvtárba?

A megkérdezett tanulók négy választ jelölhettek meg arra a kérdésre, hogy milyen gyakran látogatják a könyvtárat.

11. táblázat
A könyvtárlátogatás gyakorisága

	hetente	havonta	évente	nem járok
2004	9%	24%	18%	49%
2012	39%	27%	17%	17%

10. grafikon
A könyvtárlátogatás gyakorisága



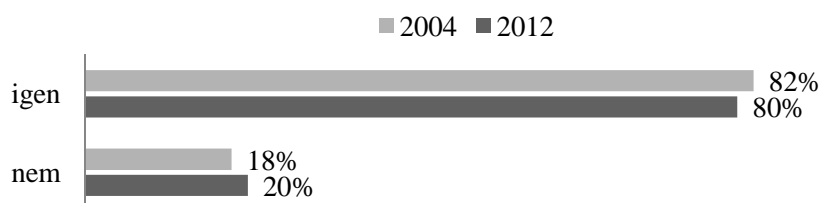
A 2004-ben kapott adatokból kiderült, hogy a tanulóknak csak kis százaléka jár minden héten könyvtárba, de a havonta könyvtárba járók többen voltak, mint azok, akik csak évente látogattak el az intézménybe. Sajnos azonban a megkérdezettek 49%-a még évente egy alkalommal sem ment el könyvtárba. 2012-ben jelentősen csökkent azoknak a száma, akik nem járnak könyvtárba. A megkérdezett gyerekek 39%-a rendszeres könyvtárlátogató, 39%-uk hetente, 27%-uk havonta eljár könyvtárba.

(11) Voltatok-e már a tanító nénivel könyvtárlátogatáson?

12. táblázat
Csoportos könyvtárlátogatás

	igen	nem
2004	82%	18%
2012	80%	20%

11. grafikon
Csoportos könyvtárlátogatás



Az előző felmérés során a gyerekek 82%-a válaszolta, hogy volt már könyvtárlátogatáson a tanító nénivel illetve a tanító bácsival. Mindössze csak 18%-uk nem vett részt még ilyen foglalkozáson. A mostani felméréskor ugyan kevesebben

jelölték be az igen választ, de a megkérdezett gyerekeknek még így is 80%-a volt már szervezett könyvtárlátogatáson.

(12) Mit szoktál csinálni a könyvtárban?

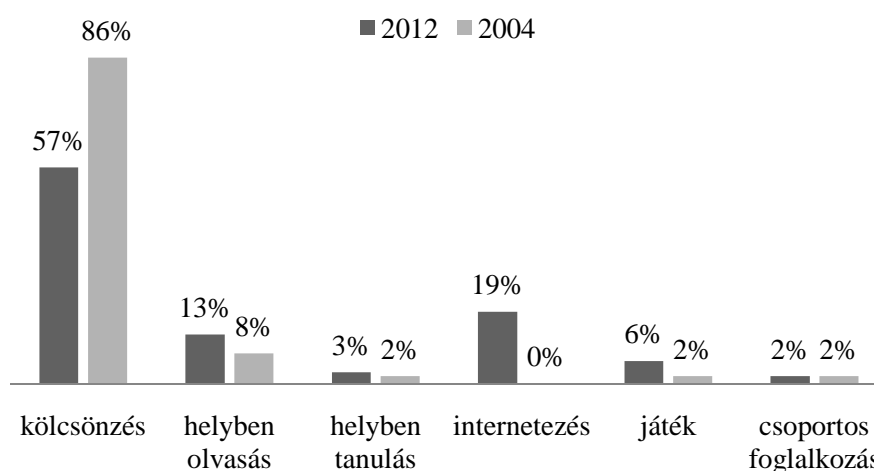
A gyerekkönyvtárakban és iskolai könyvtárakban általában a következő szolgáltatások igénybe vételére van lehetőség: kölcsönzés, helyben olvasás illetve tanulás, játék, internethasználat, csoportos foglalkozáson való részvétel. A megkérdezett gyerekek ezeket a szolgáltatásokat a következő arányban használják ki:

13. táblázat
A könyvtárhasználat célja

	foglalkozás	játék	internetezés	tanulás	olvasás	kölcsönzés
2004	2%	2%	0%	2%	8%	86%
2012	2%	6%	19%	3%	13%	57%

A 2004-es eredmények azt mutatták, hogy a megkérdezett gyerekek legtöbbször csak kölcsönözni járt a könyvtárba. 9%-uk olvasott is a könyvtárban. Elenyésző volt azoknak a száma, akik helyben tanultak, játszottak, vagy csoportos foglalkozáson vettek részt a könyvtárban. Az internetet egyetlen megkérdezett gyerek sem használta, valószínűleg azért, mert a látogatott könyvtárakban nem volt erre lehetőség. 2012-ben legnagyobb arányban továbbra is kölcsönözni járnak a gyerekek a könyvtárba, de mára az internethasználat megelőzi a helyben olvasás gyakoriságát.

12. grafikon
A könyvtárhasználat célja



3. Összefoglaló

A 2004-es felmérésből az derül ki, hogy a megkérdezett 8-11 éves gyerekek szabadidejük legnagyobb részét játékkal illetve tévénézéssel töltötték. Olvasással csak 17%-uk töltötte szabadidejét. A tévében leginkább akciófilmeket néztek a gyerekek, vagy rajzfilmeket. Az ismeretterjesztő filmek csak a lista harmadik helyén szerepeltek a kedvelt tévéműsorok között. A gyerekek zöme napi 3-4 órát is eltöltött tévénézéssel, sokuk még ennél is többet. A 2012-ben a tévénézés első helyre ugrott a kedvelt szabadidős tevékenységek sorában. Emellett emelkedett a tévénézéssel eltöltött idő mennyisége is. Az akciófilmek azonban háttérbe szorultak a rajzfilmek javára. A sportolás és a barátokkal való időtöltés továbbra is kiemelt helyen szerepel, de az olvasás most is csak a negyedik helyen áll a szabadidős tevékenységek között. A számítógépen való játék pedig utolsó helyen áll, ami arra utal, hogy a kisiskolások szabadidejét még nem vonja el a számítógépezés.

Az olvasmányok összetételének vizsgálatából korábban az derült ki, hogy a gyerekek többsége szeret olvasni. Sokan olvasnak mesét, valamint újságokat, képregényeket, és a kalandregények is népszerűek körükben. Sajnos 2012-ben a megkérdezettek közül kevesebben szeretnek olvasni, mint nyolc évvel ezelőtt. Az olvasni szerető gyerekek kedvelik a meséket, kalandos történeteket, sőt, az ismeretterjesztő művek is népszerűbbek, mint korábban.

2004-ben a megkérdezett tanulók 68%-át bíztatták otthon arra, hogy olvassanak, de felolvasni mindössze a gyerekek 44%-ának olvastak. 2012-ben sokkal kevesebb gyereket ösztönöznek az olvasásra, de a megkérdezettek több mint felének mesélnek otthon.

A gyerekeknek korábban is, és most is, nagyon kevés kivétellel, vannak otthon saját könyveik. Az előző és a jelenlegi felmérés eredményei alapján azonban a gyerekek többsége emellett tagja valamilyen könyvtárnak is. A különbség az, hogy korábban a tagsággal rendelkezők nem használták gyakran a könyvtárat, és a megkérdezettek fele még évenkénti gyakorisággal sem járt könyvtárba. A 2012-es felmérés eredményei viszont azt mutatják, hogy nőtt a könyvtári tagsággal rendelkezők száma, és a gyerekek rendszeresen látogatják a könyvtárakat. Továbbra is magas azok száma, akik részt vesznek csoportos könyvtárlátogatáson.

Korábban a gyerekek szinte alig vették igénybe a könyvtári szolgáltatásokat, a legtöbben csak kölcsönözni jártak a könyvtárba. A jelenlegi felmérés eredményei arra utalnak, hogy a gyerekek már nem csak kölcsönöznek, de magasabb arányban olvasnak, játszanak, tanulnak is a könyvtárban. 2004-ben, vélhetően a lehetőség hiányában egyetlen megkérdezett sem internetezett még a könyvtárban, a jelenlegi felmérés során megfigyelhetjük, hogy jelentős számban igénybe veszik ezt a szolgáltatást.

Az eredményeket összevetve elmondhatjuk, hogy hipotézisünk megdőlni látszik, ugyanis a 2004 és 2012 között eltelt időszakban nem figyelhető meg jelentős mértékű negatív változás a gyerekek olvasáskultúrájában. Ugyanakkor a két felmérés eredményei egyértelmű változásokra mutatnak a gyerekek olvasási szokásainak terén, és ebben jelentős szerepet játszik az információs társadalom alakulása. A technika

vívmányait megfelelő módon használva akár az olvasáskultúra javára is fordíthatjuk ezeket a változásokat. Az ehhez szükséges lehetőségek kiaknázásának, módszerek kifejlesztésének kérdése további kutatások témája lehet.

IRODALOMJEGYZÉK

- 2011. Kosztolányi Dezső az olvasás jövőjéről. *Könyv és nevelés*, 13/3.
- Jáki László 2011. Az olvasás és az öröm művészete. *Könyv és nevelés*, 13/2.
- Kocsisné Varga Zita 2010. Az olvasás öröme. *Könyv és nevelés*, 12/4.
- Major Lenke 2004. Az olvasóvá nevelés tényezői az általános iskola alsó osztályaiban. Diplomamunka. Szabadka: Újvidéki Egyetem Zombori Tanítóképző Kar Szabadkai Tagozat.
- Nagy Attila 2001. Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat - kritikus gondolkodás : szócikkmásolástól a paródiaírásig. Budapest: Osiris.
- Recski Ágnes 2005. Olvasás és/vagy számítógép? *Fordulópont*, 7/2.
- Seregy Stella 2010. Az olvasás öröme. *Könyv és nevelés*, 12/4.
- Tóth Zsuzsanna 2010. Az olvasás a tudás szolgálatában? : 1. rész. Az olvasás múltja, jelene, jövője...
Könyvtári levelező/lap, 22/2.
- Varga Kovács Amarilla 2006. A mese és az olvasás. *Könyv és nevelés*, 8/4.

Slavica Pavlović - **SLOBODNO VRIJEME S KNJIGOM?!**

godotcici@gmail.com

Rezime

Knjiga - sredstvo komunikacije, učenja, stjecanja kompetencije, relaksacije, odmora, razonode, a sve to - s odgojno-obrazovnog aspekta - u kontekstu razvoja osobnosti. Nekoć cijenjena kao bitna sastavnica kulture i društva u cjelini, posljednjih desetljeća prolazi kroz svojevrsnu krizu, obilježenu marginalizacijom, obezvrjeđivanjem, potiskivanjem, uslijed raznih čimbenika, u turbulentnom svijetu stalnih promjena. S druge strane, rijetka su istraživanja posvećena slobodnom vremenu, posebice mladih, provedenom s knjigom. Stoga ovaj rad razmatra važnost knjige i kulture čitanja i promišljanja o knjigama u slobodno vrijeme mladih. U radu je predložen dio *survey* istraživanja provedenoga u prvoj polovici 2012. godine na stratificiranom, prigodnom uzorku sastavljenom od 210 učenika završnih razreda srednje škole (gimnazija i strukovna škola) i 200 studenata diplomskih studija pedagogije, razredne nastave i predškolskoga odgoja u Mostaru. Putem petostupanjske Likertove skale, dobiven je *ad hoc* uvid u zainteresiranost mladih za knjigu u slobodno vrijeme, njihove čitalačke motive, navike, preferirane žanrove i oblike, razloge *pro et contra* knjige u slobodno vrijeme, ulozi škole u poticanju i promicanju kulture knjige. Nekoć su Atenjani uspješno uspostavljali sinergiju između kontemplacije i odmaranja na klupi zvanj *schola*. No, potiče li i promiče li suvremena škola ljubav prema knjizi i kulturu knjige kao sastavnog dijela slobodnog vremena mladih? Stoga i pitanje: slobodno vrijeme s knjigom?!

Ključne riječi: kultura, slobodno vrijeme, knjiga, učenici, studenti.

LEISURE TIME SPENT WITH THE BOOK?!

Abstract

A book – the mean of communication, studying and learning, competence acquiring, relaxation, repose, amusement, and all of those in the terms of the development of personality, when considered from the educational point of view. Once appreciated as the important segment of culture and the entire society, the book has been going through a kind of crisis characterized by neglect, depreciation, suppression in the recent decades due to different factors in the turbulent constantly changing world. On the other hand, there is little research on the free time of the youth spent with the book. Therefore, this paper considers the importance of the book and the reading culture as well as reflections on the books within the leisure time of the young people. This paper presents the part of the *survey* research carried out in the first half of 2012, on the stratified, convenience sample consisted of 210 pupils of the final classes of the secondary schools (grammar and vocational ones) and 200 students of the graduate

studies of preschool and primary education and educational sciences in Mostar. Through the five-point Likert scale an *ad hoc* insight into the interests of the young people towards book in their free time, their reading motives and habits, their preferred genres and types, *pros* and *cons*, the role of the school in favouring and promoting the book culture. Once the Athenians succeeded in building synergy between contemplation and relaxation on the bench called *schola*. However, has the contemporary school been favouring and promoting the culture of the book as an integral part of the leisure time of the young people? Therefore the question: Leisure time with the book?!

Keywords: culture, leisure time, book, pupils, students.

Uvod

„Knjiga nije hrana, ali je poslastica.“
Tin Ujević

Promišljati o slobodnom vremenu i knjizi/knjigama implicira složen, dugotrajan proces koji iziskuje holistički inter- i multidisciplinarni pristup (sociologijski, antropologijski, pedagogijski, kulturološki, filozofijski, psihologijski, etnološki, informatički, ekonomski, ...). U tom smislu se može govoriti i o knjizi, kao sredstvu komunikacije, učenja, stjecanja kompetencije, relaksacije, odmora, razonode, a sve to - s odgojno-obrazovnog aspekta - u kontekstu (cjelovitog) razvoja osobnosti i čovjeka uopće. U osnovi ovog rada je sučeljavanje sa sve primjetnijom marginalizacijom knjige u svim segmentima naše svakodnevne, pa tako i odgojno-obrazovne. No, postavlja se pitanje koliko taj trend (p)održava humanističku potku društva koje uči, odnosno društva znanja kao cilja kojem teži suvremeno doba. S druge strane, pak, slobodno vrijeme i to ne samo mladih, intrigira svjetsku znanstvenu i stručnu javnost. Pa ipak, u Bosni i Hercegovini nije bilo dubljih istraživanja provođenja slobodnog vremena (mladih) s knjigom a u kontekstu cjelovitog razvoja pojedinca, posebice njegovog socijalnog i emocionalnog razvoja, napredovanja i života uopće.

Vrijeme slobodno od ...

Mnogi autori razmatrali su određenja, pojam slobodnog vremena. Odrediti slobodno vrijeme implicira inter- i multidisciplinarni pristup, pa ne čudi da jedinstveno određenje ne postoji. Stoga i u odgojno-obrazovnoj svakodnevici nailazimo na različita shvaćanja, tumačenja termina slobodno vrijeme, čime postaje pojam s mnogostrukim značenjima, a time i dvojbama, nejasnoćama. Ovdje ćemo se osvrnuti samo na neke od definicija budući da su mnogobrojne i raznolike razmatrane u različitim znanstvenim i stručnim radovima diljem svijeta i kod nas.

Često se izdvajaju dva načina gledanja na slobodno vrijeme: slobodno vrijeme kao ostatak vremena nakon društveno obaveznog rada, koji obuhvaća različite društvene i obiteljske aktivnosti, dodatni rad te neobvezujuće aktivnosti i slobodno

vrijeme kao vrijeme u kojem se upražnjavaju aktivnosti odabrane isključivo slobodnom voljom – tzv. dokolica (Ilišin 2002).

Poznati teoretičar slobodnog vremena Dumazedier (Haralambos-Heald 1994) određuje slobodno vrijeme u užem smislu opisujući ga kao vrijeme u kojem je pojedinac oslobođen od obiteljskih, školskih, poslovnih i fizioloških potreba da bi se odmorio, zabavio, razonodio. No, proizlazi da je slobodno vrijeme prije poluslobodno, jer pojedinac ipak nije posvećen samo onim aktivnostima koje odabire slobodnom voljom, kojima se može prepustiti i uživati u njima (Ilišin, 2002). Stoga je neophodno napomenuti i noviji pristup dokolici koja se često smatra istoznačnicom slobodnog vremena budući da mnogi autori tako nazivaju ono vrijeme u kojem pojedinac samostalno odabire sadržaje i aktivnosti kako bi se odmorio, zabavio, pridonio osobnom razvoju, a koje realizira na njemu najprihvatljiviji način.

Prema Burnsu, „... dokolica osigurava pojedincu znatnu slobodu da bira i planira, te da stvori i nađe smisao u životu“ (Haralambos-Heald 1994: 255). Stoga se dokolica sve više promatra u kontekstu teorijskog modela J. R. Kelly-a koji integrira transcendentnu i religijsku dimenziju kao svojevrstne putove ostvarenja njenih ideala, a to su kontemplacija i oplemenjivanje duha (Deschenes 2002). Upravo u tom kontekstu mogu se promatrati i knjige, odnosno čitanje knjiga kao način provođenja slobodnog vremena, u konkretnom slučaju srednjoškolske i studentske populacije.

Na temelju *Konvencije o pravima djeteta* i *Dakarske strategije poticanja mladih* (*Dakar Youth Empowerment Strategy*, 2001), Irby i Tolman promišljaju o slobodnom vremenu kao „*prostoru u kojem mladi imaju priliku pokazati, izraziti svoju kreativnost, sudjelovati u umjetničkim i kulturalnim aktivnostima i razvijati se kao pojedinci*“ (Irby-Tolman 2002: 222). Kao što se može primijetiti, kreativnost, kultura i identitet su središnji, ključni pojmovi sadržaja učenja (u najširem smislu te riječi) u slobodnom vremenu, prema navedenim autorima, tj. u uvjetima koji su manje rigidni od školskog okruženja, a impliciraju one sate u danu kada mladi nisu formalno angažirani u školskim, kućanskim ili radnim aktivnostima, već slobodno izabiru aktivnosti kojima se bave što, pak, predstavlja njihovo diskrecijsko pravo (Irby-Tolman 2002).

Slobodno vrijeme se promatra i kroz prizmu njegovih funkcija: odmor, zabava i osobni razvoj. S obzirom da se ovaj rad bavi knjigom, čitanjem knjiga u slobodno vrijeme mladih, mišljenja smo da ta aktivnost implicira sve tri navedene funkcije slobodnog vremena, te posebice pridonosi osobnom (holističkom) razvoju mladih, dakako ako su knjige adekvatno odabrane, kritički promišljene i ako potiču čitatelja ne samo na kognitivno, nego i afektivno te, posebice, konativno djelovanje. No, često se slobodnom vremenu ne pridaje pozornost koju zaslužuje, a u kontekstu cjelovitog razvoja i odgoja čovjeka. Sjetimo se, u pedagogiji se često akcentiraju dvije sintagme, čije značenje jasno proizlazi ako ih se pažljivo iščita(va): o d g o j z a s l o b o d n o v r i j e m e, odnosno o d g o j u s l o b o d n o v r i j e m e.

Aktivnosti slobodnog vremena se najčešće dijele na strukturirane (planirane, smislene, organizirane aktivnosti, na primjer: čitanje, šport, itd.) i nestrukturirane (neorganizirane, bez nekog posebnog cilja, na primjer: besciljna lutanja, „visiti“ u kafićima, itd.). Prve su orijentirane na zadovoljenje osobnih interesa u svrhu osobnog razvoja, uz visoku razinu intrinzične motivacije. Pridonose samopouzdanju, samosvijesti

i kompetenciji mladih (Passmore 2003). Potonje služe zadovoljenju hedonističkih potreba, uz ekstrinzičnu motivaciju onih koji ih upražnjavaju, te su često, ali ne i nužno, povezane s poteškoćama mladih u kontekstu društvene podrške i percipirane kontrole (Cassidy 2005). Pa ipak, često je tanka crta koja razdvaja svrhe navedenih aktivnosti, ovisno s kojeg se aspekta promatraju.

Hendry (1993) slobodne aktivnosti dijeli na: o r g a n i z a c i j s k e (na primjer, športske), p o v r e m e n e (druženja s prijateljima) i k o m e r c i j a l n e (odlasci u diskoteke, kina, itd.).

Lucaciu (prema Irby-Tolman 2002) navodi kako aktivnosti slobodnog vremena uglavnom ovise o ekonomskoj i društvenoj realnosti određenih zemalja. Nadalje, tko će upražnjavati koje slobodne aktivnosti, dakle, način provođenja slobodnog vremena i vrsta aktivnosti u slobodno vrijeme ovise izravno o uvjetima, mogućnostima, ponudi, vršnjacima, odnosno prijateljima, ali prvenstveno interesima pojedinca za određenu aktivnost, te poticajima koje dobiva u tom smislu. U svakom slučaju, aktivnosti, sadržaji i programi slobodnog vremena trebali bi težiti kako razvoju samog pojedinca tako i razvoju lokalne zajednice i društva općenito.¹

Bilo kako bilo, o razmatranjima, promišljanjima određenja i aktivnostima slobodnog vremena mogli bi se napisati mnogi tekstovi, ali s obzirom na ograničenu dužinu ovoga rada osvrnuli smo se samo na neke, druge će biti elaborirane nekom drugom prigodom.

S knjigom kroz slobodno vrijeme

„Čarobnost je samo u onome o čemu one govore, u tome kako nam one komadiće svemira šiju u odijelo.“
Ray Bradbury

S obzirom na ograničenu duljinu ovoga rada, ovdje ne možemo navesti brojna (uglavnom inozemna) istraživanja koja su se bavila problematikom provođenja slobodnog vremena mladih, odnosno najčešćim aktivnostima kojima se bave. Stoga ćemo navesti istraživanje Darvina i Rogera (2004), provedeno među studentskom populacijom u Sjedinjenim Državama, koje je pokazalo da, u odnosu na prethodne naraštaje, opada zainteresiranost studenata za čitanje knjiga i gledanje dnevnih vijesti, a raste interes za gledanje posuđenih filmova (DVD).

Ilišin (2002) na temelju rezultata svoga istraživanja koje je provela u Republici Hrvatskoj, proizlazi današnjoj mladeži može govoriti kao o prilično pasiviziranoj te osiromašenoj generaciji što povezuje sa općim padom životnog standarda u Hrvatskoj. Napominje kako je hrvatska mladež primarno zainteresirana za fenomene iz područja privatnosti (prijateljstva, zabava, razonoda i dr.) te da je najrašireniji urbani kulturni obrazac: izlasci u kafiće, diskoklubove, druženja, tulum, ljenčarenje te odlasci na koncerte.

Istraživanje provođenja slobodnog vremena mladih u Indiji (2009) pokazalo je da čitanje nije preferirana aktivnost od strane indijske mladeži, posebice ako se promatra u odnosu na vrijeme koje provedu gledajući TV i surfajući Internetom. Provedeno na 83

milijuna mladih ispitanika-čitača², istraživanje je pokazalo da je beletristika, posebice klasična književnost, bajke i stripovi, najomiljenije štivo mladih (42%), a potom ono što ne spada u beletristiku (24%) i to duhovni tekstovi i biografije, najčešće. Najniže na ljestvici su bili ljubavni romani i romani uopće. Rezultati istog istraživanja čitačkih navika mladih (13-35 godina), koje su proveli *National Book Trust* i *National Council for Applied Economic Research*, pokazali su da je ženski spol zainteresiraniji za čitanje knjiga u slobodno vrijeme dok muški spol radije čita novine (Chandra-Hassan 2009).

Nadalje, istraživanje koje su proveli Nippold i Duthie (2005) na uzorku od 200 osnovaca (prosječne dobi 11,7 godina, N=100, odnosno 14,8 godina, N=100) u državnim školama Oregona, pokazalo je da su najpopularnije aktivnosti u slobodno vrijeme slušanje glazbe, odlazak na koncerte, gledanje TV, bavljenje športom, računar i video igrice. Najnepopularnije aktivnosti su kuhanje, trčanje ili šetanje, pisanje, umjetnost i zanati. Čitanje je rezultiralo umjereno popularno. U tom kontekstu, časopisi, romani i stripovi su bili najpopularnije štivo, a najmanje popularno: drame, tehničke knjige, novine. Štoviše, interes za čitanje je u navedenoj uzrasnoj dobi (11-15 godina) opadao. Dječaci su više od djevojčica izjavljivali da uopće ne provode slobodno vrijeme u čitanju kao nečemu što im pruža zadovoljstvo. U tom kontekstu, Carroway (2009) je osmislio projekt promicanja kulture čitanja kod dječaka-učenika viših razreda osnovne škole, uz prethodne intervju s učenicima o njihovom zadovoljstvu na satima engleskog jezika, te preferiranim knjigama i autorima. Želio je čuti „učnički glas“. Nakon toga je oformio čitalački klub "*Guys Read*" u kojem su aktivno sudjelovali upravo njegovi učenici (čitanja u učionici, kod kuće, razmjena knjiga, kontinuirano ažuriranje lista preferiranih knjiga, autora, sudjelovanje drugih učenika, nastavnika, roditelja, te uključivanje njihovih prijedloga za čitanje u program školske lektire). O osluškivanju učeničkog glasa, tj. njihovih prijedloga o knjigama, autorima, itd., mogli bi razmisliti i naši nastavnici i prosvjetni savjetnici, kao i oni koji odlučuju o programima školske lektire.³

P. Drucker smatra da će „*umni radnici*“ (Senge 2001) biti imperativ društva znanja, jer znanje postaje najisplativija „roba“, glavni kapital svake učeće organizacije i svake društvene zajednice. Stoga odgojno-obrazovne institucije, odnosno učeće ustanove i radna snaga trebaju ići u korak sa zahtjevima takvog gospodarskog, ali i svjetskog razvoja usmjerenog ka društvu znanja. Štoviše, kontinuirano učenje tijekom cijelog života preduvjet je ljudske – individualne i društvene - emancipacije, osobnog razvitka i samoaktualizacije, što, pak, implicira i ciljeve učenja usmjerene ka socijalnim vještinama, kritičkom mišljenju, suradničkim vještinama, te zajedničkom znanju stavljenom na raspolaganje svima a za dobrobit čovječanstva. Knjiga u društvu znanja bi trebala imati posebnu važnost, ne zanemarujući ono ljudsko, tj. cjelovit razvoj čovjeka, humanizaciju. No, je li to slučaj, pokazat će vrijeme.

Knjiga u slobodno vrijeme kroz prizmu mostarskih srednjoškolaca i studenata

Cilj *survey* istraživanja, provedenog u prvoj polovici 2012. godine, bio je ispitati stavove, mišljenja učenika završnih razreda srednjih škola i studenata odgojiteljskih, odnosno nastavnčkih smjerova, o zastupljenosti knjige u njihovom slobodnom vremenu. Istraživanje je provedeno putem petostupanjske Likertove skale (sastavljene

od sedam subskala)⁴, na stratificiranom, prigodnom uzorku sastavljenom od 210 učenika završnih razreda srednje škole (105 iz gimnazije i 105 iz strukovne škole) i 200 studenata diplomskih studija predškolskoga odgoja (N=33), razredne nastave (N=50) i pedagogije (N=117) u Mostaru. Poštujući ograničenja vezana za duljinu ovoga rada, ovdje ćemo prikazati, samo na deskriptivnoj razini, one rezultate istraživanja⁵ koji omogućuju svojevrsni *ad hoc* uvid u zainteresiranost mladih za knjigu u slobodno vrijeme i njenu zastupljenost (njihove čitalačke motive, navike, razloge *pro et contra* knjige u slobodno vrijeme, uložić škole u poticanju i promicanju kulture knjige, osvrnuti se ukratko na preferirane žanrove i oblike), a koji mogu pomoći, kao indikatori, u provedbi daljnjih, dubinskih istraživanja ove kompleksne i nerijetko marginalizirane problematike..

Stavovi učenika završnih razreda srednjih škola o čitanju knjiga (N=210)

1. tablica
O čitanju knjiga općenito s aspekta učenika srednjih škola

		Uopće se ne slažem		Ne slažem se		I slažem se i ne slažem se		Slažem se		Potpuno se slažem	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Čitam knjige jer moram čitati zbog škole.	G	13	12.38	14	13.33	25	23.80	2	27.61	2	22.85
	S	7	6.66	20	19.04	33	31.42	3	33.33	9	8.57
Smatram da čitanje knjiga obogaćuje moj jezični izraz.	G	4	3.80	1	0.95	12	11.42	3	28.57	5	55.23
	S	-	0.00	4	3.80	15	14.28	4	46.66	3	35.23
Čitanje knjiga mi omogućava da dublje i kritički razmišljam o svom životu i o važnim životnim pitanjima.	G	4	3.80	7	6.66	24	22.85	4	38.09	2	27.61
	S	-	0.00	14	13.33	36	34.28	4	45.71	7	6.66
Smatram da škola ne potiče učenike na čitanje knjiga osim školske lektire.	G	27	25.71	10	9.52	19	18.09	3	34.28	2	25.71
	S	1	0.95	3	2.85	31	29.52	4	44.76	2	21.90
Ne mogu redovito čitati knjige jer sam preopterećen/-a školskim obvezama.	G	8	7.61	7	6.66	25	23.80	2	26.66	3	35.23
	S	4	3.80	23	21.90	19	18.09	4	42.85	1	13.33
U krizama i raznim ponudama današnjega društva, čitanje knjiga mi predstavlja neku vrstu odmora od svakidašnje rutine.	G	15	14.28	26	24.76	31	29.52	2	23.80	8	7.61
	S	13	12.38	33	31.42	35	33.33	2	22.85	-	0.00

Kada je riječ o razlozima čitanja knjiga (v. Tablica 1), mogu se primijetiti određene razlike između učenika završnih razreda gimnazije (oznaka G u tablicama) i strukovne škole (oznaka S u tablicama). Polovica maturanata gimnazije čita jer to mora zbog škole, a to je razlog za čitanje i kod nešto više od 40% maturanata strukovne škole. Dakle, maturanti koji su sudjelovali u našem istraživanju čitanje uglavnom percipiraju kao još jednu školsku obvezu. To i ne čudi kada više od dvije trećine naših ispitanika u obje varijable (gimnazija i strukovna škola) smatra da ih škola (koja je prvenstveno odgojna, a onda obrazovna ustanova) ne potiče na čitanje knjiga osim onih obveznih za školsku lektiru. Pa ipak, naši ispitanici su svjesni dobrobiti čitanja za elokventnost, odnosno bogaćenje rječnika, jezičnog izraza. Takav pozitivan stav je nešto izrazitiji kod gimnazijalaca (potpuno slaganje je izrazilo više od polovice

ispitanika, a skoro 30% ih se slaže s njima) nego kod strukovnjaka (nešto više od trećine ih je izrazilo potpuno slaganje, a pridružuje im se više od 45% koji se slažu).

Što se tiče dobrobiti (čitanja) knjiga u smislu dubljeg, kritičkog promišljanja o životu i važnim životnim pitanjima, kod učenika završnih razreda gimnazije (dvije trećine ispitanika) prevladava izrazitiji pozitivniji stav kada ih se usporedi s učenicima strukovne škole (nešto više od polovice ispitanika ima pozitivniji stav). To bi se moglo tumačiti i nastavnim predmetima koje učenici navedenih škola imaju mogućnost pohađati, gdje u gimnaziji prevladavaju opće obrazovni predmetni, posebice humanističko-društveni, a u strukovnoj stručni.

U suvremenom uglavnom konzumerističkom društvu u kojem se primjećuje svojevrsna kriza, distorzija vrijednosti, nedostatak slobodnog vremena u njegovoj punini (budući da se rad i slobodno vrijeme isprepliću) knjiga bi mogla predstavljati odmor od svakidašnje rutine. No, o ovom pitanju učenici završnih razreda srednje škole pokazuju uglavnom još uvijek neizdiferenciran stav koji tendira ka negativnijem (kod više od 40% ispitanika iz strukovne, odnosno nešto manje od 40% ispitanika iz gimnazije). No, ovakav stav i ne čudi kada nešto više od 60% maturanata gimnazije i više od polovice maturanata strukovne ne čitaju redovno zbog preopterećenosti školskim obvezama. Skoro jedna četvrtina gimnazijalaca još uvijek dvoji o ovom pitanju. Bilo bi dobro dalje istražiti ove segmente, a relevantni subjekti (obitelj, škola, kulturalne ustanove, nakladničke kuće, mediji, itd.) bi trebali više raditi na senzibiliziranju mladih na čitanje knjiga. Dakle, relevantna javnost bi trebala poraditi na promicanju kulture čitanja među mladima oslušujući i njihov „glas“, mišljenje, te surađujući upravo s učenicima.

2. tablica

Čitanje knjiga u slobodno vrijeme učenika srednjih škola

		Uopće se ne slažem		Ne slažem se		I slažem se i ne slažem se		Slažem se		Potpuno se slažem	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
U slobodno vrijeme čitam knjige jer jednostavno volim čitati.	G	20	19.04	26	24.76	23	21.90	26	24.76	1	9.52
	S	26	24.76	23	21.90	33	31.42	17	16.19	6	5.71
Više bih slobodnog vremena proveo/-la u čitanju knjiga kada knjige ne bi bile tako skupe za kupiti.	G	27	25.71	29	27.61	29	27.61	14	13.33	6	5.71
	S	26	24.76	28	26.66	23	21.90	28	26.66	-	0.00
Više bih slobodnog vremena proveo/-la u čitanju knjiga kada bi knjige bile dostupne besplatno na Internetu.	G	25	23.80	30	28.57	26	24.76	15	14.28	9	8.57
	S	20	19.04	44	41.90	23	21.90	17	16.19	1	0.95
Više bih slobodnog vremena proveo/-la u čitanju knjiga kada bi to činili i moji prijatelji.	G	30	28.57	62	59.04	29	27.61	7	6.66	7	6.66
	S	18	17.14	37	35.23	25	23.80	24	22.85	1	0.95
Više bih slobodnog vremena proveo/-la u čitanju knjiga kada bi naša knjižnica bila bolje opskrbljena.	G	14	13.33	33	31.42	22	20.95	21	20.0	1	14.28
	S	11	10.47	29	27.61	31	29.52	28	26.66	6	5.71
Nemam naviku čitanja u slobodno vrijeme.	G	25	23.80	12	11.42	29	27.61	24	22.85	1	12.38
	S	10	9.52	30	28.57	6	5.71	47	44.76	1	11.42

Analiza podataka o čitanju knjiga u slobodno vrijeme (v. Tablica 2) učenika završnih razreda srednjih škola koji su sudjelovali u našem istraživanju pokazuje, kako se moglo i očekivati, podijeljene stavove o ovom pitanju. U obzir su uzeti neki od razloga koji bi mogli utjecati na manje čitanje knjiga u slobodno vrijeme. No, gimnazijalci pokazuju zanimljivu raspodjelu stava o navici čitanja knjiga u slobodno vrijeme: nešto više od jedne trećine izrazilo je negativniji, odnosno pozitivniji stav, a nešto više od jedne četvrtine neizdiferenciran stav. Indikativno je da više od polovice strukovnjaka nema naviku čitanja u slobodno vrijeme, iako nešto više od trećine ipak tendira ka pozitivnijem stavu. Ovo korespondira orijentaciji naših ispitanika ka „ljubavi“ prema čitanju knjiga.

Moglo bi se očekivati da vršnjaci, prijatelji, eventualna dostupnost besplatnih knjiga na Internet-u, pristupačnije cijene knjiga, bolja opskrbljenost knjižnica, igraju značajnu ulogu u promicanju kulture čitanja knjiga u slobodno vrijeme. No, to izgleda nije slučaj s našim ispitanicima kod kojih navedeni čimbenici nemaju posebnu važnost kada je riječ o njihovom većem provođenju slobodnog vremena u čitanju knjiga.

Potrebna su daljnja, holistička, interdisciplinarna istraživanja ove kompleksne i, s pedagoškog ali i drugih aspekata, važne problematike.

Stavovi studenata diplomskih studija pedagogije, razredne nastave i predškolskog odgoja o čitanju knjiga (N=200)

Studenti diplomskih studija koji su sudjelovali u ovom istraživanju dolaze s odsjeka na kojima se obrazuje kadar za odgojitelje (oznaka P.O. u tablicama), učitelje (razredna nastava, oznaka R.N. u tablicama) i pedagoge (oznaka Pedag. u tablicama). Odabrani su upravo ti odsjeci jer će se njihovi studenti izravno baviti odgojem i obrazovanjem budućih naraštaja, uključujući i promicanje kulture čitanja knjiga. Stoga smo pokušali dobiti uvid u njihovo mišljenje o knjigama, te zastupljenošću čitanju knjiga u njihovo slobodno vrijeme.

3. tablica
O čitanju knjiga općenito s aspekta studenata diplomskih studija

		Uopće se ne slažem		Ne slažem se		I slažem se i ne slažem se		Slažem se		Potpuno se slažem	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Čitam knjige jer moram čitati zbog fakulteta.	Peda g.	29	24.78	43	36.75	28	23.93	12	10.25	4	3.41
	R.N.	3	6.00	7	14.00	26	52.00	5	10.00	7	14.00
	P.O.	6	18.18	15	45.45	9	27.27	-	-	3	9.09
Smatram da čitanje knjiga obogaćuje moj jezični izraz.	Peda g.	-	0.00	1	0.85	2	1.70	8	23.93	5	72.64
	R.N.	-	0.00	-	0.00	3	6.00	8	16.00	3	78.00
	P.O.	-	0.00	-	0.00	3	9.09	9	27.27	2	63.63
Čitanje knjiga mi omogućava da dublje i kritički razmišljam o svom životu i o važnim životnim pitanjima.	Peda g.	1	0.85	3	2.56	19	16.23	52	44.44	4	35.89
	R.N.	-	0.00	-	0.00	8	16.00	6	52.00	1	32.00
	P.O.	-	0.00	-	0.00	3	9.09	4	72.72	6	18.18
Smatram da škola ne potiče učenike na čitanje knjiga osim školske lektire.	Peda g.	1	0.85	5	4.27	10	27.35	47	40.17	3	27.35
	R.N.	-	0.00	5	10.00	10	20.00	3	26.00	2	44.00
	P.O.	-	0.00	-	-	12	36.36	2	36.36	9	27.27
Ne mogu redovito čitati knjige jer sam preopterećen/-a fakultetskim obvezama.	Peda g.	4	3.41	23	19.65	36	30.76	37	31.62	1	13.67
	R.N.	3	6.00	3	6.00	23	46.00	6	12.00	1	30.00
	P.O.	3	9.09	6	18.18	21	63.63	-	0.00	3	9.09
U krizama i raznim ponudama današnjega društva, čitanje knjiga mi predstavlja neku vrstu odmora od svakidašnje rutine.	Peda g.	3	2.56	13	11.11	26	22.22	46	39.31	2	24.78
	R.N.	-	0.00	4	8.00	13	26.00	3	46.00	1	20.00
	P.O.	-	0.00	3	9.09	3	9.09	2	63.63	6	18.18

Studenti sva tri odsjeka su svjesni značaja čitanja knjiga za (osobni) jezični, a time i intelektualni razvoj (v. Tablica 3), budući da je govor indikator intelektualnog, ali i socijalnog i emocionalnog razvoja. Ovaj podatak i ne čudi, jer su studenti tijekom studija imali mogućnost saznati o specifičnostima, značaju obogaćivanja jezičnog izraza, te njegove koristi za cjelovit razvoj čovjeka. Potpuno slaganje o doprinosu čitanja knjiga jezičnom izrazu se kod studenata pedagogije kreće u rasponu od nešto manje od tri četvrtine do nešto više od tri četvrtine.

Iako bi se moglo pomisliti da studenti čitaju knjige kao obvezu zbog fakulteta, to nije slučaj za oko 60% studenata pedagogije, odnosno predškolskog odgoja. Međutim, indikativno je da nešto više od polovice studenata diplomskog studija razredne nastave još uvijek nema izdiferenciran stav o ovome, posebice ako se zna da se na tom studiju posebna pozornost pridaje jeziku i književnosti. Postavlja se pitanje koliko studenti-budući učitelji pridaju važnosti čitanju knjiga u svom slobodnom vremenu.

Preko 80% naših ispitanika-studenata uviđa doprinos čitanja knjiga za kontemplaciju o životu i važnim životnim pitanjima. Štoviše, za nešto manje od jedne trećine (studenata pedagogije), odnosno nešto više od jedne trećine (studenata razredne nastave) knjiga predstavlja odmor od svakidašnje rutine. To je slučaj i kod studenata predškolskog odgoja koji su sudjelovali u ovom istraživanju.

Imajući u vidu kurikulum odsjeka, pomislili smo da bi prepreka redovitom čitanju knjiga kod studenata iz našeg uzorka mogla biti preopterećenost fakultetskim obvezama što se pokazalo donekle točnom pretpostavkom kada je riječ o studentima pedagogije i razredne nastave. Pa ipak, kod razredne nastave prevladava neizdiferenciran stav o tome, kao i kod studenata predškolskog odgoja (istina, oni su najmalobrojniji stratum našeg uzorka).

S obzirom da su uzorak ovog istraživanja činili maturanti i studenti završnih godina fakulteta (koji imaju redovitu praksu u školama – razredna nastava u osnovnim, a pedagozi i u osnovnim i u srednjim), zanimalo nas je mišljenje studenata o školi kao promotoru kulture čitanja knjiga. Više od dvije trećine studenata navedenih odsjeka smatra da škola ne potiče učenike na čitanje knjiga izuzev s ciljem čitanja školske lektire, što korespondira mišljenju maturanata prethodno navedenom u ovom radu. Dakle, škola – s aspekta i studenata i maturanata – ne vrši ulogu koju bi trebala, barem kad je riječ o knjizi, važnosti knjige i čitanja, kao značajnim segmentima odgojne zadaće škole. Ivo Andrić je jednom prigodom rekao: "*Ostati ravnodušan prema knjizi znači lakomisleno osiromašiti svoj život.*" Upravo knjige mogu vratiti odgoj u škole, jer se često u njima nalaze mnogi odgovori na važna životna pitanja. Sjetimo se samo Biblije i njene važnosti za život i književna djela uopće, a koja su nastala poslije nje. Dakako, sjetimo se i razvojnih specifičnosti, karakteristika na različitim uzrastima, te načinima učenja, uključujući i socijalno učenje, pa će nam odgojna (ne samo obrazovna) uloga knjige biti jasnija.

4. tablica

Čitanje knjiga u slobodno vrijeme studenata diplomskih studija

		Uopće se ne slažem		Ne slažem se		I slažem se i ne slažem se		Slažem se		Potpuno se slažem	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
U slobodno vrijeme čitam knjige jer jednostavno volim čitati.	Peda g.	6	5.12	8	6.83	35	29.91	42	35.89	2	21.36
	R.N.	-	0.00	2	4.00	27	54.00	14	28.00	7	14.00
	P.O.	-	0.00	3	9.09	9	27.27	12	36.36	9	27.27
Više bih slobodnog vremena proveo/-la u čitanju knjiga kada knjige ne bi bile tako skupe za kupiti.	Peda g.	4	3.41	23	19.65	44	37.60	33	28.20	1	11.11
	R.N.	-	0.00	12	24.00	12	24.00	20	40.00	6	12.00
	P.O.	-	0.00	15	45.45	15	45.45	3	9.09	-	0.00
Više bih slobodnog vremena proveo/-la u čitanju knjiga kada bi knjige bile dostupne besplatno na Internetu.	Peda g.	5	4.27	34	29.05	40	34.18	30	25.64	7	5.98
	R.N.	-	0.00	6	12.00	13	26.00	19	38.00	1	24.00
	P.O.	-	0.00	15	45.45	12	36.36	6	18.18	-	0.00
Više bih slobodnog vremena proveo/-la u čitanju knjiga kada bi to činili i moji prijatelji.	Peda g.	21	17.94	50	43.85	29	24.78	12	10.25	4	3.41
	R.N.	-	0.00	20	40.00	13	26.00	14	28.00	3	6.00
	P.O.	12	36.36	15	45.45	3	9.09	-	0.00	-	0.00
Više bih slobodnog vremena proveo/-la u čitanju knjiga kada bi naša knjižnica bila bolje opskrbljena.	Peda g.	3	2.56	24	20.51	26	20.22	41	35.04	2	17.94
	R.N.	2	4.00	-	0.00	18	36.00	23	46.00	7	14.00
	P.O.	6	18.18	9	27.27	3	9.09	15	45.45	-	0.00
Nemam naviku čitanja u slobodno vrijeme.	Peda g.	38	32.47	27	23.07	30	25.64	18	15.38	2	1.70
	R.N.	9	18.00	23	46.00	5	10.00	22	44.00	-	0.00
	P.O.	-	0.00	9	27.27	9	27.27	6	18.18	-	0.00

Studenti pedagogije i predškolskog odgoja čitaju u slobodno vrijeme jer to jednostavno vole, dok više od polovice studenata razredne nastave još uvijek dvoji o čitanju iz ljubavi prema knjizi (v. Tablica 4) ili zbog nekog drugog razloga.

Kada je riječ o ometajućim čimbenicima, dakle onima koji predstavljaju prepreku za redovitije čitanje knjiga, dobiveni su sljedeći rezultati. Skoro 40% studenata pedagogije i nešto više od polovice studenata razredne nastave više bi čitalo u slobodno vrijeme kada bi knjiga bila dostupnija s financijskog aspekta.⁷ Za polovicu studenata razredne nastave i nešto više od polovice studenata pedagogije ometajući čimbenik je nedostatna opskrbljenost knjižnice.⁸

Prijatelji i njihove navike čitanja u slobodno vrijeme nemaju veći značaj kod naših ispitanika. O dostupnosti besplatnih knjiga na Internet-u kao čimbeniku mogućeg većeg čitanja u slobodno vrijeme studenata, budući pedagozi imaju jednako podijeljen stav: negativniji, pozitivniji i neutralniji, a kod budućih učitelja je dominantniji pozitivniji stav o tome. Negativniji stav je izraženiji kod budućih odgojitelja. Dakle, može se reći da Internet ne igra značajnu ulogu u čitanju knjiga u slobodno vrijeme naših ispitanika.

Puk je prestao čitati sam, od svoje vlastite volje...

Riječi američkog književnika Raya Bradburyja mogu predočiti aktualno stanje čitanja knjiga u slobodnom vremenu mladih.

U slobodnom vremenu maturanti gimnazije preferiraju druženje s prijateljima⁹, slušanje glazbe, pretraživanje Internet-a, posjet kafićima, učenju, donekle sportskim aktivnostima, kućanskim poslovima, sanjarenju, spavanju. Čitanje knjiga se nalazi u skupini nisko rangiranih preferiranih aktivnosti u slobodno vrijeme, zajedno s volonterskim radom. Studenti se u slobodno vrijeme bave najčešće sljedećim aktivnostima: druženje s prijateljima, obavljanje kućanskih poslova (većina studenata su iz drugih gradova i žive samostalno), slušanje glazbe, pretraživanje Internet-a (u vezi fakultetskih obveza), učenje, gledanje filmova, čitanje.

Budući da su čitalačke preferencije bile samo dodatna varijabla u ovom istraživanju, samo ćemo tekstualno prikazati neke od podataka koje smo dobili.

Maturanti gimnazije i strukovne škole u slobodno vrijeme često čitaju školsku lektiru (koja je, po njihovom mišljenju, opsežna, zahtjevna i dosadna!!!), popularne časopise, te ponekad knjige s ljubavnim temama (može se tumačiti karakteristikama razvojnog razdoblja kroz koje prolaze i interesima koji ga prate). Međutim, oba stratuma uzorka učenika srednjih škola imaju skoro iste čitalačke preferencije u vezi omiljenih autora (rangirano): F. M. Dostojevski i L. N. Tolstoj, A. Šenoa (kod maturanata gimnazije) i Tin Ujević (strukovna škola). Kod gimnazijalaca je primjetna sklonost ka čitanju djela sljedećih autora: E. Zola, H. Ibsen, W. Shakespeare, A. G. Matoš, A. Kovačić, de Balzac. Omiljenim autorima korespondiraju i omiljena književna djela (rangirano): *Zločin i kazna* (nadmoćno prevladava), *Ana Karenjina*, *Zlatarevo zlato*, *Seljačka buna*, *U registraturi*, ali i *Don Quijote*, *Madame Bovary*, *Životinjska farma* (G. Orwell). Odgovori maturanata korespondiraju autorima i naslovima zastupljenima u obveznoj školskoj lektiri. No, primjećuje se i njihova sklonost ka čitanju popularnih autora i naslova dostupnih po povoljnoj cijeni (preko novinskih kuća i/ili suradnje

dnevnih novina i nakladničkih kuća), uglavnom poznatih zadnjih desetljeća i to ekranizacijom njihovih djela: *Sumrak saga*, *Harry Potter*.

Studenti u slobodno vrijeme često čitaju stručnu literaturu (moglo se očekivati), elektronsku poštu, a ponekad ljubavne knjige, , duhovnu literaturu. Od omiljenih autora dominira I. Anđrić, te F. M. Dostojevski, L. N. Tolstoj, E. Hemingway, P. Coelho, T. Ujević, A. B. Šimić i W. Shakespeare. Od knjiga to su *Zločin i kazna* (nadmoćno), *Ana Karenjina*, *Alkemičar*, te popularni naslovi (dostupni po povoljnim cijenama u trgovinama i trafikama): *P. S. Volim te*, *Jedi, moli i voli*, *Sumrak saga*.

Može se primijetiti, na osnovu preferiranih autora i naslova knjiga koje preferiraju maturanti i studenti diplomskih studija, utjecaj naslova iz školske lektire na odabir knjiga od strane naših ispitanika. Dakle, primjećuje se sklonost ka klasicima (poput Dostojevskog, Tolstoja, itd.) i klasičnim djelima, ali i porast tendencije ka čitanju (popularnih) djela koja su popularnost stekla uglavnom ekranizacijom (otuda i porast čitanja takvih djela kod studenata iz ovog istraživanja), dostupna su po povoljnim cijenama na uobičajenim prodajnim mjestima (trgovine, kiosci, itd.) i čija je odgojna dimenzija često upitna. Tržišna ekonomija preuzima dominaciju i nad knjigama, kao i nad čitateljima. No, *de gustibus non disputandum est* ili je ipak potrebna rasprava?!

Nekoć, u antičko doba *s'chola*, tj. *schola*, grč., označavala je klupu na rubu arene kojoj su drevni Atenjani pribjegavali u trenucima kontemplacije, gdje se razmišljalo i zadubljivalo u samoga sebe, ali i odmaralo, gdje se šutjelo i gdje se stjecao mir i prisebnost, isto tako važni za razvoj čovjeka kao i aktivnost i poticaji. Nekoć su Atenjani uspješno uspostavljali sinergiju između kontemplacije i odmaranja na toj klupi što se zvaše *schola*. No, danas se ta nekadašnja namjena *schole* prometnula u svoju suprotnost – škola je postala obrazovni konglomerat u kojoj se ponajmanje vodi računa o holističkom pristupu čovjeku i njegovom cjelovitom odgoju, u kojoj i knjige i čitanje knjiga predstavlja tek (neugodnu) obvezu, u kojoj knjiga ne dobiva mjesto koje zaslužuje. Škola se prometnula u preslik društva u kojem živimo – konzumerističkog, ubrzanog, kaotičnog. Odgojni činitelji (obitelj, odgojno-obrazovne ustanove, kulturne ustanove, mediji, vjerske ustanove, itd.), često nisu usklađeni u osmišljavanju, planiranju, realizaciji, *monitoring*-u, evaluaciji aktivnosti slobodnog vremena djece i mladih.

Ishod koji bismo trebali željeti i mogli pružiti svakodnevici suvremene mladeži – potaknuti razmišljanje, promišljanje, kritičko, divergentno mišljenje, kreativnost, originalnost, itd., koristeći knjigu kao sredstvo i kao pokretačku snagu odgojiteljskog, ali i vlastitog djelovanja, odgoja i obrazovanja („*Što je drugo čitanje do razgovor u tišini*“, rekao je Walter Savage Lendor. A razgovori o knjigama pročitanim kao da su već davno izgubljeni.) Stoga, potreban je sinergičan rad svih navedenih činitelja, uz aktivnu participaciju mladih, osluškivanje njihovih potreba, njihovog „glasa“ kako bi slobodno vrijeme dobilo (smislenije, sadržajnije) mjesto koje zaslužuje ne samo u znanstvenoj teoriji, nego i u svakodnevnom (obiteljskom, školskom, društvenom, ...) životu.

Umjesto zaključka

Američki pisac znanstvene fantastike Ray Bradbury svojevremeno je u poznatom djelu znakovitog naziva *Fahrenheit 451* napisao: „*Da biste uništili kulturu, ne morate spaliti knjige. Dovoljno je da ih ljudi prestanu čitati.*“ Sve ovo podsjeća na aktualni položaj knjiga i kulture čitanja u slobodnom vremenu, posebice mladih, ali i odgojno-obrazovne i kulturne stvarnosti u našem društvu. Nekoć cijenjena kao bitna sastavnica kulture i društva u cjelini, knjiga posljednjih desetljeća prolazi kroz svojevrsnu krizu, obilježenu marginalizacijom, obezvrjeđivanjem, potiskivanjem, uslijed raznih čimbenika, u turbulentnom svijetu stalnih promjena.

POPIS LITERATURE

- Bradbury, R. 1997. *Fahrenheit 451*. Zagreb: Pegaz.
- Carroway, B. 2009. *Literacy in the Lives of Adolescent Boys: What Teachers Can Do*. SCMSA Journal. XVI/1: 8-14.
- Cassidy, T. 2005. *Leisure, coping and health: the role of social, family, school and peer relationship factors*. British Journal of Guidance and Counselling. 33/1: 51-66.
- Chandra, B.-Hassan, N. 2009. *Indian Youth: Demographics & Readership*. <http://www.ncaer.org/downloads/MediaClips/Press/FinancialExpress-IndianYouth-DemographicsandReadership.pdf>
- Darwin, D.-Roger, H. 2004. *Undergraduate student leisure interests over three decades*. College Students Journal. 38/4: 557-568.
- Deschens, G. 2002. *Giving a spiritual dimension to leisure*. Society and Leisure. 25/1: 173-202.
- Haralambos, M.-Heald, R. 1004. *Uvod u sociologiju*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Hendry, L. B.-Shucksmith, J.-Love, J. G.-Glendinning, A. 1996. *Young people's leisure and lifestyles*. London: Routledge.
- Ilišin, V.-Radin, F. 2002. *Mladi uoči trećeg milenija*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Irby, I.-Tolman, J. 2002. *Rethinking Leisure Time: Expanding Opportunities for Young People and Communities*. Washington, D.C.: The Forum for Youth Investment.
- Nippold, M. A.-Duthie, J. K.-Larsen, J. 2005. *Literacy as a leisure activity: Free-time preferences of older children and young adolescents*. Language, Speech and Hearing Service in Schools. 36/2: 93-102.
- Passmore, A. 2003. *The occupation of leisure: Three typologies and their influence on mental health in adolescence*. Occupation, Participation and Health. 23/2: 76-83.
- Senge, P. 2001. *Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.

BILJEŠKE

1. Na prvi pogled se čini da glorificiramo slobodno vrijeme, posebice mladih. No, u kontekstu tematike kojom se bavi ovaj rad, s posebnim osvrtom na (kvalitetnu) knjigu i njene pozitivne strane za cjelovit razvoj ličnosti, bazirat ćemo se na čitanje knjiga kao smisleno korištenje slobodnog vremena mladih, preciznije učenika završnih razreda srednjih škola i studenata smjerova koji se izravno bave obrazovanjem budućih odgojiteljskih kadrova (odgojitelja, učitelja i pedagoga).
2. ... od čega 39 milijuna iz urbanih i 44 milijuna iz ruralnih područja Indije.
3. Više od polovice učenika gimnazije i strukovne škole koji su sudjelovali u našem istraživanju, smatra školsku lektiru dosadnom i oduzima im puno slobodnog vremena. Nešto više od tri četvrtine ispitanika u oba stratuma smatra da bi i učenike trebalo ipak pitati mišljenje o izboru knjiga koje su obvezne za školsku lektiru, ali njihov „glas“ se ne osluškuje, ne čuje.
4. Zbog ograničenja vezanih za duljinu ovoga teksta, prikazali smo samo dvije subskale relevantne za temu ovog rada., te taksativno naveli dio rezultata dviju subskala – čitalačke i preferencije u vezi provođenju slobodnog vremena mladih iz uzorka ovog istraživanja. Zainteresirani čitatelj može dobiti detaljniji uvid u cjelovite rezultate istraživanja izravno kod autorice ovoga rada.
5. Budući da cilj istraživanja prezentiranog u ovom radu nije bio komparirati sličnosti i razlike u čitanju knjiga i provođenju slobodnog vremena s knjigom, prema spolu, već prvenstveno pokušati prikazati zainteresiranost za čitanje knjiga i knjige uopće, te njihovu zastupljenost na završetku srednjeg obrazovanja i visokoškolskog obrazovanja, s posebnim osvrtom – kad je riječ o ovom potonjem – na smjerove koji se bave obrazovanjem kadrova koji će raditi u odgojno-obrazovnim ustanovama, nismo predočili analizu dobivenih rezultata po spolu. Ovdje navedeni rezultati mogu poslužiti kao poticaj za daljnja, opsežnija, holistička, interdisciplinarna istraživanja ove kompleksne, delikatne problematike.
6. Zašto predškolskog odgoja? Jer predškolskog doba predstavlja izuzetnu mogućnost poticanja ljubavi prema čitanju knjiga, a odgojitelji u vrtiću, u suradnji s obiteljima, to mogu na raznovrsne načine – pripovijedanje, prepričavanje, čitanje slikovnica, knjiga, slaganje priča preko slika, crteži, itd.)
7. U nekim europskim zemljama na knjige se ne plaća PDV. No, BiH je daleko od toga i svojim PDV-om onemogućuje istinskim ljubiteljima knjige da u potpunosti uživaju u lijepoj riječi, književnosti. U Mostaru se otvaraju mnogi tržišni centri bez obzira na kupovnu moć stanovnika, u kojima nema knjižara. S druge strane, pak, u Mostaru su mnoge knjižare zatvorene, funkcioniraju tri koje se bave prodajom sveučilišnih i školskih udžbenika, ali imaju i relativno dobru i povoljnu ponudu drugih naslova, dok se često tzv. papirnice poistovjećuju s knjižarama iako nemaju ponudu knjiga na svojim policama.
8. Učenicima i studentima je bilo naglašeno da se istraživanje odnosi na čitanje knjiga koje ne spadaju u područje obvezne fakultetske, odnosno školske literature (izuzev u česticama gdje je to eksplicitno navedeno).

9. Međutim, ovo istraživanje je pokazalo da prijatelji nemaju većeg značaja i vezi čitanja knjiga u slobodno vrijeme naših ispitanika.

Beke Ottó - KÖNYV(KULTÚRA) – AZ ÉRTÉKÍTÉLETEK KERESZTTÜZÉBEN

otto.beke@magister.uns.ac.rs

Összefoglaló

A könyvkultúra mediális és az azzal elválaszthatatlanul összefüggő materiális viszonyrendszerében az addigi kommunikációtechnológia-történeti korszakokétól eltérő kognitív és kulturális mintázat alakult ki és vált meghatározóvá. A kéziratos kultúrában egyedülállóként gyakorolt hangos és nemritkán kollektív eseményként megélt olvasást a néma és magányos olvasás gyakorlata váltotta fel, ami – Paul Virilio koncepciója szerint – részbeni elmagányosodáshoz, a nyelv elszegényedéséhez, prozódiai jellemvonásainak háttérbe szorulásához s egyben az érzékelési területek beszűküléséhez vezetett. Ellenben az internetkultúrában meghatározó jelentőségű multimedialitás – többek között Nyíri Kristóf érvelése szerint – technikai alapú kommunikációs felszabadulást tesz lehetővé. Eközben azonban egyre gyakrabban szembesülhetünk koncentrációs és emlékezési zavarokkal.

Kulcsszavak: könyvkultúra, kognitív és kulturális mintázat, multimedialitás

BOOK(CULTURE) – IN THE CROSSFIRE OF VALUE JUDGEMENTS

Abstract

In the medial and - therewith inseparably linked - material system of relations of the book culture a cognitive and cultural pattern was created and turned to be defining, which was different from the ones of the communication-technologic-historical ages till then. Reading aloud, experienced as a unique and often collective event in manuscriptal culture, was substituted by the practice of silent reading in privacy, which - according to Paul Virilio's concept – led to partial solitude, to the impoverishment of the language, to overshadowing its prosodic features and, at the same time, to narrowing the areas of perception. Contrary to that, multimediality, playing a decisive role in the internet-culture – according to the arguments by Kristóf Nyíri among others, - enables a technic-based liberation of communication. However, disorders in concentration and recollection may emerge as new challenges before us.

Keywords: book culture, cognitive and cultural patterns, multimediality.

„Kétségtelen, hogy örökösei és leszármazottai lettünk egy félelmetes rokonságnak, már nem a gének, a sperma és a vér, hanem a kimondhatatlan technikai fertőzés örökletes betegségeivel vagyunk összezárva.” (Virilio 2002: 43)

Paul Virilio az információk előállítási és továbbítási sebességének a technikai fejlődés következtében megvalósuló fokozódását teszi felelőssé az emlékezet képességének átalakulásáért, pontosabban a memorizálás idejének drasztikus rövidüléséért. Virilio koncepciója szerint „Az azonnali információszolgáltatás és [a kommunikációs] rendszerek hatására [...] létrejött a felejtés ipari változata. Ez azt jelenti, hogy egyre kevésbé emlékezünk a dolgokra. Az emlékezethez vezető út egyre kevésbé járható, így az ember elveszíti múltját. Afféle örök jelenben él.” (Virilio 1998)

A kommunikáció-technológia történetének korábbi fejlődési szakaszaiban – az írásbeliség kibontakozásának és a könyvnyomtatás feltalálásának köszönhetően – már lehetővé vált az ismeretek rögzítése és továbbítása. Az írás, a feljegyzés (bevésés/inszkripció) az emlékezőképesség (külső) protézisét hozta létre. Az ismeretek felhalmozása, tárolása immár nem kizárólag az egyén, valamint az interszubjektív térben megvalósuló orális kultúra feladata volt. A memória protetikus exteriorizációjával az ismereteket – eredeti összefüggéseiktől megszabadítva, dekontextualizálva – le lehetett írni. A tudás valós és stabil (mediális) keretek között meginduló akkumulációja emberi mértéket öltött. Virilio szerint azonban a kommunikációs folyamatok napjainkban tapasztalható felgyorsulásával „az ember elérte azt a sebességet, amelyik jóval meghaladja saját információfelfogó, tehát döntéshozó képességének sebességét.” (Virilio 1998) Miként *Az információs bomba* című művében a helyváltoztatás sebességének növekedése kapcsán fogalmaz: „Valahányszor egy még gyorsabb sebességre kapcsolunk, kizárjuk a cselekvést, elidegenítjük a cselekvőképességünket, reakció lesz belőle csupán”. (Virilio 2002: 125) Virilio a megismerés automatizációjának és egyfajta, általános értelemben vett felejtésipar megvalósulásának veszélyét látja abban, hogy „az analóg (audiovizuális és egyéb) információk összességét nagyon rövid időn belül felváltja a digitális, s a számítógépes nyelv lép majd a »szavakból« álló és a »dolgok« jelölésére szolgáló nyelv helyébe.” (Virilio 2002: 125) Az információknak a digitális úton történő tárolása vagy akár előállítása is (gondoljunk csak a flusseri értelemben vett posztalfabetikus képek (Flusser, internet) alapjául szolgáló technikai struktúrákra és írásra) az emberi nyelvtől és (látszólag az) annak rögzítésére hivatott fonetikus írásrendszerektől függetlenül zajlik. Mivel azonban – a virilói gondolatmenetet követve – az adott összefüggésben a digitális íráshoz, a digitális térben kibontakozó, hálózati kommunikációs logikát követő multimediális íráshoz közelítő, azt lehetővé tevő számítógépes nyelv nemcsak a szavak, vagyis az emberi nyelv helyét foglalja el, sajátítja ki magának, hanem ezáltal – közvetve – a szavak és a nyelv által megjelölni hivatott dolgokét is, a digitális írás önmagában véve *nem referenciális*, nem ideo- és nem is piktogrammatikus. Nem a világ megragadására vagy pedig a prealfabetikus képek demitologizáló módon történő értelmezésére, leírására irányul. Ennek ellenére

azonban mindezen célokból mégis felhasználható és igen gyakran fel is használják. A digitális írás továbbá *nem fonetikus*, és nem is válhat teljes mértékben azzá, hiszen nem kötődik/nem kötődhet a nyelvhez mint szemiotikai struktúrához, hanem önálló jelrendszert hoz létre. Ismételten Flusser koncepciójára utalva: a digitális írás kibetűzése nem valamely nyelv elemeivel való mechanikus megfeleltetését és nem is „a mögöttes motívumok, ürügyek (pretextusok) feltárását” (Flusser, internet), hanem önálló grammatikájának és lexikájának a technoképzelet segítségével történő megismerését/megismertetését jelenti. A digitális írás végül pedig *nem lineáris*, viszont azzá tehető. A digitális írás, a digitális térben kibomló írás radikálisan (át-)alakítható.

Virilio számára az egymást követő kommunikáció(technológia)-történeti korszakok és az azokkal szorosan összefüggő tudásforradalmak nem eredményez(t)nék minőségi változást az ember egyéni és közösségi léte, nyelve, valamint episztéméje szempontjából. Az olvasni tudás képességének rohamos terjedését lehetővé tevő könyvnyomtatás – Viriliót idézve – például „*süketnémák* tömegeit hozta létre. [...ugyanis] az ipari méreteket öltő tipográfiával elterjedt az olvasás magányos, azaz néma szokása, s az emberek leszoktak a beszédéről, a hallásról, amelyet azelőtt a hangos (közös és több szólamú) olvasás közben gyakoroltak, hiszen viszonylag kevés volt a kézirat.” (Virilio 2002: 41-42) A Gutenberg-galaxis megjelenése, a kéziratok kultúrában egyedülállóként gyakorolt hangos és nemritkán kollektív eseményként megélt olvasásról a néma és magányos olvasásra való áttérés továbbá részbeni elmagányosodáshoz, a nyelv elszegényedéséhez, prozódiai jellemvonásainak háttérbe szorulásához s egyben az érzékelési területek beszűküléséhez vezetett. Miként Marc Prensky az agy formálhatóságának, a neuroplaszticitásnak a kontextusában fogalmaz: „Évszázadok óta, mióta az olvasás tömeges jelenséggé vált, az iskolák egyik fő fókuszpontja a beszédorientált agyak átképzése az olvasás képességére.” (Prensky, internet) Részben ebben az összefüggésben idézhető fel az a 18. század végén Németországban megjelent egészségügyi könyv, amely a mértéktelen olvasás következtében fellépő fizikai és pszichikai problémák, betegségek és diszfunkciók veszélyeire figyelmeztet. A népszerű kiadvány szerint „a mértéken felüli olvasás mindenekelőtt azért veszélyes, mert károsítja a társas életet, elszívja a levegőt a közvetlen emberi kapcsolatok elől” (Rudenstine 2003: 54). Virilio azonban nem csupán a könyvnyomtatás feltalálásának messzemelő következményeiről alkot és fejt ki meglehetősen negatív értékítéletet, hanem a harmadik tudásforradalmat kirobbantó digitális hálózati kultúrával kapcsolatban is. Miként fogalmaz: „hamarosan a multimédia-hálózatok drogosai, a net-kábítószerek és egyéb kibernetikai punkok elkapják majd az IAD (internet addiction disorder, azaz internetfüggőségi zavar) betegséget, a memóriájuk összekuszálódik, s a mindenhol beérkező képek, elhasznált, össze-vissza és rosszul összehordott szimbólumok lerakóhelye lesz belőle.” (Virilio 2002: 42-43)

Az internetkultúrának az emlékező- és a koncentrációképességre, valamint a megismerés folyamatára gyakorolt romboló hatásáról szóló, Virilioéhoz hasonló elképzelést fejt ki Nicholas G. Carr *Is Google Making Us Stupid?* (Carr 2008) című írásában. Marshall McLuhanre hivatkozva elfogadja azt a kommunikációelméleti meglátást, mely szerint az információhordozó közegek nem passzív tényezők a megismerésnek és az ismeretek továbbításának, hiszen meghatározó szerepet

játszanak a gondolkodás folyamatának alakításában. „And what the Net seems to be doing is chipping away my capacity for concentration and contemplation. My mind now expects to take in information the way the Net distributes it: in a swiftly moving stream of particles. Once I was a scuba diver in the sea of words. Now I zip along the surface like a guy on a Jet Ski.” (Carr 2008) A két szerző közötti konceptuális különbség az egyes kommunikációtechnológia-történelmi korszakok értékelésében mutatkozik meg. Míg Carr elsősorban a szövegközpontú (könyv)kultúra eróziójában és az azonnaliság ígéréssel kecsegtető, egyre gyorsuló mediális-kommunikációs stratégiák előretörésében, terjedésében véli felfedezni a hanyatlás okát, addig Virilio már magát a könyvnyomtatás technológiáját is kárhóztatja. Ugyanis – Virilio szerint – a hangos és kollektív olvasás szokását megteremtő és hosszú évszázadokig fenntartó kéziratos kultúrát, vagyis a kultúra és a művelődés szociális dimenzióját a könyvnyomtatás rombolta le, alakította át, és ezzel párhuzamosan hozta létre a „süketnémák tömegeit” (Virilio 2002: 41), és szegényítette el a nyelvet és az érzékeket. Ennek megfelelően léphetnek színre Viriliónál „a csendes olvasók távoli udódaiként” az információs hálózatokra csatlakozó „szobautasok” (Virilio 2002: 43), akik – miként Virilio fogalmaz – „egyszerre szenvednek majd a technika utolsó századaiban elkapott kommunikációs zavarok mindegyikétől.” (Virilio 2002: 43) Viriliónak tehát „a totalitárius techno-kultusz” (Virilio 2002: 43) kritikáját szükségesnek tartó koncepciójától mélységesen idegen a (kommunikáció)technológiai evolúció következtében a techno-optimizmus szerint jelentkező „kommunikációs felszabadulás” (Nyíri 2003) gondolata. Viriliói szempontból ugyanis teljes mértékben elfogadhatatlan az az a Nyíri Kristóf által (is) hangsúlyozott gondolat, mely szerint „A kommunikációtechnológiai elidegenedés visszavételének korát éljük.” (Nyíri 2001) Virilio értelmezésében ugyanis a kommunikációtechnológiai történelem éppen „az ember és a technológia [általá átkosnak tekintett] teljes szimbiózisát” (Virilio 2002: 44) teremti meg, és ez a „haladás” „felhalmozza, megsokszorozza, összesűríti mindegyikünkben a különálló (látási, társadalmi, pszichomotorikus, érzelmi, értelmi, szexuális) zavarokat, amelyekkel minden újítás hulladékként tölti fel a szervezetünket.” (Virilio 2002: 43)

Virilio Nyíri Kristófhhoz hasonló módon és koncepcióját tekintve Carr-ral szemben a könyvkultúrát az érzékszervek elszegényítésével és az emberi felfogóképesség technológiai alapú kizsákmányolásával vádolja. Miként Nyíri fogalmaz: „Az írott nyelv és a nyomtatott nyelv kultúrája – ami az európai századokat végül is formálta – egyúttal a szellem kényszerzubbonya is volt. Hiszen a teljes szenzoriumban élő embert arra kényszeríti, hogy amikor gondolatait megfogalmazza és közli, akkor egy nagyon szűk sáv szélességben, egy lineáris szövegben mondja el mindazt, ami színes, képies, hangos, mozog és szaga van stb.” (Nyíri 1997) Virilio azonban Nyírirel ellentétben és ebből a szempontból szinte már Carr elképzeléséhez közelítve nem ad hitelt a kommunikációtechnológiai változásokat a fejlődés, az ember szociális dimenziójának (újbóli) gazdagodását eredményező haladás színeiben feltüntető szólásoknak. Sokkal inkább gondolja azt, hogy az írásbeliség és a könyv kultúrájától való eltávolodás és az informatikai-kibernetikai alapokon terjedő vizuális kultúra és ismeretfeldolgozás, valamint -közvetítés irányába történő orientáció, a mindezt lehetővé tevő „nagyobb sáv szélesség, a gyorsabb adatátvitel” (Nyíri 2001) – nemhogy nem állítja helyre az emberi szenzoriumnak a Gutenberg-galaxis kiépülése előtti multimediális teljességét és

összhangját –, de a kommunikációtechnológiai elidegenedés még súlyosabb következményeivel (fog) jár(ni). Ez a szellem még szorosabb kényszerzubbonya (lesz) – fogalmaz(hat)na Virilio.

A szövegekkel való találkozásként, a magukban hordozott szemantikai potenciállal való *szembesülésként* és az arra irányuló értelmezési tevékenységként/kísérletként meghatározott olvasás során tapasztalható, egyre szélesebb tömegeket érintő, többek között Nicholas Carr, ám lényegében a közvélemény jelentős része által (mellesleg nagyobbára okkal) kifogásolt koncentrációs és emlékezési zavarok kontextusában érdemes utalni az Anne Mangen által a Stavangeri Egyetem (Norvégia) Olvasáskutatási Központjának keretében vezetett 2008-as empirikus vizsgálatok releváns megállapításaira. A szóban forgó vizsgálatok ugyanis éppen a könyvek, vagyis a papír alapú, nyomtatott, hard-copy, Nyíri Kristóf terminológiáját/szóhasználatát idézve: változatlan dokumentumok (Nyíri 2006) és a számítógép képernyőjén megjelenő szövegek olvasását/befogadását (a nyelvi szekvenciáktól függetlenül is) döntő mértékben meghatározó, a technikai apparátusokkal elválaszthatatlan kapcsolatban lévő eltérő mediális jellemvonásokra irányultak.

„Clicking and scrolling interrupt our attentional focus. Turning and touching the pages instead of clicking on the screen influence our ability for experience and attention. The physical manipulations we have to do with a computer, not related to the reading itself, disturb our mental appreciation” (Science 2008) – foglalta össze a kutatások meghatározó eredményeit Mangen. Mindenképpen el kell fogadnunk a kutatásvezető azon, a hétköznapi gyakorlat/megfigyelések által is igazolható megállapítását, mely szerint a képernyőről való olvasás az emberi gondolkodásmódot – a könyvkultúra domináns, az (időigényes) olvasást és az olvasottakban történő elmélyülést lehetővé tevő magas fokú koncentrációs képességen alapuló mentális mintázatainak szempontjából tekintve – új irányokba lendíti, átformálja. Miként fogalmaz: „reading on a screen generates a new form of mental orientation.” (Science 2008) Az viszont már nyitott kérdés (marad), hogy azt a teljességet – Tószegi Zsuzsanna találó kifejezésével élve: az alkotórészek egészlegességét (Tószegi 2009) – , amelyet Mangen interpretációja szerint az olvasó – számítógépet használva és nem könyvből, hanem képernyőről olvasva – minden kétséget kizáróan elveszít, feltétel nélkül az olvasott mű attribútumai közé kell-e sorolni, vagy pedig teoretikus megfontolásokat (is) mérlegelve gyümölcsözőbb ezt a teljességet a hordozóközeg anyagi vonásainak (puszta) származékaként elgondolni. Mellesleg úgy tűnik, hogy Tószegi Mangen-tolmácsolása az előbbi, míg magának Mangennek a nyilatkozata implicate inkább az utóbbi megoldást tünteti fel elfogadhatónak.

„The physical substance of a book offers tranquility. The text does not move on the page like it does on a screen” (Science 2008) – állítja Mangen. Amennyiben viszont az alkotórészek egészlegessége (completeness), csendes nyugalma (tranquility), az állandóság jegyeit mutató strukturáltsága valóban egy bizonyos hordozóközegben és -közeg (nevezetesen a nyomtatott, hard-copy dokumentum) által stabilizált mű sajátlagos tulajdonságai – vagyis nem magától a médiumtól, annak anyagságától nem is függetleníthető művei –, akkor magától értetődő, mintegy „természetes”, hogy mint

médiumspecifikus jellemvonásokról éppen a (kommunikáció)technológiai változások rántják le a leplet, s mutatnak rá átmenetiségükre, ideiglenességükre és időlegességükre is. „A könyv fizikai valósága, mozdulatlan szövege [valóban] nyugalmat áraszt” (Tószegi 2009); ez a mozdulatlanság, ez a szinte szövegontológiai szintre emelt, többek között a szemantikai és strukturális állandóság képzetét keltő nyugalom a hordozóközegbe, a könyvbe (folyóiratba, vagyis a nyomtatványba) van kódolva – tehát nem magába a műbe, amely ilyképpen a hordozóközegtől függetlenül nem is létezik/létezhet, nem is gondolható el és nem is olvasható/fogadható be. A képernyőn megjelenő szöveg könyv-formátumú (nem-identikus) *párját*, előzményét, őseit (ha volt/van egyáltalán ilyen) éppen attól az olvasás nyugalmát is lehetővé tevő háborít(hat)atlanságától fosztja meg, amely annak sem volt definitíve a sajátja, konstitutív vonása, hanem amely már mindig is a külső, nem-szemantikai, hanem materiális territóriumhoz tartozott.

Nyíri Kristóf konzervativizmus-diskurzusában a kézzel vagy írógéppel írott, konkrét fizikai kiterjedés jellemezte rögzített szövegek esetében – a koncepció értelmében – megfigyelhető/tapasztalható koherencia és az azzal kapcsolatban lévő ellentmondás-mentesség, valamint logikusság, logikai szigorúság a mangeni egészlegességhez (completeness) hasonló funkciót tölt be. „Miközben a könyvek a szoliditás, a szilárdság érzését sugallják, az elektronikus szövegek cseppfolyósak, illékonyak” (Nyíri 2006: 15) – fogalmaz Nyíri, majd pedig az élőnyelvi megnyilatkozásokat és a képernyőn megjelenő, illetve ott (meg)fogalmazott szövegeket egyaránt – a kézzel és az írógéppel koncipiáltakkal összehasonlítva – a koherencia alacsony szintjével jellemzi. A koherencia megőrzésének feltételeként a szövegek és a szövegek részleteinek egymással való összehasonlíthatóságát jelöli meg. Míg azonban ezek a komparatív műveletek a valós térbeli kiterjedéssel rendelkező és nem utolsósorban rögzített szöveges dokumentumok esetében könnyűszerrel hajthatók végre, „A képernyőn ilyen összehasonlítások csak nagyon korlátozott mértékben végezhetők el.” (Nyíri 2006: 15) A szövegeket, illetve a szövegek részleteit érintő, többek között a (szöveg)koherencia és a logikus, ellentmondás-mentes gondolkodásmód kialakítását/kiépítését és fenntartását szolgáló *textuális* összehasonlító műveletek egy olyan kulturális kontextushoz (avagy a temporális jelleget érzékletesen implikáló építészeti metaforával élve: architektúrához) tartoznak avagy koncepciótól és perspektívától függően: *tartoztak*, amelyet a vizuális-grafematikus jelölőket materiálisan és mediálisan egyaránt rögzítő írásbeliség határoz(ott) meg, és amely ilyképpen közel sem tekinthető eredendőnek. A nem a jelentéseket, nem a szemantikai vonatkozásokat, hanem csupán az azok *megjelenését* és kirajzását lehetővé tevő jelölőket stabilizáló írás(beliség) által létrehozott (textuális) koherenciát meg lehet és bizonyos esetekben, főleg pragmatikai szempontokat figyelembe véve meg is *kell* őrizni. Eközben (azonban) ki kell építeni és fenn is kell tartani azt a kommunikációelméleti tudatosságot, amely minduntalan a koherencia, a szöveget alkotó részek, részletek egészlegessége és a mediális-materiális meghatározottságok *elválaszthatatlan* összefüggéseire, összekapcsolódásaira hívja fel a figyelmet. A számítógépes, képernyő-kultúrában „Az elérhető és releváns dokumentumoknak vagy akár csak egyetlen hosszabb dokumentumnak szinoptikus szemlélete [valóban] nem

lehetséges [és emiatt] Az ellentmondások nehezen fedezhetők fel; [és] a szöveg egysége nehezen tartható fenn. A logikai szigorúság csökkenése [pedig valóban] óhatatlan [és talán hozzáfűzhetjük még azt is, hogy irreverzibilis] következmény.” (Nyíri 2006: 15) A komparatív műveletek által föltárható/*megpillantható/meglátható* koherencia (nem véletlenül tesz említést Nyíri szinoptikus *szemléletről*), az alkotórészek egészségessége, a logikai szigorúság jellemezte ellentmondás-mentes gondolkodásmód nem volt sajátja (az írásbeliség megjelenése/kialakulása előtti) orális kultúra(k)nak, vagyis az elsődleges szóbeliség *kontextusának*. S miközben igenis szövegek, vagyis *textusok* voltak az írott formában, az írás formájában nem rögzített, élőnyelvi megnyilatkozások az elsődleges szóbeliségben, az írásbeliség előtti kor(ok)ban, szövegek azok a képlékeny, folyton átalakuló/átformálódó vizuális-grafematikus struktúrák is, amelyek a képernyőkön is, avagy esetenként már csak a képernyőkön jelennek meg, és nyerek el közel sem végleges és talán sohasem végleges formájukat.

Pléh Csaba is felteszi azt a kérdést, hogy (2001-es *Új kommunikáció – új gondolkodás?* című előadásszövegét idézve) „az új csillogó-villogó eszközök melyek megkönnyítik életünket s ugyanakkor számos dologban, például időmérlegünkben kiszolgáltatottá tesznek, megváltoztatják-e gondolkodásunkat” (Pléh 2001)? A szerző *A kognitív architektúra módosulásai és a mai információtechnológia* című dolgozatában a jelzett problémát döntő jelentőségűnek nevezi; miként fogalmaz: „a *döntő kérdés* ma az, vajon az új információs technológiák is új módon szervezik-e meg belső világunkat” (Pléh, internet)?, miként tette azt korábban az írás, majd pedig a könyvnyomtatás. Az eldöntendő kérdést Pléh Csaba az emberi gondolkodás architektúrájának változ(tat)hatatlanságát és egyben egyneműségét valló, a szubjektum *centripetális* konsituálódási folyamatával operáló, „mentális platonizmust” (Pléh 2001) hirdető, valamint az interakció és a kommunikáció, vagyis a *centrifugális* erő(k) elsődlegességét állító koncepció(k) diszkurzív szembenállásában, különbözőségében pozicionálja és ott is bontja ki.

Az elsőként nevesített Pléh Csaba-szövegben a szerző az eldöntendő kérdésre kétpólusú, perspektíva-függő választ ad azáltal, hogy kijelenti: „a kommunikáció legtöbbször [értsd: azoknál a személyeknél, akik a számítástechnikának leginkább csupán felhasználói és nem fejlesztői] alakítja a gondolkodást, de a gyors technológiai változás még világosabbá teszi a másik folyamat meglétét is: a leképezési rendszereinket is át tudjuk alakítani.” (Pléh 2001) Ez utóbbi lehetőség akkor valósul meg, amikor (már) nemcsak passzív résztvevői, hanem alakítói/formálói (is) vagyunk a legkülönbözőbb hálózati elektronikus kommunikációs rendszereknek, az e-közlés formátumainak. S valóban, „a gyors technológiai változás”, amire a szerző az idézett szövegrészletben felhívja a figyelmet, az Én-teremtésnek éppen ezeket a belső, centripetális irányultságú erőit teszi kifejezettebbé, intenzívebbé. Az idézett szöveg záró része pedig arra enged következtetni, hogy a hálózati elektronikus kommunikáció igenis megváltoztatja az ember belső világát, kognitív architektúráját. Miként a szóban forgó szövegrészletben olvasható: „miközben az új közlési módok örök emberi és embertudományi kérdéseket vetnek fel, ezt nem egyszerűen új módon teszik. Közös

emberi lehetőségeinket használva építenek a kognitív ökológia révén *nagyon eltérő belső világot.*" (Pléh 2001)

Pléh Csaba érvelése szerint „a mai elektronikus kommunikációs változások a kétféle arculatot” (Pléh 2001) (értsd: az Én keletkezésében a centripetális és a centrifugális erők meghatározó fontosságát hangsúlyozó kétféle koncepciót és azok egymástól eltérő működésmódjait, konzekvenciáit) viszonylagos pontossággal választják szét a felhasználók és az alkotók/fejlesztők között. Miként fogalmaz: „A használókat tekintve az e-közlés a centripetális gondolkodás sikerét mutatja: beletanulunk a közlésekbe s ettől változik gondolkodásunk. A kommunikáció [ilyenkor tehát] irányítja, s változása meg is változtatja az emberi gondolkodást.” (Pléh 2001) Ellenben – a szerző érvelése szerint – „az E-közlés megteremtőit”, vagyis a fejlesztőket/programozókat/webmestereket tekintve „a hangsúly az új reprezentációk megalkotásán van” (Pléh 2001), az ő speciális tevékenységük esetében tehát elsődlegesen nem a centripetális, hanem sokkalta hangsúlyosabb módon a centrifugális erőket jutnak kifejezésre. Fontos azonban kiemelni, hogy a legkülönbébb számítógépes alkalmazások, szoftverek, internetes oldalak is egyre nagyobb teret adnak a felhasználók kreatív tevékenységének abban az értelemben, hogy például a kezelőfelületeket – természetesen bizonyos keretek között – a saját igényeiknek megfelelően alakítsák át, változtassák meg, vagyis hogy azokat és gyakran magukat a programokat is testreszabják, s ily módon ők is részt vegyenek „az új reprezentációk megalkotásá[ban]” (Pléh 2001). A programozók és a fejlesztők pedig nem foglalkozhatnak kizárólag új reprezentációknak, az E-közlés újabbnál újabb kereteinek, formátumainak a megalkotásával, hiszen az ily módon értelmezett tevékenységük centripetális irányát állandó jelleggel ellentétes előjelű erők keresztezik, amikor is informatikai-ökonómiai-formatervezési etc. tendenciákkal szembesülnek, és kénytelenek ezeknek a centrifugális erők formájában manifesztálódó elvárásoknak (is) többé-kevésbé eleget tenni.

Pléh Csaba már szintén idézett, *A kognitív architektúra módosulásai és a mai információtechnológia* című, szintén 2001-es szövegének összefoglalójában nem ad egyértelmű, de még a fentiekhez hasonló kettős választ sem arra a kérdésre, hogy az információtechnológia mai, gyökeres változásai előidéznek-e olyan mértékű és jelentőségű módosulásokat az ember kognitív architektúrájában, mint az „az írás, majd a könyvnyomtatás megjelenésével” (Pléh, internet) történt. Az alábbi szövegrészlet ahelyett, hogy a kategorikus és határozott válasz azonnali megjelölésére és megfogalmazására buzdítana, inkább türelemre és a jel(enség)ek további elemzésére int bennünket, amikor kijelenti, hogy „Nincs még elég távlatunk, hogy megítéljük, vajon a mai világban hasonló változások indulnak-e el.” (Pléh, internet)

IRODALOMJEGYZÉK

- Carr, Nicholas. 2008. Is Google Making Us Stupid? What the Internet is doing to our brains. <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/6868/>
- Flusser, Vilém, internet. Képeink. <http://intermedia.c3.hu/mszovgy1/flusser2.htm>

- Nyíri Kristóf 1997. Homo digitalis – a 21. század embere. Nyíri Kristóf filozófiatörténésszel beszélget Kőrösné Mikis Márta. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1999-07-in-korosne-homo>
- Nyíri Kristóf 2001. Mobil információs társadalom: visszatérés a gyökerekhez. http://wap.phil-inst.hu/2001_maj/Nyiri_prez/nyiri_text.htm
- Nyíri Kristóf 2003. Kommunikációs felszabadulás (Interjú. Készítette: Kis Ervin Egon). In: Kovács Gábor-Nyíri Kristóf szerk. Virtuális egyetem Magyarországon. Budapest: Typotex. 37–43.
- Nyíri Kristóf 2006. Konzervatívnak lenni az internet korában. Információs Társadalom 2006/4: 9–17.
- Pléh Csaba 2001. Új kommunikáció – új gondolkodás? <http://oktatas.gallup.hu/Opinion/plehcsaba010226.htm>
- Pléh Csaba, internet. A kognitív architektúra módosulásai és a mai információtechnológia. http://mek.oszk.hu/10100/10130/html/07_pleh.htm
- Prensky, Marc, internet: Digitális bennszülöttek, Digitális bevándorlók, II. rész. <http://monostory.uw.hu/portal/modules/news/print.php?storyid=5>
- Rudenstine, Neil 2003. Az internet megváltoztatja a felsőoktatást. In: Kovács Gábor- Nyíri Kristóf szerk. Virtuális egyetem Magyarországon. Budapest: Typotex, Budapest. 51-61.
- Science Daily 2008 (dec. 19). Storybooks On Paper Better For Children Than Reading Fiction On Computer Screen, According to Expert. <http://www.sciencedaily.com/releases/2008/12/081219073049.htm>
- Tószegi Zsuzsanna 2009. Az olvasás trónfosztása? Adalékok a könyvből, illetve a képernyőről való olvasás kérdéséhez. http://www.tanszertar.hu/eken/2009_04/tzs_0904.htm
- Virilio, Paul 1998. Ezredvégi beszélgetés Paul Virilióval. In: Monory M. András-Tillmann J. A. 1998: Ezredvégi beszélgetések. <http://mek.niif.hu/02900/02950/02950.htm#26>
- Virilio, Paul 2002. Az információs bomba. Budapest: Magus Design Stúdió Kft.

Huszka Márta - A MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR MÓDSZERTANI SZAKKÖNYVTÁRÁNAK KIALAKULÁSA, FEJLŐDÉSE ÉS JÖVŐBENI CÉLJAI

konyvtar@magister.uns.ac.rs

Összefoglaló

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2006-ban alakult, és ugyanekkor jött létre a könyvtára is. Kezdetben 1500, a Zombori Tanítóképzőtől örökölt könyvvel rendelkezett a könyvtár, ami egy kis teremben volt elhelyezve, és mindössze egy asztal és néhány szék volt a berendezés. Az adományozóknak köszönhetően a könyvvállomány folyamatosan gyarapodott, ezért egy nagyobb teremmel bővült a könyvtár. Különböző módon jutottunk könyvekhez: magánszemélyek adományaiból, hagyatékokból, intézmények felajánlásaiból és önerőből. Napjainkban az elektronikus rendszerünkbe bevezetett könyvek száma eléri a 25 000-t, melyek között megtalálhatók mind a szépirodalmi és tudományos kiadványok, folyóiratok, általános iskolai és egyetemi tankönyvek, audiovizuális eszközök stb.

Könyvtárunkban a BISIS (Bibliotečki informacioni sistem) könyvtárprogramot használjuk, amelyet az Újvidéki Egyetemen fejlesztettek ki, és ami lehetővé teszi hallgatónknak, hogy a Kar helyi hálózatában keresni tudjanak a rendszerben. Mindezek által segítjük hallgatóink és tanáraink tudományos munkáját. Mindemellett fontos megjegyezni, hogy ez a könyvtár nem csak egy „egyszerű” könyvtár, hanem olyan közösségi hely, ahol a hallgatók jól érzik magukat, barátságokat kötnek, megbeszélik az egyetemista élet mindennapjait, de elsődlegesen a tudományos ismeretszerzésük helye.

Kulcsszavak: könyvtár, ismeretek, katalógus, könyvek, hallgatók, tanulás

THE LIBRARY OF THE HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY

Abstract

The Hungarian language teacher training faculty was founded in 2006, so its library. The first library collection consisted of approximately 1,500 volumes and the library was located in a small room, with one desk and some chairs. Fortunately the increasing number of donated books and the lack of space helped us moving to a bigger room where it is currently located. Over the years our collection increased owing to different donators: individuals' gifts and legacies, institutions, etc. Nowadays our catalogued collection approaches 20 000 items, including literature, text books, audiovisual equipment, etc.

BISIS system is in use in our library which is a librarian system developed by the University of Novi Sad, so students have the possibility of searching in electronic

catalogues in the academic network. All the conditions are given to make the professors' and students' scientific activities easier.

This library is not just simply an information centre but also a familiar social "area" where students can relax, chat with each other, make friends, discuss problems and university life, but first of all the place of study and researches.

Keywords: library, information, catalogue, books, students, study

Bevezető

A könyvtár az az intézmény, amely összegyűjti, rendszerezi, megőrzi és használatra bocsájtja a könyveket, folyóiratokat és egyéb információs forrásokat. Egy könyvtár munkájának és működésének szervezése nagyban függ attól, hogy milyen típusú könyvtárat szeretnénk létrehozni, kik lesznek a felhasználók, milyenek a térbeli adottságok stb. E szempontokat figyelembe véve az egyetemi könyvtárak keretein belül működő kari könyvtárak specializálódott szakkönyvtáraknak tekinthetők, az adott felsőoktatási intézmény profilját tekintve. (Mičić, 1988) Az adott tudományterülettel kapcsolatos általános és szakirodalommal rendelkeznek, a témakörrel foglalkozó hazai és külföldi folyóiratokkal, tankönyvekkel, valamint a tantervnek megfelelő kötelező és ajánlott irodalommal, vagyis minden olyan forrással, amely a tanárok és hallgatók korszerű tudományos kutatómunkáját segíti. Az egyetemi könyvtárak elsődleges feladata nem a kölcsönzés, mint például egy városi könyvtárnak, ahol az állomány legnagyobb része az emberek szórakoztatására hivatott, hanem célirányosan, az adott szak irodalmát gyűjti össze, hogy biztosítsa hallgatóinak az adott szakterületről történő ismeretszerzést, irodalomkutatást és -felhasználást. (Dömsödy, 2003) Célunk, hogy könyvtárunk minél inkább megfeleljen ezeknek az elvárásoknak.

Múlt

Amikor a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2006-ban megalakult az Újvidéki Egyetem 14. karaként, akkor természetes volt, hogy az új intézmény új könyvtárat is kapjon. A tanítóképzés Szabadkán korábban a zombori tanítóképző keretein belül működött, intézményünk annak volt a kihelyezett tagozata. Az akkori körülmények között létező, működő könyvtár nagyon szegényes volt. Egy kis tanteremben kapott helyet, ahol mindössze néhány polc volt, azon körülbelül 1000 kiadvány. A kiadványok nagy része az 1960-1970-es években került kiadásra, azaz egyértelműen nem szolgálták ki a hallgatók igényeit, hiszen cseppet sem voltak korszerűnek mondhatók. Az igazsághoz még az is hozzá tartozik, hogy a könyvtárnak nem volt könyvtárosa, tehát ha az adott hallgató könyvet akart, akkor a hét egy bizonyos napján, meghatározott időben tudta kérni a tanulmányi osztályon dolgozó titkárnő vagy koordinátor segítségét. Az akkori adatok szerint az 1000 könyvet tartalmazó állományból a hallgatók legtöbbször az általános iskolás tankönyveket használták, amelyek a gyakorlatok, az óratartásokhoz voltak szükségesek. Mindezeket figyelembe

véve megállapíthatjuk, hogy az ott működő könyvtár nem felelt meg a kritériumoknak, vagyis nem nevezhetjük tényleges tanulási helynek, tanulási forrásközpontnak, amely megfelelő szolgáltatásokat nyújt hallgatóknak és oktatóknak egyaránt.

Jelen



Amikor Karunk és könyvtára megalakult és 2006. október 16-án megkezdte munkáját, a célok egyike az volt, hogy ezeket a hibákat orvosolják. A könyvtár a korábbiakkal ellentétben a hét minden napján 7–15 óráig nyitva tartott, ahol egy könyvtáros dolgozott, akinek segítségével a hallgatók igénybe vehették. Ő Takács Izabella, aki megalapozta a ma is működő könyvtárat. A fent említett 1000 könyvet, a zombori „kihelyezett” könyvtár teljes állományát a Magyar

Tannyelvű Tanítóképző Kar megalakulásakor megörökölte, ez képezte úgymond az alaptőkénket, emellett különböző adományoknak és hagyatékoknak köszönhetően a nagyjából 3000 könyvvel kezdte meg működését. A könyvtár megalapításának alapvető célja az volt, hogy a hallgatók és tanáraink mielőbb a szükséges kiadványokhoz tudjanak jutni, és hogy a biztosított szakirodalom naprakész és hasznos, naprakész és hasznos legyen, továbbá fontos folyamatként indították el a legnagyobb magyar nyelvű pedagógiai és módszertani jellegű szakirodalmi bázis létrehozása Vajdaságban, lévén hogy az oktatás intézményünkben kizárólag magyar nyelven folyik. Ebben nagy segítségünkre volt a Vajdasági Módszertani Központ, mert könyvtárunknak adományozta szakkönyvtárát, hogy ezzel is támogassa a fent említett cél megvalósítását. Ez nagyon fontos szempont abban a tekintetben, hogy kiadványok beszerzésekor a könyvtárosoknak arra kell igazán figyelniük, hogy a kiadványok az oktatási és nevelési folyamatot szolgálják, amely kritériumnak a VMK által adományozott kiadványok teljes mértékben megfelelnek. A következő intézmények járultak még nagymértékben ahhoz, hogy könyvtárunk mai állománya kialakuljon: Magyarország Főkonzulátusa, Természettudományi Egyetem Biológiai Intézet, Pannonia Alap, Pro Hungaris Értékközvetítő Alapítvány, ELTE Fonetikai Tanszék, MTA Nyelvtudományi Intézetének Könyvtára, Magyar Nyelvtudományi Társaság, 64 Magyar Vármegye, Magyar Televízió (akiknek külön köszönet a teherautón szállított a több ezer könyvért), Népkör, Érdi Szent Mihály Alapítvány, budapesti Tehetségközpont, Óbudai Egyetem, szabadkai Széchenyi István Általános Iskola, Debreceni Egyetem, Oktatási Minisztérium Szabadkai Kihelyezett Irodája. Emellett tanáraink, volt tanítók, illetve magánszemélyek adományai és hagyatéka is gazdagították a könyvállományt: Újhelyi Anna, Mészáros Géza, Kapitány György, Oross Sándor, Kapitány György, Dévavári Beszédes Valéria (akinek köszönhetjük, hogy gazdag folyóirattárunk kialakult), Papp

Árpád, É. Kiss Katalin, Kiss Jenő, Szöllősy Gyula, Szilágyi Nándor, Losoncz Iván, Tóth Lajos, Dudás Károly, Czékus Margit, Benedek Katalin, Ljilja Ilić, Zolnai Albert, Sátai Pál, Miklós Csongor, Horváth Mátyás, Árokszállási Károly, Sólya Bálint, Mutnjaković Aleksandar, Mérő Anna, Gönczöl Veronka, Mačković Stevan, Arnold József, Buckó Ilona, Bartus Júlia, Evetovity Edit, Kontra Miklós, Glatz Ferenc, Sinkovits Terézia, Sörös Ilona, Gálfi Csaba, Jeges Zoltán, Kalapis Zoltán és sokan mások, akik kérték, hogy nevük ne kerüljön semmilyen nyilvántartásba. (*Évkönyv 2007*) Természetesen önerőből, saját forrásokból is vásároltunk könyveket, főként a korszerű szakirodalmat, illetve pályázatokon és projekteken vettünk részt, ilyen volt például a Tempus-projekt.



A minél hathatósabb és gyorsabb munka érdekében könyvtárosunknak folyamatosan segítettek a hallgatók a kiadványok iktatásában, rendezésében, hiszen érdekük volt, hogy ne kerüljenek olyan helyzetbe, mint korábban, amikor bizony komoly fejtörést okozott egy-egy fontos szakirodalom beszerzése a hiányos könyvvállomány miatt. Eleinte ebben az épületben (Sárga Ház) is egy kis alapterületű helyiségben működött a könyvtár, amelynek ajtaja és ablaka is a folyosóra nyílt, tehát nagyon kevés természetes fény jutott be, valamint a szellőztetést sem lehetett megfelelően megoldani. Az idő előre haladtával és az állomány jelentős bővülésével a könyvtár 2007-ben egy új, lényegesen tágasabb és naposabb helyiségbe – a Kar legnagyobb termébe – költözött, jobban mondva kibővült az új teremmel, hiszen a régi „kiskönyvtár” is megmaradt funkciójában, ott kaptak helyet a kötelező szakirodalmak és egyetemi tankönyvek, folyóiratok; az új terem pedig az olvasóterem szerepét tölti be. (*Évkönyv 2006, 2007*)



Az olvasótermet idézőjelbe tenném, mert nem nevezhetjük igazán annak, hiszen itt szinte soha nincs csend. Általában nagy a nyüzsgés, gyakran diskurzusok és konzultációk folynak, társasági közeg, ahol a hallgatók barátkozhatnak egymással, ahol kötetlen a légkör, úgymond a béke szigete ez hallgatóink számára, mert itt ki tudják fújni magukat, keresgélhetnek a világhálón, ötleteket találnak ki a munkáikhoz, illetve óráik vagy foglalkozásuk megtartásához (végzős hallgatók

esetében), a Karon belül olyan helyé lett, ahol hallgatóink közösen tanulnak, ahol kellemesen, felszabadultan töltik idejüket.

A Kar könyvtárának kialakításakor az első teendő a Felhasználói lap, a Könyvtári tagsági lap kidolgozása volt, hiszen újonnan alakult intézményről volt szó. Az akkor elfogadott nyilvántartási lapokat használjuk még ma is.

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Szabadka

KÖNYVTÁRI TAGSÁGI LAP

Tagsági szám:

Vezetéknév:

Név:

Személyi ig.sz.:

Kiadásának éve:

Lakcím:

Helység:

A kiadás éve:

Aláírás:

Oldal 1

Kivonat a tagok könyvtárhasználati szabályzatából a tagok jogairól és kötelezettségeiről

1. A kölcsönzött könyveket a tagok 30 napig tarthatják magánál, hosszabbtalal 45 napig.
 2. Ha a tag időben nem hozza vissza a könyvet, köteles dírt fizetni.
 3. Kölcsönéskor a tag ellenőrizzze a könyv állapotát, és jelezze észrevételeit, ha sérült a könyv, ellenkező esetben ő felel értük.
 4. A sérült illetve elvesztett könyv értékét a tag köteles megérteni.
 5. Abban az esetben, ha a tag nem adja vissza időben a könyvet, illetve nem szándékozik büntetést kifizetni, a kifizetéses bírósági úton történik meg.
 6. A lakcím cserét a tag köteles jelenteni a könyvtárnak.
- Oldal 2

A MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR KÖNYVTÁRA, SZABADKA				
FELHASZNÁLOI LAP		Szám: _____		
Vezetek és utónév: _____ Anyonó név: _____ Telefoni e-mail: _____ Index szám: _____				
Könyv szerzője és címe	Kölcsön	Lelt.sz.	Vissza	

Könyvtárunk kizárólag online elektronikus katalógussal rendelkezik – ezért nem mellékeltem könyvkártyát –, amely hálózaton belül folyamatosan elérhető, ahol a hallgatóink több nyelven és több szempont alapján tudnak keresni. Ezzel kapcsolatban a honlapunkon megtalálható egy „tutorial” is. A BISIS (Bibliotečki informacioni sistem) programot 2008 óta használjuk, mely segítségével elektronikusan nyilvántartjuk a könyvállományt és a felhasználókat is. A program 1993 óta létezik, és a folyamatos fejlesztéseknek köszönhetően igyekeznek kiküszöbölni a hibákat, több-kevesebb sikerrel. (*Ivanović, 2010*) Ez a program is az UNIMARC rendszert veszi alapul, ami egy nemzetközi standard, amely előírja, hogy mely fontos adatokkal kell egy adott kiadványt leírni, úgymond identifikálni ahhoz, hogy a rendszerben elhelyezzük. (*Tešendić, 2011*) A BISIS programba bevitt adatok alapján létrehozunk egy adott kiadvány adatlapját, leltári számot adunk neki, meghatározzuk a pontos helyét az állományban, elérhetővé tesszük felhasználóink számára. A program lehetővé teszi, hogy statisztika készüljön a kiadványok kölcsönzésének gyakoriságáról, a tartozásokról, a legnépszerűbb könyvről, de elsősorban azért fontos, mert megkönnyíti a könyvtárosok munkáját, hiszen a hallgatók önállóan tudnak keresni általa. Ez azért nagyon fontos, kiemelten a Tanítóképző Karon, mert a tanítónak az önálló ismeretszerzésre kell megtanítani a diákjait, amelynek legjobb forrása a könyvtár – még ha sokan az internetet is mondták volna –, hiszen ott szakképzett „szűrő”, a könyvtáron keresztül jutnak tudományosan helytálló információkhoz, valamint arra, hogy könnyűszerrel tudjanak a könyvtárban tájékozódni, úgymond tudjanak bánni a rendelkezésükre álló könyvtári eszközökkel. Ezt tanítani csak akkor lehet, ha hallgatóink maguk is tisztában vannak a könyvtárhasználat alapjaival, és ebben kívánunk nekik mi, könyvtárosok segítséget nyújtani. Azt hangoztatják manapság (teljesen jogosan), hogy a lexikális

tudás kiment a divatból, mert akkora az információ mennyisége, amit képtelenség fejben tartani, ezért nem a befűlézése a cél, hanem az, hogy megtanítsuk hallgatóinkat, akik majdan a gyerekeket, hogy hol találják azt a forrást, ami a keresett információt tartalmazza (lexikon, szótár, tankönyv stb.). A könyvtár az önálló ismeretszerzés forrása, az önálló tanulmányozás elsajátításának helye, ahol tulajdonképpen pedagógiai tevékenység folyik a könyvtár eszközeivel.

A könyvtár állományának elrendezése is tartalmazhat oktatói-nevelői munkát segítő szempontokat, hiszen az a fontos, hogy hallgatóink könnyen el tudjanak igazodni az állomány könyvei között, és gyorsan megtalálják a keresett szakirodalmat. Ezért alkalmazzuk könyvtárunkban a témakörök szerinti felosztást, tehát nem a numerus currens a meghatározó, hanem a tárgykör, és azon belül ábécérendben vannak elhelyezve a kiadványok. Mindez szabad polcos elrendezésben található, tehát a hallgatók maguk böngésznek a könyvek között és döntenek el, hogy mely kiadványokra van szükségük. Ezt azért tartjuk fontosnak, mert így szabad teret adunk az önálló gondolatoknak és asszociációknak, és nem egy sablont erőltetünk rájuk, mert lehet, hogy egy adott témával kapcsolatban a könyvtárosnak teljesen más jut eszébe, mint a hallgatónak. „Jellemző jelenség és pedagógiai helyzet ... a szemináriumi vagy szakdolgozatot író hallgató. Különösen az utóbbi esetben okoz problémát, ha a leendő diplomásnak nincsen a feladat megoldásához szükséges biztos és adekvát könyvtárhasználati tudása.” (Dömsödy 2003: 46. o.)

Gyakran szembesülünk sajnos ezzel a helyzettel, és ilyenkor igyekszünk minél hatékonyabb segítséget nyújtani, de sajnos sokan azt várják tőlünk, hogy kész megoldással álljunk elő. Ez nem lehet feladatunk, hiszen akkor az imént említett önálló forráskeresés készsége nem alakulna ki. A felsőoktatási intézményekben már konkrét szakmai területre készítik fel a hallgatókat, így a cél a szakirodalmi rendszerekkel és szaktájékoztatói segédletekkel és szolgáltatásokkal kapcsolatosak. „A tanulmányok befejeztével elkészített szakdolgozat jó fokmérője a hallgató kialakult könyvtárhasználati tudásának és igényességének...” (Dömsödy 2003: 45. o.) Ezért dolgoznak könyvtárunkban korábban végzett hallgatók, hiszen ők már jól ismerik a módszertani anyagok helyét, minőségét, és segítséget tudnak nyújtani a hallgatóknak, hogy megismerkedjenek a szaktantárgyak alapvető tájékoztatói segédleteivel, jellemző dokumentumtípusaival, így az egyetemi könyvtárakban különösen nagy hangsúlyt kapnak a területhez kapcsolódó szakkönyvek, információszisztemek.

Minden Karunkra iratkozó hallgató automatikusan könyvtárunk tagja lesz, és annak szolgáltatásait teljesen ingyenesen igénybe tudja venni. Ugyanez vonatkozik a nálunk dolgozó tanárookra, munkatársakra is. A könyvtár használatának feltételei megegyeznek a könyvtárak általános működési feltételeivel: a kölcsönzött könyv 30 napig lehet a hallgatónál, illetve kétszer meghosszabbíthatja a kölcsönzést; kivételt képeznek a Kar által kiadott tankönyvek, amelyeket a sikeres vizsga után kell csak visszahozniuk; bizonyos kiadványok kizárólag az olvasóteremben használhatók: lexikonok, szótárak, régi kiadványok. Könyvtárunkban két könyvtáros áll alkalmazásban, ami azt a célt szolgálja, hogy a hallgatók igényeinek megfelelően reggel 7 órától este 19 óráig bármikor könyvhöz tudjanak jutni. A könyvtár könyvállománya a következő módon épül fel: kötelező és ajánlott irodalom egy-egy tudományterületen

belül, egyetemi tankönyvek, módszertani szakkönyvek (amelyekkel biztosítani tudjuk a módszertani gyakorlatok gördülékenységét), egyéb tudományos kiadványok, általános iskolai tankönyvek (amelyek nélkülözhetetlenek a végzős hallgatók számára, hiszen azok segítségével készülnek fel az órák és foglalkozások megtartására), audiovizuális eszközök (CD-k, DVD-k, oktatóprogramok stb.), egyéb applikációk (szókártyák, nagy méretű képek), diplomadolgozatok, szépirodalmi könyvek, valamint a folyóiratok is szerves részei könyvtárunk állományának. 87 folyóirat több évfolyama található meg nálunk. Különösen fontos kiemelni, hogy a vajdasági folyóiratok közül sokkal rendelkezünk, és a Magyar Szó archívuma is nálunk található '54-től 2009-ig. Büszkék vagyunk arra, hogy a DNS posztalfabetikus kulturális folyóirat majdnem minden számával rendelkezünk, amelynek Karunk egyik tanársegéde a főszerkesztője. Állományunk 90%-a magyar nyelvű, 5% szerb és 5% angol, német, francia nyelvű. Az újonnan érkezett könyvek és folyóiratok számára egy állványt vásároltunk, amelyen hallgatóink figyelemmel tudják kísérni az újdonságokat.

Könyvtárunkban szeptember folyamán fejeztük be a törvényben előírt, 6 évente végrehajtandó leltárt (*Zakon o bibliotečko-informacionoj delatnosti, 1994*) és összeírást, amely adatainak rendszerezése, elemzése folyamatban van, de az elsődleges adatok szerint állományunk 20 000 kiadvány körül jár (ebbe nem számítanak bele a folyóiratok, audiovizuális eszközök, applikációk), és ez a szám folyamatosan bővül, hiszen rengeteg könyv vár még raktáron beiktatásra, valamint a folyóirat állomány is, hogy bekerüljön az elektronikus rendszerbe. Karunk tanárai igyekeznek a szakirodalom hiányait pótolni azáltal, hogy tankönyveket adnak ki hallgatóink részére. Ezek a kiadványok megtalálhatók a könyvtárban, ahonnan kikölcsönözhetik őket, azonban megvásárolni nem tudják, mert nem hozhatjuk őket kereskedelmi forgalomba. Intézményünk eddig 35 könyv kiadását tudhatja maga mögött, amelyek között nem csak tankönyvek szerepelnek, hanem konferencia kötetek, tájékoztatók, projekt-kötetek, e-könyvek, valamint tudományos-szakmai folyóiratok, amilyen a Módszertani Közöny és az Évkönyv, amely államilag elismert tudományos folyóirat lett, és M-53-as besorolást kapott.

Jövő

Az elmúlt hat évre visszatekintve, és a változásokat látva elmondhatjuk, hogy hatalmas fejlődésen ment keresztül a könyvtár. Bővült, gyarapodott, és folyamatosan igyekezett az információforrás szerepét betölteni, hogy hallgatóinknak és tanárainknak megkönnyítsük és segítsük tudományos munkáját. Látjuk és tapasztaljuk a haladást, de sohasem vagyunk elégedettek. Ha egy munkát befejezünk, akkor már azon gondolkodunk, hogy mi is legyen a következő feladat, amivel megbirkózunk, mi élvez prioritást. Egyik ilyen nagy horderejű munka volt a leltár, ami végeztével máris hozzákezdünk a raktáron lévő könyvek iktatásához, hogy megvalósítsuk azt a célkitűzést, hogy ne sokáig várokozzanak a könyvek raktárban, mert félő, hogy időszerűtlenné válnak még mielőtt használták volna őket. Kollégáinkkal azon is dolgozunk, hogy könyvtárunk bekerüljön a Matica srpska által hivatalosan elismert egyetemi könyvtárak közé, ami maga után vonja, hogy bármikor kérhetünk szakmai

segítséget, részei leszünk, illetve szabad betekintést nyerhetünk a könyvtárközi információcserébe, együttműködésbe, első kézből értesülhetünk szakmai újításokról stb., ez egyben lehetővé is tenné, hogy ne csak hálózaton belül legyen lehetőség a könyvtárprogram használatára, hanem interneten keresztül bárholnan. A szakmai célok is inspirálnak minket, de leginkább azon fáradozunk, hogy a hallgatók elvárásait teljesíteni tudjuk, és megkönnyítsük tanulmányaikat.

Irodalom

- Dömsödy Andrea 2003. Könyvtár-pedagógia Budapest: Könyvtárostánárok Egyesülete – Flaccus Kiadó.
- Ivanović, Dragan: Sistemi za skladištenje naučnih sadržaja. Zadužbina Andrejević, Beograd, 2010.
- Káich Katalin 2006. Beköszöntő. In: Czékus Géza szerk., Évkönyv/Godišnjak 2006. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Káich Katalin 2007. Köszöntöm az Olvasót. In: Czékus Géza szerk., Évkönyv/Godišnjak 2007. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Kisfaludi Sándor – Nagyszentpéteri Géza 1977. Könyvtárhasználati ismeretek Budapest: Tankönyvkiadó.
- Könyvtártan a tanítóképző intézetek II. évfolyama számára. A könyvtár használata. Budapest: Tankönyvkiadó, é. n.
- Kolonits Zoltán – Nyáryné Grófcsik Erika – Pap Gáspár – Sipos Márta 1990. [A Magyar Nemzeti Bibliográfia. Könyvek Bibliográfiája füzetekének és rekordjainak szolgáltatása az Interneten.](#) Könyv, könyvtár, könyvtáros. Budapest. 1997/8. 7–14.
- Mattelart, Armand 2004. Az információs társadalom története Budapest: Gondolat.
- Mičić, Radovan 1988. Uvod u bibliotekarstvo Novi Sad: Biblioteka Matice srpske.
- [Rászlai Tibor](#) 1991. Kultúrbüfé vagy bibliotheca? Heti Magyarország. 1991/32.sz., 26.o.
- Tešendić, Danijela 2011. Cirkulacija bibliotečke građe Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Zakon o bibliotečko-informacionoj delatnosti. Službeni glasnik RS, br. 34/94 i 101/05

E-KÖNYVEK ÉS SZOFTVEREK

Takács Márta – Pintér Krekity Valéria – Vinkó Attila – Námesztovszki Zsolt -
**INTERAKTÍV SZOFTVER MINT DIGITÁLIS TANANYAG-KIEGÉSZÍTŐ AZ ALSÓ
TAGOZATOS MATEMATIKATANÍTÁSBAN**

takacs.marta@nik.uni-obuda.hu, krekic@eumx.net, attila.vinko@magister.uns.ac.rs,
namesz@stcable.rs

Összefoglaló

A munkában az alsó tagozatos matematika és a korszerű innovatív pedagógia keretén belül – a tanítóképzés során tapasztaltak és tanulmányok alapján – kerestünk egy lehetséges módot, és alkottunk meg egy digitális tananyag-kiegészítőt az összeadás és a kivonás gyakoroltatására, mely az interaktivitásnak köszönhetően lehetőséget ad a tanórán a könyvekben lévő feladatokon felüli továbbiak generálására és azok megoldására. A szoftver segíti a tanítót azáltal, hogy a megadott feltételek mellett – adott számkör, összeadandó, kisebbítendő, kivonandó, összeg, különbség, művelet sor – gombnyomásra kap megoldott feladatot, melyet tetszés szerint – számok elvételével – feladhat a tanulóknak papíron vagy zöldtáblán, ill. interaktív táblán, ahol a diák dolgozhat.

Az algoritmusoknak köszönhetően egy sokoldalú szoftverről beszélhetünk, hiszen számköre nem kötött, így az alsó tagozatos matematika számos lépcsőfokán használható.

Kulcsszavak: innováció, interaktív, tananyag-kiegészítő, szoftver, oktatás, képernyő, összeadás-kivonás.

INTERACTIVE SOFTWARE AS AN ADDITIONAL LEARNING MATERIALS IN THE ELEMENTARY SCHOOL MATHEMATICS-TEACHING

Abstract

In our work we were looking for a possible way – based on our observations during the teacher training and based on our studies before us – and we made a Digital learning-auxiliary for the practice of adding and extraction. Because on its interactivity it gives us the opportunity to generate new problems and solve them, therefore not only relieving on the problems that are in books. The software helps the teacher by the specified conditions - the number of round, addend, minuend, subtrahend, sum, difference, sequence – and only by clicking a button the problem is solved that the teacher can use optionally – for example taking away numbers – giving it to the student for solving on paper or on the blackboard, or even on the Interactive table where the pupil can work.

Because of the algorithms it is a versatile software, because the numbers are not bound, so it can be used in the lower grade's mathematics teaching.

Keywords: innovation, interactive, curriculum supplements, software, training, certification, addition, subtraction;

Bevezető

A számítógép elterjedése az oktatásban mára már nem elfogadhatatlan tény, szinte értelmetlen ennek megkérdőjelezése. A tanítóképzésben is egyik alapvető pillérré nőtte ki magát az eszköz. Megfelelő használatának kérdései máig vitatottak, amelyek tárgyát képezik az oktatástechnológia, általános didaktika és tantárgypedagógia órák megbeszéléseinek: mit és mikor – idő és korosztály –, mekkora mértékben, mi módon? stb.

Nem mellékes és jelentéktelen pillanat az sem, amikor a tanító döntés előtt áll: az alsó tagozatokon az egyéni vagy páros munkaformánál a papír továbbra is uralkodjék a képernyő felett (új tananyag, ismétlés, gyakorlás, megerősítés, ellenőrzés, játék stb.), esetleg tegyük egyenrangúvá (egyidejűleg mindkettőt vagy felváltva), ill. a második használatát szorgalmazzuk? Bizonyos fokon relatív a válasz, mert minden tanítónak van saját tapasztalata: ismeri önmaga, diákjai és intézményének korlátait. Azonban az esetleges megoldott technikai feltételek mellett sem árt megállni és tovább boncolgatni ezt a kérdést.

Papíron vagy/és számítógépen

Nyíri Kristóf (2008), *A tanulás filozófiája a mobil információs társadalomban* című tanulmányában Walter J. Ong *Szóbeliség és írásbeliség* c. könyvét kiemelve hangsúlyozza, hogy „Amiképpen a beszéd, általában szólva, kevésbé koherens, mint az írás, úgy a képernyőn fogalmazott szöveg kevésbé koherens, mint a papíron fogalmazott.” (Nyíri, 2008: 27.) Másként fejezzük ki magunkat írásban és szóban, ahogyan másként papíron és képernyőn, továbbá a szöveg tartalmának, értelmének feldolgozása is másként zajlik. Azonban, hogy megőrizhessük a képernyőn is a koherenciát, a *digitális papír (felület)* és *betűméret* nagyságán is el kell gondolkodnunk. Miért? Azért, mert pl. az A4-es formátumú lapon a teljes szöveget látjuk, a részeket elemezhetjük, összehasonlíthatjuk más ugyanazon az oldalon lévő részekkel. Ez a tevékenység szinte csak akkor képzelhető el a képernyőn, ha a TELJES szöveget szinoptikus módon (áttekintő: a szöveget egészében megfigyelhető), megfelelő betűnagyságban egy felületen látjuk. Valljuk be, egy hosszabb szövegnél ez elképzelhetetlen, ekkor már változtatunk a nézeten, görgetünk az egérrel, hogy mindent elolvashassunk egy oldalon, egy képernyőnyi területen².

² Ez azonban változó a képernyőméret nagyságából kifolyólag. A nagyobb képernyőn – a kisebbekhez képest – többet lát(hat)unk. Tovább módosíthatja állításunkat az, ha a képernyőt álló helyzetben

Nyíri egy nemzetközi szervezet olvasási, írási és szerkesztési szokásokról szóló kutatási eredményét is megosztja velünk, melyből kiderül, hogy a „*printoutok*” még ma is előnyben vannak a fájlokkal szemben, mert a kinyomtatott szöveg a valós *rögzítettség* érzetét kelti. Meglepő vagy sem, a szöveg(rész) pusztá elhelyezkedése a papíron hozzájárult a visszaemlékezés nagyobb sikeréhez, ami a digitális változatnál nem volt oly mértékben jellemző, bár az esetleges illusztrációk segítettek a tájékozódásban. A konklúzió: „ha hosszabb, lineárisan tagolt dokumentumokról van szó, a *papíralapú és az elektronikus szövegek együttes használata* a belátható jövőben elkerülhetetlennek látszik.” (Nyíri, 2008: 27.) Annak ellenére, hogy a papíralapú szöveg a rögzítettség érzetét kelti, az egyre gyorsabb ütemben fejlődő digitális világban a vizuális anyagok tágabb teret engednek egy szöveg értelmezéséhez. Megszabadulunk a „*képnélküli gondolkodás* eszméjétől” (Nyíri, 2008: 28.) nem csak a szöveg az egyetlen információforrás.

Régebben az iskolákban egy folyamat (pl. víz körforgása a természetben) bemutatása 2D-s, statikus eszközökkel (táblarajzzal vagy applikációkkal stb.) valósult meg, amit a tankönyvekben egy komplex ábrával vagy egy képsorozat által illusztráltak. A digitális világban az animációkészítő szoftverek segítségével látványos szemléltetők *kerülnek napvilágra* ilyen folyamatok ismertetésére, melyek óriási többsége a világhálón ingyenesen elérhető. Különböző szoftverek jelennek meg az alsós matematikatanítás számára is, amelyek az interaktivitásuknak köszönhetően további tanulási módot biztosítottak az oktatásban.

Bár tankönyveinkben vannak illusztrációk, képek, ám azok minősége nem mindig kielégítő, vagy sokszor kevés, és nem a megfelelő. A legtöbb esetben a színviláguk egyszerű, mely a nyomdai költségek miatt is indokolható.

Vannak fejlesztések a digitális tananyagok terén, azonban a digitális tankönyvek mint a papíralapú tankönyvek kiegészítői még nincsenek eléggé kiaknázva térségünkben. Az oktatószoftverek is kiegészítők, melyek egy részén interaktív, de igen kevés alkalmazható a – részünkről vizsgált – matematika órákon³. Olyan virtuális teret kell(ene) kiépíteni, amely a papíralapú tankönyveket egészítené ki vizuális illusztrációk (lehetséges) sokaságával, animációkkal, interaktív anyagrészekkel, melyek kötődnek a könyvben lévő (pl.) feladathoz, magyarázathoz.⁴ Nem állítható, hogy ez a megváltás, azonban feltárhatjuk az innováció által elérhető fejlesztési lehetőségeket az adott felszereltséghez képest. Nézzük a legkézenfekvőbb lehetséges esetet:

Adott az osztályteremben egy számítógép és egy vetítő: Óratípustól függően a táblára kivetített virtuális környezet, mely tartalmazza akár a tankönyv tartalmát megfelelően átültetve digitális környezetbe, vagy csak az interaktív alkalmazás – ahogy

használjuk, ahogyan ezt már egyre több sajtóíródában teszik. Ilyenkor áll módunkban az egész oldalt megfelelő méretben olvasni.

³ A kipróbált szoftverek vagy nem alkalmazhatók megfelelően (technikai okok, módszertani hibák stb.) egy iskolai **osztályteremben (nem számítógépteremben)** zajló óra alkalmával, vagy egyszerűen nem szolgálják kellő hatással az iskolai tanulás folyamatát.

⁴ Természetesen a kiegészítőnek nem a tankönyv beolvasott oldalait kell tartalmaznia.

az általunk készített szoftver – segítségével a megoldott mintapéldákon felül a tanító kérhet az interaktivitásnak köszönhetően új, helyszínen generált feladatot, amelyet mindenki a füzetben old meg⁵. Ugyanezen környezetben biztosítani kellene egyéni munkaformához megfelelő interaktív táblára megtervezett kezelőfelületet is, ha egy tanuló is dolgozna a táblánál.

További lehetőségeket használhatnánk ki az iskolai tanórán egy számítógépteremben – a számítógépek számától függően –, ahol egyéni munkára is sort keríthetünk, amely alatt minden tanuló azonnali visszajelzést kapna munkája eredményességéről⁶.

Már a 20. sz. végén több fejlesztőpedagógus (Crook, C. 1996-ban; Paper, S. 1996-ban; Koszman, T. 1998-ban; Zech, L. és mások 1998-ban) egyetértett abban, hogy a számítógép „*újraszervezheti az iskolai élmények egészét*” úgy, hogy a tanulók a tananyagokkal új köntösben ismerkedhetnek meg (Cole, 2006: 523.). Az új forma által megváltozhat a oktató-diák és diák-diák, diák-iskola és oktató-iskola viszonya is.

Természetesen megannyi variáció és lehetőség áll rendelkezésünkre a papíralapú és digitális tankönyvek, szoftverek felhasználása terén, csupán az oktatásfejlesztő csapaton múlik az, mit tudnak alkotni a digitális világ virtuális környezetében.

Kovács Ilma (2011) *Az elektronikus tanulásról a 21. század első éveiben* című kiadványában részletesen kifejti nézetét arról, hogy tulajdonképpen mit kell tudnia az oktatásfejlesztőnek. Első lépésként fontos eldönteni, amit a tanulmány kezdetén már említettünk: „*mit, miért és hogyan lehet elektronikus tanulás céljaira feldolgozni; milyen formát kell alkalmazni; hogyan történik a tanulási folyamat nyomon követése; milyen az ellenőrzés-értékelés rendszere; melyik eszközt lehet a legjobban alkalmazni a képzés adott pillanatában; milyen az egész képzési folyamat, és lehet-e egyáltalán képzésről beszélni stb.*” Az oktatásfejlesztőnek csapatban és csapattal kell dolgoznia, amely jobbik esetben közös, problémától mentes munkafolyamatot takar. Előfordulhat, hogy a „*gazdasági, műszaki és pedagógiai (módszertani)*” egység valamiért elcsúszik, felborul az egyensúly. (Kovács Ilma, 2011: 150.). Ezért érdemes a tényleges munka előtt – legyen szó tanítóképzésről vagy alsós gyerekek tanításáról – egy alapos mérlegelés a kihasználható lehetőségek felkutatására, továbbá a minél precízebb munka érdekében megfelelő, elhivatott – hogy a lelkesedés is motiválja a csoportot – szakemberek kiválasztása.

A változatos virtuális környezetek megjelenésével azonban nem követelhetjük meg, hogy tanulóink könnyűszerrel eligazodjanak benne, hiszen nem minden gyerek rendelkezik azonos személyiséggel és tapasztalattal. Elvárandó a **digitális**

⁵ Megfigyeléseink alapján emeljük ki a kivetített kép „varázsát”, mely (főleg) az első osztályos tanulók figyelmét köti le oly mértékben, hogy a figyelmeztetések ellenére elfelejti, a tankönyvben is dolgoznia kell. Ha digitális tananyag-kiegészítőket használunk, szoktassuk a diákokat arra, hogy a virtuális környezet nem zárja ki a tankönyveket, munkalapokat a munkafolyamatból.

⁶ Személyes megfigyelés alapján elmondhatjuk, hogy az egyéni munka során az azonnali visszajelzés kiküszöböli az egy tanulóra eső holtidőt, amely a tantermi órák többségén jellemző – kiváltképp érezhető, amikor a diákok bevárják egymást a feladatok megoldásakor, akár a táblai munka alkalmával.

bennszülöttektől⁷, hogy jártasak legyenek a számítógép világában, azonban nem biztos, hogy mindenki részesült azzal a megfelelő szociális (anyagi körülmények, szülők hozzáállása) és technikai környezettel, amelyek az elvárást jogossá tennék. Így ne legyen furcsa számunkra, ha a tanuló(k) ódzkod(ik/nak) a virtuális környezettől, vagy nem szívesen ülnek számítógép elé. Felmerül a kérdés: Miért áll fenn még a modern korban a korszerű eszközök és a digitális bennszülöttek közt az esetleges ellentét? „...a legutóbbi időkig az oktató szolgáltatások inkább a strukturált, mint a strukturálatlan mintázatok felé hajlottak. Ennek következtében az introverték tanulmányi fölénye talán nem kis mértékben azzal magyarázható, hogy a nevelési rendszer inkább az ő igényeihez, s nem az extraverték igényeihez igazodik” – olvashatjuk az idősebb és ifjabb Eysenck gondolatait (Hans J. & Michael W. Eysenck, 1985:)⁸ Nyíri Kristóf tanulmányában (Nyíri, 2008: 30.). Annak ellenére, hogy 1985 óta eltelt 27 év, a Vajdaságban még mindig csak lassan történnek a változások annak érdekében, hogy a strukturált tananyag-felépítés **mellett**⁹ megjelenjenek és használhatók legyenek az extravert típusok számára is alkalmas(abb) *tanulási környezetek*.

Az alsó tagozatos tanulók részére nem készíthetünk olyan – tankönyvet kiegészítő – elektronikus alkalmazásokat, amelyekben bő szövegekkel magyarázunk el fogalmakat vagy más információkat. A tanítás az oktató dolga. A szoftver egészítse ki, és segítse a tanulási folyamatot! Tegye lehetővé a tananyag – akár az iskolában, akár otthon – áttekinthetőségét kevés szöveggel, lehetőleg több illusztrációval, melyekről a tanulónak a tankönyvben és a füzetben leírtak könnyen felidéződhetnek! A matematika gyakorlásában biztosítson interaktivitást és kellő számú, legjobb esetben generáló algoritmus alapján kérhető feladatokat! Ehhez azonban nem újfent az oktatásfejlesztő team munkájára van szükség, ezért kellenének ilyen csoportok, és ezért kellene összefogni.

A számok nevelnek, örömet nyújtanak

Az alsó tagozaton tanított matematika palettáján ajánlott (többek közt) a számrejtvények feladása és fejtegetése, hiszen a megoldási folyamatkor a gyerekek személyiségéből ekkor is láthatunk egy kis részletet. A feladványok – matematikai előtudás mellett – megkövetelik a koncentrációt, türelmet és a kitartást¹⁰, ezért az ilyen típusú feladatok nevelőereje sem lényegtelen, szerves részét képezhetik a jellem

⁷ Digital Natives; továbbá: N-generáció (net), D-generáció (digitális) (Marc Prensky, 2001)

⁸ Hans J. Eysenck – Michael W. Eysenck: *Personality and Individual Differences: A Natural Science Approach*. New York, Plenum, 1985.

⁹ Amennyiben megvalósulna, szükség lenne a tanítóképző karon olyan képzésre, hogy a két személytípus tanulási folyamatát a tanító nyugodt szívvel és megfelelő képzettséggel követhesse, irányíthassa.

¹⁰ „Tanulásra következtetünk szinte mindig, ha a viselkedésben újfajta teljesítmény jelenik meg: egy újfajta válasz vagy egy korábban jelen lévő válasz elnyomása.”(Csépe Valéria, 2007: 26.) Eszerint tanulás az is, ha a gyerek a lustaságát legyűrve rászánja az időt és figyelmét egy feladat megoldására, mert tudja, hogy célját – a feladatmegoldást – csak így érheti el. Rájön, hogy türelemmel és kitartással olyanra is képes, amiről azelőtt nem hitte volna, így a siker megtapasztalásával érdeklődés is kialakulhat, amit nem szabad parlagon hagynunk.

fejlődésében. A *heuréka* élményt pedig egy tanítónak sem kell ismertetni. A kisdíák örvend, *ünnepel*, amikor megfejt egy feladványt, a *győzelmi mámor* intenzitása a nehézségi szinttel együtt nő(het). Minél nehezebb problémával¹¹ birkózik meg, annál nagyobb az elégedettség, annál jobban motivált¹². Azonban a kezdeti matematikatanulás során ügyelnünk kell nehézségi szintre, mert hiába tűnnek könnyűeknek, megeshet, hogy a legegyszerűbb logikai fonalat sem érti a tanuló. Ezért érdemes először közösen oldani a feladatokat, majd fokozatosan – miután megismerték a típuspéldákat – áttérhetünk az egyéni munkára.



Több matematikatanításra szánt szoftvert elemeztünk az évek alatt, melyek legtöbbször nem kínált fel állandóan változó, algoritmus által generált feladatokat. Továbbá sok csak a tanulóhoz mint felhasználóhoz igazodik, ezért próbáltunk egy olyan alkalmazást írni, mely lehetőséget biztosít a tanulóknak a feladatmegoldásra, továbbá a tanítónak segítséget nyújt új példa készítéséhez, az órára való felkészüléshez.

Az oktatásfejlesztői munkánk során számos terv született, s ez a folyamat nem állt le. Terveink közt szerepel egy a matematikatanításban felhasználható E-book elkészítése, amely:

- tartalmazná a hazai tananyag alapvető feldolgozását,
- biztosítana gyakorlási, próbatesztelési és/vagy ellenőrző lehetőséget,

A fentiek és megfigyeléseink alapján igyekszünk¹³ olyan szoftvert készíteni, amely a tanítónak és tanulóknak is segítségére lehet. Munkánkból most egy szoftvert ismertetünk.

Összeadást és kivonást gyakoroltató számrejtvény eMat2

Tanítói változat – ezzel az alkalmazásrészsel a tanítók munkáját szeretnénk segíteni – az algoritmusoknak köszönhetően – oly értelemben, hogy különböző feltételek megadása mellett



¹¹ értelmezés, megfigyelés, gondolkodás

¹² Megkülönböztetünk belső és külső forrású motívumokat. Fontos, hogy a külső motívumnak belső készítéshez kell kapcsolódnia, ellenkező esetben hatásuk legyengül vagy megszűnik. Az érdektelenség kialakulása, a kedv elvesztése a belső készítés *gyengülésében* rejlik, amely a külső megerősítés hiányakor lép fel. (Vajda-Kósa, 2005: 352.)

¹³ Állandó fejlesztés alatt áll a szoftver – tanítók, tanulók véleményei alapján (kezelőfelület, funkciók stb.)

gyorsan tudjon új feladatokhoz jutni akár a tanóra alatt, akár az otthoni felkészüléskor. Az adott tananyagrészekhez igazíthatjuk feltételeinket – esetünkben a számköröket –, és tetszőleges számú művelet sor, feladatot kérhetünk, amelyeket kimásolhatunk, és tetszés szerint beilleszthetünk bármilyen általunk készített feladatlapba – pl. három feladat a $+++$, kettő a $---$, és öt a $+-$ művelet sorra.



Tanulói változat – a tanuló az osztály- vagy számítógépteremben is használhatja. A hasonló, begyakorlást támogató szoftverek rendkívüli előnye, pozitívuma a gyakorlás folyamatának megsegítése a holt idő kiküszöbölésével. A tanuló a megadott feltételek (számkörök¹⁴) és a kiválasztott művelet sorral kérhet – az algoritmusoknak köszönhetően – feladatokat, amelyekre megoldást ad, s az eredménye

helyességéről azonnali visszacsatolást kap.

A szoftver használata a matematikatanításban az óratípusok szerint

Új ismeretet feldolgozó óra esetén az oktató a szoftverrel a tanteremben kivetítve bemutathatja az új tananyagot, és mellette akár több ahhoz kapcsolódó¹⁵ feladatot generálhat.

A begyakorló órán a számítógépes teremben (ha megfelelő számú számítógép van) *mindenki* gyakorolhat a szoftveren az oktató irányítása mellett. A *Tanulói változat* írásos formában motiválja a tanulót az esetleges helytelen számítások felülvizsgálatára és annak javítására. Előnye, hogy relatív kicsi az esély arra, hogy egyforma feladatot kapjanak, így a másolás nem lehetséges.

A tanító a gyengébbeket a táblához legközelebb lévő számítógépekhez ültetheti, és ha kell, újranyagarázhatja a tananyagrészt. Ha a teremben nincs tábla, akkor magának is kiválaszt egy számítógépet, és a *Tanítói* vagy a *Tanulói* változattal mutatja be a feladatmegoldás menetét.

Amennyiben interaktív tábla is van a számítógépteremben, ki is hívhat egy tanulót, miközben a többiek dolgoznak a szoftveren.

¹⁴ a képen látható kék kör (pl. a kivonandó) és a sárga négyzet (pl. a kisebbítendő) gombok kattintásával

¹⁵ pl. 1. osztály: Egy- és kétjegyű számok húszig, Ismeretlen szám a műveletben, Összeadás/kivonás a második tízesen belül...; pl. 2. osztály: Többműveletes összeadás/kivonás százig, Szám kivonása összegből, Összeg kivonása számból...; pl. 3. osztály: Többműveletes összeadás/kivonás százig, Három- és kétjegyű számok összeadása, Kétjegyű szám kivonása háromjegyűből...; pl. 4. osztály: Összeadás/kivonás a természetes számok halmazában, Az összeadás és a kivonás elvégezhetősége a természetes számok halmazában, Összeadás/kivonás tulajdonsága...

Az ismétlő-rendszerező óra alkalmával is lehet használni a szoftvert pl. oly módon, hogy a különböző számköröket néhány feladattal átismétlik. Előkészítheti a tanulókat akár az ellenőrzőre, felmérőre is.

Természetesen nem szorítja ki a papíron történő önálló feladatmegoldást. Sőt! Az egyik kiegészítője lehet a másinak. Biztosítanunk kell más formában történő gyakorlást is a változatosság érdekében.

A *kombinált órán* az oktató leleményességén múlik, miként és hol használja fel a szoftver adta lehetőségeket.

Ma már egyre több **interaktív tábla**¹⁶ található az iskolákban, mely a fentebb felsorolt óratípusoknál biztosítja a szoftver hatékonyabb használatát a tantermekben az interaktivitás által.

ZÁRSZÓ

A bemutatott interaktív szoftver lehetőségei, a hagyományos tanulási környezetet kiegészítőjeként, de önálló tanulási környezetként is igen jelentős. Elsősorban azért, mert (jellegéből adódóan is) illeszkedik egy olyan interaktív kommunikációs formához, amelyre a tanulóink nem úgy tekintenek mint valamilyen távoli lehetőség, hanem, mint mindennapi és anyanyelvi kommunikációs forma, igénylik ennek a bevezetését a mindennapi oktató-nevelő munkába.

Egy ilyen környezetnek tanórai megvalósulásához szükséges: az oktatásfejlesztő csapat, a pedagógus megfelelő szemléletmódja, innovációs szándéka és az anyagi korlátok leküzdése.

Az IKT eszközöket a tanórákra történő hatékony felkészülésre (információgyűjtés, kommunikáció, az előkészülethez szükséges dokumentumok elkészítése), a tanórák hatékony megtartására (PowerPoint bemutató előkészítése, interaktív táblára elkészített oktatóanyag, egyéni munkához szükséges fájlok és dokumentumok elkészítése és átvétele), valamint az oktató-nevelő folyamat kiértékelésében használhatja fel a pedagógus. Amellett hogy ezeket az eszközöket integráltan használja a mindennapi munkájában, egy másik fontos feladatkörnek kell megfelelnie, amelyet a tanulók digitális kompetenciafejlesztésének nevezünk. Ez azt jelenti, hogy az alapvető szoftver- és hardverismeret mellett alapvető informatika módszertani ismeretekkel kell, hogy rendelkezzen, amely segítségével ezt a tudást átadja, valamint a tanulók digitális kompetenciáit fejleszti (Námesztovszki, 2012).

Az anyagi korlátok leküzdése, az oktatási intézményeinkben, "csupán" pénz kérdése. A kínálat növekedése, az eszközök nagymértékű standardizálása (kompatibilitása) és az eszközök árának folyamatos esése azt eredményezte, hogy egy

¹⁶ „Serkentően hat a diákok teljesítményére az információs és kommunikációs technológia (ICT, magy:IKT) - derül ki a SMART Technologies ULC európai felméréséből. Az interaktív tábla használata által a tanulók mérhetően jobb eredményeket értek el felmérő dolgozatok írásakor, főleg olyan tantárgyak esetében, mint az angol, a matematika, általában a természettudományok. A European Schoolnet 2002–06 között Nagy-Britanniában és más európai országokban készült 17 ICT-tanulmány eredményét vizsgálta.”

http://infovilag.hu/hir-9506-az_interaktiv_iskolatabla_jobb.html

oktatási intézmény IKT-felszereltségét szinte kizárólag a ráfordított anyagi keret határozza meg. Hazánkban az oktatástechnológiai fejlesztések mértéke nagymértékben függ az intézményvezetőtől (innovációs készség, IKT ismeretek, az anyagi keret megteremtésének képessége), habár a hosszútávú IKT fejlesztés irányvonala egységes stratégiára kell, hogy épüljön, amely elsősorban a *helyi* igényeket és lehetőségeket veszi figyelembe.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Csépe Valéria: Alapvető tanulási formák. In: Általános pszichológia 2.: Tanulás – emlékezés – tudás. (ed.) CSÉPE Valéria et al. Osiris Kiadó, Budapest, 2007. ISBN: 978-963-389-919-9 , p. 26.
- Kovács Ilma: Az elektronikus tanulásról a 21. század első éveiben. Magánkiadás, Budapest, 2011. ISBN: 978-963-08-0882-8 , p. 150. PDF: <http://mek.oszk.hu/09100/09190/09190.pdf>
- Michael Cole & Sheila Cole: Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest, 2006. ISBN: 963-389-473-5 , pp. 522–523.
- Námesztovszki Zsolt: Az informatika, az oktatás és az oktatásinformatika helyzete a Vajdaságban; IV. Oktatás-Informatikai Konferencia, ELTE Pedagógikum Központ, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest, 2012. ISBN: 978-963-312-086-6, 168-172.
- Nyíri Kristóf: A tanulás filozófiája a mobil információs társadalomban. In: Digitális pedagógia – Tanulás IKT környezetben / (ed.) Benedek András. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar and Trypotex Kiadó, Budapest, 2008. ISBN: 978-963-279-017-6, pp. 26–30.
- Róka Sándor: 137 számrejtvény. Typotext Kiadó, Budapest, 2008. ISBN: 978-963-9664-89-0 , p. 5.
- Vajda Zsuzsanna & KÓSA Éva: Neveléslélektan. Osiris Kiadó, Budapest, 2005. ISBN: 963-389-728-9 , p. 352.
- Marc Prensk: Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf 2012.03.20.
- <http://www.gyakorolj.hu/oktato/elsomatek.php?evfolyama=1&tantargya=matematika> 2012.05.20.

Marton Sakal – Pere Tumbas – Predrag Matković – Lazar Raković - **ON-LINE KNJIGE
BAZIRANE NA WEB 2.0 TEHNOLOGIJAMA**

marton@ef.uns.ac.rs

Rezime

Savremeno informaciono društvo bazirano na informaciono-komunikacionim tehnologijama nudi realne alternative štampanim knjigama, menjajući način izrade, distribucije i upotrebe literature. Proces transformacije čitalačkih navika je postao nepovratan, zahvaljujući, između ostalog, i sveprisutnim Web 2.0 tehnologijama, koje su svoje mesto i ulogu našle i na univerzitetima. Jedan vid njihove primene na univerzitetima su i wiki-udžbenici. U radu je dat kratak prikaz Web 2.0 tehnologija i analiza pozitivnih i negativnih iskustava vezanih za kreiranje wiki-udžbenika.

Ključne reči: Web 2.0, wikisi, kolaboracija, ICT

WEB 2.0 BASED ONLINE BOOKS

Abstract

Modern-day information society, based on information and communication technologies, offers real alternatives to printed books, changing the manner of producing, distributing and using literature. The proces of transforming reader habits has become irreversible, due to, among other things, omnipresent Web 2.0 technologies, which have also found their place and role at universities. One of the forms of their use at universities is wiki-textbooks or wikibooks. This article gives an overview of positive and negative experiences related to creating wikibooks.

Keywords: Web 2.0, wikis, collaborations, ICT

Uvod

Svedoci smo smene analognog od strane digitalnog, ne samo u tehničkom, već i u društveno-ekonomskom smislu: društveno-ekonomski odnosi bivaju u značajnoj meri zasnovani na mrežnim odnosima, a epohalne sveobuhvatne promene nastale kao posledica rapidnog razvoja informaciono-komunikacionih tehnologija (ICT) i prodora Interneta u sve pore društvenog i ekonomskog života nisu zaobišle (srećom) ni sferu edukacije. Javljaju se novi načini akvizicije znanja, koji nedvosmisleno ističu neophodnost iskoraka iz analognih, formalnih, tradicionalno-institucionalnih sistema obrazovanja u digitalni, virtuelni prostor stvoren od strane kolaborativnih virtuelnih društvenih zajednica. Blogovi, wikisi, multimedia sharing i social networking sajtovi su

kroz grupnu interakciju svojih članova u proteklih nekoliko godina redefinisali pojam kreativnosti i stvorili kvalitativno nov odnos prema znanju, edukaciji, školi.

U radu se razmatraju pozitivni i negativni aspekti uvođenja wiki-sistema u proces nastave na univerzitetima, prvenstveno kroz formu kreiranja wiki-udžbenika.

1. Net-generacija

Poslednjih petnaestak godina ICT evoluciju dominantno karakteriše snažna diseminacija digitalne tehnologije. Ona je imala determinišući uticaj na tzv. Net-generaciju, koja je odrastala okružena računarima, video igricama, mobilnim telefonima i sl. i zahvaljujući konstantnoj i sveprisutnoj izloženosti digitalnim i mrežnim tehnologijama, već je tokom svog odrastanja bez većih napora, kroz igru, prirodno i instinktivno razvila veštine korišćenja ICT do zavidnih nivoa (Dede 2005). Polazeći od stavova koje su izneli Prensky (2001) i Frand (2000), a posmatrajući Net-generaciju u svetlu komunikacije i kolaboracije, Siron (2008) i Metros (2008) navode da su, između ostalog, istovremeno obavljanje više zadataka (multitasking), interaktivnost, umreženost i korišćenje kolaborativnih okruženja tipični za ovu generaciju. Obzirom da je reč o naraštaju rođenom nakon 1982. godine (Sandars-Morrison 2007), jasno je da i aktuelne generacije studenata pripadaju N-generaciji.

Uvažavajući stavove Tapscott-a (Tapscott 2009), Jones (2012) navodi da obrazovanje Net-generacije treba da bude u značajnoj meri bazirano na kolaboraciji koju omogućuju aktuelne, sveprožimajuće i sveprisutne ICT tehnologije. Iste tvrdnje iznose i Saadé, Morin i Thomas (2012: 1608), dok zagovaraju tezu o potrebi da se studenti današnjice učine više aktivnim u procesu nastave, sa ciljem razvoja, između ostalog, njihovih veština kritičkog razmišljanja, od koje će koristiti imati ne samo sistem obrazovanja već i privreda. Pri tome se navedeni autori dominantno pozivaju na Web 2.0 tehnologije.

2. Web 2.0

Zajedničko većini interpretacija pojma Web 2.0 je stanovište da je reč o (uslovno rečeno) drugoj generaciji WWW, koja u odnosu na Web 1.0 veći naglasak stavlja na aktivnu participaciju, kolaboraciju, deljenje ideja i znanja, čime se, kako Dybwad (2005) navodi, omogućava „kolaborativna remiksabilnost“, pod čime autor podrazumeva transformativni proces rekombinovanja (deljenih) informacija koji za rezultat ima kreiranje novih formi, koncepata, ideja.

Postoje stanovišta (Attwell 2010; Hart 2001) da zahvaljujući Web 2.0 aplikacijama i servisima, ideje Ivana Illich-a o „rasškolovanju“ (deschooling) (Jurić 2011) i „učecim mrežama“ (learning webs) danas deluju mnogo manje radikalne, naročito u kontekstu na znanju zasnovane ekonomije 21. veka (Robertson 2005).

Od nekoliko ključnih ideja za koje Anderson (2007) smatra da su dovele do eksplozivnog rasta popularnosti Web 2.0 aplikacija, za temu ovog rada su naročito interesantne one koje se odnose na mudrost masa i na arhitekturu participacije.

Mudrost masa (Wisdom of Crowds) je ideja čija je osnova stanovište da je rešenje problema koje je predloženo kolektivno, ali ipak nezavisno od strane pojedinaca koji zajedno čine veliku grupu (masu), kvalitetnije od rešenja koje bi ponudio najinteligentniji pojedinac – član te grupe.

Arhitektura participacije (Architecture of Participation) se, pored ostalog, odnosi na ideju da Web 2.0 baziran servis treba da bude lak i jednostavan za korišćenje, jer se time smanjuju barijere pristupanja i korišćenja servisa, čime se ohrabruje i olakšava masovna participacija u njegovoj upotrebi. Masovna participacija, sa svoje strane, doprinosi rastu kvaliteta Web 2.0 baziranog servisa, usled delovanja principa mudrosti masa.

2.1. Wikisi

Wikisi su jedan od najpopularnijih Web 2.0 aplikacija/servisa. Izučavajući potencijal njihove edukativne primene Eide i Eide (2005) posebno ističu da wikisi promovišu kritički, analitički, kreativni, intuitivni, asocijativni način razmišljanja i da predstavljaju moćan medijum za pristup i deljenje kvalitetnih informacija. Wikisi u edukaciji najčešće služe kao konstantno rastući repozitorijumi znanja (Godwin-Jones 2003: 15), a Kokkinaki (2009) posebno naglašava potencijal wikisa koji se ogleda u tome da studentu kao pojedincu pruža mogućnost da svom načinu učenja da specifičan identitet ali i da istovremeno unapredi svoje veštine timskog rada.

Karasavvidis (2010b) smatra da od svih e-learning 2.0 alata upravo wikisi poseduju najveći potencijal, između ostalog i zbog sledećeg:

- za njihovo korišćenje nisu potrebni nikakvi specijalni operativni sistemi ili aplikativni softver, već je dovoljan običan web-browser;
- polazni nivo potrebnih veština za kreiranje/manipulaciju wiki sadržaja je relativno nizak;
 - wikisi nude funkcije poput praćenja izmena, upoređivanja različitih verzija, povratak na raniju verziju (rollback), zaštitu stranica, korišćenje multimedije itd.
 - wikisi pružaju mogućnosti kolaborativnog kreiranja asocijativnih hiperlinkova, koji usled nedostatka (stiktne) hijerarhijske strukture daju korisniku veliku slobodu po pitanju izbora linkova koje će da prati;
 - wikisi omogućavaju individualni rad, kolaboraciju, komunikaciju, evaluaciju;
 - wikisi podržavaju nekoliko tipova edukativnih aktivnosti, između ostalog: kolektivno učenje, kolektivno generisanje baze znanja, unapređenje interakcije među studentima, on-line nastavu i ocenjivanje, kolaborativno pisanje, kolaborativno generisanje materijala, kreiranje wiki-udžbenika itd.

3. Štampane knjige i e-knjige

Poslednjih godina je prisutan trend rasta prodaje knjiga u elektronskom formatu, na uštrb prodaje štampanih knjiga. Prema podacima koji se odnose na tržište SAD,

prodaja elektronskih knjiga se od 2008. konstantno svake godine utrostručuje, dok prodaja klasičnih knjiga beleži stalan pad (Wollman 2011; Alabaster 2011; Ludwig 2011; Gabbatt 2011). Forrester Research predviđa da će prihodi od prodaje elektronskih knjiga u 2015. godini iznositi 3 milijarde \$ (Ludwig 2011). Isti izvor ukazuje na interesantnu ekonomsku računicu prema kojoj je za 1.500 komada elektronskih knjiga, koliko stane u jedan prosečan e-čitač dimenzija 7x5 inča, potrebno izdvojiti 15.000 \$, dok njihov štampani ekvivalent iziskuje 39.000\$ i policu dužine oko 37 m. Isti autor (Ludwig 2011) dodaje, da se godišnje u SAD odštampa više od 2 milijardi primeraka knjiga, 350 miliona primeraka časopisa i 24 milijardi primeraka novina, za šta se potroši oko 68 miliona tona papira.

Ekonomski interesi vezani za štampanje izdanja su, dakle, veoma važan momenat, na šta nije imun ni biznis vezan za izdavanje univerzitetskih udžbenika: njegova pokretačka snaga je potencijalni profit koji treba raspodeliti na ne mali broj učesnika/posrednika koji se nalaze u lancu od autora do studenata: urednici, izdavači, štamparije, distributeri, lica koja rade na izradi studijskih programa i sl. (Ravid- Yorad-Sheizaf 2008).

U tom smislu, elektronski udžbenici su ekonomski isplativiji (ili se barem tako činilo): nema troškova štampanja, troškovi distribucije su svedeni na razuman minimum, nema troškova držanja (zastarelih) zaliha, a po potrebi se mogu i odštampati u celosti ili samo parcijalno (Ravid-Yorad-Sheizaf 2008). Međutim, iskristalisala su se i suprotna mišljenja, koja ukazuju na troškovne aspekte koji nisu prisutni kod štampanih udžbenika: troškovi hardvera (e-čitača), troškovi novih verzija softvera, troškovi zamene eventualno izgubljenog hardvera itd. Pored toga, nisu ni svi štampani naslovi na raspolaganju u e-formatu (za sada), što nameće zaključak da su e-knjige verovatnije komplementarna opcija, nego supstitut štampanim izdanjima (Lin-Sajjapanroj-Bonk 2011).

Ako sumnje u pogledu ekonomske opravdanosti e-knjiga i postoje, činilo se da nema spora oko sledećih koristi: digitalni udžbenici sadrže ažurne, aktuelne informacije predstavljene u obliku teksta, grafike, video i drugih formata, omogućuju brzu pretragu, markiranje teksta, unos elektronskih komentara, inkorporiraju lako pretražive rečnike pojmova i razne alate za podršku čitanja odnosno pisanja beleški. Zahvaljujući portabilnosti e-čitača, student može poneti izuzetno mnogo knjiga sa sobom, što nije bio slučaj sa štampanim udžbenicima. Ipak, kako Miners (2009) navodi, 75% ispitanih studenata u SAD još uvek preferira štampane udžbenike u odnosu na e-knjige, a neki dodatni problemi se odnose na format fajlova koje pojedini e-čitači koriste, navike u čitanju, kao i pravne konsekvence korišćenja/prenosa tekstova u elektronskom formatu (Ravid-Yorad-Sheizaf, 2008).

4. Wiki-udžbenici

Wiki-udžbenici su svojevrsan hibrid: pišu se korišćenjem wiki-tehnologije, sadrže kombinaciju atributa udžbenika kako u štampanom tako i elektronskom formatu i klasičnih wikija, sa ciljem da objedine što je moguće više prednosti svojih konstituenata i otklone njihova ograničenja. Wiki-udžbenici se još uvek ne mogu smatrati „zrelima“, ali

to ne predstavlja prepreku da se razmatraju kao (potencijalna) alternativa klasičnim i e-udžbenicima u kontekstu stvaranja novih, drugačijih odnosa snaga između stejkholdera u sistemu obrazovanja (Ravid-Yorad-Sheizaf 2008: 1916). Wiki-udžbenicima se veći naglasak želi staviti na interakciju između studenata (na uštrb klasičnih predavanja), P2P kolaboraciju, na studijski program čija je fokalna tačka pomerena sa predavača na studenta kroz generisanje znanja u kojem učestvuje i sam student korišćenjem dostupnih (najčešće besplatnih) digitalnih izvora (ali ne samo njih). U takvoj konstelaciji menjaju se i primarni ciljevi učenja: veština memorisanja i sticanje faktičkih znanja ustupaju mesto kritičkom rasuđivanju, donošenju odluka, sintetizovanju i integraciji znanja i veština (Lin-Sajjapanroj-Bonk 2011: 327-328). Može se reći da je reč o nascentnoj, novoj edukativnoj kulturi. Usvajanjem wiki-tehnologija se očekuje da će doći i do kvalitativnih promena u sistemu obrazovanja. Međutim, navedena očekivanja, za sada se nisu u potpunosti (ili čak ni i u dovoljnoj meri) ostvarila, o čemu govore rezultati nekih istraživanja koji će u nastavku rada biti agregirano predstavljani.

Zajednički imenilac proučenih istraživanja (Karasavvidis 2010a; Wheeler-Wheeler 2009; Wheeler-Yeomans 2008; Cole 2009; Ma-Yuen, 2008; Ravid-Yorad-Sheizaf 2008; Elgort-Smith-Toland 2008; Rick-Guzdial 2006) je da izrada wiki-udžbenika iziskuje značajne napore kako od studenata, tako i od predavača. Navedena istraživanja ističu i sledeće pozitivnosti wiki-udžbenika:

- kod studenata je zabeležena povećana motivacija da kreiraju kvalitetniji sadržaj usled svesnosti da će njihov rad biti izložen javnosti (makar i na nivou grupe);
- proces izrade wiki-udžbenika je podsticajno delovao na grupni rad, kolaboraciju, deljenje znanja;
- dodeljivanje kredita za ispravljanje tuđih grešaka je podstaklo studente da pročitaju i one delove wiki-udžbenika koje inače ne bi pročitali;
- izrada wiki-udžbenika je rezultovala boljim upoznavanjem gradiva;
- predavači su ostvarili bližu saradnju sa studentima kao pojedincima i sa grupom kao celinom;
- studenti su postali svesni odgovornosti koju nosi odluka šta će uključiti, a šta izostaviti iz wiki-udžbenika;
- zabeležene su bolje ocene na ispitu kod studenata koji su učestvovali u izradi wiki-udžbenika, prikazane u tabeli 1.

Tabela 1
Krajnja ocena na ispitu (Ravid-Yorad-Sheizaf 2008: 1920)

Broj grupe	Da li su učestvovali u izradi wiki-udžbenika		Prosečna ocena
	Ne	Da	
1	Ne		71,82
	Da		70,55
2	Ne		67,72
	Da		70,93
3	Ne		56,34
	Da		65,07
4	Ne		51,97
	Da		56,61

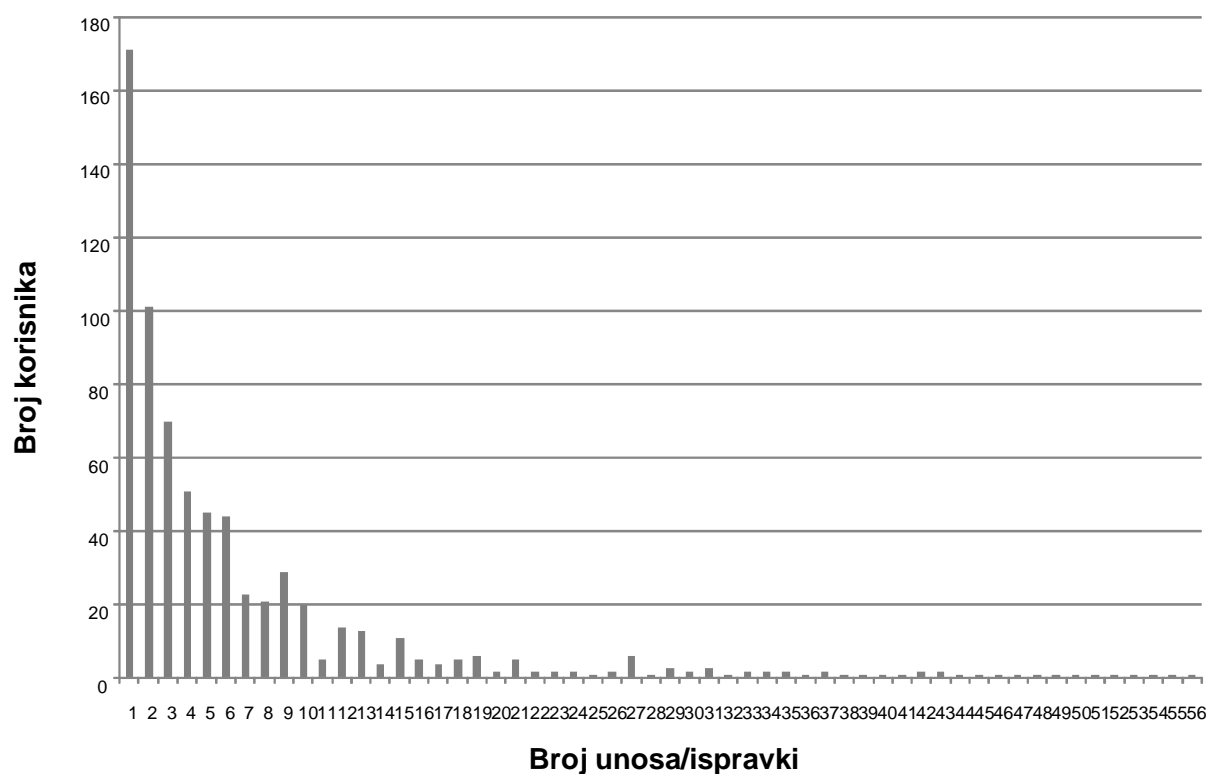
Interesantan je pristup autora Karasivvidis-a (2010a), koji je wiki-udžbenik posmatrao u svetlu uvođenja inovacije u postojeći, uhodani sistem, što prirodno izaziva konfliktnu situaciju, trvenja, kontradikcije i nekonzistentnosti. Wiki-udžbenik je, navodi autor, narušio uobičajeni, tradicionalni tok procesa ili aktivnosti studenata i tako kreirao tenzije. Jednoznačno je da su navedena istraživanja u značajnijoj meri ukazala na probleme, nego na pozitivna iskustva:

- teška koordinacija aktivnosti;
- česti problemi vezani za ispunjenje postavljenih vremenskih rokova;
- zabrinutost studenata zbog pravičnosti sistema vrednovanja (dodeljivanje kredita) truda uloženog u izradu delova wiki-udžbenika;
- česte frustracije usled neposredovanja dovoljno kvalitetnih veština potrebnih za korišćenje wiki-sistema;
- često prisutna želja studenata da zaštite (na neki način autorizuju) svoje ideje (delove wiki-udžbenika na kojima su radili) uz istovremeno ignorisanje doprinosa njihovih kolega;
- anksioznost zbog javne dostupnosti teksta koji su uneli u wiki-udžbenik (istovremeno je ovo evidentirano i kao motivišući faktor);
- suprotno očekivanjima, altruizam se često nije pojavio (u dovoljnoj meri) među studentima;
- samo relativno mali broj studenata je dao značajan doprinos generisanju wiki-udžbenika, dok je najveći broj studenata uložio znatno manji napor (ilustracija na slici 1);
- studenti preferiraju smanjenu ocenu u odnosu na obavezu da koriste wiki-sistem i učestvuju u on-line kolaboraciji;
- studenti više preferiraju individualni način rada nego on-line kolaboraciju;
- stepen zadovoljstva studenata korišćenjem wiki-sistema i kolaborativnim pisanjem nije na zadovoljavajućem nivou;

- studenti smatraju da bi dobili bolju završnu ocenu da su radili individualno;
- posle izvesnog vremena, više nije bilo kontribucije wikiju;
- studenti misle da je izrada wiki-udžbenika isuviše zahtevan zadatak, kako po pitanju vremena, tako i po pitanju napora koji treba uložiti za pisanje, unošenje, čitanje i sl;
- pojava plagijata: copy-paste je postao uobičajena tehnika „punjenja“ wikija;
- studenti su se žalili na ograničene mogućnosti komunikacije (diskusije) putem wiki-sistema;
 - bilo je živih diskusija u učionici, ali ne i online, na wiki-sistemu;
 - projekat izrade wiki-udžbenika je više podstakao konkurenciju nego kolaboraciju;
 - studenti su bili skeptični oko svojih interpretacija pojedinih pojmova;
 - studenti su se ustručavali da vrše izmene/dopune na tekstu koji je u wiki unedo njihov kolega, iako su imali konstruktivne ideje;
 - studenti su bili voljni da preuzmu odgovornost za svoj deo doprinosa, ali ne i za tuđe tekstove; zbog toga je značajan broj studenata tražio da ispitna pitanja budu derivirana iz tekstova koji su sami pisali, a ne iz građe koju su kreirale njihove kolege;
 - neujednačena „dubina“ sadržaja: površno napisani tekstovi su bili mahom rezultat neke copy-paste strategije i njihova dužina je bila приметно veća u odnosu na tekstove koji su dublje ulazili u problematiku i zahtevali više rada;
 - studenti su navikli da uče iz „autoritativnih“ tekstova, koje pišu vodeći stručnjaci i koji predstavljaju refleksiju dominantne teorije/ideje u datoj disciplini; tekst koji je nastao kao rezultat kolaboracije na izradi wiki-udžbenika studenti nisu smatrali autoritativnim;
 - studenti su bili zabrinuti da svaka greška, nedorečenost ili nedoslednost u njihovim tekstovima može negativno da utiče na krajnju ocenu;
 - studenti su bili nevoljni da koriste wiki-udžbenik kao izvor informacija za pripremu ispita;
 - studenti su neke teme smatrali lakšima, a neke težima: lakše su bile teme koje su bile predavane na časovima predavanja, a teže su bile teme koje nisu objašnjene na nastavi i koje su zahtevale ekstenzivno istraživanje, prikupljanje građe.

Slika 1

Distribucija broja unosu/ispravki (Ravid-Yorad-Shezaf 2008: 1918)



Kao rezultat analize identifikovanih pozitivnih i negativnih iskustava prikazanih u referentnoj literaturi vezanih za kreiranje wiki-udžbenika, u nastavku navedeni autori rada navode sledeće predloge i preporuke:

- organizovati ozbiljnu obuku korišćenja wiki-sistema i dati više vremena studentima da se adaptiraju na novi medij;
- obezbediti asistenciju studentima u razvoju potrebnih wiki-veština i prelasku sa nivoa na nivo;
- obezbediti ozbiljne časove vežbi za sve wiki-aktivnosti: pisanje, unošenje, revizije, diskusije;
- definisati eksplicitna pravila o učešću, jasno ih saopštiti studentima i insistirati na Internet bontonu (netiquette);
- instruktor bi trebao da ubedi studente da je revizija prirodni, sastavni deo stvaranja wiki-sadržaja, da ona ne znači da je izvorni tekst bio pogrešan;
- razmotriti da se pre početka projekta izrade wiki-udžbenika studentima da lista poglavlja/naslova budućeg wiki-udžbenika.

Zaključna razmatranja

Blogovi, wikisi, multimedia sharing i social networking sajтови itd. su u proteklih nekoliko godina nametnuli nove momente etabliranom sistemu obrazovanja. Jedan od vidova inkorporiranja Web 2.0 baziranih tehnologija u proces obrazovanja na univerzitetima su i wiki-udžbenici, koji se izrađuju pomoću wiki-sistema. Iako su ovi sistemi još uvek nedovoljno zreli, istraživanja ukazuju na velike potencijale koje oni pružaju prvenstveno u sferi kolaborativnog učenja i generisanja kolaborativnog znanja, ali i na značajna pitanja na koja odgovori tek treba da budu pruženi. U radu su, na bazi analize odabranih referentnih rezultata istraživanja, agregirano prikazani pozitivni i negativni stavovi studenata u pogledu wiki-udžbenika i predlozi i preporuke za otklanjanje uočenih nedostataka.

POPIS LITERATURE

- Alabaster, J. 2011. Novembar 3. eBooks vs. Print Books. Preuzeto 1. jula 2012, sa PCWorld: http://www.pcworld.com/article/243129/ebooks_vs_print_books.html
- Anderson, P. 2007, Februar. What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. Preuzeto Septembar 2, 2010, sa CiteSeeRx: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.108.9995&rep=rep1&type=pdf>
- Attwell, G. 2010. Mart 8. Rethinking school: Ivan Illich and Learning Pathways. Preuzeto 18. januara 2011, sa Pontydysgu brige to learning: <http://www.pontydysgu.org/2010/03/rethinking-school-ivan-illich-and-learning-pathways/>
- Cole, M. 2009. Using Wiki technology to support student engagement: Lessons from the trenches. Computer & Education: 141-146.
- Dede, C. 2005. Planning for Neomillennial Learning Styles: Implications for Investments in Technology and Faculty. In: D. G. Oblinger, & J. L. Oblinger (Eds.), 2003. Educating the Net Generation. Mesto: EDUCASE. 1-22.
- Dybwad, B. 2005. Approaching a definition of Web 2.0. Preuzeto 2010, sa Socialsoftware: <http://socialsoftware.weblogsinc.com/2005/09/29/approaching-a-definition-of-web-2-0/>
- Eide, F. - Eide, B. 2005, Mart 2. Brain of the Blogger. Preuzeto 28. septembra 2010, sa Eide Neurolearning Blog: <http://eideneurolearningblog.blogspot.com/2005/03/brain-of-blogger.html>
- Elgort, I. - Smith, A. G. - Toland, J. 2008. Is wiki an effective platform for group course work? Australasian Journal of Educational Technology. 24/2: 195-210.
- Frand, J. 2000. The information mindset: Changes in students and implications for higher education. EDUCASE Review 35/5: 15-24.
- Gabbatt, A. 2011, Maj 19. Amazon and Waterstones report downloads eclipsing printed book sales. Preuzeto 1. jula 2012, sa Guardian: <http://www.guardian.co.uk/books/2011/may/19/amazon-waterstones-ebook-sales>

- Godwin-Jones, R. 2003, Maj. Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Technology* 7/2:12-16.
- Hart, I. 2001. Deschooling and the Web: Ivan Illich 30 Years On. *Educational Media International* 38/2&3: 69-76.
- Jones, C. 2012. Networked Learning, Stepping Beyond the Net Generation and Digital Natives. In L. Dirckinck-Homfeld - V. Hodgson - D. McConnell (Eds.), 2012. *Exploring the Theory, Pedagogy and Practice of Networked Learning*. Chester: Springer Science+Business Media. 27-41.
- Jurić, H. 2011, Decembar 2. Sloboda i obrazovanje. Preuzeto 5. jula 2012, sa Kontrapunkt: <http://kontra-punkt.info/sloboda-i-obrazovanje>
- Karasavvidis, I. 2010a. Understanding Wikibook-based Tensions in Higher Education: An Activity Theory Approach. *E-Learning and Digital Media* 7/4: 386-394.
- Karasavvidis, I. 2010b. Wiki uses in higher education: exploring barriers to successful implementation. *Interactive Learning Environments* 18/3: 219-231.
- Kokkinaki, A. D. 2009. The potential use of Wikis as a tool that supports collaborative learning in the context of Higher Education. m-ICTE2009 V International Conference on Multimedia and ICT in Education. Badajoz: FORMATEX. 1119-1123
- Lin, M. F.G. - Sajjapanroj, S. - Bonk, C. J. 2011. Wikibooks and Wikibookians: Loosely Coupled Community or a Choice for Future Textbooks? *IEEE Transactions of Learning Technologies* 4/4: 327-339.
- Ludwig, S. 2011, Novembar 10. Print is dying: E-readers start slaughtering print book sales. Preuzeto 1. jula 2012, sa VB Media: <http://venturebeat.com/2011/11/10/print-is-dying-e-readers-start-slaughtering-print-book-sales-infographic/>
- Ma, W. W. - Yuen, A. H. 2008. News writing using wiki: impacts on learning experience of student journalists. *Educational Media International* 45/4: 295-309.
- Metros, S. E. 2008. Educase. Preuzeto 17. juna 2012, sa New IT Strategies for a Digital Society: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/MWR08046.pdf>
- Miners, Z. 2009, Avgust 25. A Kindle for Every Student. Preuzeto 15. januara 2011, sa US News Education: <http://www.usnews.com/education/articles/2009/08/25/a-kindle-for-every-student>
- Prensky, M. 2001, October 5. Digital natives, digital immigrants. Preuzeto 10. maja 2012, sa <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Ravid, G. - Yorad, K. M. - Sheizaf, R. 2008. Wikibooks in higher education: Empowerment through online distributed collaboration. *Computers in Human Behavior* 2008/24: 1913-1928.
- Rick, J. - Guzdial, M. 2006. Situating CoWeb: a Scholarship of Application. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 1/1: 89-115.
- Robertson, S. L. 2005. Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education* 41/2: 151-170.

- Saadé, R. G. - Morin, D. - Thomas, J. D. 2012. Critical thinking in E-learning environments. *Computers in Human Behavior* 28: 1608-1617.
- Sandars, J. - Morrison, C. 2007, Mart. What is the Net Generation? The challenge for future medical education. *Preuzeto* 1. juna 2012, sa NCBI: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17701615>
- Siron, J. 2008, Novembar. Educating Today's Students Using Social Networking Technologies. Using Facebook, YouTube, Blogs, Wikis, Google Docs and other Web 2.0 Technologies in Classroom. *The Center for Instructional Delivery*. St. Francis: University of St. Francis.
- Tapscott, D. 2009. *Grown up digital: How the Net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- Wheeler, S. - Wheeler, D. 2009. Using wikis to promote quality learning in teacher training. *Learning, Media and Technology* 34/1: 1-10.
- Wheeler, S. - Yeomans, P. - Wheeler, D. 2008. The good, the bad and the wiki: Evaluating student-generated content for collaborative learning. *British Journal of Educational Technology* 39/6: 987-995.
- Wollman, D. 2011, April 15. E-book sales triple year-over-year, paper books decline in every category. *Preuzeto* 8. juna 2012, sa Engadget: <http://www.engadget.com/2011/04/15/e-book-sales-triple-year-over-year-paper-books-decline-in-every/>

Földvári István - A TECHNOLÓGIA ÉS A TARTALOM INTEGRÁCIÓJÁNAK
LEHETŐSÉGEI EGY KÉSZÜLŐ TANANYAG KAPCSÁN

foldvari28@gmail.hu

Összefoglaló

Steve Jobs és Bill Gates néhány évvel ezelőtt egy magánbeszélgetés során annak lehetőségeit vitatták meg, hogy miképp lehetne az oktatási piacon is valami újat kínálni. Olyasmit, amit aztán a jövő iskolái nem tudnak megkerülni. Arra jutottak, hogy a diákok táskáiból ki kell kerülniük a könyveknek, fel kell váltania azokat egy iPadnek, amely gyárilag tartalmaz jól használható oktatászoftvereket.

A fenti történet jelentése a következő: már ők is jól látták, hogy az e-book mint oktatási segédeszköz felett nélkül járt el az idő, hogy alkalmunk lett volna valaha is komolyan használatba venni. Évek óta tapasztaljuk, hogy a technológia gyorsabban fejlődik, mint ahogy arra az oktatás reagálni tud. Az e-book ugyanúgy az olvasásra épít, mint a könyvek, tehát (ha az oktatás területén belül vizsgáljuk) tipikusan a szakkönyvek piacán vitathatatlan a létjogosultsága. Egy átlagos mai diák számára azonban olyan eszköz, amely ugyanúgy passzivitásra kárhóztatja, mint a könyv. Jól tudjuk, hogy a könyv csodálatos eszköz, ha stimulálni, működtetni akarjuk a fantáziánkat, a tanulók jó része viszont nem hagyja magát ezzel a módszerrel stimulálni. Nem vesznek kezükbe könyveket, és nem azért, mert egyébként digitálisan nem elérhetők.

Egy tananyag készítője így általában eleve reménytelen helyzetből indul, ha nem ismeri fel, hogy a digitális eszközök által átformált környezet megváltoztatta a diákokat is. Egyre kevésbé használnak tollat, mert ott a billentyűzet és egér, esetleg okostelefonnal fényképezik le a táblára írt információkat, a könyvek helyett filmet néznek és a szakirodalmak, szülők és tanárok helyett ellenőrizetlen netes tartalmakhoz fordulnak, ha kérdésük merül fel.

A technológia változása olyan mélyreható változásokat indított el az oktatásban, amelyeknek jeletőségét nem mér(het)tük fel teljes egészében, és biztos, hogy a felmerülő problémákra még nincsenek igazi megoldásaink.

Hogy csak az egyik legsúlyosabb problémát említsük: a tanulást és az értékelhető munka elvégzését egyre inkább lehetetlenné teszi a CtrlC – CtrlV billentyűkombináció, mert annak illúzióját kínálja, hogy az adott feladat egyetlen pillanat alatt megoldható. Ez nemcsak oktatásmódszertani, hanem erkölcsi és jogi kérdéseket is felvet.

INTEGRATED CONTENT AND TECHNOLOGY– A CURRICULUM WITH AN APPLICATION BASIS IN PROGRES

Abstract

The development of the computer science and the environment transformed by the digital devices modified the students. The education has to answer this challenge. The PowerPoint, the e-book or the digital interactive table expect passivity from the students and don't grant the opportunity of the navigating them, which is their fundamental claim though.

We have to engage in the process early with a level if we want to motivate the students. What a today's student expects primarily, not something else, than the application experience, the contact with an informatics device, the web.

I would like to present an application basis curriculum, which is platform free and providing a real application experience for the students.

Keywords: application basis curriculum, user experience

1. Bevezetés

Úgy vélem tehát, az eddigi módszerek és eszközök analóg és digitális verziói a diákok egy bizonyos – a napi tanítási gyakorlatban érezhetően egyre bővülő – rétegének motiválására korszerűtlen eszköznek bizonyulnak. Saját megfigyeléseim szerint, melyek kétségtelenül nem vetekedhetnek ugyan egy reprezentatív felmérés pontosságával, ám a mindennapokban fájdalmasan igazolódnak: a diákok 20-35%-a legalább kísérletet tesz arra, hogy a tanóra számára „üresjáratnak” érzékelt fázisait mobiltelefonja segítségével próbálja meg átvészelni.

Hogyan csábíthatók vissza ezek a diákok a tananyaghoz? Egy részük nyilván sehogy, még ha a pedagógiai módszertani tankönyvek mást is állítanak. A probléma súlyosságát jelzi, hogy Nagy-Britanniában már létrehozta egy központot a mobilfüggő gyerekek kezelésére. A többiek bevonására azonban milyen eszközök, lehetőségek állnak rendelkezésünkre? A PowerPoint már születésekor sem volt más, mint egy ráncfelvarrás utáni írásvetítő. (Az utóbbi legalább annyi izgalmat nyújtott, hogy meglepéssel szemlélhettük, amint egyes tanáraink képtelenek voltak megfelelő módon elhelyezni a fóliát a vetítő üvegfelületén.) A digitális táblán általában a tanári gép működését követhetjük nyomon. Ezek a megoldások elveszik a diáktól a részvétel, a manipulálás (navigálás stb.) lehetőségét, amelyre – akár elfogadjuk, akár nem – nagy igényük van.

Erre a kihívásra csak úgy tudunk válaszolni, ha egy szinttel korábban kapcsolódunk be a folyamatba, és elismerjük, hogy az, amit a mai diák egy jól körülhatárolható csoportja elsődlegesen elvár, az ugyanaz, amit legtermészetesebb közegétől megkap. Ez pedig nem más, mint a felhasználói élmény, hiszen a közeg a digitális világ. Kapcsolat egy informatikai eszközzel, a világhálóval, egy alkalmazással.

Csak ennek a lehetőségnek a megteremtése után várhatjuk el tőlük, hogy motiváltak legyenek.

Tavaly Szabadkán „A nyelvek érdekesebbek, mint a nyelvtan!” címmel tartottam előadást arról, hogy a 21. században véleményem szerint hogyan kell felépülnie egy nyelvtan tananyagnak. Akkor elvekről, témákról, példákról, az anyag szerkezetéről volt szó. Most ezt a vázlatot szeretném megtölteni konkrét tartalommal, életre kelteni, és bemutatni a tananyag egyik részben elkészült, működőképes „fejezetét”, amely tulajdonképpen nem más, mint egy a diákok számára igazi felhasználói élményt nyújtó, végső formájában számos digitális platformon működtethető alkalmazás.

2. A feldolgozás módja

Képzeliük el, hogy egy nyelvtan órán ülünk diákként. Vajon kielégíti-e a már említett felhasználói élmény iránti vágyunkat egy olyan feladat, ahol függőleges vonalakkal választjuk le egymásról egy szó egymáshoz kapcsolódó szerkezeti egységeit, a szótövet és a különböző típusú toldalékokat? Minden bizonnyal nem. Próbára teszi-e monotónia tűrésünket, ha újabb és újabb példákról kell eldöntenünk, hogy cselekvő vagy mozzanatos igék, esetleg beálló vagy befejezett melléknévi igenevek? Nyilvánvaló, hogy erősen.

„A nyelvek érdekesebbek, mint a nyelvtan!” alternatív tananyagról nem gondolom, hogy minden motivációs problémát megold és azt sem, hogy ki kell váltania a jelenleg forgalomban lévő tankönyveket – viszont kiválóan egészíti ki azokat. Olyan figyelemfelkeltő, motiválásra, a diákokkal folytatott interakcióra alkalmas témákat dolgoz fel, mint például:

- (1) Nonverbális kommunikáció, a kommunikáció egyéb nem nyelvi formái;
- (2) Kommunikációs stratégiák a science-fiction filmekben;
- (3) Nyelvész szemmel a világ;
- (4) A hazugság, az elterelés verbális és nonverbális jellemzői;
- (5) Megfejtett és feltöresre váró írásrendszerek, kódfejtés.

A sztenderd tankönyvekhez képest a tananyag jelentős eltolódást mutat a pusztán elméleti nyelvtan irányából a kommunikáció-központúság felé. Ennek lényege, hogy ha a diák otthon azt válaszolja a „Miről volt szó nyelvtan órán?” kérdésre, hogy: „Hát... a főnevekről...”, akkor az nem mást jelent, mint hogy a mostani tanterv korszerűtlen, a tankönyvek, oktatási segédeszközök elavultak, és ez tovább vezet a nyelvtan mint tantárgy jól érzékelhető devalválódása felé vezető úton. A diáknak a fenti kérdést követően vissza kell kérdeznie: „Tudtad, hogy a csimpánzok 66 gesztussal kommunikálnak?” (*Index*, 2011) Tovább megyek: azon kell törnie a fejét, hogy – kissé elragadtatva magát – egyezményes jeleket dolgozzon ki a kutyájával folytatott kommunikáció megkönnyítésére.

A fenti témákon kívül persze kevés igazán alkalmas a szoftveres adaptációra, épp ezért a „A nyelvek érdekesebbek, mint a nyelvtan!” tananyagban a feldolgozás

módszereit is úgy választom meg, hogy az a lehető legjobban alkalmazkodjon az egyes témákhoz.

Ahol mégis alkalmazásalapú megközelítésről van szó, ott érdemes körültekintően eljárni, amennyiben nem szabad elfeledkezni arról, hogy a diákok akkor kalandoznak el, ha erre alkalmat adunk nekik. A programok tanári változata tehát nemcsak a megoldását tartalmazza az egyes feladatoknak, és segítő módon be tud avatkozni, hanem kontrollálni is képes a diákok teljesítményét. Az informatika termekben a számítógépek hálózatba kötése ennek lehetőségét eleve megteremti – a program tanári példányának kezelőfelületén így megjelentethető bármelyik diák gépének képernyője – vagy akár kis ablakokban mindegyik.

Amennyiben a feladatmegoldáshoz az Internetet is igénybe kell venni, ott a program használata eleve blokkolja a különböző közösségi oldalakra, chatoldalakra, ingyenes levelezőrendszereket működtető website-okra stb. való fellépés lehetőségét. Még egyszerűbben: a szükséges információkat a diák egy a tananyag által használt „felhőből” tudja lehívni, az Internet más területein nem tud navigálni.

3. Példák

Minden egyes bemutatott téma önálló programként jelenik meg a tananyagban. A programok működésének bemutatásához nem a véglegesnek gondolt design elemeket használtam fel!

3.1 Nonverbális kommunikáció, a kommunikáció egyéb nem nyelvi formái



A téma egyik lehetséges megközelítése a következő: az alábbi képernyőkép-vázlaton két stilizált emberi alak testtartását, egymáshoz képest elfoglalt helyzetét (proxemika), gesztusait stb. irányíthatjuk úgy, hogy a meglehetősen “elasztikusan” mozgó figurákat az anatómiailag meghatározott pontokon “megragadhatjuk” az egér (vagy érintőképernyőn az ujjunk) segítségével. A karok mozgását például a váll, a könyök, a csukló és az ujjak új pozícióba húzásával

érhetjük el. Ily módon a széles mozdulatoktól a legapróbb gesztusokig bármi modellezhető a figurák segítségével.

Természetesen a tanár a figurák segítségével előjátszhatja a kommunikációs helyzeteket, megkérheti a diákokat, hogy egy konkrét helyzetet ők szimuláljanak és feladványokat is készíthet. További játéklehetőséget biztosít, ha a figurák felett szövegbuborékot nyithatunk meg, és a nonverbális közlést verbálissal egészíthetik ki a felhasználók.

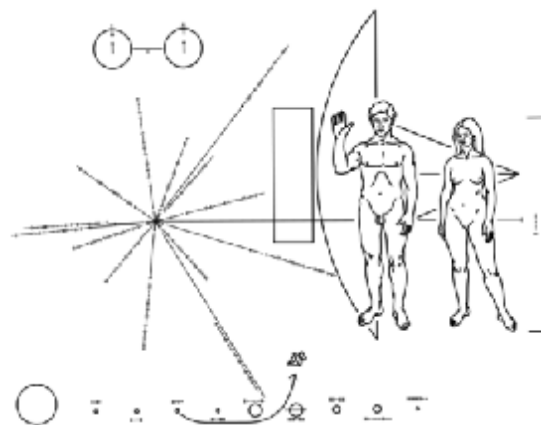


A variációs lehetőségeknek csak a fantázia szab határt: a figurák öltöztethetők, kiegészítő jegyekkel láthatjuk el őket. Az „üres” sablonból/alaphelyzetből fel lehet építeni egy olyan jelenetet, amely modellez egy a valóságban is lejátszott jelenetről készített fotót. Itt az a lényeg, hogy a diák helyesen értelmezi-e a megegyező jelentéshez szükséges nonverbális jegyek minimumát – hasonlóan a „Mi a hiba a képen?” játékhoz. Ha a figurák arcára közelítünk (a figurák egyébként is mind horizontális, mind vertikális tengely mentén teljes mértékben körbejárhatók), a lehetőségek újabb tárháza nyílik meg, a szemöldöktől a szájig valamennyi fontos anatómiai pont mozgatható itt is.

A lényeg tehát: azok a tartalmak, amelyeket eddig egy fotó vagy rajz segítségével pusztán illusztráltunk, esetleg a diákok színészi képességeiben (vagy sajátunkéban) bízva élőben próbáltunk meg eljátsza(t)ni, azok most virtuális környezetben születnek meg.

A program fejlettebb verziójában mozgások is modellezhetők lennének (megadható lépésszám és tempó stb.), így egy rövidebb interakciót tulajdonképpen saját maguk készítette „rajzfilmen” is bemutathatnának. Összetettebb feladatok is megoldhatók lennének a rendszer segítségével, mint például a diák kommunikációja bizonyos népek képviselőivel (vásároljon például valami egy afrikai piacon). Ebben az esetben az egyik figura mozgását a számítógép generálja.

3.2 Kommunikációs stratégiák a science-fiction filmekben



A Pioneer 10 által a Naprendszerből kijuttatott híres üzenet csupán felkészíti a felhasználót arra a gondolkodásmódra, amellyel tőlünk lényegesen különböző civilizációkkal is várhatóan sikerrel tudnánk felvenni a kapcsolatot. A feladat a felhasználó számára egy valódi kapcsolatfelvétel a tanulócsoporthoz munkaadásai által alkotott „galaxisban”. A kezdő fokozatban előre elkészített ikonokból „drag and drop” technikával állíthat össze üzeneteket és próbálhatja megfejteni a beérkezőket. A vélt megoldás egy szöveglapba gépellhető az üzenet mellé. Az egész folyamat visszajátszható, hogy megérthető legyen, hol siklott félre a kommunikáció vagy éppen miért volt sikeres. Haladó fokozatban a felhasználók egy beépített rajzoló funkció segítségével maguk alkothatnak szimbólumokat (esetleg összerakhatják őket a felhőben tárolt darabokból) és pontosan meghatározott „diplomáciai” feladatot kell végrehajtaniuk, mely csak saját képernyőjükön jelenik meg (illetve a tanári verzióban).

3.3 Nyelvész szemmel a világ



Szó szerint egy virtuális világba belépve, a „detektívjátékok” sémájára építve olyan irodalmi, nyelvi, kommunikációs szempontból fontos jelenségek után kutathatunk, mint például az a felirat, amelyet manapság jórészt elsőként veszünk észre, ha belépünk egy boltba: egy nem túl fennkölt tartalmakat hordozó – és ez itt a felismerendő újdonság – hexameter.

Ez esetben olyan járulékos haszonnal is kalkulálhatunk, mint hogy a példának használt képről elmondhatjuk: Nicholas Verall festményét látjuk. Megemlíthető, hogy ez a hexameter felbukkan például Varró Dániel: Túl a Maszat-hegyen című verses

meseregényében is. Az ilyen információk általában kiváló elkalandozási lehetőségeket teremtenek.

3.4 A hazugság, az elterelés verbális és nonverbális jellemzői



Csak az egyik scenáriót említsük most meg a számos lehetséges alaphelyzetét bemutató programból! Ebben a témakörben semmi sem érdekelte jobban a diákokat eddigi vizsgálódásaink során, mint az, hogy milyen jelekből sejtí a tanár: valaki puskázásra adta a fejét. Egy osztálytermet bemutató rajzos alkalmazásban a felhasználók a tanár szemszögéből láthatják a teret. (Mégint csak körbejárható fejlettebb változatában, első megközelítésben azonban bizonyosan nem

kell 3D-s megoldással élni.) Mint ahogy a valóságban is, állandóan változásban, „mozgásban” vannak a diákok, hol adnak nonverbális jelzéseket, hol nem. A „tanárnak” észre kell vennie a gyanús jeleket és kattintással jeleznie ezeket. (A példaként használt fotón például a bal oldali kislány fejére, mert elfordította és a testére, mert közelebb dőlt és elfordult. Amennyiben a padban kotorászott volna valaki, akkor a karjára stb.) A program kiértékeli a „tanár” eredményét, és a visszajátszás funkció segítségével közösen megbeszélhető, miért gondolta elterelő jelnek a felhasználó az adott nonverbális eseményt. Roppant tanulságos gyakorló feladat az „egy jel nem jel” kommunikációs alaptétel igazolására is, amelyet figyelmen kívül hagyva gyakran elhamarkodott következtetéseket vonunk le!

4. A kidolgozott téma

Megfejtett és feltörésre váró írásrendszerek, kódfejtés. Kit ne vonzanának a titkok, a megfejtésre váró rejtélyek? Erre a mindannyiunkban munkáló ősi ösztönre épít az az alkalmazás, amelynek fejlesztését – mivel önálló, tananyagtól független játékprogramként is piacképes lehet – a jelek szerint hamarosan megkezdí egy programozó csoport. Épp ezért a program designjának tervei itt sem publikusak, sőt pontos működéséről is csak a mechanizmus megértéséhez szükséges információkat közölhetem.

A diákok többnyire anekdoták formájában hallanak az írásrendszerek, kódok megfejtéséről (lásd a hieroglif írásjelekkel vagy az Enigma kódjával kapcsolatos történeteket). Többnyire azonban nem nyerhetnek betekintést abba a folyamatba, ahogy Champollion vagy a Bletchley Park kódfejtői dolgoztak. Nem is nagyon igénylik mindezt, elbátortalanodnak, hiszen ezekre a teljesítményekre páratlan szellemi erőfeszítéseként gondolunk.

Ne feledjük azonban, hogy „a történelem legnagyobb desifrózasi eredményei közül jó néhány amatőrök nevéhez fűződik.” (Singh, 2001) Ennyi önbizalommal felvértezve magunkat, és tudván, hogy az alapoknál kezd a szoftver, már bátran nekiláthatunk a kódfejtésnek. A program logikájához közelebb férközhetünk, ha először egy viszonylag hosszabb részletet idézve Simon Singh Kódfejtés c. könyvéből megismerkedünk az átadni kívánt anyaggal, majd azzal a metódussal, amely megjeleníti ezt a diákok számára:

”Suetoniusnak köszönhetően (...), aki a II. században megírta Cézár élete című művét, részletes leírást kapunk a Julius Caesar által használt behelyettesítéssel kódról: Caesar minden betű helyett az ábécében utána következő harmadikat írta le. A kriptológiában gyakran használják az úgynevezett nyílt ábécé fogalmát, amely az eredeti üzenetben használt ábécét jelenti, illetve a kódábécé szót, amivel a nyílt szöveg betűit helyettesítő betűkre utalnak. Ha a nyílt ábécét az ábrán látható módon a kódábécé fölé helyezzük, azonnal kiviláglik, hogy a kódábécét három hellyel elmozdították. Ezt a kódolást gyakran Caesar eltolásos ábécéjének vagy egyszerűen Caesar-kódnak nevezik. Ez a neve minden olyan titkosírásnak, amelyben minden betűt egy másik betű vagy jel jelez.

Ábra: Caesar kódja egy rövid szövegre alkalmazva

Nyílt ábécé	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
Kódábécé	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C
é																										
Nyílt szöveg																										
Kódolt szöveg																										

A kód arra épül, hogy a kódábécét az eredeti sorrendjéhez képest egy vagy több (jelen esetben három) helyel elcsúsztatják. A kriptográfiában meghonosodott módszer szerint a nyílt ábécét kisbetűkkel, a kódábécét nagyokkal írják. Hasonlóképpen kis-, illetve nagybetűkkel írják a nyílt, illetve a kódszöveget is.

Suetonius ugyan csak a három helyel történő eltolásról beszél, de nyilvánvaló, hogy 1 és 25 között bármilyen számú eltolás, s ezáltal 25 különféle kódábécé generálása lehetséges. Sőt, ha túllépünk az egyszerű eltoláson, és a nyílt ábécé bármely elrendezését lehetővé tesszük, még nagyobb számú kódábécét kaphatunk.

Több mint 40024 ilyen elrendezés létezik, következésképp ugyanennyi különböző kódábécé." (Singh, 2001)

"A kódábécé ilyen módon történő összeállításának előnye, hogy a kulcsszó, illetve a kulcsmondat, s ilyenformán maga a kódábécé is könnyen megjegyezhető." (Singh, 2001)

"Az elképzelhető kulcsok hihetetlenül magas száma miatt sok tudós feltörhetetlennek tartotta a behelyettesítéssel kódábécét, s ez a feltételezés századokon át igaznak bizonyult. A rejtjelfejtők azonban idővel találtak egy rövidebb módszert is, mint az összes lehetséges kulcs végigpróbálása." (Singh, 2001)



A program először csak az üzenetet jeleníti meg, nyílt teret hagyva a kreatív gondolkodásnak, a próbálkozásoknak.



Amennyiben azonban a diák úgy érzi, hogy elakadt, újabb és újabb apró segítségeket vehet igénybe (információkhoz jut a kódfejtés technikájával, logikájával kapcsolatban). Felhívhatjuk például a figyelmét az ismétlődő karakterekre stb. A segítő szöveg tartalma ebben az esetben: „A kriptográfia maga is két ágra oszlik: az átrendezésre (más szóval: keverésre) és a behelyettesítésre. (Singh, 2001)



További segítséget jelent, ha szűkítjük a lehetőségeket, a helyes irányba tereljük a diákot. (Kiemeltük az „átrendezés” kifejezést.) Meghadható az az információ is, hogy Caesar üzenete olvasható a rejtvényben és így tovább.

Amennyiben a diák már odáig eljutott, hogy felismeri az egyszerű eltolásos módszert, olyan kezelőfelületet kap, amelyen elgondolását könnyen, a ma divatos görgetés érintéses és húzásos módszerével ellenőrizheti is. A nyílt ábécé és a kódábécé betűi is elmozdíthatók vízszintes irányban, s így egymás alá kerülhetnek a megfelelő betűpárok.



Nyílt ábécé a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z
Kódábécé D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C
 é



És már meg el is jutottunk a megfejtéshez... Fontos, hogy elsimerjük a kódfejtő teljesítményét, így a szövegbuborékban, megjelenik a már idézett mondat: „Több mint 40024 ilyen elrendezés létezik, következésképp ugyanennyi különböző kódábécé.” A program további használatára (újabb szintek teljesítése, rejtjelezett üzenetek posztolása üzenőfalra), esetleg a tárgykörben való elmélyülésre buzdít a már szintén idézett megállapítás: „Az elképzelhető kulcsok hihetetlenül magas száma miatt sok tudós feltörhetetlennek tartotta a behelyettesítéses kódábécéket, s ez a feltételezés századokon át igaznak bizonyult. A rejtjelfejtők azonban idővel találtak egy rövidebb módszert is, mint az összes lehetséges kulcs végigpróbálása.” Ha valakit ez nem tesz kíváncsvivá, akkor eredetileg is motiválatlan volt és közben sem kelthettük fel a figyelmét az elsajátítandó anyag iránt.

5. Befejezés

Az ismertetett alkalmazásalapú témaköröket is tartalmazó tananyag nem pusztán egy lépés a tankönyvektől az e-book világáig vagy a digitális kompetencia fejlesztésére összeállított taneszközökig (lásd például a Sulinet által menedzselte Digitális Tudásbázis programot). „A nyelvek érdekesebbek, mint a nyelvten!” tananyag ezeket átugorva egy olyan módszer felé halad, amely könyvek, e-bookok, oktató- és oktatás alapú játékszoftverek (valamint minden egyéb szóba jöhető módszer) vegyes alkalmazása mellett teszi le a voksot.

Lényege, hogy felismeri: a diákok az eddig alkalmazott módszerekkel csupán betekintheztek bizonyos folyamatok működésébe, ám maguk nem élhették át élményszerűen azokat – ezen a tényen nem változtat az sem, ha a diák digitális

eszközökkel készíthet kiselőadást egy anyagrészről. A fenti példákban látott alkalmazások kielégítik a mai diákok azon igényét, hogy egyfelől a digitális környezettel, másfelől egymással léphessenek interakcióba, versenghetnek, maguk is tartalmakat hozhatnak létre a tanár és a szoftverek közreműködésével, felügyeletével.

IRODALOMJEGYZÉK

- http://index.hu/tudomany/2011/05/06/66_gesztussal_kommunikal_a_csimpanz/.
2011. május 6.
- Singh, Simon 2001. Kódkönyv. Park Kiadó, Budapest. 17., 20-21., 24., 25. és 382. Letöltés: 2012. június 7.

A FELHASZNÁLT KÉPEK JEGYZÉKE:

- 3.1
www.shutterstock.com
Letöltés: 2012. június 7.
- 3.3
<http://www.artnet.com/artwork/425961117/220/nicholas-verrall-lepicerie-jaune.html>
Letöltés: 2012. június 7.
- 3.4
<http://www.123rf.com>
Letöltés: 2012. június 7.

Pšenáková Ildikó - **E-KÖNYV – GAZDAGABB TARTALOM – HATÉKONYABB
KOMMUNIKÁCIÓ**

ipsenakova@ukf.sk

Összefoglaló

Ma már a számítógéppel előállított kiadványokkal naponta találkozunk, ilyenek pl. a napilapok, szórólapok és plakátok. Ugyanakkor nagyon gyorsan terjednek az elektronikus formában létrehozott és az új médiák – CD, DVD, Internet – segítségével terjesztet publikációk. Ezek közé sorolható az e-könyv is. Az e-könyvek egyik jellegzetessége, hogy a fizikailag megjelent kiadásokhoz képest nem terheli őket nyomtatási költség, ezért ugyanazt a tartalmat olcsóbban el lehet juttatni az olvasókhöz. Az elektronikus kiadványok képesek animációk, hang-, és videofelvételek megjelenítésére is. Sokkal gyorsabban, rövidebb idő alatt módosíthatóak, és mindig újabb és újabb információkat kínálnak a felhasználók részére. A hagyományos nyomdai kiadványok elektronikus változatai a nyomtatott kiadványoknál gyakran sokkal gazdagabb információval és gazdaságosabb kivitelben készülnek.

Cikkemben kitérek az elektronikus dokumentumok, kiadványok jellemzőire, előnyeire és hátrányaira is, de megpróbálom röviden vázolni az e-könyvek didaktikai és mediális aspektusait is.

Mivel a hagyományos nyomdatechnika is fejlődik, illetve egyre szebb és igényesebb nyomtatott kiadványok jelennek meg, véleményem szerint sokáig fog még élni egymás mellett a papír alapú és az elektronikus kiadvány.

Kulcsszavak: elektronikus dokumentum, elektronikus kiadvány, könyv, e-könyv, internet, tablet, ipad

E-BOOK - RICHER CONTENT – EFFECTIVE COMMUNICATION

Abstract

Nowadays we can encounter computer-generated publications such as newspapers, leaflets, and posters every day. However, electronically created publications distributed through new media – CD, DVD, and Internet – spread very fast. These include e-books. One of their characteristics is that compared to the printed edition, they are free of printing costs, for this reason, the same content can be delivered to the reader in a lower price. Electronic publications are able to display animations, audio, and video contents as well. They can be altered much faster, in less time, offering always newer and newer information to users. The electronic versions of traditional printed publications are often much richer in information and are made in more economical design than the printed documents.

This paper examines the features of electronic documents, publications, their advantages and disadvantages, but tries to outline briefly the didactic and medial aspects of e-books.

Keywords: electronic publications, book, e-book, internet, tablet, ipad

1. Bevezető

Már gyerekkoromban imádtam olvasni. Szerettem a mesekönyveket, majd jöttek A Pál utcai fiúk, a Tamás bátyja kunyhója, de a Jane Eyre és más romantikus regények is felkerültek elolvasásuk után a könyvespolcomra. Aztán furcsamód lánylétemre megragadtak Karl May indiánokról szóló „meséi”, és kis falumban a kertek alatt Ribanát játszottam a Winnetou-t és Old Shatterhandet alakító fiúkkal. Tinédzserkoromban faltam a detektívregényeket, a krimiket és az akkor megjelenő „STOPY” (Nyomok) sorozat 5-10 koronás (0,30 euro cent) kötetei alatt hajlottak meg a szobám polcai. Egyetemi éveim alatt kaptam rá Robert Merle fantasztikus regényeire, és sokszor egyfolytában – egész nap és éjszakán át – olvastam el a Malevil, a Védett férfiak, vagy az Állati elmék című műveit.

Ameddig az ember az iskolák padjait koptatja, van egy tévhite, hogy majd a tanulmányai befejezése után több szabad ideje lesz, nem fog kelleni tanulni, vizsgázni, marad ideje a hobbijaira. Nálam ez nem jött be, de – gondolom – másoknál sem. Ahogyan beléptem a munkahelyemre, lassan elmaradt a délutáni vagy esti olvasás. Mikor a család gyermekekkel bővült, igaz, egy ideig bejött az esti mese olvasása, de idővel ezt felváltotta a tanulás, és aztán már a gyermekeim egyedül olvastak, ha olvastak. Ők már más időben növekedtek, nekik már a könyv helyett ott volt a TV, a videó, később a DVD, a házi mozi, no és persze a legnagyobb vonzerő: a számítógép. Fiatalabbik fiamnál nagyon bántott, hogy keveset, vagy inkább egyáltalán nem olvasott könyvet, pedig szebbnél szebb mesekönyvekkel és érdekesebbnél érdekesebb regényekkel volt tele a polca. De 12 éves korában jött egy törés, amikor a húsvéti locsolkodásért megkapta Eoin Colfer Artemis Fowl című könyvét, aminek nekilátott és elolvasta. Ettől kezdve megnyugodtam, mert a mai napig sokszor, ha a szobájába lépek, igaz, a számítógép „motyog” magának, de a 17 éves fiam elterülve a heverőn olvas.

Ma már a számítógépet sem hagyhatom ki az olvasásról szóló bevezetőmből, hiszen nagyon sok könyv már csak elektronikus dokumentumként, ill. elektronikus könyvként (e-book) jelenik meg. No és persze ott a világháló nagy remekműve, a web, melynek lassan számlálhatatlan oldalai napról napra, sőt percről percre újabb és újabb olvasnivalót nyújtanak az élet minden területéről. Ezért nem csak fiaim, de nagyon gyakran jómagam is a számítógép segítségével jutunk el a megfelelő információhoz. Így nem mondható el, hogy nem olvas az ember, mert nem olvas könyvet, csak megváltoztak az olvasási szokások. A tablet és az ipad megjelenésével még közelebb került az elektronikus könyv az olvasóhoz, és ma már a vonaton, autóbuzson vagy a

metróban nem a nehéz nyomtatott, keményborítós Nyomorultakat szorongatjuk, hanem lazán, ujjunk érintésével lapozunk a könnyű, zsebre vágható kis számítógépünkön.

2. Az elektronikus dokumentum

Az elektronikus dokumentum kifejezést az elmúlt évek során sokan sokféle értelemben használták, lehetett ez elektronikus formában megjelentetett könyv, e-könyv vagy újság, de legtöbbször a weboldalakat illették ezzel a névvel. Ma is több jellemzést lehet a témával kapcsolatos tanulmányokban találni. Saját tapasztalataim és a szakirodalom alapján a következő értelmezéseket fogadtam el és használom.

Elektronikus dokumentum – számítógéppel kezelhető, digitálisan kódolt dokumentum, amely vagy valamely fizikai hordozón jelenik meg, és használatához számítógéphez illesztett, vagy annak részét képező periféria (pl. CD-ROM lejátszó, lemez meghajtó) szükséges, vagy hálózati úton érhető el (pl. távoli hozzáférésű adatbázis, elektronikus hirdetőtábla, elektronikus időszaki kiadvány, webterület). (Berke, 2001)

Az elektronikus dokumentumok jellemzői (Pšenáková–Mészárosová–Papp, 2009):

- egyszerű a javításuk, átalakításuk (kivágás, beillesztés, formázás stb.),
- bármennyi sokszorosítás vagy másolás sem rontja a minőségüket,
- igen könnyű több dokumentum összekapcsolása, összeillesztése,
- az egymáshoz illesztett dokumentumok különböző típusúak is lehetnek (pl. szöveg és kép, videó és szöveg),
- azonnal továbbíthatók,
- a dokumentumok belső logikai szerkezete jelentősen megkönnyíti a keresést,
- gond nélkül be lehet építeni belső és külső hivatkozásokat; ezeknek nem is kell azonos műfajúaknak lenniük (pl. egy szövegben lehet hivatkozni egy videófájlra).

Elektronikus dokumentumoknak legtöbbször a weboldalakat tekintik, de annak minősül az elektronikus könyv vagy folyóirat is, amiket gyakran elektronikus kiadványoknak is nevezünk.

3. Elektronikus kiadványok

Az elektronikus kiadvány – elektronikus könyv, folyóirat, újság – valamilyen elektronikus (digitális) formában tárolt adathalmaz, amelynek megtekintéséhez, használatához, olvasásához megfelelő elektronikai eszköz szükséges.

Az elektronikus kiadványok lehetnek egy hagyományos nyomtatott könyv vagy folyóirat elektronikus változatai, de léteznek csak elektronikus formában megjelenő könyvek vagy folyóiratok is. A nyomtatott kiadványok hiánytalanul átalakíthatók elektronikus kiadványokká, de fordítva ez nem mondható el teljes mértékben. Az elektronikus kiadványok nyomtatásra való átdolgozása csak részben lehetséges, mert azok gyakran tartalmazhatnak nem nyomtatható animációkat, hangokat, sőt filmeket is.

Ez a tulajdonságuk viszont előnynek is minősülhet, mivel a fizikailag is megjelent kiadásokhoz képest nem terheli őket nyomtatási költség, így ugyanazt a tartalmat jóval olcsóbban el lehet juttatni az olvasókhöz.

Az elektronikus kiadványok alapvetően kétfélék lehetnek:

- (1) az Internet weboldalain megjelent kiadványok,
- (2) CD/DVD-n megjelent kiadványok.

Mindkét típus lehet már korábban nyomtatásban megjelent könyv, folyóirat, tanulmány vagy forráskiadvány elektronikus változata, de egyre gyakrabban találkozunk önálló, csak elektronikus formában megjelent kiadványokkal.

A következőkben megpróbálom saját tapasztalataim alapján pontokban összefoglalni az elektronikus kiadványok előnyeit és hátrányait is.

Előnyök:

- internetes terjeszthetőség – az elkészült dokumentum elhelyezhető a weblapokon,
- helytől és időtől független hozzáférés – használatuknál nincsenek földrajzi korlátok,
- egyidejűleg többen is hozzáférnek egy dokumentumhoz, folyóirathoz, elektronikus újsághoz,
- nagyobb mennyiségű adatban lehet egyszerre keresni,
- letölthető saját számítógépre vagy adathordozóra, ill. elküldhető e-mailben,
- példányszámuk nem előre meghatározott,
- a legújabb számok sokszor hamarabb érhetők el elektronikusan, mint nyomtatva,
- lehetőség van elektronikus témafigyelésre,
- az elektronikus hozzáférésről pontos nyilvántartást lehet vezetni,
- papírmentes megoldás.

Hátrányok:

- nehéz megállapítani a szerzőt, sőt gyakran a címet is,
- nem tudjuk hányadik kiadás, mikor változtattak rajta,
- nem biztos, hogy később is elérhető lesz azon a címen (ezért fontos a mentés),
- a full-text nem jelenti mindig a nyomtatott változat teljes szövegét,
- az elektronikus folyóiratoknak még nincs meg a szükséges presztízszük, ezért egyes tudósok haboznak publikálni bennük, pontosabban, azért nem publikálnak, mert az ilyen jellegű szövegeket a különböző értékeléseknél nem tekintik egyenrangúnak a nyomtatott szövegekkel,
- a hardver és a szoftver naprakészen tartása extra kiadást jelent (a nyomtatott könyvet elég leporolni J).

4. Az elektronikus könyv néhány jellemzője

Az elektronikus könyveknek is úgy, mint a nyomtatottaknak egyik alapvető eleme a szöveg, mely szerkesztésénél használt praktikák mindkét formában alapvetően megegyeznek. Gondolok itt a szöveg megfelelő tagolására (fejezetek, alfejezetek, bekezdések, szakaszok, felsorolások, kiemelések, tartalomjegyzék), amely könnyíti a szöveg, ill. a tartalom értelmezését, és segíti a könyvön belüli tájékozódást.

Az elektronikus dokumentumokban a színek használata ingyenes, amit a szerzőknek, szerkesztőknek úgymond illik is kihasználni. Az e-könyvekben a szöveg színe elsősorban az olvashatóság miatt lényeges, de eltérő színű szövegrészek beszúrása jól használható a lényeg kiemelésére, elkülönítésére vagy összekapcsolására, sőt az olvasó figyelmének felkeltésére is. A felhasznált színek számát nem korlátozza semmi, így egy szövegben több szín is felhasználható, de célszerű mellőzni a túlzott színhasználatot, mert keveredést is okozhat.

A tudományos vagy műszaki témákkal foglalkozó elektronikus könyvek sok esetben tartalmaznak táblázatokat, képleteket, matematikai egyenleteket, levezetéseket, de ábrák, képek használatával is szemléletesebbé lehet varázsolni tartalmukat.

Amit a nyomtatott dokumentumban biztos nem talál meg az olvasó, az a hang, animáció vagy videó, ellentétben az elektronikus kiadványokkal, amelyekben segítséget nyújtanak az olvasónak a tárgyalt problémák megértésében, ill. növelik a könyv szemléletességét.

Az elektronikus könyvek különböző méretű és formátumú filmeket is tartalmazhatnak. Ezek legtöbbször csatolt fájlként jelennek meg, és az elérésük linkek használatával lehetséges. Ezek főleg nevezetes eseményeket, kísérleteket, folyamatokat mutatnak be, ezzel bővítve a könyv információs értékét.

Az elektronikus könyvben egyszerűbb a keresés, egyrészt tartalom alapján, de egy címszó vagy szövegrész megadása esetén is megvalósítható az automatikus keresés.

Informatikus létemre, meg kell említenem még egy nagyon fontos előnyét az elektronikus kiadványoknak. Az új tudományos eredményeket, technikai megoldásokat, műszaki adatokat bemutató művek (számítástechnikai, mikrobiológiai, informatikai könyvek) rövid időn belül elavulnak, ezért szükségessé válik frissíteni, bővíteni tartalmukat. Ez az elektronikus formátumban megjelent könyveknél egyszerűen megoldható, ugyanúgy, mint az esetlegesen észlelt hibák gyors kijavítása, egyes részletek pontosítása vagy átfogalmazása.

5. Gazdagabb tartalom – hatékonyabb kommunikáció

Az eddig elmondottak alapján nyilvánvalóvá vált, hogy a nyomdai kiadványok elektronikus változatai, ill. a csak elektronikusan megjelenő kiadványok, annak ellenére, hogy gazdaságosabb kivitelben készülnek, mégis sokkal több információt tartalmaznak, mint a nyomtatott kiadványok. Ez annak is köszönhető, hogy képesek kihasználni az

animációk, hangok és videofelvételek lehetőségeit, és így egyszerre képesek hatni az olvasó több érzékszervére.

Köztudott, hogy általában a hallottak 20%-át, a látottak 30%-át, a hallottak és látottak 50%-át, saját kimondott szavaink 70%-át és saját aktív cselekvésünk 90%-át jegyezzük meg. Ez azt jelenti, hogy annál hatékonyabb a kommunikáció, minél több érzékszervünkre hat egyszerre. Ezzel együtt a gazdagabb tartalmat kínáló elektronikus kiadványok emelik a kommunikáció minőségét is.

6. E-könyv mint digitális tananyag

Az oktatás olyan aktív folyamat, amely során a pedagógusok különböző eszközök segítségével próbálják a tananyagot megtanítani.

Napjainkban a tanulásfejlesztés gyakorlatán alapuló egyik új tanulásmodell – az IPOO-modell – a tanulást információfeldolgozási folyamatként írja le. A folyamat egyes fázisait az informatikából kölcsönzött szakkifejezésekkel nevezi meg, amit képletszerűen is leír:

$$\text{Tanulás} = (\text{Input} + \text{Process} + \text{Output}) * \text{Organizáció.}$$

Az IPOO-modell szerint a tanulás az információbemenet (input), -feldolgozás (process) és kimenet (output) fázisok eredménye, s e fázisokkal szoros interakcióban áll a tanulószervezés (organizáció). A tananyagot a tanulás input tartalmához, a tananyaghoz való hozzáférést (pl. a tananyag elolvasását, meghallgatását) pedig az input folyamatához sorolhatjuk. (Mező, 2010)

A digitális tananyag fogalmát az irodalom sokféleképpen definiálja. Legegyszerűbb megfogalmazása talán az lehetne, hogy a digitális tananyag – elektronikus (digitális) formátumban tárolt adatok halmaza –, amely alkalmas valamilyen információ, tudás átadására. (Pšenáková, 2010)

Senki nem kérdőjelezi meg a nyomtatott könyvek használatát az oktatásban. Ha összehasonlítjuk az e-könyv és a digitális tananyag definícióit, láthatjuk, hogy mindkettő alapja egyforma, akkor miért ne lehetne ezt kihasználni az oktatásban? Szerintem igenis lehetséges, sőt a mai információs és kommunikációs technológiákkal teli világban szükséges e technológiák által közvetített és elérhető oktatási anyagokat kihasználni az oktatásban. Tudjuk, hogy az ilyen típusú dokumentumokban felhasználható szemléltető eszközök (kép, hang, animáció) használatával a tanórák szórakoztatóbbak lehetnek, a diákok és pedagógusok egyaránt motiváltabbakká, az órák pedig érdekesebbekké válhatnak. A digitális tananyagok, tehát az e-könyvek is, hatékony eszközök lehetnek a kreatív tanulásban.

A digitális tananyagok megjelenése nem jelenti azt, hogy a hagyományos, papíralapú tankönyvek elavulnak, eltűnnek. Várható a (tan)könyvek digitalizálása is, azonban még akkor is szükség lesz a papíralapú könyvekre. Természetesen más arányban, mint a jelenlegi oktatásban. (Pšenáková, 2010)

7. Urban mémoire

Cikkem e részében egy érdekes alkotásról szeretnék beszámolni, amellyel nemrég találkoztam. Lehet, furcsán hangzik az alkotás szó, mert a tanulmányomba jobban illene, ha egy frissen megjelent e-könyvről írnék. Valójában ez így is lesz, de mivel ennek a könyvnek, ill. elektronikus kiadványnak olyan különleges a megjelenítése, hogy jobbnak találtam elsőként ezt a fogalmat használni. Aztán döntse el mindenki magában, mi is lenne a jó megnevezés.

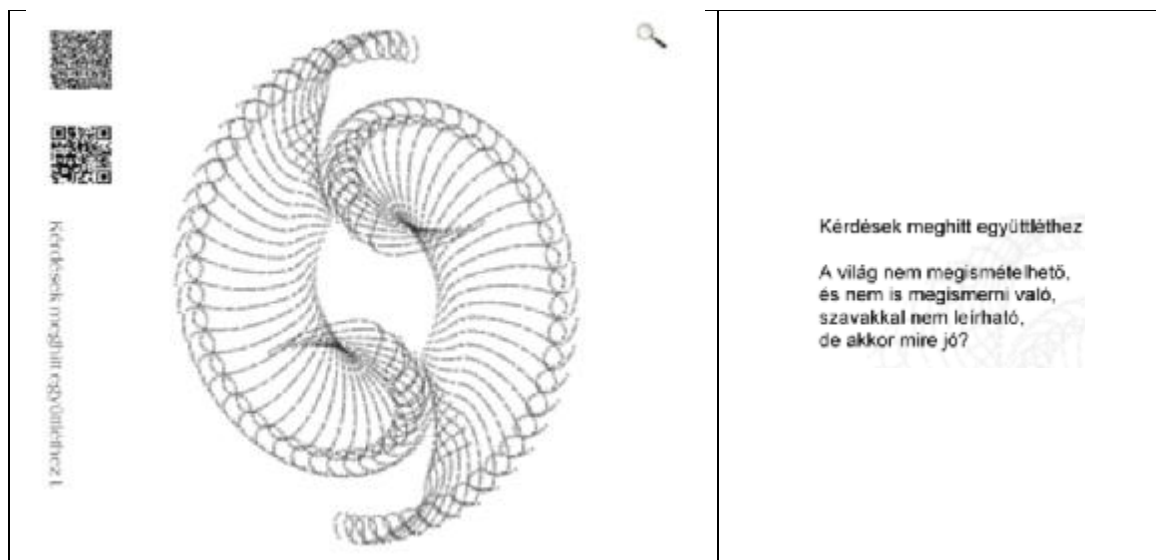
Amit röviden be szeretnék mutatni, az Juhász R. József (szlovákiai magyar költő–performer) Urban mémoire című műve. Amit az olvasó a kezébe kap, az egy elegáns, fehér kötésű könyv formátumú dolog, de mikor megnyitja, meglepetésére nem oldalakat tartalmaz, hanem összehajtogatott plakát nagyságú képeket, ill. képverseket. Ez még nem is lenne annyira furcsa dolog, de egy-egy plakát szétnyitása után észrevesszük, hogy mindegyikük QR-kódokat tartalmaz, melyek például egy okos telefontal leolvashatók, és a mögöttük rejlő tartalom megjelenik a telefon képernyőjén.

Az egész mű három nyelvváltozata elérhető a www.juhaszrokko.eu/en/urban_memoire című weboldalon:



A QR-kódokra kattintva lehet haladni az egyes oldalak között, ahol olyan képekkel is találkozunk, melyeket lehet nagyítani, hangot bekapcsolni, vagy esetleg háromdimenziós szemüveget szükséges megnézésükhöz használni. A kötetcímmel azonos plakáton alul két keretben képsorok mozognak, fölül pedig film fut.

Illusztrációként itt látható az egyik képplakát, mellette pedig a vers, ami a QR-kódra kattintva jelenik meg.



A mű – nagyon leegyszerűsítve – arra épül, hogy az egyes tartalmak (versplakátok) más-más médiumokban (könyv, internet, mobiltelefon) jelennek meg, s ezzel nem csak a hozzáférhetőségük, de az értelmük is megváltozik. Vagyis az Urban mémiore – a szerző más műveihez hasonlóan – azzal szembesíti a befogadót, hogy a jelentések nem valamiféle automatikus összeállásként foghatók fel, hanem a mediális különbségek, az egymást felülíró-kiegészítő közegek dimenzióiban létesülnek. (H. Nagy, 2012) Ezzel a megoldással Juhász R. a műalkotások ontológiai elhelyezkedésére kérdez rá, szempontunkból azonban most ennek gyakorlati hasznosíthatósága az érdekes.

Miért is mutattam be ezt az alkotást? Látván, a QR-kódokat hogyan használta ki arra, hogy elolvassak egy verset, idézetet esetleg rövid szöveget, informatikusként eszembe jutott, hogy ezt ki tudnám használni az oktatásban is.

Elég lenne a diákoknak kiadni egy QR-kódos füzetet, amelyben minden kódhoz tartozna pl. egy előadócím, és a diákok a kód segítségével megtalálnák az előadáshoz szükséges adatokat az ahhoz tartozó weboldalon. A diákok pedig tetszés szerint olvashatnák az anyagot, mobilon, számítógépen, ha tetszik, nyomtathatnának is belőle stb. Ilyen módon akár feladatokat vagy tesztek is el lehetne rejteni, és a különböző QR-kódok biztosítanák, hogy minden diák saját tesztet kapjon. Mindezek mellett, a kódok mögött rejlő tananyagot folytonosan tudjuk bővíteni, javítani, cserélni.

A megfelelő stratégiával nem megosztanánk a diákok figyelmét, hanem kreatívabb tananyag-felhasználásra készíthetnénk őket. Hiszen egy olyan korszakban, amikor mindenki saját médiummal rendelkezik, miért ne lehetne kihasználni az ebből adódó multimedialis lehetőségeket?

6. Befejezés

Nap mint nap tapasztaljuk, hogy a diákok akár a tanóra alatt is mobiloznak, miért ne fordíthatnánk ezt a praktikájukat saját hasznukra. A elmondottak alapján tehát minden hallgató a saját elektronikus eszközén keresztül kerülhetne személyes kapcsolatba a tananyag elektronikusan feldolgozott részeivel, ami legalább annyira hatékony lehetne, mint amennyire az én gyermekkori könyvespolcom volt.

Mivel a hagyományos nyomdatechnika is fejlődik, illetve egyre szebb és igényesebb nyomtatott kiadványok jelennek meg, véleményem szerint sokáig fog még élni egymás mellett a papír alapú és az elektronikus kiadvány.

IRODALOMJEGYZÉK

- Berke, Barnabásné 2001. Az elektronikus dokumentumok és könyvtári használatuk. Helyzetkép. In: Könyvtári Figyelő Új folyam 11. (47.) évfolyam, 2001. 2. szám, 275-297. oldal, ISSN 1586-5193 [online] [2012-06-04]. Elérhető: <http://ki.oszk.hu/kf/kfarchiv/2001/2/berke.html>
- E-könyv [online] [2012-06-04]. Elérhető: <http://hu.wikipedia.org/wiki/E-könyv>
- H. Nagy, Péter, 2012. *Szisztematikus káosz*. NAP Kiadó, Dunaszerdahely, 1. kiadás, 148 s. ISBN 979-80-8105-051-4
- Juhász R. József 2011. *Urban memoire*. NAP Kiadó, Dunaszerdahely, 1. kiadás, ISBN 878-80-9104-043-6. Elektronikus változat elérhető: www.juhaszrokko.eu/en/urban_memoire
- Mező, Ferenc 2010. *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. Kocka Kör, Debrecen. ISBN 978 963 87488 7, 4.
- Pšenáková, Ildikó 2010. A digitális tananyag. In: *Képességfejlesztés digitális tananyaggal*. Debrecen: Kocka Kör, ISBN 978-963-87488-9-8, s. 9-54.
- Pšenáková, Ildikó – Mészárosóvá, Zuzana – Papp, László 2009. *Médiapedagógia*. Nitra: UKF, 193 s. ISBN 978-80-8094-629-6.

A KÖNYV

Czékus Géza - A BIBLIA

czekus.geza@gmail.com

Összefoglaló

A Szentírás a legismertebb könyv a világon. A legtöbb nyelvre fordították le. Nagyon gyakran hivatkoznak is rá. A keresztény nemzetünk egyik legfontosabb erkölcsi útmutatója.

A II. világháború végétől kezdi elveszteni jelentőségét, pontosabban tömegesen fordítanak neki hátat. Ez első sorban a szocialista országokra vonatkozik, akik új ideálokat alkottak maguknak. Viszont ettől még a Biblia – örök érvényű tanításaival – mitsem változott. Régebben is, ma is kettősség tapasztalható: egyrészt mindenki „elfogadja és hivatkozik” a Bibliára, sőt – a választható tantárgyak egyike a hitoktatás – másrészt pedig a szocialista időknek megfelelően, aki a Bibliáról beszél, az maradi, tájékozatlan, tudatlan. Hol van az igazság? Munkánkban azokat a sarkalatos pontokat érintjük, amelyek vitathatatlanul a mindennapjaink és a tanulók mindennapjainak része: Biblia és nevelés, Biblia és az élet megjelenése, Biblia és a Föld élővilága, orvosi jellegű kérdések, betegségek, életmóddal kapcsolatos kérdések, genetikai vonatkozások, Biblia és biológia-tanítás. Célunk az, hogy munkánkkal hozzájáruljunk ahhoz, hogy az oktatásban Biblia az őt megillető helyre kerüljön.

Kulcsszavak: Biblia, nevelés, oktatás, biológia-tanítás.

THE HOLY BIBLE

Abstract

The Holy Bible is the most famous book on Earth. It has been translated to the most languages, and quotations are made frequently on it as well. The Bible is one of the most important guide of the Christian nations.

After the second World War the importance of the Bible is deminishing, i.e. people turn their back on it. This is typical in the case of socialist countries, who created new ideals. In spite of this, the Bible has not been changed – neither the messages of it. In the past and nowadays duality can be observed: everybody accept and quote the Bible and one of the facultative courses is the catechism, on one hand, and, on the other hand, due to the socialist era, who speaks about the Bible, is throwback, ignorant and unknowing. Where is the justice? We discuss in our paper those cardinal points which are undoubtedly parts of our and pupils' everyday: the Bible and the education, the Bible and the issue of the life, the Bible and the flora of the Earth, medical issues, illnesses, questions relating to the lifestyle, issues of genetics, the Bible and the

education of biology. Our aim is to set the Holy Bible to the place in the education which it deserves.

Keywords: Bible, training, education, education of biology

Bevezető

Mely két könyv volt meg minden magyar családban? A Biblia és a Petőfi-kötet. A Biblia amellett, hogy vallási tárgyú könyv, azért is jelentős volt, mert egyben egy emlékeztető szerepét is betöltötte. A nevezetes dátumokat a Biblia végén található üres lapokra írták. Ezek a feljegyzések családi ereklyévé váltak, hiszen az adatok mellett megőrizték őseink kéznyomát is.

A Biblia mellett nem lehet közömbösen elmenni. A Biblia a hívő ember számára Isten kinyilatkoztatott Igéje, hitének forrása. Az emberiség kultúrtörténetének egyik legbecsesebb írásos dokumentuma.

A vallásosak számára fontos olvasmány, az ateisták pedig egy elfogadhatatlan irománynak tartják. Az iskolákban is élt és él. A szocializmus kora előtt mély tiszteletnek örvendett, utána legszívesebben megsemmisítették volna – se tanulónak se pedagógusnak nem volt szabad róla beszélni. Illetve, kellett róla beszélni, de negatív előjellel. Várnai (2012) szerint „A XX. században különösen a vörös ateizmusnak a „tudományosan megalapozott” gyakorlata bizonyította, hogy a bajokra egy Isten nélküli gyógyszer ajánlása nagyobb betegségeket okozott, mint amelyek gyógyítására kitalálták.” meghurcolták a hívő pedagógust is, de rossz szemmel néztek azokra a gyerekekre is, akik hittanra jártak. Állítólag azzal, hogy a tanulók hitoktatásban részesülnek, kettős személyiségűek lesznek (Bajic, 1980).

A kilencvenes évektől éli a Biblia a reneszánszát. Sajnos, sok esetben bizniszt csinálnak belőle.

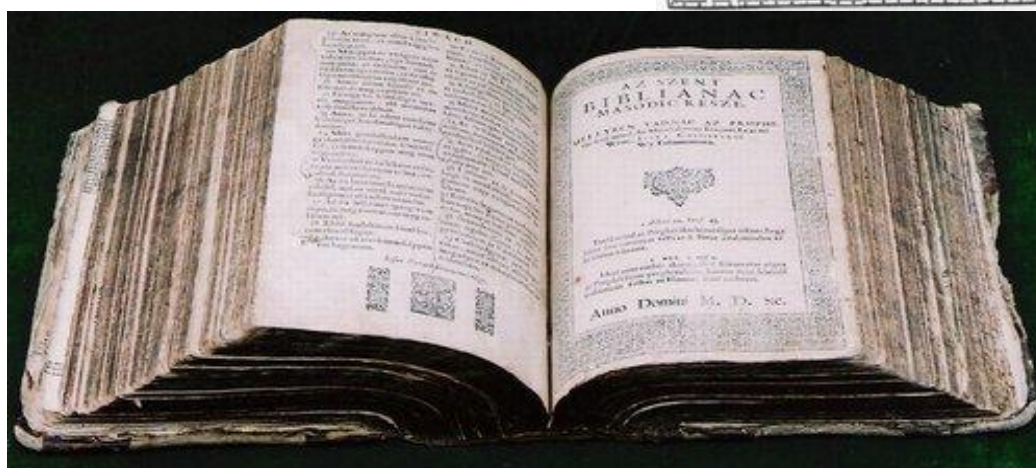
1.ábra. Néhány száz forintért korhű nyomdagépen bárki kinyomtathatja a vizsolyi Biblia első oldalát (Mohácsi Busójárás, 2011).

Jobbra: A Károli Gáspár általi első teljes magyar nyelvű biblia-fordítás, a Vizsolyi Biblia első kiadásának címlapja (1590).

Lenn: a Vizsolyi Biblia egy kötete. 2412 oldalon kb. 800 példányban másfél év alatt készült el.

Súlya kb. 6 kg. 52 fennmaradt példányról tudunk, közülük 24 külföldön van.

Egy eredeti példány látható a vizsolyi templomban is.



Valamikor naponta kézbe került, a családfő hangosan olvasott fel belőle. Mára ez a szép szokás megszűnt.

Előbb a városi lakosság, napjainkban pedig már a falusi vallási kultúra is megváltozott, kezd eltűnni a népi vallásosság (Pál, 2012).

A Szentírás fontos szerepet játszik a névadásban is. Számtalan népszerű és gyakori keresztnév bibliai eredetű.

Hú maradt-e a magyar nemzet szent István örökségéhez, a kereszténységhez? Szavakban és szokásokban: Istent gyakran emlegeti, kezd visszatérni a hitetlen keresztvetés, a vallási ünnepeket soha nem tapasztalt csinnadrattával üli meg a magyar. Ezek a külsőségek. És lélekben? Ma kisebbségben vannak a hitüket megvalló és gyakorló keresztények.

A keresztény érzület megerősítését szolgálta a Biblia Éve (2008), illetve az iskolai hitoktatás bevezetése. Ez utóbbi – 12 év távlatából – nem hozta meg az áttörést, a hittanórákon nincs több gyerek, mint régebben volt a plébánián. Ráadásul a vegyes házasságokból származó tanulók nagy része, hogy „se a te vallásodat, se az enyémet ne gyakorolja a gyerek”, a hittanórák helyett a polgári nevelésre jár.

Egy átlagos műveltségű embernek mit kellene tudni a világ legtöbb nyelvére lefordított könyvről?

A Biblia vázlatos ismertetése

A Biblia magyar neve Szentírás. Ókori görögök a papiruszspalkából készült papiruszt a Byblosz nevű föníciai (ma Gebail, Libanon) városból szerezték be. A Szentírást a Byblus, vagy Papyrus cserje levélhártyáira írták, ezért magát a könyvet (könyvtekercset) biblosznak, illetve biblionnak hívták, a Biblia ennek többes száma. A byblosz szóból lett a könyv jelentésű szó és a Biblia elnevezés.

2.ábra. Papiruszcserje a Szegedi Fűvészkertben (a bal oldali kép előterében). Jobbra: a papirusz levélnyele. Ebből készült a vékony papirusz, amire íni lehetett



A Szentírás az egyetemes emberi kultúra fontos része. Az emberiség (zsidóság és kereszténység) évezredek alatt felhalmozott tudásának a tára. De ne tekintsünk rá mint tankönyvre!

A Biblia két nagy egységből áll. Az első az Ószövetség (Ótestamentum), a második pedig az Újszövetség (Újtestamentum) (Die Verbum)

Az Ószövetség a zsidóságra vonatkozik. Az ószövetségi könyvek Mózesről (Kr.e. 14. sz.-tól) Krisztusig eredtek a zsidó népnél. Isten és Ábrahám közt kötött szövetségét tárgyalja. A nép azonban megszegte ezt a szövetséget, ezért kötött Isten más ősatyákkal is megerősítést. A zsidók és a keresztények is szent könyvnek ismerik el.

Az Újszövetség a kereszténység kezdetét (néhány évszázadát) írja le. Jézus földi életével kezdődik, kereszthalálával folytatódik, amellyel megváltotta az emberiséget az eredendő bűntől. Ezt követik az Apostolok cselekedetei és különböző levelek. Csak a keresztények ismerik el, a zsidók nem.

A Bibliát nem folyamatosan írták. A próféták isteni sugallatra írtak. Az első feljegyzéseket Kr.e. a VI. században, az utolsókat Kr.u. a IX. században jegyezték fel (Új Magyar Lexikon).

Terjedelme mintegy 1500 oldal. A nyomtatott Biblia nem csak a próféták és más Szentírás-írók lejegyzéseit tartalmazza, hanem rendszerint a biblia-magyarzatokat is.

A Biblia szent könyvekből áll. Tartalmukat tekintve részint történeti, részint oktató és költői művek, részint a próféták erkölcsi beszédei és jövendölései. A szent könyvek fejezetekre (énekekre), a fejezetek sorokra (versekre) tagolódnak. A legtöbb Szentírás-könyvben a fejezetek és sorok is meg vannak számozva, mégpedig az eredeti szöveg alapján.

Az Ószövetség több nyelven íródott. Első sorban héberül, de van benne arámi és görög nyelven írt rész is. Az Újszövetség nyelve kizárólag a görög. Az általánosan elterjedt, latin nyelvű bibliafordítás a Vulgata (XVI. század). A Biblia ma a világon a legtöbb nyelvre lefordított könyv. Még roma nyelven is megjelent, annak ellenére, hogy ez a nyelv sokkal szegényebb, mint pl. a magyar. Bizonyos szavak megfelelője hiányzik a cigány nyelvből. Pl. az Isten, bűn szó ismeretlen. Tehát akkor, amikor a Bibliát értelmezzük, gondolnunk kell arra, hogy az eredeti héber vagy görög szövegben mit jelent egy-egy fogalom. A teológusok héber és görög nyelvet is tanulnak, hogy a lelkészek a Biblia magyarzatok az eredeti jelentésre tudjanak utalni.

A reformáció a Bibliát anyanyelven kívánta a nép kezébe adni. Így született meg Luther Márton német nyelvre történő bibliafordítása, amely a mai német nyelv kialakulására is nagy hatással volt. Az első és legnagyobb tekintélyt elért teljes magyar nyelvű biblia-fordítás Károli Gáspár gönci lelképásztor nevéhez fűződik, aki az eredeti héber és görög szövegeket vette alapul a fordításhoz. Ez Vizsolyban jelent meg 1590-ben. Innen a Vizsolyi Biblia elnevezés.

A katolikusok a Káldi György (1626) jezsuita szerzetes Bécsben kiadott Bibliáját olvassák. Ennek a revíziója történt meg 1927-28-ban. Az új, teljes katolikus fordítás 1973-ban jelent meg először. Mind a katolikus, mind a protestáns Biblia több kiadást élt meg. Több képes Biblia is megjelent (az egykori Jugoszláviában a nemzetek és

nemzetiségek nyelvén is kiadták, Bánát Apostoli Kormányzósága gondozásában, Nagybecskerekén). Több alkalommal is megfilmesítették a bibliai történeteket.

A Biblia szerkezete

Hogy mely írásokat kell felvenni a szent könyvek jegyzékébe, azt az Egyház az apostoli hagyomány alapján ítélte meg. A teljes jegyzék a Szentírás kánonja. A katolikus Biblia-fordítások az Ószövetség 46 (vagy ha Jeremiás könyvét és a Siralmakat egy könyvnek vesszük, akkor 45) könyvből és az Újszövetség 27 könyvből áll (Katolikus Egyház Katekizmusa).

Az Ószövetség könyveit Isten sugalmazta. A keresztények úgy tisztelik, mint Isten igazi Szavát. Legismertebb és talán a legfontosabb része Mózes öt könyve, ezek közül is az első kettő, a Teremtés és a Kivonulás könyve. Az első könyv (magyar címmel: a Teremtés könyve) első fejezete a világ teremtését mondja el. A zsidóság (tágabb értelemben az emberiség) történetét vázolja fel az édenkerttől az egyiptomi tartózkodásáig. Fő alakjai: Ádám és Éva, Káin és Ábel, Noé, Ábrahám, Izsák, Ézsau és Jákob, majd ez utóbbi gyermekei, köztük József.

Mózes második könyve (Exodus) a zsidóknak Egyiptomból való "kijövetelét" írja le, immár Mózesrel a középpontjában. A történetmondás ideje lelassul, és ezzel párhuzamosan fokozatosan előtérbe kerülnek a tanítások, a vallásos bölcselkedések, majd a törvények.

Az Ószövetség egyéb szövegei még a krónikák, bölcsesség-könyvek, zsoltárok, példabeszédek, az Énekek éneke, továbbá bírák, királyok és próféták könyvei. Az egyik legterjedelmesebb prófétai könyv Jeremiásé. Rövidebb prófétai szöveg pl. a Jónás könyve, amely a világirodalomban is jeles.

Az Újszövetség (Újtestamentum) a kereszténység első századainak tanításait tartalmazza; Jézus földi élete és halála megváltotta az eredendő bűntől az embereket, és lehetővé tette üdvözülésüket.

Az Újszövetség mindennek előtt az evangéliumokat tartalmazza; ez „jó hír”, azaz a leendő megváltásról szóló értesülés. Az evangéliumok képezik a Biblia szívéét. A négy szerző (evangélista) közül Máté, Márk és Lukács szövegeik nagymértékben rokonok. A hiteles és az "apokrif" (a kánonnak meg nem felelt, de vallásos tartalmú) iratok elkülönítését a keresztény közösségek végezték. Az evangélium fő részei: Jézus beszédei, tanításai, csodatételei, példázatos történetek (pl. a szőlőmunkásokról, a tékozló fiúról, valamint Jeruzsálem és a "farizeusok" bűneiről), Jézus kínszenvedése és halála, végül föltámadása és mennybemenetele. János evangélista Jézus Krisztus kijelentéseit jegyezte le. Megjósolja a megjelenő Antikrisztus bukását és az utolsó ítéletet, ezzel egyidejűleg Isten végső dicsőségét.

A Biblia tartalma tematikailag és szövegtípus szempontjából egyaránt sokrétű. Megtalálhatóak benne a legelső irodalmi műfajok közül a mítosz, a monda és a legenda. Számos későbbi irodalmi műfajok kezdeményei is szerepelnek itt, pl. a példázatszerű elbeszélés, a párbeszédes jelenet, a himnusz, a szerelmi dal, az erkölcsi-filozófiai példabeszéd, a jövendölés, a közmondás és a találós kérdés. A zsoltár és a jeremiád műfaja pedig magában a Bibliában születik meg (A Biblia világa).

Biblia az oktatásban

A 2000-ben bekövetkezett változások az oktatásban is megnyilvánultak. Máról holnapra (nyugati mintára?) bevezették a hitoktatást és/vagy a polgári nevelést. Mint a történelmi egyházak, mind a polgári társadalom nagy elégedettséggel és nagy várakozással fogadta ezt a határozatot. A tantárgyak sorsa nem kapcsolódik szorosan a témához, ezért nem részletezzük. Viszont szólni kell a hittan helyéről, a hittan oktatásban betöltött szerepéről.

Ha figyelembe vesszük azt az általános didaktikai és módszertani elvárást és az egyes programok célkitűzését, mely szerint szorgalmazni kell az integrált (interdiszciplináris, interaktív, koordinált) oktatást, akkor joggal várható el a hitoktatás tanítása folyamán is az integritás. Egy nemrég készült tanulmány azonban ezt a feltételezést megcáfolja (Czékus, Horák, 2012). Sajnos, még az általános iskola alsó osztályiban sem kifogástalan a tartalmak összefűzése. Viszont – főleg a kisgyerekek – a világot a maga egészében látják, nem tantárgyak szerint. Így a hittan sem korlátozódhat a templom falai közé, de a biológia sem lehet mentes a Teremtés tanításától. Ezekről az elvárásokról igen messze vagyunk. Részben azért, mert e tekintetben maguk a programok rosszak, a tankönyvek sem sokkal jobbak, de a pedagógus affinitása is hagy kívánalmakat.

Nem csak a természettudományok nyúlnak vissza a bibliai gyökerekhez, hanem az egész oktató-nevelő munka. Hiszen a nevelési területek legtöbbje kapcsolódik a Bibliához. Az iskolai és vallásos nevelés sok esetben kiegészítik egymást, és építő jellegűek (felebaráti szeretet, a lopás, gyilkolás tiltása, stb.).

Gondoljunk csak az erkölcsi nevelésre (Czékus, 2005)!

Az erkölcsi nevelés célja az erkölcsi tudat kialakítása. A nevelés érzékeny és vitatott pontja, annál is inkább, mert az értékrendek ugyancsak felbomlottak. Alapvető feladatai az erkölcsi elvek és szabályok 1. megismertetése, 2. elfogadtatása és 3. alkalmazásának elősegítése tanítványainknál (Tóth, 1999). Felvetődik a kérdés, léteznek-e örökérvényű erkölcsi normák? Általános emberi értékek:

- humanizmus;
- hazafiság, a nemzetiségi identitás megtartása;
- nyitottság és tolerancia más népek, kultúrák és szokások iránt;
- egymás segítése, az együttérzés képessége. Önállóság, önfejlesztés, önnevelés, felelősség önmagunkért és másokért. A természet és a környezet szeretete és védelme, beleértve saját életünket is (keresztény értékek: szeretet, türelem, tolerancia stb.) (Mirkné, 1994).

A kisiskolásoknál (is) a következő erkölcsi normák kialakítása indokolt és elengedhetetlen: az osztálytársak iránti tisztelet, szeretet, megbecsülés, tolerancia, a kisebb gyerekek védelme, a szerencsétlenül jártak, és egyáltalán mások megsegítése, őszinteség, szerénység, igazságszeretet, ellenszolgálatást nem elváró viselkedési forma, a képmutatás, kivagyiság, pökhendiség, hazugság, kétszínűség, gerinctelenség, önzés, gorombaság, trágár beszéd, sértegetés, dicsekvés, kishitűség, mások

kihasználásának elítélése, az emberi méltóság tisztelete, az emberi egyenjogúság, a munka megbecsülése, segítőkészség, megértés, jóindulat, az emberek (szülők/édesanya) iránti szeretet, hazaszeretet, patriotizmus, önmegbecsülés, önbizalom, állatszeretet, állatvédelem, környezetvédelem, a környezet iránti felelősség felvállalása, tenni akarás stb. Ezek az erkölcsi nevelés alapjai. De a Bibliában több utalást is találunk az egészséges életmódra is.

A helyes humánus viszony kialakítása három pontban foglalható össze (Tóth, 1999):

- 1.önmagukkal szemben (önellenőrzés, önbírálat);
- 2.másokkal szemben (családtagok, tanító, barátok, más neműek és más nemzetiségűek iránt) – a kölcsönös megbecsülés kialakítása;
- 3.nagyobb közösségek iránt – felelősséget vállalva értük.

Ébresszünk fel humánus érzéseket az idősebbek, a betegek, a magatehetetlenek iránt. Ítéljék el a durva viselkedést (sértegetés, durvaság, önzés, modortalanság, illetlenség, szemtelenség).

Nem szabad kihagyni a békére való nevelést sem.

Ki kell alakítani az olyan tulajdonságokat, mint amilyenek: a szerénység, igazságosság, őszinteség, emberszeretet, türelmesség, egymás kölcsönös megértése, szolidaritás, jóhiszeműség, lelkiismeretesség. Az Egyház a lelkiismeretet az Isten belénk teremtett szavaként értelmezi. A lelkiismeret megmutatja, hogy a jót követni, a rosszat kerülni kell (Várnai, 2012)

Neveljük tanulóinkat arra, hogy barátok legyenek; a munkában pedig törekedjenek egymás megértésére, segítségére, fiatalabb barátaik iránt legyenek figyelmesek. Tanulják meg az igaz barátságot tettekkel bizonyítani.

Baloghné T. (1996) és Zsíros (1991) szerint a következő erkölcsi alapfogalmakat kellene kialakítani: értékek, erény, bűn, jó és a rossz, állhatatosság, kitartás, az önfejlesztés, az önuralom, önfegyelem, mitől függ a boldogságunk? Ünnepre készülünk, új esztendő, irigység, hízelgés, gyűlölet, önzés, képmutatás, hazugság, szeretetbizalom, őszinteség, lelkiismeret, szerénység, lelkierő, a szülő-gyerek kapcsolata, testvérkapcsolatok, barátság, a játékban is légy szeretetteljes, hazaszeretet, engedelmesség, állapotbeli kötelességteljesítés, húsvét ünnepe, mértékletesség, engedelmesség, a tiszteletadás jelei a mindennapokban, én és a világ, a természet minden ember közös kincse (környezetvédelem).

A Biblia és a természettudományok

A Biblia az egyetemes emberi kultúra egyik alappillére. A zsidóság és a kereszténység kanonizált iratait tartalmazza, de az emberiség évezredekken keresztül felhalmozódott tudásának kiemelkedő jelentőségű tárháza is.

Habár (nem csak a szocialista szakirodalom) veti el a Bibliát és elfogadhatatlannak tartja tanítását, de hosszú időn keresztül a természettudósok sem tudtak mit kezdeni a Szentírásban olvasottakkal. Az utóbbi évtizedekben azonban egyre

többen vallják azt, hogy a Biblia és a természettudományok nem képeznek ellentétet, hanem kölcsönösen kiegészítik egymást (Czékus, 2010). Ez a legvitatottabb területre, az evolúcióra is érvényes.

A hitoktatás és a (természet)tudományok oktatása más-más megközelítésben és úton történik. A hitoktató szerint a Bibliába nem kell belekeverni a természettudományokat, és ez fordítva is érvényes. Így alakul ki egy igen erős választóvonal a két terület között. Anélkül, hogy egyik vagy másik oktatót meggyőznénk, egy igen egyszerű példán szeretnénk szemléltetni, hogy a kettő igenis megfér egymás mellett, sőt, ki is egészítik egymást! Például az állattan és a Biblia kapcsolata, de más területeket is érdemes elemezni. Tudjuk-e hogy hányféle állatot említ a Biblia? Közel nyolcvan! Kezdve a gilisztától az emlősökig, majdnem minden nagyobb állatcsoport képviselteti magát. Legtöbb természetesen a madarak és az emlősök osztályába tartozik. Az integrált és interdiszciplináris oktatás tipikus példája lehet pl. egy állat ismertetése, illetve hittanórai feldolgozása, amely anyanyelvi és néprajzi elemeket is tartalmazhat (Czékus, 2007).

A továbbiakban arra szeretnénk rámutatni, hogy a Bibliának igenis van helye a természettudományok, első sorban a biológia tanításában. Ezzel a problémával többen is foglalkoztak, az egyik legalaposabb publikációt Farkas L. Gyula adta közre (Farkas, 2010).

A Biblia és a biológia

A Biblia és a biológia több ponton is találkoznak. Az, ami néhány évtizeddel ezelőtt kivetni való volt a biológiában, az ma már megtalálta a helyét.

Legtöbbet a Szentírásban előforduló növényekről és állatokról mondhatunk, hiszen mintegy 130 növényfaj neve szerepel a lapjain. A Biblia növényeivel egy külön tudományág, a hierobotanika foglalkozik. Nem a növénytani pontosság a fontos, hiszen nem botanikakönyv, de érdekes adalékkal szolgálhat a bibliai növények érthető leírása.

A Szentírásban említett nagyszámú növényfaj legtöbbje az életet adó és jelképező gabonafélék, valamint a szintén szimbolikus jelentésű szőlő és bor, a ruházathoz használt len, az építkezéshez használt cédrus és tölgy, valamint az olajfa, a fügefafa stb. fordulnak elő. Gyakran említi a gyomokat. Ezeket negatív értelemben mutatja be.

Az Ószövetség gazdagabb. Több fajt és gyakrabban említi őket. A legősibb növény az árpa volt. A gabona „ellenségeként” a magyarban „konkolyként” fordított növény valójában egy fű, a konkolyperje.

A növényekről milyen vonatkozásban esik szó? Általános jelentőségük miatt, gazdasági hasznuk/kártételük miatt, vagy egy adott helyzetben jelentősek (manna a pusztában, Jónás csodafája, példabeszéd a konkolyról stb.).

Legtöbbször a gazdasági és áldozati szempontból legfontosabb növények szerepelnek:

búza	201
	esetben
szőlő	157
len	91
tölgy és olajfa	76-76
cédrus	75
füge	68
tömjén	49
datolya	47
gránátalma	37
akácia	34

A növények mesterséges rendszerezésével az alábbi csoportokat állíthatjuk össze (Farkas, 2001):

- a) Vadnövények (pl. konkoly, búzavirág, pászitfüvek, krisztustövis, júdásfa, mandragóra, jerikói rózsza, sártök, ricinus, manna).
- b) Haszonfák (pl. ébenfa, aleppói fenyő, libanoni cédrus, keleti platán, tamariska, ezüstfa, akácia, tölgy, nyárfa).

3.ábra. Ciprus, vagy góferfa (Udine, 2011)

Az egykor nagy tömegben élő európai ciprus ma már csak Libanon ezer méter feletti oldalain található vadon. A júdeai hegyek bennszülött, szárazságtűrő örökzöldjének erős, tartós, aromás illatú törzse kiváló szerszám- épület- és bútortfa volt már a bibliai időkben is. Mint örökzöld fa, kezdetben az örök életet és a bölcsességet jelképezte, majd a halál jelképe lett. Ezért jellegzetes ma már minden mediterrán temetőben. A Biblia leírása szerint Noé bárkája egy góferfából (ciprusból) készült nagy méretű hajó volt, melyet Noé Isten parancsára épített, hogy megmentse családját és a föld állatvilágát az özönvíztől



- c) Szemtermésű növények (pl. búza, árpa, köles, lencse, pisztácia, dió, jánoskenyérfa).
- d) Zöltség és aperitif hatású növények (pl. hagyma, saláta, dinnye, uborka, üröm, jóféle sáfrány, babér, vad majoránna, izsóp, fahéj, kapor, mustár, koriander).
- e) Gyümölcsstermő növények (pl. mandula, kajszibarack, almafa, dió, eperfa szeder, szőlő, olajfa, gránátalma, fügefafa, datolyapálma).

4.ábra. Datolyapálma (Nea Potidea, 2012)

A Földközi-tenger környékén és a Biblia helyszínein elterjed fa. Magas törzsű, lombja dús. Leveleiből kötelet fontak, de gyékényt is készítettek belőle. Terméséből bor készült, magvait állati takarmánnyként hasznosították.

A Szentírásban több helyen is szerepel. Legismertebb az a leírás, amelyben Jézus Jeruzsálembé való bevonulásakor a tömeg pálmaágat (levelet) tartott a kezében és ezt szórták az útra, így köszöntötte az Urat.

A pálma a bölcsesség, a tökéletesség, a mártíromság, a jólét és a szépség jelképe is.

A győzelem és diadal jelképévé vált.

A pálmaszentelés ősi szokás. Vidékünkön – mivel természetes körülmények között nem terem meg a pálma, virágvasárnap templomainkban kecskefűz barkás ágát áldja meg a pap, így emlékezve Jézus Jeruzsálembé való bevonulására.

Jobbra: „barkaág” – a kecskefűz virágos ága (Szabadka, 2012).



5.ábra. Olajfa

Vadon is nő, de főleg termesztik. Jeruzsálem óvárosától keletre eső többcsúcsú hegyet – ahol Jézus keresztre feszítése előtt vérrel verítékezett az Olajfák hegyének nevezik. Pál apostol a vad olajfát a pogány valláshoz, a nemes olajfát pedig a zsidó néphez és a kereszténységhez hasonlította. Az olajat világításra, kenetkez, áldozati ételhez, sebkenésre, sőt fizetőeszközként is használták. Noénak egy galamb olajfaágat hozott, ezzel jelezve, hogy vége a vízözönnek. A felvételeken egy több, mint 1500 éves olajfa látható (Kaštel stari – Horvátország, 2009)



f) Illatosító és ipari növények (pl. mirhafa, tömjénfa, áloé, gyapot, len, cukornád (téves megnevezés!), közönséges nád, fűzfa, papiruszsás).

A világon több helyen, így Horvátországban (Kaštel stari) is a bibliai növények kertjét hozzák létre, ahol egy helyen igyekeznek bemutatni a Szentírásban említett növényfajokat.

Kérdések (kételyek) a bibliai növényekkel kapcsolatban

A tiltott fa gyümölcse alma volt-e? A Bibliában nincs pontos utalás a gyümölcs milyenségére (esetleg a fanyar vadalma lehetett). Az európai köztudatban az alma maradt meg. Idegen fordításokban a fügefafa sárgabarack.

Volt-e paradicsom, akác? Mindkettő amerikai eredetű. Amikor a Biblia íródott, még nem ismerték Amerikát. A különböző kiadásokban a növénynevek eltérnek. így pl. a búzavirág bojtörján vagy bogáncként szerepel (Surányi, 2006).

A Bibliában előforduló állatok

Közel 80 állatfajt említ a Biblia. A növényekhez hasonlóan, több állatot sem lehet pontosan beazonosítani. Ráadásul a fordítás sem lehet tökéletes, hiszen vannak olyan állatok is, amelyeknek nincs is megfelelő magyar nevük, mert a magyar nyelvterületen nem élnek.

Az alábbiakban felsoroljuk a nagyobb rendszertani kategóriákba tartozó ismertebb, a Szentírásban fontos szerepet játszó állatok nevét.

Gerinctelenek

Férgek: nadály

Ízeltlábúak: bolha, féreg (általában a rovarok lárvájára vonatkozik – kukac), hangya, moly, sáska, skorpió.

Puhatestűek: bíborcsiga.

Gerincesek

Halak: hal.

Kétéltűek: béka.

Hüllők: gekkó, kaméleon, kígyó, krokodil, sárkány.

Madarak: bagoly, bölömbika, büdösbanka, denevér, dögkeselyű, fogoly, fürj, galamb, gém, gólya, hattyú, héja, holló, íbisz, kakas, kakukk, karvaly, kánya, kuvik, páva, pelikán, sas, saskeselyű, sirály, strucc, veréb.

Emlősök: behemót (valószínűleg a vízilóval azonosítható ez az állat), bivaly, cethal, denevér, disznó, eb, egér, egyszarvú (antilop, más fordításban bölény), elefánt, farkas, gazella, háziszamár, jávorszarvas, kecske, kövérfarkú-juh, ló, majom, medve, menyét, nyúl, oroszlán, öszvér, őz, párdúc, róka, sakál, sündisznó, szarka, szarvas, szarvasmarha, sziklai borz, teve, vaddisznó, vadkecske, vadszamár, vakond.

Életmóddal kapcsolatos kérdések

A (helyes) életmódra több helyen is történik utalás. Ugyancsak szó van a tisztaságról is. Egyes részek akár iskolai tananyag is lehetnének.

Betegségek

A betegségeket rendszerint mint átkot tüntetik fel a szentírás-írók. Leírásaik sok esetben tökéletesek és azt bizonyítják, hogy a kor emberéről (betegségeikről) nagyon sokat tudtak.

Néhány betegséget megnevezünk.

Fertőző betegségek: pestis, lepra (bélpoklosság), vérhas, hideglelés (malária), sorvadás (mint a fertőző betegségek következménye),

Idegrendszeri betegségek: epilepszia, holdkórosság, tébolyodás.

A vérkeringés kóros elváltozásai: gutaütés, vérzékenység,

A mozgás szervrendszerének elváltozásai: köszvény, sántaság.

Az érzékszervek betegségei: némaság, siketség, vakság, az orrüreg betegségei.

Egyéb betegségek és orvosi beavatkozások: vízkórosság, napszúrás, újraélesztés, szövődményes szülés, körülmetélés, fekély, gyulladások, törpenövés, púposág, beteg fogak, öngyilkosság, kasztrálás, túlszőrösség.

A Szentírás is az egészséget a legnagyobb kincsnek tartja. Az orvos utasításait be kell tartani.

Genetika és Biblia

Bármennyire is hihetetlen, de találunk genetikai vonatkozású utalásokat is. Pl. azt tudták, hogy vannak közös tulajdonságaink, de azok mégis eltérnek egymástól (a kéz tulajdonsága – bőrlérendszer: „rányomja pecsétjét minden emberkézre”. Az ikerszülésről, lateralitásról, az újszülöttek kapaszkodási reflexéről, a nemhez kötött öröklésről (hemofíliáról) is szó esik.

Orvosi kérdések

Az orvosi kérdések közül meg kell említenünk az ember életkorát, a szexuális étellel kapcsolatos ismereteket, a nemi kapcsolatot, a teherbeesést, a meddőséget, maszturbációt, homoszexualitást („útálatosság az”, prostitúciót, abberációkat (állattal létesít kapcsolatot, vérfertőzést).

A Biblia és az élet eredete

A Biblia olvasásának és tanulmányozásának egyik sarkalatos kérdése az élet eredete. A hívőket és nemhívőket egyaránt érdekli, hogy ellent mond-e a Biblia tanítása a korszerű természettudományos magyarázatnak? Vannak érvek és ellenérvek. Úgy, ahogy a Bibliában célirányos fejlődésről olvasunk (Isten az embert azért teremtette, hogy uralkodjon az élőlények felett), ugyan úgy a szélsőséges természettudósok nem akarnak tudomást szerezni Isten teremtés-történetéről.

Az evolúció tényének tagadásához az egész tudományt kellene tagadni: benne a geológiai rétegek korát, a földrajzot, az antropológiát és a genetikát is (beleértve Darwin (1904, 2009, 2010) tanítását is. Mérsékelt szárnyat képvisel Mayr (1942, 2001), aki tárgyilagosan, tényekre építve és bizonyítva vezeti le az evolúciót.

Két alapvető lehetőséggel találjuk magunkat szemben. Hogy melyiket tartjuk „helyesnek”, az csakis rajtunk áll.

1. vagy azt hisszük, hogy van egy felettünk álló szellem, aki a semmiből megteremtette a világmindenséget,

2. vagy azt fogadjuk el, hogy az anyag örökkévaló. Itt azonban nem tudjuk megmondani, mi is az az örökkévaló. (Farkas, 2001)

Hogyan tekint ma az Egyház az evolúcióra?

Az ősi civilizációk (India, Kína, Mezopotámia, Babilon, Egyiptom, Görögország, Róma) mítoszaiban úgy tartják, hogy a világ a megteremtése óta változatlan. A teremtő Isten, vagy Istenek. A nyugati civilizációban a legismertebb mű a Szentírás, amely első könyvében (Ter 1,1-2,24) leírja a világ teremtését. A Biblia állítása évtizedeken keresztül szolgáltatott pro és kontrát. Ma a tudomány másként tekint a Szentírásra. Az nem biológia (evolúció)-könyv, ezért nem is kell (nem szabad) a tudományos elméletek

alapjának venni (Henze, 2006). Ugyanakkor az Egyház véleménye is megváltozott: a bibliai tanításokat nem kell szó szerint értelmezni. Ma már a hivatalos Vatikán is elismeri az evolúció tényét (Wilder-Smith, 1991, XII. Pió pápa (1950), II. János Pál pápa (1996) XII. Pió pápa enciklikájában arról értekezik, hogy az evolucionizmus nem áll ellentétben az Egyház tanításával, mint természettudomány, kutatható. Elfogadja azt a feltételezést, hogy az emberi test genetikailag evolúciója során valamely állatfajhoz kötött. Az ember lelke, amely tanulmányozása nem a természettudományok hatáskörébe tartozik, az Egyház tanítása szerint Isten közvetlen teremtménye. II. János Pál pápa (1986) arra int, hogy a Biblia teremtésre vonatkozó részét (Teremtések Könyve) nem szabad szó szerint értelmezni, főleg nem természettudományi szempontok szerint magyarázni. Magyarázata nem természettudósok, hanem filozófusok és teológusok feladata. Szintén II. János Pál (1996) beszél a teremtésről. Véleménye szerint az evolúció értelmezése két féle: az egyik a materialista-redukciós, a másik a spirituális. Emlékeztet a Humani generis-ben megállapítottakra: az emberi test az élő anyagból származik, amely már az ember megjelenése előtt is létezett, ellenben (minden ember) lelkét közvetlenül Isten teremtette.

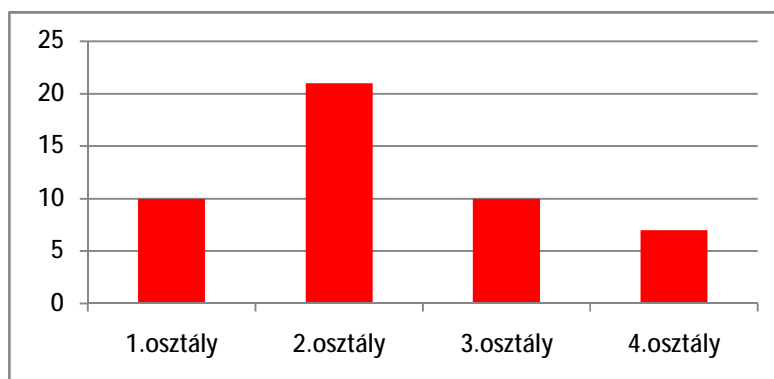
A Szentírás és a Környezetünk tanítása

Az MTTK végzős hallgatói közül Szebenyi Boglárka két munkájában (2007, 2009) is a Biblia és a Környezetünk tantárgy kapcsolatával foglalkozott. Az egyik a Bibliában is említett betegségekről, a másikban pedig a bibliai állatokról szól. Javaslatot tett, mely tanítási egységeket lehetne a Környezetünk és a hitoktatás tantárgyak integrálásával feldolgozni.

Az egyes osztályokban igen kevés olyan tanítási egység sorolható fel a Környezetünk/természet és társadalom tantárgyból, melyek korrelálnak a hitoktatással. A hasonlóság azonban mégis létezik, és ezt nem szabad figyelmen kívül hagynunk. Minden lehetőséget ki kell tehát használnunk, hogy a hittant és a természetet egymás felé közelítsük.

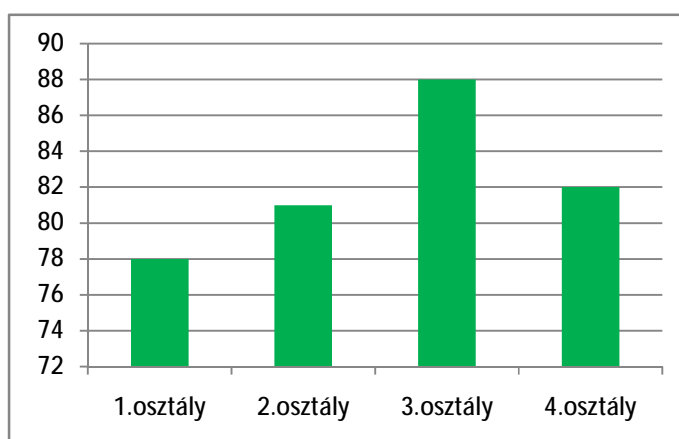
Sajnos hittanórán kevés szó esik az állatokról, de a Környezet órákon visszacsatolhatunk a Bibliában leírt élőlényekre és szabályokra (1. diagram).

1.diagram. Korreláció lehetősége a hitoktatás és a környezetünk/természet és társadalom tantárgyak között, %-ban kifejezve (Szebenyi, 2009)



Úgy tűnhet, hogy a természeti tantárgyak nagyon kis részéhez kapcsolódhatnak az egészséggel és betegséggel kapcsolatos bibliai idézetek. Viszont azok jól beépíthetők a tanítás folyamatába. A statisztikai adatok (2. diagram, 1. táblázat) is ezt a tényt támasztják alá (Szebenyi, 2007).

2.diagram. A tanítási egységek hány százalékánál hivatkozhat a tanító a Bibliára? (Szebenyi, 2007)



1.táblázat. Az egyes tanítási egységek és a bibliai idézetek összefüggése (Szebenyi, 2007)

Osztály	Tanítási egységek száma	Lehetséges hivatkozás a Bibliára
1.	14	73
2.	11	46
3.	9	29
4.	11	78

Összefoglaló

A Biblia a hívő ember számára Isten kinyilatkoztatott Igéje, hitének forrása. Az emberiség kultúrtörténetének egyik legbecsesebb írásos dokumentuma. Biblia nem tudományos (biológia) könyv, de több területen is érdekes adalékkal szolgálhat egy-egy tudományterület megismeréséhez. A laikusok és nem hívők számára is szembeűnő, hogy a Bibliában szereplők (Biblia-szerzők) természet-ismerete milyen magas fokú. Ezt munkánkban is bizonyítottuk.

A Biblia a kommunista rendszer iskoláiban tabu téma volt. Több, mint 10 éve viszont bekerült a hivatalos tantervbe a hitoktatás. Sajnos, a szükséges interdiszciplinaritás és integritás más tantárgyakkal még váratnak magukra. Se a hitoktatók, se a tanítók nincsenek felkészítve arra, hogy módszeresen beépítsék a hittanórákon tanultakat a Környezetünk óráiba, illetve a hittanórákon beszéljenek a Környezetünk tantárgy tartalmairól is.

IRODALOMJEGYZÉK

- A Biblia. Ószövetségi és újszövetségi Szentírás. Szent István Társulat, az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest, 1973.
- A Biblia Éve. Szent Jeromos Katolikus Bibliatársulat <http://www.biblia-tarsulat.hu> (letöltve 2012.03.18.)
- A Biblia világa. <http://enciklopedia.fazekas.hu/irodalom/Biblia.htm> (letöltve 2012.03.22)
- A Katolikus Egyház Katekizmusa. <http://www.katolikus.hu/katek/kek00050.html#N30> (letöltve 2012. 05. 22.)
- Bajic B. (1980): Szóbeli közlés.
- Balogné M.T. (1996): Embertani-erkölcstani munkalap az általános iskolák 6. osztályosai részére. IKVA Kiadó, Budapest.
- Czékus G. (2005): A természetismeret-tanítás módszertana. Egyetemi tankönyv. Szabadka.
- Czékus G. (2007): Hitoktatás és biológia-tanítás – biológia-tanítás és hitoktatás. Új Kép, 2007. december, pp. 35-40.
- Czékus G. (2010): A darwinizmus mai tolmácsolása. Létünk 1. 84-99.

- Czékus G., Horák R. (2012): The realization of integrated education in primary school first and second grade classes - manuscript
- Darwin, Ch. (2004): A fajok eredete természetes kiválasztás útján. Neumann Kht., Budapest.
- Darwin, Ch. (1910): Az ember származása és az ivari kiválás. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R.T., Budapest
- Darwin, Ch. (2009): On the Origin of Species by Charles Darwin. In: <http://www.gutenberg.org/etext/2009> (letöltve 2009.XI.)
- Die Verbum. A II. Vatikáni Zsinat DEI VERBUM kezdetű dogmatikus konstitúciója.
az isteni kinyilatkoztatásról. <http://uj.katolikus.hu/konyvtar.php?h=11#DV11> (letöltve 2012.04.27.)
- Farkas L. Gy. (2001): A Biblia biológus szemmel. Agapé Ferences Nyomda és Könyvkiadó Kft., Szeged.
- Farkas L. Gy., Juhász M., Just Zs. (2010): A Biblia biológus szemmel. Agapé Könyvkiadó, Szeged.
- II. János Pál pápa (1986): L`Oservatore romano, február 7.
- Henze, W. (2006): Vjerovati je lijepo. Župa Uznesenja BDM, Slavonski brod.
- Ivan Pavao II. (1996): Crkva pred istraživanjima o porijeklu, počecima i razvitku života. Poruka Ivana Pavla II. članovima Papinske akademije znanosti (212. listopada 1996), 2.
- Mayr, E. Systematics and the Origin of Species, Columbia University Press, 1942; Harvard University Press reprint
- Mayr, E. (2001): What Evolution is. Basic Books, New York.
- Mirkné Sebők Ágnes (1994): Egy általános iskola komplex pedagógiai programja. Kézirat. In: Hunyadi Györgyné és M. Nádas Mária (szerk.) (1996): A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig. Budapesti Tanítóképző Főiskola – Továbbképző Füzetek 2.
- Ó- és Újszövetségi Szentírás a Neovulgata alapján. . Szent Jeromos Bibliatársulat, Budapest (1997)
- XII. Pió pápa (1950): Humani generis – De nonnullis falsis opinionibus quiae catholicae doctrinae funcaementa subruere minantur. Herder Verlag, Wien.
- Pál F. (2012): Magyarország nem keresztény ország. In: <http://www.magyarkurir.hu/hirek/pal-ferenc-magyarorszag-nem-kereszteny-oroszag>. Letöltve 2012.05.04.
- Surányi D. (2006): A Biblia növényei.
- Szebenyi Boglárka (2007): Mely betegségekre hivatkozik a Biblia – mikor hivatkozzon a tanító a Bibliára? Szakdolgozat, MTTK.
- Szebenyi Boglárka (2009): A Környezetünk tanítása és a Szentírás kapcsolata, különös tekintettel az állatok feldolgozására. Diplomamunka, MTTK.
http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/hidverok/suranyi_biblia.htm (letöltve 2012.06.02.).
- Tóth L. (1999): Anyanyelvű oktató- és nevelőmunkánk színvonalának emeléséért (neveléstudomány). Ismeretterjesztő Füzetek. Atlantis, Újvidék.

- Új Magyar Lexikon (1961). Akadémiai Kiadó, Budapest, I. kötet.
- Várnai P. (2012): Vasárnapi elmélkedés. In: Máté I. (szerk.): Adoremus 2012. szeptember 87.
- Wilder-Smith, A.E (1991): Postanak čovjeka i njegova sudbina. Kritičan osvrt načela evolucije i kršćanstva. Duhovna stvarnost, Zagreb.
- Zsíros L-né (1991): Lelki egészségtan – a szeretetről. Honffy Kiadó.

**Драгиња Рамадански - СУСРЕТ СА МАНУСКРИПТОМ У ДИГИТАЛНОМ
ОКРУЖЕЊУ /НЕКИ АСПЕКТИ РУКОПИСНЕ АУТОБИОГРАФИЈЕ ТЕРЕЗ МИЛЕР/**

mimaram@cablenet.rs

Сажетак

Аутобиографија Терез Милер објављена је 2012. године, четрдесет година након свог настанка, у облику књиге под насловом *Igaz történet*. Ова књига је, како у оригиналу тако и у свом правовременом преводу на српски језик као *Истинита прича*, имала одговарајућу рецепцију, и тако из пуког документа закорачила у праву књижевност. Упоређивањем манускрипта и његове дактилографске реконструкције, имали смо прилику да, на трагу Ролана Барта, тог последњег „верника писма“, изнова промислимо феномен писма као тела, односно његову књишко/дигитализовану будућност.

Кључне речи: аутобиографија, манускрипт, дуктус, хијатус, дигитална писменост, Ролан Барт, Терез Милер.

**ENCOUNTERING THE MANUSCRIPT IN DIGITAL SURROUNDINGS
(SOME ASPECTS OF THE HANDWRITTEN AUTOBIOGRAPHY OF TERESE
MILLER)**

Abstract

The autobiography of Terese Miller was published in 2012, forty years after its creation. The book had, in the original and also in its synchronised translation into Serbian, the affirmative reception. Thus it stepped into genuine literature from a mere document. By the comparison of the manuscript and its typed reconstruction we had the occasion, following Roland Barthes – the last believer in scripture – to reconsiderate the scripture phenomenon, i.e. its bookish/digital future.

Keywords: autobiography, manuscript, ductus, hiatus, digital literacy, Roland Barthes, Terese Miller.

Аутобиографија Терез Милер, баке Александра Тишме, објављена је ове године, четрдесет година после свога настанка, под насловом *Igaz történet*. Ова књига је, како у оригиналу тако и у свом правовременом преводу на српски језик, пронашла свог читаоца и из пуког документа успешно закорачила у праву књижевност.

Терез Милер је рођена 1877. године у јеврејској трговачкој породици из Хоргоша. На наговор свога славног унука, од 25. октобра 1968. до 12. јануара

1972. године она - челичним пером и мастилом (не фломастером или хемијском оловком!), у свесци великог формата, без линија (54 нумерисане стране) - исписује свој животопис, на мађарском језику. Мађарски језик је, наиме био, језик њене породичне комуникације и главни језик комуникације са средином.

Током редакторске реконструкције и превођења рукописа на располагању нам је био дактилографски транскрипт овог рукописа, начињен од стране издавача пре више година. Уз одавање признања за уложени труд, приметили смо да дактилографски приступ клизи по површини текста, не мари за садржину, не реагује на нелогичности, не осећа дубинску синтагматску повезаност речи. Отуда је у мађарском дактило-транскрипту остало много белина-хијатуса које он није био у стању да попуни, и које је свесно и одговорно препустио неком другом, дубљем односу са текстом.

Упоредивањем манускрипта и његове првотне дактилографске реконструкције имали смо прилику да, на трагу Ролана Барта, тог последњег „верника писма“, изнова промислимо феномен писма као тела, односно његове књишке/екранске будућности.

Ако прихватимо Бартову тезу да постоје два геста продирања у тајну писма: онај својствен западњачком скриптору, и онај својствен источњачки калиграфу, рукопис Терез Милер пре спада у први тип, урезиваног пером („рука која гребе“), за разлику од писма нанесеног кистом („рука која милује“). „Умивеност“ пак њеног писма је знак његове сакрализације. Записивање и почиње и завршава се призивањем Бога (Isten nevébe, Isten a tudója).

Док је за Барта (као и миленијумима пре њега) писање било неповратно, иреверзибилно (грешка је мењала материју, требало је стругати или искинути страницу, исправке у рукопису обелодањивале су притајену снагу пројекта, брисања су била трагови неке потајне партитуре...) – за нас је писање постало реверзибилно, тренутачно избрисиво, интерактивно: писати данас значи - послати. Електронска подлога упија, не мењајући се, визуелни графизам, писање је избрисиво, без икакве штете по подлогу (Осола, 2010: 21). То није без моћног уплива на такве категорију као што је оригинал, копија, верзија, фалсификат.

Овај текст је, по свему судећи, постојао и пре свог бележења, у вишеструким препричавањима, и као да га је требало „само“ записати. Терез Милер је смогла снаге за тај чин, у својим позним годинама. Да искорачи из сфере усменог приповедања, у правцу ауторства, препуштајући потомцима, или је можда боље рећи потомству, да тај њен импулс овенча књигом.

Графолошки посматрано, пред собом имамо економични курзивни рукопис, са духовитим витицама и окомицама, уредним дијакритичким знацима, правописно-интерпункцијски надасве коректан, који је зацело изазован за графологе, мада је пре свега руковођен обзирима читљивости (ипак, далеко смо од блаженства чистог преписивања). На моменте то је прави краснопис, са уједначеном величином изразито ситних (1 до 2 мм) слова, а на моменте ужарена лава језика, са вехементним уметањима и прецртавањима, укрупњавањем и деформисањем слова, врлудањем редова, „крмачама“, лапсусима калами и сл.

Терез Милер се користи мање или више устаљеним облицима интерпункцијске самоекспресије (тачкице, знаци навода, узвичник, два узастопна узвичника, знак питања, наводници, заграде, абривијатуре, штампана слова) обилато се користећи и цифрама. Пратећи температуру емоција, редови заврљају белинама, сузном мрљом, искорацима у пиктограм, када је реч замењена сликом референта.

Рукопис постаје митски депозитар афективних вредности: он у комуникацију уноси жељу, јер је он само тело. Сведоци смо мануелног, мускулаторног чина исписивања слова. Ако је веровати Ролану Барту „што је писмо теже читљиво сматра се личнијим“ (Барт, 2010: 33). У посматраном кодексу терез Милер има нечиткијих сегмената, када се скрипција убрзава, када писмо трчи за говором, за временом. Тај тренутак творења у скрипцији (скриптурални догађај) назива се *дуктус*. То је „чињеница производње (а не производа“), „људски покрет у свом антрополошком распону: тамо где слово показује своју мануелну, занатску, оперативну и телесну природу“. (Барт, 2010: 71). Та графичка непрозирност, криптографија, нечитљивост - и јесте истина писма? Ми, сматра Барт, не знамо како пише несвесно, јер психоанализа је спознавање говорених а не писаних речи. Природа истине Терез Милер није историјска, већ језичка, реторичка, у функцији аманета слоге, зацељивања рана а не бацања соли на њих. Управо њу су дактиловерзија и компјутерски текст настојали да пренесу.

Сматрамо великом срећом што нам је на располагању стајала фотокопија горепоменутог свеске, добијена од Терезиног праука, Андреја Тишме. Радећи одвојено на реконструкцији и превођењу текста, њихови актери су предузели упоређивања две тако добијене верзије. Тај колегијални гест сусретног тумачења уродио је плодом: многе недоумице су успешно решене, мада је и остало још подоста дубиоза.

Процес дешифровања мађарске колеге су вршиле пројектовањем вишеструко увеличаног текста оригинала на екран. Уважавани су његови графолошки ритмови, искошеност редова, величина слова, маргине. Графички облик је сугерисао читаву лепезу могућности, које су подвргаване селективној контекстуализацији. Међутим, многе речи су и поред тога остале нечитке и неконтекстуализоване.

Преводацац, који је позван да нађе међујезички синоним за сваку реч оригинала, није могао проћи преко белина а да их не попуни значењем, и то управо оним који оригинал налаже. Текст се понекад најпре отворио лепој пасији превода, који се подао диктату првобитног смисла.

Неко је рекао да преводацац постаје аутор, само када се претвори у свог аутора. Највероватније да је тако. Али то није клон него двојник, од крви и меса, конфликтан, комплементаран, тврдоглав, који види и оно што писац не види, зна и оно што писац не зна. И обрнуто, дакако. Често преводимо оно ненаписано, а изостављамо оно написано. По томе је превод стваралачки. Индивидуално калибриран. Сетимо се да он и „није друго до преображај, са огромном разноликошћу, у својој жељи да буде веран“ (Bitor, 1970, 456).

И док је мађарски редактор обзирно изоставио (уз одговарајуће сигнализације) нечитке лексеме, преводилац је сматрао да је важно сигнализације читаву да се Терез Милер, и у својој десетој деценији, поуздано сећа неких ствари, рецимо, имена дединих коња у запреги. Њему се чинило да је мањи грех ако их у преводу назове, рецимо Змај и Лиска... Превод је, треба рећи, и уметао речи које је сама Терез пуштала да одлете. Постоји, тако, једна синтагма која је неједном премостила преводиочеву неверицу. Она гласи: „за дивно чудо“. Тога чуђења код Терез нема. Она је све стоички примала.

На делу је локутивна граматика, оног што се говори другоме, а не пише за себе. Са драматичним, наративно мотивисаним хијатусима. Како другачије тумачити изостављање из породичног стабла у холокаусту страдале кћери Бежике, и нагло занемљивање приповедне нити о њој? Обе књишке верзије су се огрешиле о ту лакуну, без икакве сигнализације васпоставивши име ћерке у породичном стаблу, и на тај начин неутралишући основни поступак овог текста - прећуткивање. Ако је тачно да текст мора у себи имати неку неурозу, имамо задатак да је уочимо. Па нека је то и прећуткивање, самосавладавање, у зидању ових вербално упростојених музеалија, без имало реваншизма, кадрих да учествују у култури, а не само у породичној историји.

И док Терез неке ствари прећуткује (да ли и брише из сећања?) на другој страни имамо редувантност, обиље. То се пре свега односи на хипокористичне атрибуте *kedves*, *jo*, *boldogult*, *szegény* – које Терез издашно придружује уз своје најближе. Те сигнале присности, мађарски књишки текст је сачувао, редактура их није „скресала“, нису јој деловали као вишак. Редактору српског превода су се пак учинили недопустиво фреквентнима спојеви попут *мој сироти покојни Јожика*, те их је свео на норму коју српски писани језик познаје. Ипак, остаје горак укус издаје у устима, јер ти емоционални рефрени саставни су део идеолекта овог сећања, и више од тога, дубоко су му својствени.

После свих тих добронамерних импутација и ампутација, требало је напослетку сигнализације да је у питању манускрипт као носилац значењске ауре, а не тек трака дигиталне писмености. То су осетила оба уредника, и српски и мађарски, дајући нам узорак оригиналног записа.

Финале *Истините приче* се скоро поклапа са концем ауторкиног живота, што је веома важан моменат, који нас повратно враћа сведочењу, и одмах га надраста, искорак у тоналитет баладе са темом мајчинске љубави.

Не заборавимо да је Терез и муза престоничког фељтонисте с надимком Песак. Песак! Ето метафоре за технологију писања – пропуштање сипке материје кроз сопствене прсте. Нека истече оно сувишно, нека остане оно потребно. Проверена успешност *Истините приче* почива на финој економији. Аморфија живота захваћена је у мрежу приповедне форме, набујало тесто зауздано је модлом, добили смо говор који није потонуо у глиб таутологије. Терез Милер је забацила мрежу приче у свој протекли живот, слободна да сама одреди величину окаца, и тако одреди и своју „ловину“.

Литература

- Барт, Ролан, Варијације о писму у: Задовољство у тексту, Службени гласник, Београд, 2010
- Bitor, Mišel, Kritika i invencija, Izraz, Sarajevo, maj 1970, knjiga XXVII/godina XIV, broj 5, str. 445-456
- Gelb, I. J., The Alphabet, London, Hutchinson, 1948.
- Müller Teréz, Igaz történet Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, Zenta, 2011/
- Forum Könyvkiadó Intézet, Újvidék, 2011
- Милер, Терез, Истинита прича, Академска књига, Нови Сад, 2012
- Осола, Карло, Танани инструмент, у: Задовољство у тексту, Службени гласник, Београд, 2010

Žermenka Lovrić - **VJERSKE KNJIGE I SUVREMENI SVIJET**

zermenka.lovric@mocable.ba

Sažetak

Velike svjetske religije posjeduju svoje vjerske knjige. Svaka od tih knjiga vuče korijene od kojih se mjeri vrijeme. Nameće se pitanje, kako su te knjige ostale popularne do današnjih dana, što ih drži na površini današnjeg zasićenog tržišta, na kojem je sve dopušteno i nema granica. Koja je tajna zbog koje kada se nađemo na Sajmu knjige ipak dotaknemo Bibliju il Kur'an?

Kako takve knjige kroz razne katekizme nalaze put do svojih čitatelja bez velikog marketinga? Sve su to pitanja koja se nameću običnom čovjeku i na koja tražimo odgovor putem raznih anketa, upitnika i novinskih članaka.

Moderni način života, brz i spontan često nema osjećaj za religiozno, ili nam se samo čini.

Svaka vjerska knjiga priča o smaku svijeta, pri tome koristi svoj metaforički jezik. Ona ima svoj izvor – naratora i ciljanu domenu- slušatelja.

Žanr religiozne knjige stalno se mijenja i raste.

Sve su to pitanja na koja tražimo odgovore u ovom radu.

Ključne riječi: Biblija, Kur'an, Tora, Novi Zavjet, religija , internet, globalizacija, vjerske knjige za mlade, vjerske knjige za djecu

HOLLY BOOKS AND CONTEMPORARY WORLD

Abstract

The world's major religions have their sacred books. Each of these books pull roots from which people measure time. This begs the question of how these books remained popular to this day, it keeps them on the surface of today's saturated market, where everything is allowed and no boundaries. What is the secret of that when we went to the Book Fair still touch the Bible Or Quran?

As such the book through various catechisms are the way to their readers without much marketing? These are all questions that are imposed by the common man and to which we seek the answer via surveys, questionnaires and newspaper articles.

Modern lifestyles, fast and often has no spontaneous feeling for the religious, or we just do.

Every religious book tells about the end of the world, when it uses its metaphoric language. It has its source - the narrator and audience-targeted domain.

Genre of religious books is constantly changing and growing.

These are all questions that seek answers in this paper.

Keywords: Bible, Koran, Torah, New Testament, Religion, Internet, globalization, religious books for young people, religious books for children.

Uvod

Povijest knjige stara je više od 7000 godina. U tome vremenu mijenjala je svoj oblik, ovisno o materijalu od kojeg je izrađivana i o načinu pisanja i umnožavanja tog materijala, a pri pisanju pribor se mijenjao kroz povijest. Rimljani su pisali „olovkom“ koja je sličila grančici, a koje su bile od kosti i mogli su lako brisati pogreške u pisanju, a pisali su na „papiu“ od voska, a više voštanih listova obično se uvezalo.

U vrijeme kada ljudi nisu znali pisati ni čitati prenosili su usmenom predajom svoje poruke i iskustva. No, koliko god usmena predaja bila učinkovita i danas, nije bila dovoljna da sačuva svekoliko ljudsko iskustvo. Osim toga, pamćenje blijedi, pa je mnogo toga zaboravljeno. Da bi se moglo pisati, treba izumiti pismo i materijal na kojem se piše. U Egiptu, kad su ljudi u 4. stoljeću postali kršćani, Rimljani su uništili njihove zabilješke napisane hijeroglifom, jer su smatrali da je egipatsko pismo pogansko.

Vjerske knjige su kamen temeljac daljem radu i pisanju, treba početi i proučiti osnovne vjerske knjige i u njima pronaći zajedničku osnovu koja povezuje sve religije i narode.

Židovske svete knjige

Tora je, slobodno prevedeno, Zakon. Židovstvo doživljava Toru kao Božju riječ i kao samu božju pojavnost. Tora, kao osnovna knjiga cijelog židovstva, je pravilnik privatnog, društvenog, političkog i vjerskog života Židova. Ona je i više od toga. Zapravo, to je savršen nacrt svijeta, jer svijet koji je stvoren prema načelima Tore bi trebao biti i uređen prema istim načelima.

Talmud je zbornik cjelokupne usmene predaje koja regulira religiozno-pravne odnose židovskog naroda. Postoje dvije verzije: babilonski Talmud, koji je nastao negdje oko 500. godine, i jeruzalemski, koji je nastao stotinjak godina ranije. Oba se sastoje od dva dijela, Mišne i Gemare. Mišna je najraniji sačuvan rabinski tekst o vjerskom zakonu, a Gemara su rabinski komentari Mišne.

Zohar je najpoznatija kabalistička knjiga. (Riječ kabala hebrejskog je porijekla i ona znači primati). Kabala je tajna nauka drevnih Hebreja. Njezini tekstovi razvijaju poseban način mišljenja, poseban način gledanja, poseban način doživljavanja. Gotovo kao da se uči novi jezik, nova metoda razmišljanja.

Budističke svete knjige

Sveta knjiga budizma je Tipitaka. Napisana je na drevnom indijskom jeziku pali, koji je veoma blizak jeziku koji je sam Buda govorio. Tipitaka je ogromna knjiga. Engleski prijevod Tipitake se sastoji od 40 tomova. Riječ Tipitaka je sačinjena od dvije riječi, „ti“ što znači „tri“ i „pitaka“ što znači „košara“. Prvi dio imena „Tipitaka“ se odnosi

na činjenicu da su budistički spisi svrstani u tri grupe. Prva grupa, koja se zove **Sutta pitaka**, se sastoji od Budinih govora kao i od govora njegovih prosvjetljenih sljedbenika. Materijal u **Sutta pitaki** je veoma raznovrstan, što omogućava da se istine kojima je Buda poučavao prenose različitim vrstama ljudi. Mnogi od Budinih govora su u obliku propovijedi, dok drugi imaju formu dijaloga. Drugi dijelovi, kao što je **Dhammapada**, predstavljaju Budino učenje kroz poeziju. Ćatake, da damo i drugi primjer, sastoje se iz divnih priča u kojima su često glavni likovi životinje. Drugi dio Tipitake je **Vinaya pitaka**. Ova pitaka se sastoji iz pravila i propisa za monahe i monahinje, savjeta u vezi sa samostanskom administracijom i procedurama, kao i od povijesti ranog monaškog reda. Posljednji, treći dio Tipitake se zove **Abhidhamma pitaka**. To je vrlo složeni i profinjeni pokušaj da se analiziraju i klasificira svi činioци koji zajedno sačinjavaju osobu. Iako je ovaj dio Tipitake nastao nešto kasnije od prva dva, on ne sadrži ništa što bi bilo u suprotnosti sa njima. A sada o riječi „pitaka”. U drevnoj Indiji su građevinari prenosili građevinski materijal sa jednog mjesta na drugo koristeći košare. Jedan radnik bi nosio košaru na glavi određenu razdaljinu, gdje ju je predavao drugom radniku, koji bi nosio košaru do trećeg i tako dalje. Pismo je postojalo u Budino vrijeme, ali je medij na kome je pisano smatran manje pouzdanim od ljudske memorije. Knjiga je mogla da istruli na monsunskim kišama ili da je pojedu bijeli mravi, a memorija jedne osobe može da traje dokle god ta osoba živi. Zbog toga su monasi i monahinje memorirali Budine govore i prenosili ih sa koljena na koljeno, baš kao što su i građevinari prenosili zemlju i cigle jedan drugome u košarama. Zbog toga se tri grupe budističkih spisa nazivaju košarama. Nakon što je bila sačuvana na ovaj način nekoliko stotina godina, Tipitaka je na kraju zapisana u Šri Lanki oko 100 godina prije naše ere.

Budisti ne smatraju da je Tipitaka božansko nepogriješivo otkrivenje koje dolazi od boga i da oni moraju vjerovati u svaku njenu riječ. To su zapisi učenja jednog velikog čovjeka koji nude objašnjenja, savjete, vodstvo i podstrek, koji treba da se čitaju sa pažnjom i poštovanjem. Namjera bi trebalo da bude da se razumije učenje Tipitake, a ne samo da joj se slijepo vjeruje. Prema tome ono što je Buda govorio treba uvijek da se provjeri na osnovu osobnog iskustva. Moglo bi se reći da je pristup dobro informiranog budiste spisima sličan stavu naučnika koji čita rad iz nekog naučnog novina. Jedan naučnik izvodi eksperiment i onda objavljuje svoje nalaze i zaključke u naučnom časopisu. Drugi naučnik će pročitati taj rad sa uvažavanjem, ali ga neće smatrati valjanim i mjerodavnim dok i on ne izvede isti eksperiment i ne dobije iste rezultate.

Dhammapada je jedan od najmanjih radova iz prvog djela Tipitake. Ime može biti prevedeno kao „Put istine” ili „Stihovi istine”. Sastoji se od 423 stiha, od kojih su neki jezgroviti, a neki duboki, neki sadrže dopadljive usporedbe, a neki izuzetnu ljepotu, a sve ih je izgovorio Buda. Zbog toga je **Dhammapada** najpopularniji dio budističke literature. Prevedena je na većinu glavnih jezika i smatra se remek-djelom svjetske religiozne literature.

Konfucije i svete knjige

Kad se konfucijanizam pojavio, nije odmah postao glavna misao kineskog društva. Sve do 2. stoljeća prije nove ere, kada je tadašnja Kina već postala veoma jaka, ujedinjena centralistička država. Vladari su otkrili da teorija Konfucija odgovara zahtjevima očuvanja društvene stabilnosti, i zato je konfucijanizam određen za ortodokсну teoriju.

Knjiga u kojoj je zabilježena misao i djelovanje Konfučija se zove Lunju. U toj knjizi su uglavnom zabilježeni dijalozi Konfucija sa studentima. Ova knjiga je u drevnoj Kini smatrana svetom knjigom, kao Biblija u zapadnom svijetu. Obični građani su koristili teoriju da u toj knjizi odmjere standarde u svome životu; a za onog ko je želio da postane činovnik, obavezno je bilo da je izučii. U kineskom narodu postoji poslovice koja kaže da ako je netko naučio samo pola teorije u knjizi Lun Ju, to je dovoljno da može da upravlja državom.

Lun Ju je veoma sadržajna knjiga. Riječi Konfucija se tiču mnogih oblasti, kao na primjer, čitanja, muzike, prijateljstva itd. U ovoj knjizi je zabilježen dijalog između Konfucija i njegovog studenta Zigonga o upravljanju državom. Jednoga dana je Zigong upitao Konfučija: Ako između vojske, hrane i naroda treba da odbacite jedno, što bi ste odabrali? Konfucija je odmah odgovorio da bi izbacio vojsku.

Teorija Konfucija je veoma bogata, i mnogo toga u njoj i u sadašnjem doba ima veliku vrijednost. Mnogo izreka Konfucija su i danas fraze koje se često koriste u svakodnevnom životu.

Biblijska znanost i tumačenje

Autografi biblijskih knjiga ne postoje, nego mnogobrojni njihovi prijepisi, tzv. tekstualni svjedoci. Služeći se njima, biblijska znanost nastoji strogim znanstvenim metodama prirediti što pouzdaniji biblijski tekst, tzv. kritičko izdanje Biblije. Židovi tumače Bibliju doslovno i propovjednički, tražeći u njoj skriveni, dublji smisao, tumače je već od 2. stoljeća pr. Kr. sve do danas (*Midraš, halaha, hagada* i dr.). U novije doba židovski tumači Biblije uzimaju u obzir rezultate arheologije i drugih znanosti, te se približuju kršćanskim biblijskim komentarima. Kršćani tumače Bibliju od početka II. st. **aleksandrijska** škola zastupala je alegorijsko tumačenje, **antiohijska** škola doslovno tumačenje. U srednjem vijeku skolastika je dalje razvila metode tumačenja: doslovno, alegorijsko, moralno i anagogično ili mistično tumačenje. Katolici u tumačenju Biblije slijede tradiciju Crkve i crkvenog učiteljstva, a protestantske se crkve oslanjaju većinom na osobno nadahnuće. U novije doba razvijene su u katolika, protestanata i u Židova suvremene znanstvene metode tumačenja Biblije (egzegeza, hermeneutika). Suvremeni pristupi i metode tumačenja imaju intererkonfesionalno obilježje. Biblija je cjelovito ili dijelom prevedena na većinu svjetskih jezika. Njezino značenje prelazi okvire sinagogalne i crkvene uporabe.

Od 1975. do 1984. godine, na zahtjev stokholmskog Instituta za prijevod Biblije, Mirza Kazar je preveo **Bibliju** na azerski jezik. Prijevod Novoga zavjeta Mirze Kazara na azerski jezik je tiskan u Zagrebu 1982. godine. 1952. godine Ivan Jakšić i Martin

Meršić su preveli Novi Zavjet na gradišćanskohrvatski jezik, Vid Balog je preveo također Novi Testament na kajkavski.

Hrvatski biblijski prijevodi

Najstariji **prijevodi dijelova Biblije na hrvatski jezik** su lekcionari i evanđelistari iz XIV. stoljeća. Pokušaji prijevoda cjelovite Biblije uslijedili su početkom XVI. stoljeća, a do prvih tiskanih cjelovitih prijevoda na hrvatski jezik dolazi tek u XIX. stoljeću.

Prijevodi lekcionara i evanđelistara

Fra Bernardin Splitsanin: Pistule i Evanyelya (Lekcionar), 12.III.1495. Najstarija datirana tiskana latinična knjiga na hrvatskom narodnom jeziku, oblika splitske čakavštine.

Najstariji je „Korčulanski lekcionar“, manji fragment iz XIV. st. pisan latinicom slijedi prvi tiskani Lekcionar Bernardina Splitsanina (Venecija, 1495), te više drugih lekcionara u kasnijim stoljećima: „Novo istumacenyje Pistolaa i evangelyiuh priko svega godiscta“ Ivana Bandulavića (Venecija, 1613), Lekcionar Nikše Ranjine (Dubrovnik, 1508), Lekcionar Bartola Kašića (Rim, 1641), kajkavski lekcionari Antuna Vramca „Postila po nedelne dni“ i „Postila pod godovne dni“ (Varaždin, 1586), Sveti evangeliomi Nikole Krajačevića (Graz, 1694) i mnogi drugi do najnovijega hrvatskog lekcionara Red čitanja, I-VIII (Zagreb, 1969-1975).

Današnji svijet i odnos prema vjerskim knjigama

U Rusiji je zabilježen veliki uspjeh u prodaji vjerskih knjiga, tako da su neke od njih čak na vrhu ljestvice uspješnica u najvećim knjižarama u Moskvi – piše talijanski katolički dnevnik Avvenire od 27. travnja. Iz opširne analize koju je u dvomjesečniku „Nova Europa“ objavila Giovanna Parravicini, istraživačica u 'Zakladi Kršćanska Rusija', i ravnateljica ruskoga izdanja spomenutoga časopisa, proizlazi da je najprodavanija knjiga „Sveti bez časti oltara“, pravoslavnoga arhimandrita Tihona, koji je poznat kao Putinov „duhovni otac“. Druga knjiga koja je ušla u skupinu 20 najprodavanijih u moskovskim knjižarama jest djelo katoličkoga svećenika patra Eduarda Satova i novinarka Olge Bakusinskaje, „Letovi jedne bubamare“. Riječ je o dijalozima, pa i putem elektronske pošte, o najrazličitijim i vrlo vrućim duhovnim temama, od ispovijedi do svećeničkoga celibata, razvoda braka i seksualnoga života svetaca.

Na našem prostoru, na vrh Verbumove top ljestvice najtraženijih naslova u svibnju 2012 smjestile su se knjige koje su oduševile mlade diljem svijeta.

Na prvom je mjestu „Youcat – Molitvenik za mlade“, a na drugom „Youcat – Katekizam za mlade“. Na trećem je mjestu knjiga Josepha Ratzingera – pape Benedikta XVI. „Dođi, Duše Presveti“ koja progovara o značenju Duha Svetoga za svakidašnjicu i za stvarni kršćanski život. Slijedi knjiga psihoterapeuta i teologa Manfreda Lütza „Bog – Mala povijest Najvećega“ koja na osobit način ukazuje kako se svijet s Bogom odvija na

drukčiji način nego svijet bez njega, a namijenjena je vjernicima, ali i ateistima i agnosticima. Na petom je mjestu knjiga „Padre Pio” Renza Allegrija koja kroz nekoliko desetaka događaja i svjedočenja govori o čudesima koja osvjetljaju život ovoga sveca. Na šestom je mjestu jedno od najtraženijih izdanja za najmlađe čitatelje „Dječja Biblija”, a na sedmom knjiga o. Paula O’Sullivana „Sve o anđelima”. Slijedi jedinstvena knjiga „Katolička enciklopedija za djecu”, a autorica posebnog dijela „Crkva u Hrvata” je poznata dječja spisateljica Sonja Tomić. Na devetom mjestu smjestila se knjiga „Pohvala dokolici” Josefa Piepera koja progovara o kultu rada i važnosti dokolice. Na desetom mjestu top ljestvice najtraženijih naslova u Verbumovim knjižarama u svibnju smjestila se knjiga „Velika katolička pjesmarica” Ivana Vuletića. (ika/bitno.net)

Zaključak

Društvo u kojem prevladava izobilje i pohlepa sve više okreće leđa Bogu.

Koje vjerske knjige se čitaju i koliki utjecaj imaju? Da li su nekada „suhoparne” i izazivaju otpor kada se čitaju? Da li daju odgovore na naša pitanja?

Ta pitanja uvijek prožimaju suvremeni svijet, koji možda ima veću potrebu nego ikada za traganjem ka općem dobru i istini koja jedina spašava i oslobađa.

Alegorijska tumačenja smaka svijeta kroz sve vjerske knjige je da pobijedimo zlog u sebi a strpljenje i ljubav da je ispred svega.

LITERATURA

- Biblija: Stari i Novi zavjet (1980.): Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- HUM, (2010.): Časopis Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Mostaru.
- Mostarinsia, (2010): Časopis za humanističke znanosti, Sveučilište u Mostaru.
- Nauka i identitet (2011): Zbornik radova sa naučnog skupa: Pale, 21.-22. maja 2011.
- Suton, Jerko (1968.): Vjerski život i običaji Zapadne Hercegovine, Mostar, rukopis, primjerak se nalazi u Franjevačkoj knjižnici Mostar, inv. br. 3912, sign. 39.

Grabovac Beáta - **SZEMÉLYES TEREK: KÖTŐDÉS, TÖRŐDÉS, INTIMITÁS ÉS ROMANTIKUS SZERELEM**

beagrabovac@gmail.com

Összefoglaló

A dolgozat célja a szerelemnek mint koncepciónak a bemutatása – elsősorban az evolúciós pszichológia aspektusából. A munka számba veszi a szerelem fajtáit és elméleteit. Az aktuális szerelem-elméletek sok esetben valamilyen metaforába ágyazzák a szerelem jelenségét.

Köztük van az alap koncepciónak számító körmodell, melyben John Alan Lee a szerelmi stratégiákat az alapszínekkel jelölte. Robert Sternberg szerint pedig háromszög szerű elemek kombinálásával lehet felvázolni a szerelem struktúráját és változatait.

Az áttekintés a párválasztás tematikáját, annak különböző folyamatait és a stratégiákban jelentkező nemi különbségek egyes magyarázatait is taglalja.

Kulcsszavak: szerelem, szerelem-elméletek, evolúciós pszichológia, párválasztás

INTIMATE SPACES: ATTACHMENT, CARE, INTIMITY AND ROMANTIC LOVE

Summary

The aim of this study is to introduce the concept of love – mostly from the perspective of evolutionary psychology. The work presents different kinds of love and theories about love. Modern theories of love often use a metaphor to represent the phenomenon of love.

A frequently used theoretical framework is John Alan Lee's theory of love styles, in which he matches the basic love styles with the primary colors.

Robert Sternberg has a triangular theory of love in which the different types and structures of love can be drawn with combining and using some or all of the possible triangular components.

In addition to this, we wanted to review the theme of mate selection and its processes, the gender differences in mate selection strategies and some of the existing explanations of these distinctions.

Keywords: love, theories of love, evolutionary psychology, mate selection

1. Bevezetés

A dolgozat célja, hogy körüljárja az intim kapcsolatok témáját, különös tekintettel a szerelemre, mint egy olyan érzelemre, amely a mai világban a legmagasabb értékek közé tartozik. A szerelem mint alapvető mitikus érték azonban már az ókortól csiszolódik, és archetípusként vésődik a mítoszok, mesék világába. Az áttekintés a különféle szerelem-elméleteket evolúciós-pszichológiai keretbe ágyazza.

A szerelemnek még nincs pontos és egységes definíciója. Ellen Berscheid (2006) nézőpontja magyarázat lehet arra, miért nincs széleskörűen elfogadott megoldás. Szerinte a szerelem szó az angol nyelvben egy poliszémia, amely megszámlálhatatlanul sok helyzetre és esetre, kapcsolatfajta leírására használható. Lényege, hogy mindig objektumokra és szubjektumokra irányuló, eltérő szemantikai töltetű érzelmeket, érzéseket, viselkedéseket és hozzáállásokat ír le.

Elfogadható meghatározásnak tűnik Workman és Reader véleménye (*Workman–Reader*, 2004), akik szerint a szerelem egy másik személyhez való erőteljes érzelmi kötődést jelent és nagyobb számú, érzelmileg pozitív állapotra vonatkozik (*Workman–Reader*, 2004: 302). Az intim kapcsolatokra általában jellemző a közelség keresése és az öröm átélése, amikor a személy, akihez vonzódunk, jelen van.

Már az ókori filozófusokat is foglalkoztatta az emberi érzelmek tematikája. Így Arisztotelészre akár mint a mai kognitivisták felfogás előhírnökére is tekinthetünk, aki úgy vélte, hogy a tudás és a személyes vélekedés meghatározzák az emóciókat és rajtuk keresztül a cselekvést is (*Oatley–Jenkins*, 2001).

Követője, Descartes az érzelmeket biológiai meghatározottságúaknak tekintette és szerinte az emóciók között megkülönböztethetünk funkcionálisakat és diszfunkcionálisakat – ez az elgondolás a mai pszichológiai elképzelésekhez is közel áll, pszichopatológiai, valamint klinikai pszichológiai vizsgálatok és terápiás módszerek is hasznosítják. A szerelemre alkalmazva kiemelhetjük funkcionális és diszfunkcionális érzelmek és a beteljesült, valamint a viszonzatlan szerelem közötti párhuzamot. Az első általában pozitív, fejlesztő hatással van az egyén személyiségére, míg a második inkább negatív érzelmi vonzattal rendelkezik és a romboló hangulatokat hozza magával.

Így a kölcsönös szerelem érzése Frederickson (lásd *Workman–Reader*, 2004: 202) szerint kitágítja az emberi elmét és emellett a személy szociális erőforrásait gazdagítja – tágítja a társas tereket.

2. A szerelem mint módosult tudatállapot

Oatley és Jenkins szerint az érzelmek a társas kapcsolatok közvetítői (*Oatley–Jenkins*, 2001).

A szenvedélyes szexuális szerelem a nyugati kultúrában vált elterjedtté, de sok szerző szerint egyetemes jellemzője az emberi fajnak (*Buss*, 2006). Ismertetőjegyei a szexuális vonzalom és egy másik személy imádata, magasztalása, valamint a (kapcsolati) kizárólagosság érzése (*Oatley–Jenkins*, 2001).

Averill (*Oatley–Jenkins*, 2001 nyomán: 87) is azon a véleményen van, hogy a szerelem tágítja személyes tereinket: életünkben egyfajta szerepként jelenik meg, egy

olyan forgatókönyvként, amely lehetőséget nyújt az addigi társadalmi korlátok áthágására – új viselkedésformák bevezetésére és vélekedések hangoztatására. Fisher (2006) szerint szerelmi sablonokkal rendelkezünk, melyek szerelmi térképeknek is megfeleltethetők. Ezek egy tudatalatti listát alkotnak és tartalmazzák azokat az ideális vonásokat, melyeket egy potenciális partnerben keresünk.

Mára már sok különböző elmélet született a szerelemről, amelyek a szerelmi folyamatok más és más aspektusaira helyezik a hangsúlyt. Sternberg és Weis (*Sternberg–Weis, 2006*) a szerelem-elméleteket négy nagy csoportra osztják: beszélnek biológiai elméletekről, a szerelem rendszertanáról, a szerelem implicit elméletéről és a szerelem kulturális elméletéről.

A biológiai szerelem-elméletek a szerelem jelenségét és érzését evolúciós keretben magyarázzák. Tudjuk, hogy a természetes szelekció evolúciós folyamatára új és új alkalmazkodások megjelenése a jellemző. David Buss (*Buss, 2006*) szerint a szerelem is összetett készlete az adaptációknak, amelyek arra fejlődtek ki, hogy az ember fennmaradását és szaporodását szolgálják. Buss szerint a szerelem azért jelent meg a viselkedés-repertoárban, hogy a következő feladatokat lássa el:

- a szaporodáshoz fontos erőforrásokat jelezze,
- biztosítsa a szexuális hozzáférhetőséget,
- jelezze a szexuális hűséget,
- a kapcsolat kizárólagosságát helyezze előtérbe a párunk őrzésén keresztül,
- jelezze az elkötelezettséget,
- azokat a viselkedéseket segítse elő, amelyek sikeres szaporodási következményekkel járnak és
- jelezze a szülői ráfordítás hajlandóságát (*Buss, 2006: 66*).

A szerelem a szerző szerint győzedelmeskedik az észérvek felett, biztosítja az elköteleződést. A szerelem egyfajta záloga annak, hogy választottunk tartósan, hosszabb időre életünk része akar lenni és velünk tervez maradni.

Helen Fisher (*Fisher, 2006*) a szerelem idegi alapjairól írva három egymásra ható agyi rendszert feltételez, amelyek megalapozzák az intim kapcsolatokat. Funkciójuk, hogy beindítsák azokat az érzelmi-motivációs rendszereket, amelyek az udvarláson keresztül a párválasztást, majd a későbbiekben a szülői szerepeket is irányítják és kontroll alatt tartják. Fisher a három rendszer közül a vonzalmat azonosítja a romantikus szerelemmel. A másik két rendszer a libido (nemi vágy) és a kötődés. A szerző szerint az első arra sarkall bennünket, hogy válasszunk, hozzunk döntést arról, ki a legszimpatikusabb és a legmegfelelőbb személy számunkra. A második a partner keresésében és a párválasztásban játszik lényeges szerepet, a harmadik pedig az új nemzedékre irányuló gondoskodást, a felnevelést, biztonságnyújtást és a kapcsolat fennmaradását határozza meg döntően. A vonzalom megjelenése az agyban végbemenő változásokhoz is köthető: a magasabb dopamin és norepinefrin szinthez, valamint az alacsonyabb szerotonin szinthez. Ezek az agyban jelen lévő jutalomközpontokra és a szerelmesek érzelmeire, viselkedésére és gondolkodására is kihatnak.

Ezen a vonalon továbbmenve Fisher (2007, <http://helenfisher.typepad.com/>) „veszélyes ötletei” közé tartozik, hogy az antidepresszánsok – olyan orvosságok,

melyek enyhítik a depressziót - blokkolják a dopamin termelését és emelik a szerotonin szintjét agyunkban. Fisher véleménye szerint ezek az orvosságok mellett, hogy segítenek a depresszió legyőzésében, azzal a veszéllyel is fenyegetnek, hogy egyfajta érzelmi tompaságot előidézve megakadályozzák a szenvedélyes érzelmek és a romantikus szerelem átélését. Szerinte a szerelmes személyeknél a három, már említett neurotranszmitter, a dopamin, a szerotonin és a norepinefrin szintje változik jelentősen: a dopamin a jutalomközpontokat indítja be és olyan aktivitásokkal áll szoros kapcsolatban, mint a célirányos viselkedés, a motiváció és a figyelem összpontosítása. A norepinefrin testünk fiziológiai változásaiért felelős, emelkedése konkrétan pl. a szívverést gyorsítja és a vérnyomást is növeli. A szerotonin alacsony szintjét pedig az impulzivitással és a kényszeres, obszesszív gondolatokkal kapcsolja össze. Ezek a változások mind megjelennek a szeretett személy láttán: a szívünk gyorsabban ver, a környezetünkben kiemelt figyelemmel kíséjük szerelmünket és gondolataink is általában csak körülötte forognak. Leckman és mtsai (*Leckman–Hrdy–Keverne–Carter*, 2006) a kényszeres, ismétlődő gondolatok előfordulását – amelyekbe beletartozik az elmélyülés, a szerelmünkről való tűnődés és álmódosítás – tekintik a szerelem központi jellemzőjének. Ezekkel a „tolakodó gondolatokkal” eltöltött idő szerintük az egyik legjobb előrejelzője a szerelem erősségének.

Luis, Amini és Lenon (*Lewis–Amini–Lennon*, 2009) **a szerelemben közrejátzó három elemről beszél: a szerotoninről, az oxitocinról és az opiátokról. Szerintük a szerotonin a szakítás és egyben a veszteség miatt átélt fájdalmat enyhíti, közvetve tehát az egyedüllétől való félelmet teszi elviselhetőbbé. Az agyban jelenlevő opiátok - amelyeknek a kellemesség és a nyugalom érzésében van szerepük – termelődését a meleg, szeretetteljes kapcsolatok segítik elő. A harmadik komponens az oxitocin. A tudomány mai állása szerint az oxitocin szintje szüléskor megnövekszik és az anya–gyermek közötti kötődés kialakulását és a kapcsolat szorosságát segíti elő. Pubertáskorban, az első szerelem átélésekor is magasabb a szintje, ezért nevezik „a szerelem hormonjának” is.**

A szerelem jelentkezését taglalva Leckman és mtsai (*Leckman–Hrdy–Keverne–Carter*, 2006) megállapítják, hogy a szerelem egy később is pontosan visszaidézhető pillanatban kezdődik el. A szerelem kezdeti fázisaival kapcsolatban kijelentik, hogy ennek az időszaknak a szexuális vonzalom nem feltétlen velejárója, de a másik viselkedésének vagy kinézetének csodálata és magasztalása igen. Ezt a korai szakaszt a lendületesség, a lelkesedés, a hit, a szabadság érzései hatják át és az érzelmi megkönnyebülés, tehermentesítettség érzése. A szerelem minden más tartalmat háttérbe szorít, ebben az időszakban csak a szerelmünkkel foglalkozunk. Ez a megszállottság és kielezett figyelem növeli azt a képességet is, hogy előrelássuk szerelmünk viselkedését és kívánságait – egyfajta szinkronicitáshoz vezet. A psziché is egy „más állapotba” és egy új időszakba kerül ilyenkor, szubjektív szinten megváltozik az észlelés, sok a kényszeres gondolat, egy tartalomra irányuló gondolat és az érzelmek is labilisak, változékonyak. Ha a szerelem viszonzásra talál, a pár összeszokásával megkezdődik az erős érzelmi kötelékek kialakulása, idővel létrejön a biztonságos kötődés és a hiteles szeretet is.

Különböző elképzelések vannak arról, hogy valójában milyen szerelmesnek lenni és mi is az igaz szerelem. Tudományos szinten ezért érdekes ötletként vetődik fel a szerelem mérésének lehetősége. Vajon meg tudjuk-e határozni a szerelem mennyiségét és minőségét?

Erre irányuló komolyabb törekvések a nyolcvanas évektől jelentkeztek, azzal, hogy egy korai, romantikusságot mérő skála már 1944-ben napvilágot látott (*Simmons–Kolke–Shimizu*, 2001). A mai kutatásokban az egyik leggyakrabban használt elméleti keret a szerelem mérésére John Alan Lee szociológus színgör-elmélete, amely valójában egy rendszertan. Lee (*Hendrick–Hendrick*, 2006: 149) egy Szerelmi Történet Kártyaszortírozási feladatot állított össze (Love Story Card Sort), amellyel fel tudta térképezni az ún. szerelmi ideológiákat, ezeket a későbbiekben találóbban szerelmi stílusoknak nevezte el. Lee szerint minden embernek egyéni szerelmi stílusa van, ami jelentősen függ a személyiségvonásaitól és tapasztalaitól is. Ebben az értelemben, ha például életünk során csak szerelmi kudarcokat élünk át, lehet, hogy idővel megváltoztatjuk a szerelemről vallott nézeteinket és nagy romantikusból a szerelem nemlétezését hangoztató egyénné vedlünk.

Lee szerint három alapvető szerelmi stílus van, amelyeket szerinte megfelelően ábrázolhatunk a három alapszínnel. A három szerelmi alapstílus az Eros, Ludus és a Storge. Az Eros a piros, a Storge a középkek és a Ludus a sárga. Három másodlagos stílust is meghatározott, melyek már két alapstílus ötvözeteként jönnek létre, szimbolikusan pedig az alapszínek keverékével tudjuk őket jelölni. A másodlagos stílusokba tartozik a Pragma, a Mania és az Agape.

Hendrick és Hendrick (1986) egy korai cikkükben így írják le röviden a szerelmi stílusok jellemzőit: Eros – szenvedélyes, romantikus szerelem, Ludus – szerelmi játszma sokasága - az ilyen személyek gyakran csapják be és váltogatják partnereiket, Storge – a szerelem és a barátság keveréke, nincs benne tűz, Mania – függő, birtokló szerelem, melyet sokszor bizonytalanság jellemez, Pragma – racionális, logikus, "terv szerinti" szerelem, Agape – mindent odaadó, önzetlen szerelem.

Hendrickék szerint (*Hendrick–Hendrick*, 2006) az Eros erős romantikus érzelmeket jelöl és intenzív fizikai vonzalmat. A Ludus a szerelmet komolytalanul, játékként felfogó személyekre jellemző, akik nem szívesen tárulkoznak fel az aktuálisan kiszemelt személy előtt. A Storge egy stabil kapcsolatot jelent, általában barátságból nő ki és társszerelmeként fogható fel. A Pragma bevásárlólista -szerelem, vagyis ezek a személyek pontosan tudják, hogy milyen jellemzőket keresnek egy jövőbeliben és mi számít náluk előnynek, mi hátránynak. A Mania túlfűtött szerelem, amelyben gyakran váltakozik az extázis lendülettel teli érzése és a lelki gyötrelmé átélése. Az Agapéra az önfeláldozás jellemző és az, hogy a párunk jólétét a sajátunk fölé helyezzük (*Hendrick–Hendrick*, 2006: 153).

A stílusok tehát nagyban különböznek egymástól az érzelmek mélysége és mennyisége szintjén is, valamint abból a szempontból is, hogy mennyire vonjuk be magunkat az aktuális kapcsolatba. Több stílusnak van negatív oldala is, mint például a függőségre való erőteljes hajlam, a másik kihasználása, manipulálása vagy önmagunk teljesmértékű feláldozása a másik érdekében. Susan és Clyde Hendrick (1986) Lee munkássága alapján egy saját szerelmi beállítottság-skálát állított össze, mely a

szerelmi attitűdöket méri és amellyel nagyon sok összehasonlító vizsgálatot végeztek. Ezek alapján ma már tudjuk, hogy az éppen szerelmes és a nem szerelmes személyek között olyan különbségek vannak, miszerint a szerelmesekre az Eros, a Storge, a Mania és az Agape a jellemző, míg a Ludus inkább a nem szerelmes egyének viselkedésmódja. A nemi különbségeket vizsgálva a szerzőpáros (*Hendrick–Hendrick*, 2006) azt találta, hogy a férfiak számára elfogadhatóbb a Ludus, mint a nők számára, a nők számára pedig a Storge és a Pragma a vonzóbb. Újabb eredmények alapján a férfiakra az Agape jobban jellemző, mint a nőkre. Evolúciós keretbe helyezve ezeket az eredményeket, a különbségek a párválasztó stratégiákhoz megfelelően illeszthetők, valamint a nemek evolúciós szerepeit is körvonalazzák. Az eredmények nagyrészt egyeznek az evolúciós szerelem-elméletekkel is annyiban, hogy a férfiak számára elfogadhatóbbak a rövid, futó kalandok, a nők pedig „számítóbbak” olyan értelemben, hogy szeretik előbb kiismerni a helyzetet vagy eleve meghatározott preferenciák és előnynek tekintett tulajdonságok alapján lépnek komolyabb kapcsolatra.

Berscheid (2006: 176-178) egy kicsit másféle szerelmi-rendszerrel tette fel, mely négy fajtáját különbözteti meg a szerelemnek. A felosztás a szerző szerint pánkulturális és öröklött. Az első a kötődéses szerelem (attachment love), amely a legtisztább formában a gyerekkorban jelentkezik, amikor a gyermek fenyegető helyzetben a védelmező közelségét keresi. A második a könyörületes szerelem (compassionate love), amely a másokról való gondoskodásra helyezi a hangsúlyt, emberszerető, testvéri és teljesen a másik lényére irányul. A helyzet, amelyhez Berscheid a könyörületes szerelmet köti, a szorultság és a szenvedés helyzete, amikor a személynek enyhítésképp társas támogatásra van szüksége. A következő a társ- vagy baráti szerelem (companionate love), amely a szimpatizáláson és vonzódáson alapszik. Így általában olyan személyekkel törekszünk ilyen kapcsolatra lépni, akik hasonlítanak ránk, ismerősök, vagy akik szimpatizálnak bennünket. Az utolsó a romantikus szerelem, amely a szerző szerint manapság a kultúrák többségében a házasság alapja. Szervedélyes, függő vagy erotikus szerelemnek is nevezik és sok esetben a szexuális vágy is kapcsolódik hozzá.

Mint kitűnik, Berscheid egy általánosabb felosztást adott a személyközi viszonyokról és feltételezi azt is, hogy az életünk során ezek a kapcsolatok mindig jelentkezhetnek, gyerekkortól idős korig. Összehasonlítva ezt Lee felosztásával, kategorizációjából kimaradt a játékos szerelem és a mániákus, „őrült”, elvakult szerelem. A mániákus szerelemről írva Hendrickék (2006: 153) is megállapítják, hogy ez a szerelem egy tünete is lehet, tehát nem tisztázott, hogy külön fajtáról vagy csak egy aspektusról van-e szó. A Ludusról pedig úgy nyilatkoznak, hogy sokszor jelentkezik még a párválasztás kezdetén, tehát a komoly szándék és így a tartósság is hiányzik belőle.

Sternberg (2006) 1986 óta fejleszti szerelem háromszög-elméletét. Ma már inkább szerelmi duplex-elméletnek nevezi (Duplex Theory of Love), amely a szerelem háromszög-elméletéből és a szerelem történetének elméletéből áll. Az első a szerelem struktúrájára, a második a fejlődésére vonatkozik. A szerelem háromszög-elméletét három fő komponens alkotja:

- az intimitás,
- a szenvedély és

- a döntés/elkötelezettség.

Az első az érzelmi aspektus, a második a függőségi, a harmadik pedig a kognitív (Trotter, 1986).

Az intimitás alatt azt értjük, hogy mennyire érezzük a másik személyt közelinek és ezt indirekt módon a vele való azonosulás szintje is jelezheti (Klein, 2000: 159). A szenvedély magába foglalja a romantikus érzelmeket és a vonzalmat (Sternberg, 2006). Az elkötelezettséget a választottunk melletti kitartás jelzi (Klein, 2000: 159). Trotter az intimitást a meleg jelzővel írja le, a szenvedélyt a forróval, míg az elköteleződést a hideggel. E három komponens – vagy metaforikusan hőmérséklet – keveredésével jönnek létre a különböző szerelem-fajták. Sternberg nyolc kombinációt különböztet meg, amelyek abban különböznek, hogy mely komponensek vannak bennük (Sternberg, 2006). Az elsőben, a nem-szerelemben egyik alkotóelem sincs jelen. A második a szeretet vagy barátság, amelyet egyetlen alkotóelemet tartalmaz, az intimitást. A felleobanás a harmadik, amelyet csak a szenvedély alkot. Az üres szerelem a döntés arról, hogy valakit szeretünk, de ebből a kapcsolatból hiányzik a szenvedély és az intimitás is. A romantikus szerelem Sternberg szerint az intimitás és a szenvedély ötvözetéből ered. A baráti vagy társszerelem magában hordozza az intimitást és az elkötelezettséget. Az esztelen szerelem a szenvedély érzéséből és az elkötelezettségből ered. Az utolsó, a tökéletes, teljes szerelem elérése Sternberg szerint egyike a legnehezebb feladatoknak, megtartása pedig még ennél is nagyobb kihívás (Klein, 2000): itt ugyanis mind a három komponens, az intimitás, a szenvedély és az elkötelezettség is jelen vannak – így teljes a szerelmi háromszög (Sternberg, 2006). Az elmélet egy fontos része az is, hogy az ábrázolásban a háromszög nagysága az érzelem erősségét szimbolizálja. A szerelem egyensúlyát a három komponens egyensúlyban levése jelzi, melyet egyenlő oldalú háromszöggé rajzolunk meg.

Sternberg (Klein, 2000: 160-165.) a szerelmi kapcsolatok óvását, őrzésének mikéntjét is tanulmányozta. Őt dolgot emelt ki, mint elengedhetlent a minőséges kapcsolat fennmaradásához. Szerinte semmiféleképp sem szabad egy komoly kapcsolatot elhanyagolni és „takaréklángra” tenni, hanem komolyan törődni kell a társsal – napról napra erősíteni a kapcsolatot. A másik legfontosabb dolog a kommunikációs csatornák nyitvatartása: a becsületes és nyílt párbeszéd. A harmadik az, hogy a viselkedés és az, amit mondunk, legyen összhangban. Az érzéseket fejezzük ki. A negyedik – egy közös felelősség – az, hogy ha a kapcsolat megreked, közösen vigyenek bele új életet, változtassanak, haladjanak előre. Az ötödik a másik meghallgatása, az odafigyelés, vagyis Sternberg szavaival: „olyan legyél a másik emberhez, amilyennek szeretnéd, hogy ő legyen hozzád.” (Klein, 2000: 165.)

Trotter (1986) Sternberget idézve azt hangoztatja, hogy a kapcsolatok és a házasságok többsége nem azért megy tönkre, mert rosszul választunk, hanem azért, mert a rövidtávú céljainkat tartjuk szem előtt és megfelelkezünk arról, hogy hosszútávon más a lényeges és arról is, hogy az emberek változnak, ugyanígy az életkörülmények és a kapcsolat is.

3. Párválasztás

Buss a szerelmet általános jelenségnek tekinti, de kiemeli, hogy a párválasztásban nemek közötti különbségek vannak. Sok pszichológus foglalkozik a férfi-női vonzalom és a párválasztó stratégiák tanulmányozásával, különböző fittségjelzőkkel, szaporodási előnyökkel és az udvarlással mint „jellemreklámmal” (Miller, 2006).

A kutatások alátámasztották azt a tényt, hogy a férfiak választásaikban nagyobb hangsúlyt fektetnek a fizikai vonzerőre, az arc, valamint a test szépségére (Bereczkei, 2003). Az evolucionista perspektíva szerint az attraktív fizikai megjelenés jelzi a legbiztosabban a fiatalságot és az egészséget – ezzel együtt a jó géneket. A női báj, a vonzó küllem és a termékenység között fennálló pozitív kapcsolat többszörösen bizonyított kutatási eredmény (Buss, 2006:68-69).

Leckman és mtsai (2006) nők jellemzői közül a nagy szemeket és a testhez viszonyított nagyobb fejet emelik ki. A vonzó nőt a kutatási eredmények alapján többek között a rugalmas bőr, a telt ajak, a nagy szem, a kicsi áll, a karcsú derék és az alacsony derék-csípő arány jellemzik (Bereczkei, 2003). Ezzel szemben a férfiak kívánatos vonásai közé a vastag szemöldök, a kiugró pófacsony, a hosszú és széles áll tartoznak. Bereczkei szerint ezek az univerzális, egyetemes vonások ún. ösztrogén- és tesztoszteronmarkerek, a genetikai kondíció kiváló jelzői (Bereczkei, 2003).

A nők preferenciái között azonban furcsa mód nem a kinézet játszik kulcsszerepet, hanem a férfiak olyan tulajdonságai, mint az ambíció, a törekvés, az erőforrás-beszerezés – ami mind azon szükséges javak közé tartozik, amelyek a gyermekek felneveléséhez kellenek (Buss, 2006:68-69). Goleman (2008: 262) szerint is a nőt a testi vonzerő teszi kívánatosná, míg a férfit a hatalom és a vagyon.

A szerelem önfeláldozásként is felfogható, mert először a szaporodási erőforrásainkat kötjük csak egyetlenegy személyhez, majd később a szülői ráfordítás az utódokra irányul, akik e szerelemből születtek. Buss (Buss, 2006) szerint így négyféle erőforrás létezik: a materiális erőforrások, a szexuális erőforrás, a szaporodás és a szülői erőforrás, amelyekhez szerelemben eséskor mind egy személy jut. A monogám, hosszútávú kapcsolat mélyülésével egyre több erőforrás irányul a választottra, kölcsönös erőforrás-megosztásba torkollva.

A nők stratégiája párválasztáskor így dominánsan azért más, mint a férfiaké, mert a szülői ráfordítás és a gyermekekről való gondoskodás biztosítása az egyik leglényegesebb mozzanat, amelyet nekik el kell érniük. A férfiaknál ezzel ellentétben erőteljesen van jelen célként a szaporodási siker, a genetikai minták sokszínűsége és minél több utód nemzése, valamint a genetikai sokszínűség biztosítása a párok variálásán keresztül. A férfiak biológiai szinten inkább mennyiségvezéreltek, míg a nők minőségi választásokra törekszenek.

Párválasztáskor a partner megítélése három fő dimenzió mentén történik (Fletcher–Overall 2008):

- melegszívűség/megbízhatóság: pl. megértő, érzékeny, kedves, támogató
- vonzerő/életerő: pl. szép test, kalandos természet, jó szerető, társaságkedvelő
- státusz/erőforrás: pl. szép a háza, lakása, biztos az anyagi helyzete, sikeres, jó állása van.

A szerzők szerint az első dimenzió a szülői ráfodítás hajlandóságának megfelelő előrejelzője, a harmadik pedig az ehhez szükséges eszközöket biztosítja. A vonzerő/életerő dimenziót illetően még nem eldöntött a vita, de sokan a jó gén jeleiként értelmezik ezt a komponenst.

Simpson és LaPaglia (2006: 212-213) eredményei szerint például termékeny napokban a nők a versenyképes férfiakat részesítik előnyben, olyan jellemzőkkel, mint a jó fellépés, a vonzó külső és az arrogancia. A nem belüli versenyképesség és a gondoskodó társ jellemzők a nőknél a legvonzóbb tulajdonságok közé tartoznak. De az olyan férfiak, akik mindkettővel rendelkeznek, azért lehetnek veszélyesek a nőkre nézve, mert sok potenciális társ közül válogathatnak, nehéz őket megszerezni és megtartani halmozott előnyeik miatt.

Li, Bailey, Kenrick és Linsenmeier (2002) egy nagyon érdekes kutatásukról számolnak be. Céljuk az volt, hogy megtudják, vajon az életszükségleti cikkek és a luxuscikkek mint értékek hogyan jelennek meg a párválasztásban. Már láthattuk, a túl sok kívánatos jellemzővel rendelkező férfiak kockázatos választások lehetnek a nőkre nézve, így felvetődik a kérdés, hogy a kinézet és ezen keresztül közvetve a genetika vagy a materiális javak és a státus-e a fontosabb döntő tényező. A szerzők azt feltételezték, hogy a nők számára a férfi státusza és erőforrásai, valamint a férfiak számára a vonzó nő létszükségletként, az életbenmaradás alapjaként jelenik meg. Luxuscikként a szociabilitást és a kreativitást említik, mégpedig azért, mert ezek annak ellenére, hogy csábító jellemzők, az egyén termékenységén vagy terméketlenségén nem változtathatnak. A szerzők bebizonyították, hogy a nőknél a státusz előnyben részesítése és a férfiaknál fizikai vonzerő kiemelt felértékelődése csak addig jelentkezik nemi szelekciós különbségként, amíg ezek egy megfelelő szintjét meg nem szerzik, el nem érik. Így ezek a gazdasági élet/létszükségletek közé sorolhatók, amelyek az életbenmaradás és a fajfenntartás szolgálatát. Ha ezek az alapvető szükségletek ki vannak elégítve, a nemi különbségek eltűnnek és a férfi-női preferenciák hasonlókká válnak. Meglepő eredményük még az is, hogy a létszükségletek közé tartozik az intelligencia és a kedvesség is. A kreativitás ezzel szemben luxuscikként jelent meg a kutatásban.

4. Befejezés

A nézőpontok egyre jobban afelé mutatnak, hogy a szerelem jelensége pontosan kimutatható fiziológiai változásokkal jár. Így a szerotonin, a norepinefrin, az oxitocin, az opiátok mind köthetőek a szerelem egyes fázisaihoz, általában a jutalomközpontok és a boldogságérzet aktiválásán keresztül. A bemutatott szerelem-elméletek különböznek abban, hogy hány szerelemfajtát különböztetnek meg. Berscheid egy általánosabb képet nyújt az intim és közeli kapcsolatokról, míg Sternberg és Lee törekszenek finoman, apróra kidolgozott szerelem-fajtákat kategorizálni. Sternberg és Lee elméletei között sok átfedés is van, így például az Eros és a romantikus szerelem, vagy a Storge és a baráti szerelem nagyban megfelelnek egymásnak.

A partnerválasztásban az eddigi kutatások szerint markáns nemi különbségek léteznek. A férfiak evolúciósan egyfajta mennyiségi stratégiára vannak állítva, míg a nők

a számukra fontos jellemzők után kutatnak kitartóan. A nők fiatalsága és szépsége, valamint a férfiak státusza vagy ambíciója nélkülözhetetlen értéként jelenik meg ilyenkor.

A szerelem archetipikus jelentésmezeje a mítoszok, mesék, narratívák összefüggésrendszerében alakul évezredek óta, a hagyományos, rögzült diskurzusokhoz új elemek tapadnak, s a tudomány feladata, hogy ezeket visszamenőlegesen is felfejtse.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bereczkei, Tamás 2003. *Evolúciós pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó
- Berscheid, Ellen 2006. Searching for the meaning of love. In: Sternberg Robert–Weis Karin szerk., 2006. *The new psychology of love*. New Haven, London: Yale University Press. 171-183.
- Sternberg, Robert 2006. A duplex theory of love. In: Sternberg Robert–Weis Karin szerk., 2006. *The new psychology of love*. New Haven, London: Yale University Press. 184-199.
- Buss, M. David 2006. The evolution of love. In: Sternberg Robert–Weis Karin szerk., 2006. *The new psychology of love*. New Haven, London: Yale University Press. 65-86.
- Fisher, Helen 2006. The drive to love: the neural mechanism for mate selection. In: Sternberg Robert–Weis Karin szerk., 2006. *The new psychology of love*. New Haven, London: Yale University Press. 87-115.
- Fisher, Helen 2007. <http://helenfisher.typepad.com/> (2012. 06.20.)
- Fletcher, Garth, J., O.–Overall, Nickola, C. 2008. Az én az intim kapcsolatokban. In: Forgács József–Haselton, Martie, G.–Von Hippel, William szerk., 2008. *Az evolúció és a társas megismerés*. Budapest: Kairosz Kiadó. 235-252.
- Goleman, Daniel 2008. *Társas intelligencia*. Budapest: Nyitott Könyvműhely
- Hendrick, Clyde–Hendrick, Susan 2006. Styles of romantic love. In: Sternberg Robert–Weis Karin szerk., 2006. *The new psychology of love*. New Haven, London: Yale University Press. 149-170.
- Hendrick, Clyde–Hendrick, Susan 1986. A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, No. 2, 392-402.
- Klein, Sándor 2000. Intelligencia és szerelem, Beszélgetés Robert J. Sternberggel, az amerikai Yale egyetem professzorával, In: *Az intelligenciától a szerelemig, Pszichológusok pszichológiájáról*, Budapest: SHL Hungary Kft.
- Leckman, F., James–Hrdy B. Sarah, Keverne B. Eric, Carter, C. Sue 2006. A biobehavioral model of attachment and bonding. In: Sternberg Robert–Weis Karin szerk., 2006. *The new psychology of love*. New Haven, London: Yale University Press. 116-148.
- Li, Norman, P., Bailey, Michael, J., Kenrick, Douglas, T., Linsenmeier, Joan, A., W. 2002. The necessities and luxuries of mate preferences: testing the tradeoffs. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 82, No. 6, 947-955.

- Luis, Tomas, Amini, Fari, Lenon, Ričard 2009. Opšta teorija ljubavi. Beograd: Profil knjiga
- Miller, Goeffrey 2006. A párválasztó agy. Budapest: Typotex
- Oatley, Keith–Jenkins, M., Jennifer 2001. Érzelmek. Budapest: Osiris Kiadó
- Simmons, Carolyn, H., Kolke, vom, Alexander, Shimizu, Hideko 2001. Attitudes toward romantic love among American, German and Japanese students. The Journal of Social Psychology, 126 (3), 327-336.
- Simpson, Jeffry, A.–LaPaglia, Jonathon 2008. A párválasztási preferenciák változásai peteérési ciklus alatt. In: Forgács József–Haselton, Martie, G.–Von Hippel, William szerk., 2008. Az evolúció és a társas megismerés. Budapest: Kairosz Kiadó. 195-215.
- Sternberg, Robert–Weis, Karin szerk. 2006. The new psychology of love. New Haven, London: Yale University Press
- Trotter, J., Robert 1986. The Three Faces of Love, Commitment, Intimacy and Passion are the active ingredients in Sternberg's three-sided theory of love, Psychology Today
- Workman, Lance, Reader, Will 2004. Evolutionary psychology. Cambridge: UK University Press

(A kutatás a Szerb Köztársaság Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma III47013 számú projektumának része; Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

**Takács Izabella - BÁRCZI GÉZA: MAGYAR SZÓFEJTŐ SZÓTÁRA (1941) ÉS AZ
AKADÉMIAI MAGYAR ÉRTELMEZŐ KÉZISZÓTÁRA (2003) SZÓCIKKEINEK
ÖSSZEHASONLÍTÁSA**

bella.takacs@magister.uns.ac.rs

Összefoglaló

A tanulmány két szótár: *Bárczi Géza: Magyar szófejtő szótára (1941)* és az *akadémiai Magyar értelmező kéziszótár (ÉKsz2) 2003-ban* átdolgozott kiadásának összehasonlító vizsgálata alapján készült. A nyelvi változások elsősorban a magán- és mássalhangzók mennyiségi és minőségi módosulásaiban figyelhetők meg, de kisebb jelentés- és jelölésmódosulásokat is jegyez a felölelt hat évtized. A szóvesztés megfigyelhető ilyen rövid intervallumban is, a szavak presztízsvesztését igazolva.

Kulcsszavak: komparatív vizsgálat, nyelvi változás, presztízsvesztés, szinkrón/diakrón változások.

**COMPARISON OF ARTICLES FROM GÉZA BÁRCZI'S DICTIONARY OF
HUNGARIAN ETYMOLOGY (1941) AND THE ACADEMIC HUNGARIAN
EXPLANATORY DICTIONARY (2003)**

Abstract

The study was made based on the comparative study of *Géza Bárczi's Dictionary of Hungarian Etymology (1941)* and the *academic Hungarian Explanatory Dictionary (2003)*. Linguistical changes can primarily be observed through the quantitative and qualitative modifications in vowels and consonants. Less significant alterations can also be discovered in the six decades covered, mostly in meaning and notation. Word loss was also present during this short interval. This justifies the words' loss of prestige.

Keywords: comparative research, linguistical changes, loss of prestige, synchronic/diachronic changes.

1. A magyar szókészlet nagysága és a magyar nyelv kodifikálása

Hozzávetőleges adatok szerint magyarul mintegy tizennégy-tizenöt millióan beszélnek a Földön. A nyelvbeszélők számát tekintve – a nehezen pontosítható, változó adatok szerint – körülbelül a hatvanadik helyen található.

Európában a tizenkettedik helyen van.¹⁷ A nyelvben található szavak számát, lehetetlen pontosan megmondani. Sok tisztázatlan kérdés nehezíti ezt pl. hogy hol a szó és szóalak közötti határvonal, beletartoznak-e a kihalt, idegen vagy zsargonyszavak etc. Ahhoz, hogy megközelítőleg számokban is kifejezhessük a szómennyiséget, segítségünkre vannak a szójegyzékek és szótárak. Grétsy László a szókészletünket közel egymillió szóra becsüli az akadémiai nagyszótár és az ide fel nem vett szavak összességét számlálva. (Grétsy 1973:14) Kenesei István hasonlóan vélekedik: ő is egymillióra teszi a magyar szavak számát, habár, mint megállapítja, a legnagyobb magyar-idegen nyelvű szótárainkban is kb. 120 000 szó a felső határ. A mai magyar nyelv című könyvben (Bencédy msk. 1968: 462–463) további nehézségekről is olvashatunk a magyar szókészlet összeszámlálását illetően: az archaizmusok, neologizmusok, idegen szavak, tájszavak, műszavak, argók, tulajdonnevek, mozaikszók stb. kérdéseit veti fel; mit számoljunk, és mit ne. Másik kérdéskör, hogy mit tartunk szókészletteni egységnek (szószerkezetek, összetett szavak). „Az akadémiai nagyszótár eddigi anyaggyűjtése alapján végzett számítások azt mutatják, hogy a képzéseket, tájszókat, műszókat stb.-t is beleszámítva a szókincsünkbe, mintegy 800 000-re tehető a magyar nyelv összes szavainak a száma, a szépen, halkan-féle határozókat és a főnévi meg határozói igeneveket nem számítva. Ezeket is beleszámítva (velük ugyanis az összes melléknevek száma legalábbis megkétszereződik, illetőleg az összes igéké megháromszorozódik!) 1 065 000-re becsülhetjük a magyar szókincs szavainak a számát. A magyar szókincsnek az a része, amelyet szótározni szoktak, 230 000 szóra tehető” (Bencédy msk. 1968:463).

Kiss Jenő a magyar szavak kodifikálásának három szakaszából a következő korszakokat emeli ki: az első többnyelvű szótár, ahol a magyar szavak rendszerezése is megtörténik Calepinus 1585-ös szótára (*Ambrosii Calepini Dictionarium decem linguarum*), majd jelentős kétnyelvű szótárat készít Szenci Molnár Albert 1604-ben. A másik szakasz az első egynyelvű értelmező szótárának kiadása jelenti Czuczor Gergely és Fogarasi János 1862 és 1874 között kiadott műve, *A magyar nyelv szótára* (I–VI). A harmadik szakasz pedig a jelenlegi legterjedelmesebb szótárt tartalmazza, a hétkötetes *A magyar nyelv értelmező szótára* (1959–1962) (Kiss: 1994:29).

2. Az általam elemzett szótárak bemutatása

A komparációt két szótár: Bárczi Géza: Magyar szófejtő szótára (1941) és az akadémiai Magyar értelmező kéziszótár (ÉKsz2) 2003-ban kiadott átdolgozott kiadása között végezzük el.

Az utóbbi kéziszótár első kiadása Juhász–Szőke–O. Nagy–Kovalovszky szerkesztésében jelent meg 1972-ben. Az első változat kilenc kiadást élt meg. Az átdolgozást a Nyelvtudományi Intézet Lexikográfiai Osztályának vezetője, Kiss Lajos kezdeményezte. A bővítésbe a következő szógyűjtemények anyaga került be: *Akadémiai kislexikon* (1989–1990), *Magyar Larousse* (1979–1994), *Képes diákszótár*

¹⁷ <http://www.nemzetismeret.hu/?id=3.16>

(1992), *A rendszerváltás szótára* (1992), *Idegen szavak és kifejezések kézis�ótára* (1994), *Magyar ragozási szótár* (1994), *Nyelvművelő kézis�ótár* (1996), *Magyar szlengszótár* (1998), *Magyar helyesírás szótár* (1999). A szerzők hangsúlyozzák, hogy a kiadás nem új szótár, hanem a meglévő bővítése. Az elvégzett változtatásokat tíz pontban ismertetik a szerkesztők, amit az előszóban olvashatunk (pl.: új szavak felvétele, amit a társadalmi, politikai stb. változások hoztak, új jelentések felvétele, értelmezésmódosítások, példamódosítások, új minősítések felvétele, néhol címszavak törlése, a helyesírást a *Magyar helyesírás szótárához* igazítják stb.). Ez a szótár az első, amely a szavak gyakorisági adatait is kimutatja. Az első kiadás 70 000 szócikkbe 15 000 állandósult szókapcsolatot is beépít, arra vonatkozó adatot az Előszóban nem olvashatunk, hogy ez a szóállomány mennyivel gyarapszik a második kiadásban.

A Bárczi-féle Magyar szófejtő tár első megjelenése után öt évtizeden keresztül nem jelenik meg újabb kiadásban (1991-ig). A szótár elsősorban a művelt magyar közönségnek szól, és a szóállomány kb. 6000 szavát sorolja szócikkbe. A szótár nem tartalmazza az elavult vagy nyelvjárási és ritkább szavakat, valamint a laikusoktól származó és idegen szavakat. Forrásmunkának 140 szójegyzéket, töredéket, glosszát stb. nevez meg a szerző.

Vizsgálatunk során azt figyeljük meg tételesen, hogy a Bárczi-féle szótárban ismertett szavak, milyen módosulásokon mentek keresztül 1941-es kiadása óta az 1993-ban kiadott Magyar értelmező kézis�ótárral szemben.

3. Ma is használatos szavak, új jelentéstartalmak

3.1. Nyelvi örökség

A ÉKsz2 szóállományát vizsgálva a jelen olvasó számára sok szó ismeretlenül csenghet. Ezek a szavak a Bárczi-féle szótárban is megtalálhatóak. Ilyenek pl.: *áristom, átabotában, bakacsin, bakafántos, bárkó, bárzsing, berbécs, billikom, bricska, cinterem, condra, csalit, cserény, csiger, csótár, dikics, duránci, éhomra, enyh, eves, farmatring, flinta, főveg, gádor, garral, góbé, gohér, hecsepecs, hombár, ízék, kacabajka, kámzsa, kartács, katrinca, kelevéz, kosbor, kölyű, kősöntyű, mácsonya, markotányos, masamód, messzely, padmaly, pamat, panyóka, plundra, prézsmitál, prúfund, ripők, rocska, sing, sonkoly, számszerij, szárnyék stb.* Mint a felsorolás is bizonyítja a szavak tájnyelvi, vagy archaikusak; a hozzájuk fűződő tematikák elsősorban kihalófélben lévő tevékenységekhez, tárgyakhoz köthetőek. Ilyenek elsősorban a ruhadarabok, mezőgazdasággal vagy iparossággal kapcsolatos megnevezések, katonai és fegyverviseléssel kapcsolatos szakszavak, valamint a növény- és edénymegnevezések. Értelemszerűen a jelenkori technikai vívmányok szókincse, a tudományok (társadalmi- és természettudományiak is) kiszorultak ebből a szótárból.

A nyelvi változás hagyományos nézete szerint csak azok a változások a lényegesek, amelyeknek kimutatható strukturális következményei vannak (pl. elveszik két hang különbsége a nyelvben vagy egybeolvad: fonémahasadás vagy fonéma-egybeolvadás), változik a morfológia vagy a szintaxis. Lényeges, hogy valós változásról van-e szó vagy ingadozásról. Labov szerint a diakronikus és a szinkronikus problémák kapcsolata mindig kétirányú. Ezt nevezi Labov a szinkronikus struktúra „dinamikus dimenziójának”:

a múlt segít megmagyarázni a jelen, a jelen pedig a múltat. (In: Wardhaugh 1995: 182) Labov a hangváltozás mechanizmusának tizenhárom stádiumát írja le, ami ugyanúgy érvényes az itt felvázolt hangváltozások esetén, még ha ilyen rövid időintervallumban nem is következik be fonémahasadás vagy fonéma-egybeolvadás, de mindenképp jelentős változások mennek végbe a magán- és mássalhangzók képzésében, jelölésében, nyúlásában, rövidülésében, amit a tipográfia is jelöl. Ezek a változások is valójában alulról és felülről jönnek is értelmezhetők, amikor is a magasabb presztizsű nyelvhasználó által preferált változat lesz életképessé.

3.2. Szitokszavak, durva, trágár kifejezések

Az ÉKsz2 tartalmazza a mai nyelvhasználatban használatos durva kifejezéseket is pl. *dög (szidalmazó megnevezésként), fasz, fasza, faszi, fos, geci, kurva, kurválkodik, kurvapecér, picca, szar, szex, szexbomba, szexfilm, szexi, etc.* Ezek az obszcén, durva kifejezések egyike sem szerepel a Bárczi-szótárban. A Magyar szófejtő szótár legobszcénebb kifejezéseinek jelentős része a felsoroltak mellett sokkal kevésbé tűnnek durvának: *bordély, bőfög, büdös, cenk, cici, csapodár, csecs, csöcs, csók, csök, csürhe, debella, emlő, fan, faszol, ganaj, köp, maca, ócsárol, ondó, pajzán, parázna, rima, sárlik, szűz.* A felsoroltak mellett több durva kifejezésnek tekinthető szó nem kerül be a Bárczi-féle szótárba. Ezek a szavak egy részének magyarozatát, leírását sem tartalmazza a szótár (mintegy szemérmességből), csak eredetére utal, ilyenek pl.: *csök, rima, sárlik.* Ezek jelentésével az ÉKsz2-ben találkozhatunk.

4. A mássalhangzók minőségi és mennyiségi változásai

A továbbiakban a szócikkek hangtani-, alaki- és jelentésmódosulásainak példasora a Magyar szófejtő szótár alapján történik, a gondolatjel után az ÉKsz2 szócikkének címszava található az összehasonlítás alapjaként.

4.1. A mássalhangzók minőségi változásai

A mássalhangzók minőségi változásait két fő csoportba tudjuk kategorizálni. Ezek a képzés helye szerinti és a zöngésségi változások.

Képzés helye szerinti változás történik a következő szavak esetében: *átalag, általag – átalag, ántalag; kalarábé – kalarábé, karalábé; külömb – különb; sarjú (népny. sarnyú) – sarjú.*

A fenti példák mutatják, hogy ezek a változások a zöngétlen mássalhangzók képzés helyében történő eltolódásából születtek. A népnyelvi *sarnyú* szócikk az ÉKsz2-ben csak a palatalizáció során megmaradt *sarjú* formában jelenik meg. Hangátvetés történik a *kalarábé – karalábé* változása során. Az *l* és *m* hangok írásmódja a szavakban eltér a kiejtett változattól; ezekben az esetekben a szóelemzés elvét érvényesítette a nyelvtörténet a leírásban (nem jelöli tipográfiájában a képzés helye szerinti részleges hasonlóságot): *külömb – különb; átalag – ántalag.*

Zöngésségi változások játszódnak le a következő esetekben: *dobzódik* l. *tobzódik* – *tobzódik*; *lakzi* – *lagzi*; *gornyadoz* – *gornyadozik* (*kornyadozik*); *madrac* l. *matrác* – *matrac*; *málingó*, *máringó*, *málinkó* – *málinkó*, *málingó*; *mesgye* – *mezsgye*; *vev* v. *vesz* – *vesz*.

Zöngétlenedés figyelhető meg a következő szavakban: *dobzódik*– *tobzódik*; *gornyadoz* – *kornyadozik*; *madrac* l. *matrác* – *matrac*; *málingó* – *málinkó*.

A zöngésedés folyamata játszódnak le a következő szócikkekben: *lakzi* – *lagzi*; *mesgye* – *mezsgye*. A *vev* szócska pedig eltűnik a mai nyelvhasználatból, a *vesz* változata lesz életképessé.

Megfigyelhetjük, hogy a zöngétlenedés gyakrabban fordult elő a két szótár szóállományának vizsgálatakor, hiszen zöngésedésről mindössze két esetben beszélhetünk.

4.2. A mássalhangzók mennyiségi változásai

A szófejtő szótárban és az ÉKsz2-ben található szavak mennyiségi mássalhangzó változásai a következők: *ajz*, *ajaz*, *ajoz* – *ajzószer*; *alag* – *alagcső*, *alagsor*; *est*, *este*, *estve*, *estvel* – *est*, *este*, *estve*; *fergetyű* – *fergettyű*; *gálickő* – *gálic*; *gornyadoz* – *gornyadozik*; *gummi*, *gumi* – *gumi*; *kakuk* – *kakukk*; *lábbad* – *lábad*; *öklend* – *öklendezik*; *pillog*, *pillag*, *pillong*, *pilleg* – *pillog*, *nép. pislog*; *porcellán* – *porcelán*; *segéll* – *segél* (*segít*); *vajjon*, *vallyon* – *vajon* és a *zubony* – *zubbony*.

Mássalhangzók nyúlásáról beszélünk a következő esetekben: *fergetyű* – *fergettyű*, *kakuk* – *kakukk* és a *zubony* – *zubbony*. Két magánhangzó között ejtésben megnyúlik a mássalhangzó, ebben a két esetben ezt írásban is jelöljük, tehát a tipográfia alkalmazkodik a beszélt nyelvi sajátosságokhoz. Mássalhangzók rövidüléséről beszélünk a következő esetekben: *gummi*, *gumi* – *gumi*; ebben az esetben a hosszú mássalhangzós változatot elhagyja a nyelvhasználat, az ÉKsz2 sem említi a hosszú mássalhangzós jelölést. A *lábbad* – *lábad* és a *pillog*, *pillag*, *pillong*, *pilleg* – *pillog*, *nép. pislog* esetében is a rövidebb változatot őrzi meg a nyelv tipográfiája, a *pillog* esetében pedig a népnyelvi *pislog* elterjedtsége lesz köznyelvivé napjainkban, mássalhangzó betolódásával. A *porcellán* – *porcelán*, *segéll* – *segél* (*segít*) és a *vajjon*, *vallyon* – *vajon* esetében a *segéll* helyett ma már a *segél* valamint ennek módosított változatát a *segít* igét használjuk. Az egyetlen pontos j-vel írt névmást a magyar nyelv hetven évvel ezelőtt két módon jelölte: hosszú j-vel illetve hosszú lly-nal.

Az *ajz*, *ajaz*, *ajoz* – *ajzószer*; *alag* – *alagcső*, *alagsor*; *gornyadoz* – *gornyadozik*; *öklend* – *öklendezik* esetében pedig már nem használjuk a tövváltozatot magában, hanem összetételben vagy a *-zik* toldalékkal módosított igealakban. A *gálickő* – *gálic* szó esetében pedig a szótő lett preferálttá.

5. A magánhangzók minőségi és mennyiségi változásai

A magánhangzók több változáson mentek keresztül a vizsgált időszakban, mint a mássalhangzók. Ezeknél a változásoknál is a mennyiségi és minőségi változások szerint tudjuk csoportosítani a módosulások jellegét.

5.1. A magánhangzók minőségi változásai

A magánhangzók nyíltabbá válása

A magánhangzó-változások esetében a nyíltabbá válás abban nyilvánul meg, hogy a rövid magánhangzó egy fokkal nyíltabb, azaz alacsonyabb nyelvállásúvá változik. Ilyen változások: *ampolna* – *ámpolna*; *szándék*, *szándok* – *szándék* (ebben az esetben a nyíltabb változat maradt fenn); *nyiszlett* – *nyiszlett*, *nyeszlett*; *fuzsitus* – *fuzsitos*; *fékomadta*, *fikomadta* – *fékomadta* esetében pedig a felső nyelvállású helyett középső nyelvállású hangjelölés maradt fenn. A nyelvtörténet során a nyíltabbá váló tendencia erősebben jelen volt, vagy legalábbis az évezredes változás során jobban megfigyelhető, mint ebben a hetven éves intervallumban.

A magánhangzók zártabbá válása

A nyíltabbá válás mellett ez a (nyelvtörténetileg) rövid korszak a magánhangzók zártabbá válására is mutat négy esetben példát. Ezek: *hajkorász* – *hajkurász*; *matring* (alakv. *metring*) – *matring* I. *motring*; *patikáros* – *patikárus*, *patikárius*; *saraglya* I. *saroglya* – *saroglya*; *testámentom* – *testamentum*. Láthatjuk az *o* – *u*-vá válását (három) és az *a* – *o*-vá alakulását (két) esetben. Ez a zártabbá válás egyben a magánhangzók labializációját is bizonyítja.

5.2. A magánhangzók mennyiségi változásai (nyúlás, rövidülés, hanghézag)

A nyúlás

Gyakori jelenség a magyar nyelvtörténetben, hogy egy-egy rövid magánhangzó megnyúlik. A következő esetek fordulnak elő a két szótár címszavai között: *csunya* – *csúnya*; *gézenguz* – *gézengúz*; *gula* – *gúla*; *hug* – *húg*; *ínség* – *ínség*; *kakao* – *kakaó*; *primás* – *prímás*; *turó* – *túró*; *tűnődik* – *tűnődik*; *vanília* – *vanília*. A nyelvtörténet azt igazolja, hogy gyakori jelenség a magánhangzó nyúlás a *l*, *j*, *r* és a nazálisok előtt (*m*, *n*, *ny*) (Bárczi–Benkő–Berrár 1967: 164). Ez a szabály ilyen rövid korszakban végbemenő változások esetén is megfigyelhető, hiszen tíz esetből hét alkalommal történt nyúlás, valamint egy szóvégi, valamint egy expozíva és egy spiráns előtti magánhangzó nyúlást is megfigyelhetünk.

A fenti jelenség hangsúlyeltolódásra is felhívja a figyelmet, ami beszélt nyelvi jelenség ugyan, de rögzül az írásban is. Az első szótagos megnyúlások (több szótagú szavak esetén a második szótag magánhangzójának nyúlása) az első szótagos nyomatékot erősítik.

A rövidülés

Az ómagyar korszakra is jellemző szóvégi rövidülés nem gyakori. A két vizsgált korpuszban mindössze két esetben találkozunk ezzel a jelenséggel (a szóvégi

magánhangzó megrövidülésével): *darú* – *daru* és a *tinórú* – *tinóru* esetében. A rövidülés egy szótagú szavak esetében is megfigyelhető: *böjt* – *böjt*; *hún*, *hun* – *hun*; *kún* – *kun*; *nérc*, *nyérc* – *nerc*; *szik* – *szik* (5 eset), ugyanakkor több szótagú szavak esetében is: *ármádia* – *ármádia*, *armada*; *bajúsz* – *bajusz*; *csöröge*, *csöröge* – *csöröge*; *frizúra* – *frizura*; *írígy* – *irigy*; *koldús* – *koldus*; *matrac* (alakv. *madrac*) – *matrac*; *testámentom* – *testamentum* (8 eset).

Megfigyelhetjük, hogy azokban az esetekben, ahol két változat is jelen volt a nyelvhasználatban, a rövid magánhangzós változat bizonyult hosszabb életűnek.

A hanghézag

A hiátustöltő j jelölését mindössze egy esetben figyelhetjük meg, a *paizs* – *pajzs* esetében.

Kvantitatív változás a magánhangzók írásában is egy esetben kerül kodifikálásra, a *lány* v *leány* – *lány* esetében, ahol a rövidebb változatot használjuk ma, a *leány* használata már modorossá vált.

6. Jelölés és jelentésmódosulások

Ilyen (nyelvtörténetileg) rövid időszakban kevés jelentés- és jelölésmódosulással találkozunk a két szótár szóanyagának összehasonlításakor. Ilyen pl. a *fene* fn, amit a szófejtő szótár 'kutyakölyök', 'kutya' –ként eredeztet, az ÉKsz2 'fekély, gennyes seb' –ként magyaráz. Vagy a *dámvad* a szófejtő szótárban ebben az egy jelentésben szerepel, az ÉKsz2-ben ez már csak másodlagos jelentést kap; elsődleges címszóként a *dámszarvas* szerepel. A *lazsnakol* szó eredeti jelentésben 'pokrócoz', az ÉKsz2-ben a *lazsnak* címszóban szerepel 'durva zsákvászon' jelentésben. A *rékli* kifejezés mindkét szótárban szerepel, azzal, hogy míg eredeti jelentése a német nyelvterületben szoknyát jelent, az ÉKsz2-ben már a szoknyán kívül a blúzra, kabátkára is használják a kifejezést.

Tipográfiai módosulásokkal mindössze két esetben találkozunk: az *ia-fia* – *iafia* és a *kálmán körte* – *kálmánkörte* jelölésmódosulásában.

7. Szóvesztés

A régies szavak előbb-utóbb valószínűleg el fognak tűnni, mint ahogyan erre bizonyíték a két szótár kiadása között eltelt hat évtized alatti szóvesztés. Az élőnyelv folyamatosan változik, s amikor magasabb presztizsű beszélőközösség által stigmatizálttá válik valamelyik jelentésváltozat, ez az egyik szó elvesztését eredményezi. Ugyanakkor az is lehetséges, hogy egy változat sem lesz életképesé, ilyenkor teljes szóvesztésről (szóhalálról) beszélhetünk. Ezeket a változásokat külső és belső tényezők befolyásolják. Külső tényezők lehetnek: életmódváltás, társadalmi-, politikai-, vallási tényezők és akár tudatos ráhatás is lehetséges a nyelvre (nyelvújítás). Belső okok pedig a hangtani, morfológiai változások, amelyek befolyásolják a szókészlet változását, jelentésváltozásokat és a helyesírás változását is eredményezhetik.

A következő – Magyar szófejtő szótárban még említett – szavak kikoptak a nyelvhasználatból, hiszen ezeket már az ÉKsz2 nem jegyzi: *enyhely, gadóc, gliva, görhes, gyak, hocca! hocc ide! hoci, kaba, marj, marjul, óckolódik, püffen, sinkófál, szemer, tárítoppo*s.

8. Összefoglalás

A két korpusz összehasonlítása a Bárczi-féle: A magyar nyelv szófejtő szótárából kiindulva történt, ami hatezer címszót tartalmaz, a lényegesen kibővített hetvenezer szócikket tartalmazó Magyar értelmező kéziszótárral szemben. Az ÉKsz2-ben sok olyan címszó is helyet kapott még, ami a szóhalál útján halad, hiszen a beszélt nyelv sok szavat már nem használ, esetleg regionálisan élnek, de elvesztették már presztízsüket. A szitokszavak az első szótár megjelenésekor is léteztek, de ezeket nem veszi fel a szótár, míg a technika, tudományok, informatika, globalizáció termelte új szavak mellett a szitokszók is bekerülnek az értelmező szótárba. A megfigyelhető változások elsősorban a magán- és mássalhangzók mennyiségi és minőségi változásainak tükrében követhető végig, de kisebb jelentés- és jelölésmódosulásokat is jegyez a felölelt hat évtized.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bárczi Géza (1941): Magyar szófejtő szótár. Budapest: Trezor Kiadó. (Az első kiadás alapján kiadva: 1991-ben)
- Bárczi–Benkő–Berrár (1967): A magyar nyelv története. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bencédy–Fábián–Rácz–Velcsov (1968): A mai magyar nyelv. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Grétsy László szerk. (1973): Anyanyelvi kaleidoszkóp. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kenesei István (1989): A nyelv és a nyelvek. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kiss János (1994): Magyar anyanyelvűek – magyar nyelvhasználat. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pusztai Ferenc főszerk. (2003): Magyar értelmező kéziszótár. Budapest: Akadémiai Kiadó. Második, átdolgozott kiadás.
- Wardhaugh, Ronald (1995): A nyelvi változás. In: Szociolingvisztika. Budapest: Osiris. 169–191.
- <http://www.nemzetismeret.hu/?id=3.16>

Czékus Géza, Horák Rita – **ANYAKÖNYVEK**

czekus.geza@gmail.com, horakrita83@gmail.com

Összefoglaló

Letűnt idők népességéről, őseink családi kapcsolatáról több forrásból tudunk. A legkorábbi a feltárt temetőkből talált csontvázanyag. A népszámlálások, népösszeírások eredménye - az esketési, keresztelési és temetési anyakönyvek már hiteles adatforrásnak tekinthetők. A népmozgalmi események – házasságkötések, születések és halálozások – bejegyzését már az ókorban és a középkorban is megtaláljuk. Az írásbeliség elterjedése után, a XVI. - XVIII. századtól kezdve azonban általánossá és rendszeressé vált. A nyilvántartásokat kizárólag az egyházi hatóságok vezették. A legrégebbi anyakönyv 1538-ból származik. A Tridenti Zsinat (1563) határozata értelmében kötelező a házasságkötések és születések kimutatása. Az 1600-as évek elejétől a halálozásokat is jegyzik. Magyarország területén a 17. században még házagos anyakönyvvezetés folyt. 1827-ben rendelték el az egyházi anyakönyvek törvényhatósághoz történő beküldését. A közvetlen népmozgalmi statisztikai adatgyűjtést a Statisztikai Hivatal 1876-ban szervezte meg. 1894. október elsejétől kötelező az állami anyakönyvvezetés. Ma az anyakönyvek tanulmányozása többcélú. Divatossá vált a családfa-kutatás. Viszont a kiterjedt kutatások hozzásegítenek bennünket ahhoz, hogy egy-egy (mikro)közösséget jobban megismerjünk, teljesebb képet alkothassunk magunknak őseink, egy település lakóinak (embertani) arculatáról.

Kulcsszavak: anyakönyvek, házasságkötés, születés, halál, demográfia.

REGISTERS OF BIRTHS, MARRIAGES AND DEATHS

Abstract

We have knowledge about old times and relations of our ancestors from more sources. The first from these are the bones found in the excavated graveyards. Results of census and drafts – wedding, baptismal and funeral registers – could be seen as official sources. Registration of demographical events – weddings, births, funerals – could be found in the ancient times and in the middle ages as well. After the proliferation of writing, from the XVI.-XVIII. centuries, it became general and regular. Registrations were done exclusively by the ecclesiastical authorities. The oldest birth register originates from 1538. According to decision of the Council of Trent (1563) registration of weddings and births has become obligatory. From the beginning of the 1600-s deaths

are registered as well. The registration was incomplete in Hungary in the 17th century. Clerical registers had to be submitted to the municipality from 1827. The direct demographical collection of data was organised by the Statistical Office in 1876. From the 1st of October 1894 the state registration became obligatory. Today the examination of registers serves several goals. Research of genealogical tree is trendy. However, the extensive researches can lead us to get to know better a (micro)community, to get a more complete picture from our ancestors, from the (antropological) facade of a settlement.

Keywords: registers, wedding, birth, death, demography

Bevezető

Letűnt idők népességéről, őseink családi kapcsolatáról több forrásból tudunk. A legkorábbi a feltárt temetőben talált csontvázanyag. Mivel a temetők anyaga nem minden esetben kifogástalan állapotú, és mivel nincs is minden temető feltárva, ezért, ha csak a temetők embertani adataira hagyatkoznánk, őseinkre vonatkozó ismereteink hézagosságok lennének. Habár sok esetben ezekből is messzemenő következtetések vonhatók le (László 2005).

A népszámlálások, népösszeírások eredménye már hiteles adatként kezelhető. A legmegbízhatóbb adathordozók az anyakönyvek.

Az utóbbi évtizedekben sorra jelennek meg a kisebb-nagyobb települések, tájegységek múltját bemutató munkák. Vajdaságszerte egymást követik a helyi monográfiák, melyek egy-egy település történeti, régészeti, néprajzi adatait, hagyományait kívánják az utókor számára megőrizni. Kisebb közösségek is megismerhetik történelmüket. Ezen kiadványok fontos elemei az anyakönyvi adatok. Hazánkban az anyakönyvek részletes, demográfiai és embertani elemzésével is elsősorban Gavrilović (Gavrilović 1989.a: 75–80) foglalkozott. Ő, a megszokott szempontok mellett a házasulandók izonímiáját is tanulmányozta (Gavrilović 1989.b: 95–99; Lepage 1979: 135–139).

A továbbiakban elsősorban Czékus két munkájára hivatkozunk (Czékus 2002; Cekuš–Horak 2010: 53–65).

Az anyakönyvezés rövid áttekintése

A népmozgalmi események – házasságkötések, születések és halálozások – bejegyzését már az ókorban és a középkorban is megtaláljuk. Az írásbeliség elterjedése után, a XVI. - XVIII. századtól kezdve azonban általánossá és rendszeressé vált.

A nyilvántartásokat kizárólag az egyházi hatóságok vezették. A legrégebbi anyakönyv 1538-ból származik. A Tridenti Zsinat (1563) határozata értelmében kötelező a házasságkötések és születések kimutatása. Ily módon valamelyest

visszaszoríthatóvá vált a rokonok egymással történő házasságkötése. Az 1600-as évek elejétől a halálozásokat is jegyzik.

Magyarország területén a 17. században még hézagossá anyakönyvezetés folyt. 1827-ben rendelték el az egyházi anyakönyvek törvényhatósághoz történő beküldését. A közvetlen népmozgalmi statisztikai adatgyűjtést a Statisztikai Hivatal 1876-ban szervezte meg.

1894. október elsejétől kötelező az állami anyakönyvvezetés.

Mivel a vajdasági települések jelentős része a török hódoltság után éledt újra (főleg a XVIII. század hatvanas-hetvenes éveiben történtek az újratelepítések), ezért az egyes települések anyakönyvei szinte maradéktalanul megvannak, hacsak emberi hanyagságból nem kallódtak el.

Büszkék lehetünk arra, hogy vidékünkön már anyakönyveztek, amikor Szerbia még török elnyomás alatt volt. Igaz, sok esetben a „háborgatások miatt” (azaz a törökök behatolása miatt) nem tudták őket folyamatosan vezetni.

1895-től kettős anyakönyvezés történik. Az állami anyakönyvvezetés mellett az egyház is vezet nyilvántartást. Főleg a szocialista rendszer bevezetésétől az egyházi anyakönyvek nem tükrözik a valóságot, mert nem mindenkit kereszteltek meg, nem köttöt mindenki egyházi esküvőt és nem temette el pap. Ezért széleskörű kutatásra nem alkalmasak. A kutatást hátráltatja az is, hogy az egyes személyek más-más felekezethez tartoznak, tehát nehéz nyomon követni őket.

A leggyakrabban kutatott anyakönyvek: születési, házasságkötési és halotti. Az egyházi anyakönyvek ezektől annyiban térnek el, hogy ott esketési, keresztelési és temetési anyakönyvek mellett van még bérmentési, illetve konfirmációs anyakönyv is. Az egyházi anyakönyveket latin nyelven vezetik még napjainkban is.

Napjainkban az anyakönyvek (a régi, 1894. előtti egyháziak is) az önkormányzatok anyakönyvi hivatalában vannak, illetve a levéltárak felügyelik őket. Folyamatban van az egyházi anyakönyvek visszaszámaztatása, de igen lassan halad.

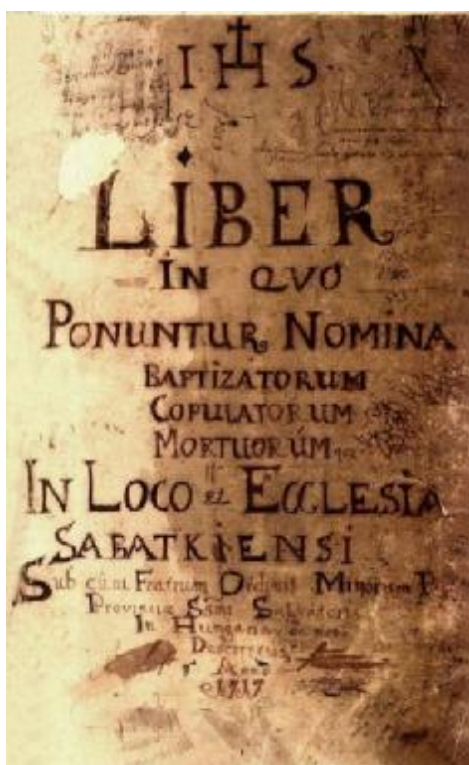
A Monarchia területén anyakönyvi másodpéldányokat is vezettek. A vajdasági települések anyakönyvei így Kalocsára, az Érseki Levéltárba kerültek. Ott mikrofilmre vették őket és ezáltal megkönnyítették a kutatók munkáját.

A hazai előírások nem teszik lehetővé az anyakönyvek fényképezését, fénymásolását, ezért az adatgyűjtés csakis helyben, az anyakönyvi hivatalban, illetve levéltárakban történhetett. Vannak kivételek is. Pl. a Szabadkai Levéltárban a legrégebbi szabadkai anyakönyvet (1687-ből származik) digitalizálták és közkinccsé tették. De nem ez a gyakorlat.

1.ábra. Szabadka legrégebbi anyakönyvének másolata. Szabad fordításban ez olvasható:

IHS

Könyv, amelybe a megkereszteltek, házasságot kötöttek és elhunytak nevét jegyzik. Szabadkán, a ferences rendiek Szentséges Megváltónk rendtartományában Magyarországon. Átírva 1717-ben.



Az anyakönyvek adatai

Egy-egy településről készült publikáció közli, hogy 150 évvel ezelőtt a falu hány házból állt, hány ló, juh stb. képezte az állatállományt stb., kinek milyen pörös ügye volt. De hogy kik laktak az említett házakban, nem tudjuk.. Azt sem tudjuk, hogy 220, 150 vagy 100 évvel ezelőtt honnan, hová és hány éves korban nőültek, illetve mentek férjhez. Milyen gyakoriak voltak az özvegyházasságok? Mekkora volt a gyerekáldás? Kik voltak a település hármásikrei? Ki volt a legidősebb embere? Mikor milyen járvány dült? A 48-as szabadságharcról milyen anyakönyvi adatok maradtak ránk? Mekkora volt a gyermekhalandóság? Mi volt a haláluk oka? Számptalan izgalmas kérdés, melyekre érdemes választ keresni. A válaszok jelentős részé éppen az anyakönyvekben lelhető fel.

Az anyakönyvek ma az egyedüli kézzel, folyamatosan írott könyvek. Valójában könyv alakjuk van, de adatok bejegyzésére és tárolására szolgálnak.

A címoldalon az általános adatok vannak (1.ábra). Kezdetben mint egy füzetet a lelkész vezette. Ezekbe általában mindhárom esemény dátuma bekerült (a könyv elejére a háztasságkötések, valamivel hátrább vezették a kereszteléseket, végül az elhalálozásokat. Később jelentek meg a nyomtatott anyakönyvek. Ezek már háromfélék voltak. Ez a gyakorlat él ma is.

2.ábra. A szabadkai házasságkötési anyakönyv első oldala. Az adatok az 1717-es évre vonatkoznak.



A házassági anyakönyvekből a házasulandók nevére, korára, származási helyére és családi állapotára tudunk következtetni.

A születési matrikulák az újszülött nemére, nevére, születésének dátumára adtak választ. Embertani szempontból az ikerszüléseknek különös jelentősége van, mert az anyakönyvek segítségével nyomon követhető az ilyen jellegű szülések száma (gyakorisága) és az is, hogy egy-egy házaspárnak hányszor születtek ikrei. Több olyan édesanyára lelhetünk, aki kétszer is ikreknek adott életet, sőt, van olyan eset is, amikor a hármasikrek mellett kettősikrek is születtek.

A halotti anyakönyvek a halál beálltának dátumáról, a halott nevééről és neméről, koráról, valamint származási helyéről tájékoztatnak bennünket. A 19. század második felében már a halálokokat is feltűntették. Értékesek azok az adatok is, amelyek a szabadságharcokkal kapcsolatosak.

3.ábra. A szabadkai születési anyakönyv egy oldala.

The image shows a page from a historical birth register titled "LIBER BAPTISATORUM" and "ANNO TATIO". The text is in Latin and includes the names of the church and the location. The register is organized into columns, likely representing the date of birth, the name of the child, the names of the parents, and other relevant information. The handwriting is in an old script, and the paper appears aged and slightly stained.

Az anyakönyvi bejegyzések hiányosságai

Az első években vezetett anyakönyvek minden bizonnyal hiányosak. Így történhetett meg, hogy egyazon hónapban kevesen születtek vagy haltak meg. Volt eset, ahol bejegyezte a lelképásztor, hogy a nevezett hónap kimaradt, de a legtöbb esetben csak a korszámú halottból vagy születésből feltételezzük, hogy a valóságban ez a szám nagyobb volt.

A házasságkötés dátumán kívül a többi anyag hiányos: hiányzik házasulandók és a szülők születési dátuma. Általában csak a házasulandók életkora szerepel, azaz hány évesek.

A születési matrikulákba a halvaszületett csecsemőket nem jegyezték be minden alkalommal. Az egyház csak a megkereszteltekről vezet anyakönyvet, mely nem szükségképpen egyezik a megszületettek számával. Az egyéb felekezettűeket – hacsak meg nem tértek – nem anyakönyvezték. A születés és a keresztelezés időpontja közti eltérést szinte minden esetben korrigálni lehet. Mindössze néhány olyan esetről tudunk, hogy nem újszülött korban kereszteltek meg valakit.

1852 márciusától jegyzik a halálokokat. Korábban is voltak bejegyzések, de főleg csak annyi, hogy „hirtelen hunyt el”. Kezdetben a halvaszületetteket sem regisztrálták. Habár születtek törvénytelen gyerekek is („spurius”), számuk a korábbi anyakönyvekben elenyésző a későbbiekhez képest. Valószínű, hogy őket (vagy azt, hogy törvénytelenek) nemigen jegyezték be.

Előfordult, hogy elírták a neveket.

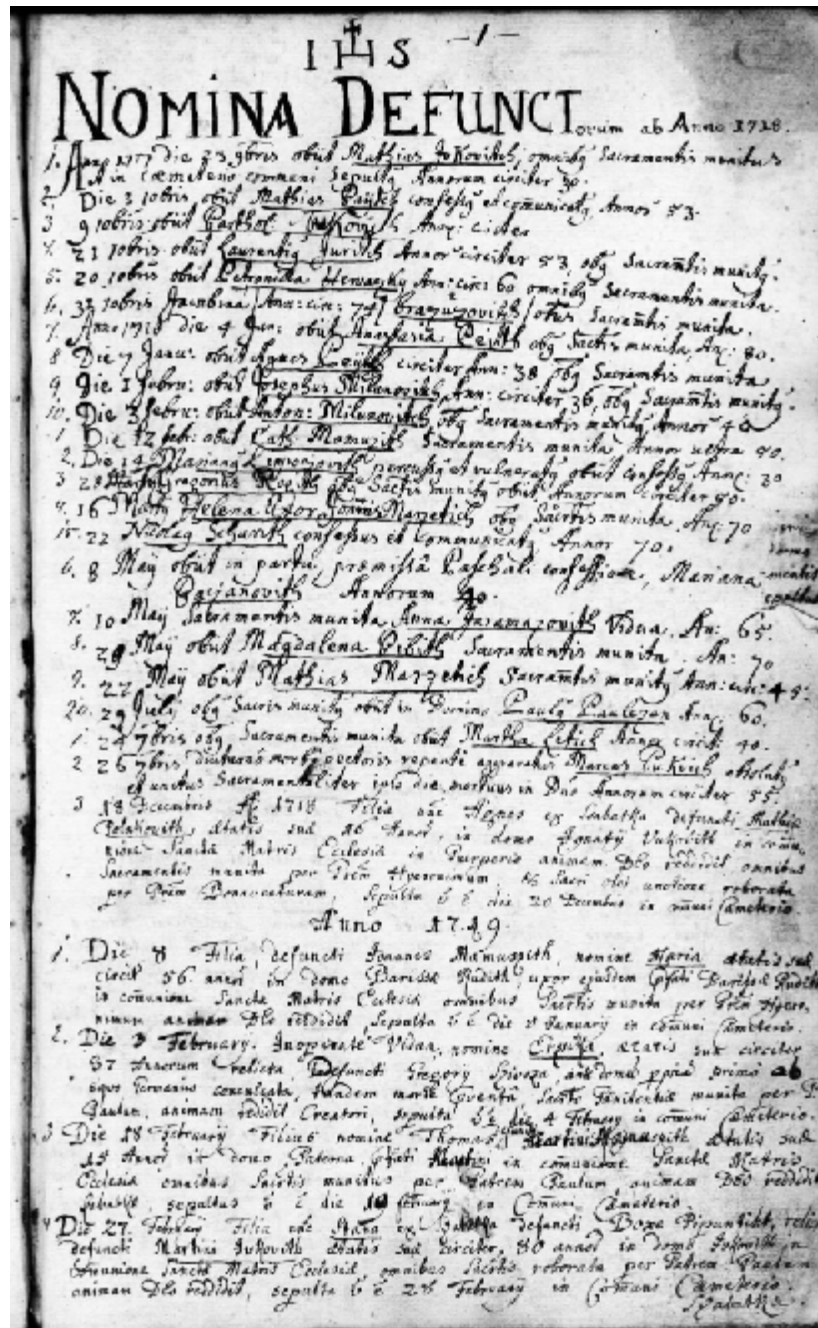
Néhol a sorszárok a pontatlanok. 1873. augusztus 26-án pl. két újszülött is a 141-es szám alatt került anyakönyvezésre. 1881. december 12.: nem létezik 263-as sorszám. 1885. április 19-én az ikreket egyazon szám alá írták be. Az 1853. június 5-én született Jakobecz Péter (Petrus) nemét a „női” rovatba jegyezték be (Czékus 2002).

A házassági, de a halotti anyakönyvekben is előfordul, hogy nem egyértelmű az illető származása. Pl. a temerini házasok fia Kishegyesen hunyt el. A gyerek vajon honnan származik? Valószínű, hogy csak a szülők származtak Temerinből. Vagy a másik eset: Orosz István és Balázs Anna temerini házasok Mihály fia kéthetes korában Kishegyesen meghalt. Kicsi a valószínűsége, hogy ilyen rövid idő alatt elhagyták Temerint és Hegyesre jöttek. Egyértelmű, hogy a ¼ órát élt Tóth Ádám (1849. december 10.) csakis hegyesi lehet, annak ellenére, hogy a következő bejegyzés olvasható: „Tóth Imre és Kikút Borbála házasok fia Temerinből”.

A halálokok téves meghatározása. A halálokok nem folyamatosan váltják egymást. Pl. egyes orvosoknál a vesegyulladás nagyon gyakori, 5-10 év múlva pedig évtizedeken keresztül senki sem halt meg ebben a betegségben. „Műhiba” lehet a kolera-járvány idején történt bejegyzés is. 1831-ben, de még 1836-ban is mindössze néhány esetben olvasható, hogy Cholera. Biztos, hogy nemcsak annyian lettek e betegség áldozatai. Elképzelhető, hogy eltérés van az eredeti és a másodpéldány közt is.

A könyv szövege némileg eltér az eredetitől: a latin nevek helyett a magyart használjuk (Theresia helyett Terézt), de a vezetéknevek eredeti formában kerültek a kéziratba.

4. ábra. A szabadkai legrégebbi halotti anyakönyv első oldala



Adatgyűjtés és feldolgozás

A házassági anyakönyvekből a házasulandók nevét, korát, származását és családi állapotát szokta feljegyezni a kutató.

A születési matrikulák az újszülött nemére, születésének dátumára adnak választ. Az ikreket külön szokás feljegyezni (a születés dátumát, a szülők nevét, a gyerekek nemét és nevét). Ily módon több olyan édesanyára lelhetünk, aki kétszer is ikreknek adott életet, sőt, van olyan eset is, amikor a hármásikrek mellett kettősikrek is születtek.

A halotti anyakönyvek a halál beálltának dátumáról, a halott nevééről és neméről, koráról, valamint származási helyéről tájékoztatnak bennünket. A 19. század második felében már a halálokokat is feltűntették. Értékesek azok az adatok is, amelyek a szabadságharccal kapcsolatosak.

Mire adnak választ az anyakönyvi adatok?

Miután rendszereztük a begyűjtött adatokat, a következő kérdésekre kapunk választ:

- A házasulandókra vonatkozó adatok
- Évenként hány házasságkötésre került sor?
- Van-e olyan hónap, amikor nem volt esketés?
- Melyik év melyik hónapjában volt a legtöbb?
- A házasságkötések havonkénti százalékos megoszlása.
- Mely hónap(ok)ban volt több? Mire vezethető ez vissza?
- A házasságkötések 1000 főre eső száma változott-e az idők folyamán?
- A házasulandók átlagéletkora.
- Milyen idős volt a legfiatalabb és a legidősebb vőlegény, menyasszony?
- Milyen volt az átlagos, a minimális és maximális korkülönbség?
- Milyen értéket mutat a szóródás (standard deviáció)?
- Milyen idős volt a legfiatalabb és a legidősebb házaspár?
- Milyen gyakran fordult elő, hogy a leány idősebb volt a fiúnál?
- Az özvegy házasulandók életkora.
- A helybéli- és a vidéki házasulandók aránya.
- A vidékiek milyen távolságról származtak (ún. maritális disztancia).
- Egy településre vonatkoztatva: a házasulandók mely és hány településről jöttek.
- Izoním (azonos vezetéknevű) házasság.

A születési anyakönyvek az alábbi adatokkal szolgálnak:

- születések száma egy-egy évben;
- a születések havonkénti megoszlása;
- az újszülöttek nemenkénti megoszlása;
- a halvaszületések megoszlása;
- az ikerszülések gyakorisága, az ikrek nemenkénti megoszlása;
- az ismétlődő ikerszülések gyakorisága;
- a házasságkötés és az ebből a házasságkötésből származó első gyerek születésének dátuma közti összefüggés;

A halotti anyakönyvekből megtudjuk a:

- halálozások számát;

- az elhalálozások havonkénti megoszlását;
- az elhalálozottak nemenkénti megoszlását;
- csecsemőhalandóságot;
- korcsoportonkénti halálesetek számát;
- halálokokat;

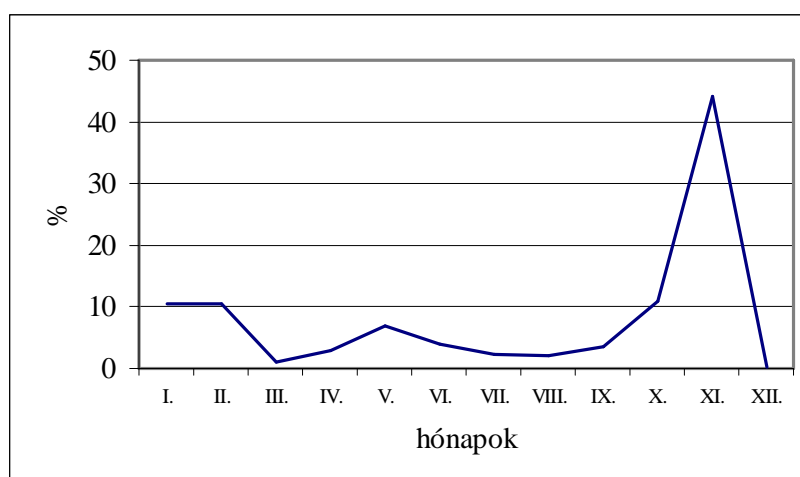
Az anyakönyvi adatokból kiszámítható a természetes szaporulat.

Az anyakönyvi adatokból mire következtethetünk?

Minél több adat áll rendelkezésünkre, annál több összefüggésre adhatunk választ. Az antropológus számára az anyakönyvi adatok teljes kiértékelése nem lehet cél. Ezek csak segítséget jelentenek, hogy fényt derítsünk egy népesség számbeli változására, el- és bevándorlásra, a házasságkötések, születések és elhalálozások alakulására, a családi kapcsolatok tisztázására, a lakosság természetes szaporulatára stb.

Az antropológust a házasságkötések esetében a házasságkötések gyakorisága, dinamikája érdekli. Milyen volt a házasulandók életkora, mekkora volt kettejük korkülönbsége. A be- és elvándorlás egy közösség zártságára vagy nyitottságára is utalhat. Érdekes megfigyelni, milyen távolból kerültek az illető népcsoport soraiba a „jövevények” (Cekuš 1993: 55–59). Az azonos vezetéknevű házasulandók is utalhatnak egy közösség zártságára (Cekuš–Čakanj 1993: 45–54).

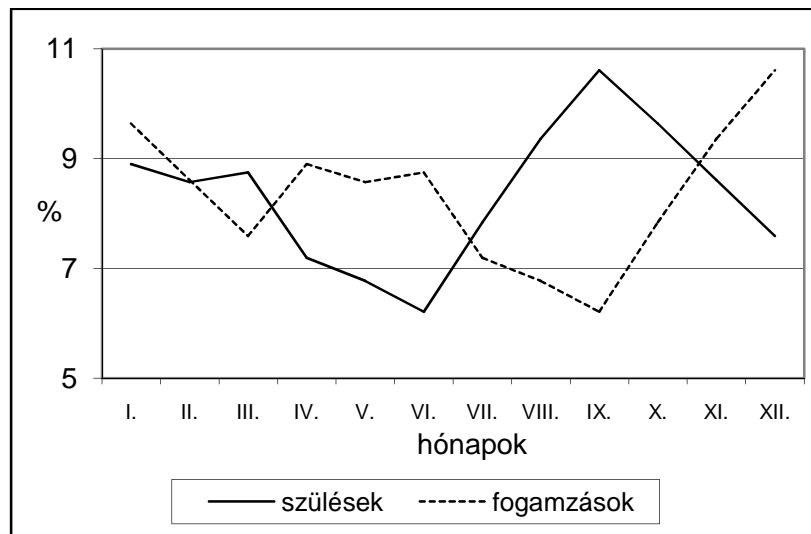
1. diagram. Az esküvők havonkénti megoszlása Kishegyesen 1776-1895, N=4275. (Czékus 2002)



A születési anyakönyvek adatai alapján az embertan számára az alábbi információk lényegesek: a születések évi és havi megoszlása, az ikerszületések gyakorisága, milyen gyakoriak a hármassikrek, milyen az ikrek között a nemek aránya. Ha az anyakönyv tartalmazza, érdemes feljegyezni a szülők életkorát is. Egyes

időszakokban azt is lejegyezték, mely órában született az újszülött. Igaz hiányosak az anyakönyvek, de fellelhetők bennük a halvaszületett egyének neve is, csakúgy, mint a házasságon kívüli gyerekeké.

2. diagram. A fogamzások (szaggatott vonal) és szülések (teljes vonal) gyakorisága Kishegyesen, 1776-1895. Az adatok a kihordott terhességekre vonatkoznak. N=27079 (Czékus 2002)



A nemenkénti összetétel arányait megoszlási viszonyszámokkal vagy arányszámokkal fejezzük ki. A férfi arányt úgy kapjuk meg, ha a férfiak számát osztjuk a nők számával, illetve a női arányszámot fordított formában állapítjuk meg.

Az emberiség nem szerinti megoszlása békés, természetes viszonyok között egyensúlyi állapotban van. Világviszonylatban mintegy 51,1%-os a fiúszületési arány, azaz 100 leányszületésre 106 fiúszületés jut (Katona 1999; Miltényi 1980; Valkovics 2001). Biológiai értelemben a férfi a gyöngébb nem. Már a születést követően magasabbak a fiú (férfi) halandósági arányszámok. A felnőtt korban a nemek között egyensúlyi állapot alakul ki, majd fokozatosan, a közép és idősebb korban felgyorsultan növekszik a nők aránya.

Az elhalálozások számát évenkénti és havonkénti bontásban tanulmányozzuk. Az elhunyt életkora, neme, alkalomadtán halálának oka is közelebb visz bennünket elődeink megismeréséhez.

1.táblázat. A halálozások megoszlása halálokok és nemek szerint

Halálokok	Együtt				Összesen	%
	F	%	N	%	F + N	
I. Fertőzések és élősködők által okozott megbetegedések	1392	30,67	1332	31,89	2724	31,26
II. Daganatos megbetegedések	23	0,51	28	0,64	51	0,57
III. Vér és vérképzőszervek betegségei	1	0,02	5	0,12	6	0,07
IV. Endokrin, táplálkozási és anyagcsere betegségek	11	0,24	11	0,26	22	0,25
V. és VI. Lelki sérülések, viselkedészavarok, és az idegrendszer betegségei	30	0,66	39	0,93	69	0,79
IX. A keringési szervrendszer betegedései	81	1,78	69	1,65	150	1,72
X. A légzőszervrendszer megbetegedései	360	7,93	281	6,73	641	7,36
XI. Az emésztőszervrendszer betegségei	188	4,14	162	3,88	350	4,02
XII. A bőr és a bőr alatti szövet betegségei	27	0,59	16	0,38	43	0,49
XIII. Csontváz, az izomrendszer és kötőszövet betegségei	5	0,11	2	0,05	7	0,08
XIV. A húgy- és ivarszervek betegségei	41	0,90	34	0,81	75	0,86
XV. Terhességi-, szülési- és gyermekági szövődmények			72	1,72	72	0,83
XVI. Születés utáni állapot (Perinatális morbiditás és mortalitás)	506	11,15	513	12,28	1019	11,69
XVII. Veleszületett rendellenességek	14	0,31	5	0,12	19	0,22
XIII. Tünetek, jelek (rosszul meghatározott állapotok)	1644	36,23	1394	33,37	3038	34,86
XIX. Balesetek, mérgezések, erőszakos halál	50	1,1	25	0,6	75	0,86
XX. Külső tényezők okozta megbetegedések és halálokok (közl. szerencsétlenség, háborús veszteség, stb)	1	0,02			1	0,01
„A” Végelgyengülés	152	3,35	185	4,43	337	3,87
?	12	0,26	4	0,1	16	0,18
Együtt	4538	100,0	4177	100,0	8715	99,43

Az egyén életkorának meghatározása a születéstől eltelt és betöltött évek számával történik. Ez az anyakönyvi (naptári) életkor. Az anyakönyvekből nem tűnik ki az egyén biológiai életkora, amely a szervezet élettani, kémiai, érzékszervi, pszichológiai működésének változásán alapul. Valószínű, hogy a tanulmányozott személyek jelentős hányadának biológiai életkora jóval nagyobb volt, mint a kalendáriumi. Ezekre az emberekre mondták, hogy „Hogy megöregedett!”.

Az antropológusok és a statisztikusok is életkor szerinti megoszlásról beszélnek. Nagyon nehéz az embert beskatulyázni. A leggyakoribb felosztás szerint (Farkas 1996) három korcsoportot különböztetünk meg:

- gyermekkort (0-14 évesek);
- produktív kort (15-59 évesek) és
- öregkort (60 év felettiak).

Ezeken belül pontosabb kormeghatározás is lehetséges. Pl. nem mindegy, hogy gyerekkorban mikor halt meg az illető: csecsemőkorban, kisgyerekkorban vagy serdülőkorban.

A halálokok tanulmányozása mindig komoly feladat, hiszen sok esetben csak a halált kiváltó közvetlen okot tűntették fel, nem pedig a betegséget (az érzelmeszedés helyett az agyvérzést), tehát a bejegyzett halálokok csak részben fedik a valós állapotot. Ezért célszerű a halálokokat csoportosítani.

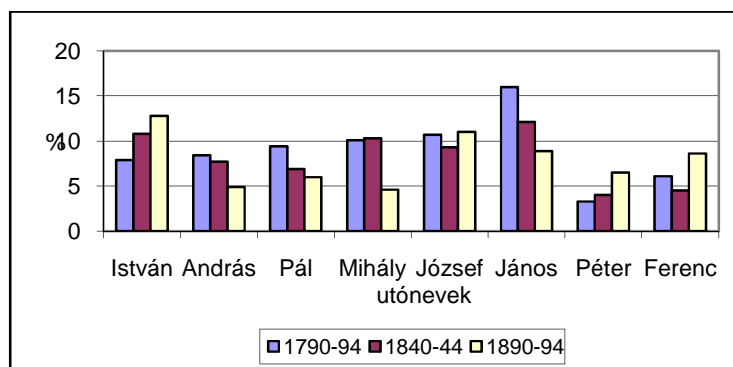
Az anyakönyvek adataiból a családi kapcsolatokra is tudunk következtetni. A házassági kapcsolatok révén évszázadokra visszamenőleg is kideríthető a családfa (Czeizel 1992). A családfakutatás ma már egy külön tudományág (származástan, genealógia).

A népmozgalomra a születések és halálozások számából következtetünk. Ezekből kiszámítható a természetes szaporulat (Hoóz 1988; Balázs 1992), ezt összehasonlítva a népszámlálások adataival, esetleg településtörténeti feljegyzésekkel, eldönthetjük, hogy a népesség növekedése a természetes szaporulatból következett-e be, vagy a kisebb-nagyobb arányú betelepítés következménye.

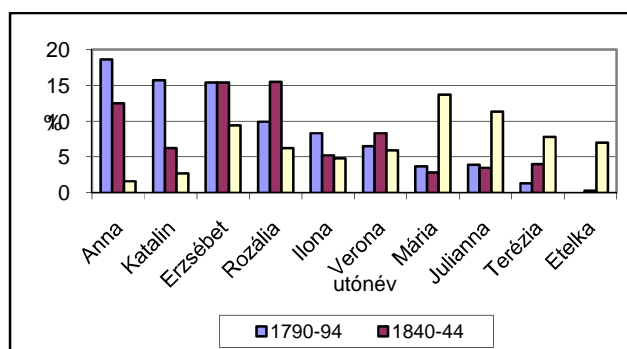
Az anyakönyvek nem csak demográfiai és embertani adatok halmaza. Nyelvtani jelentőségük is van. Számtalan véletlen elírás van bennük, a Tóth-ból Tót, Toth és Tot lesz. Az anyakönyvvezető gyakran feltüntette a ragadványnevet is.

Érdeemes még megemlíteni az egyes keresztnemek gyakoriságának változásait. Amíg évszázadokon át ugyanazok a nevek domináltak (Czékus 2002) – 3. és 4. diagram, addig a XX. század második felében alig akad névismétlés, illetve megjelennek a divat-nevek, akár egy-egy tv-sorozat kapcsán. Ezzel Virág Gábor több munkájában is foglalkozott.

3. diagram. A legnépszerűbb férfi keresztnevek százalékos megoszlása Kishegyesen (Czékus 2002.)



4. diagram. A legnépszerűbb női keresztnevek százalékos megoszlása Kishegyesen (Czékus 2002.)



IRODALOMJEGYZÉK

- Demográfia I. Osiris: Budapest
- Balázs J., Horváth R. 1992. Bevezetés a demográfiába. JATE: Szeged
- Cekuš, G. 1993. Novija proučavanja izonimije u populacijama Severne Bačke. Glasnik ADJ, 29. 55–59., Beograd
- Cekuš, G., Čakanj K. 1993. Neke antropološke karakteristike brakova u Severnoj Bačkoj. Glasnik ADJ, 29. 45–54., Beograd
- Cekuš G., Horak R. 2010. Prikaz najstarijih matičnih knjiga Subotice – biodemografska analiza. In: Glasnik ADS, Novi Sad, Vol.45, 53–65
- Czeizel E. 1992. Családfa. Kossuth: Budapest
- Czékus G. 2002. Kishegyes múltja a demográfiai adatok tükrében. Biodemográfiai monográfia. Kishegyes-Szabadka
- Farkas L. Gy. 1996. Fejezetek a biológiai antropológiából I. rész. JATEpress: Szeged

- Gavrilović Ž. 1989a. Study of the total inbreeding coefficient according to isonymous marriages at Novi Sad at the end of last and in the beginning of this century – Glasnik ADJ 24; 75–80
- Gavrilović Ž. 1989b. Isonymy at marriage in ethnic groups of Vojvodina at the beginning of this century. Zbornik radova Prirodnomatemičkog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu, seria Biologica 19; 95–99.
- Hoóz I. 1988. Demográfia. Tankönyvkiadó: Budapest
- Katona T., Lengyel I. (szerk.) 1999. Statisztikai ismerettár. JATEpress: Szeged
- László Gy. 2005. Árpád népe. Helikon: Budapest
- Lepage, Y. 1979. Mobilité pré-nuptiale et homogamie. Bull. Soc. Roy. Belge, Anthrop. Prehist. 90, 135–139, Bruxelles
- Miltényi Sz. 1980. Demográfia. Tankönyvkiadó: Budapest
- Valkovics E. 2001.

SZÉPIRODALOM

Samu János Vilmos - A KARAKTERISZTIKUS, A TIPIKUS ÉS A FUZIONÁLT TUDAT (NOMINALIZMUS, GUTENBERG, KÖLTÉSZET)

dnsamu@gmail.com

Összefoglaló

Az előadás a nyomtatott könyvforma implicit értelemszervező potenciáljának filozófiai előzményeiből kiindulva a kommunikációtechnológiai vizsgálódások szemléletét kívánja az irodalmi interpretációhoz közelíteni. Vilém Flusser a könyvnyomtatás föltalálását sajátos módon az univerzália-vita fontos folyamányaként értelmezi, ami a (nyomtatott) könyvkultúra hanyatlását követő változások tekintetében is irányadó marad.

A Gutenberg-galaxis jellemző produktumának reflexív kezelése a linearitás, a tipizálás, a karakterisztikusság, a sok(szorosság), a különös-általános problémáihoz vezet, amelyek az elektronikus médiumok expanziójának korában, módosulva is láthatók maradnak. A jelölő testét is terhelő művészeti praxis fölerősíti a latens értelemszervező csapásokat, amelyek így hozzáférhetőbbé válnak, és az elemzés nem csak a könyv testének működésmódját, "mediális ideológiáját" érzékeli könnyebben, hanem olyan tágabb kontextusba kap(hat) betekintést, amely az előzményeket, de a már leváló következményeket is átfogja.

Kulcsszavak: karakterisztikus, tipikus, könyv, linearitás, alfabetikusság, irodalom

CHARACTERISTIC, TYPICAL AND THE FUSED MIND (NOMINALISM, GUTENBERG, POETRY)

Abstract

The aim of the lecture is to bring closer to literary interpretation the view of communication-technology disquisitions by departing from the philosophical indications of the implicit meaning-organising potential of the printed book. Vilém Flusser in a peculiar way interprets the invention of book printing as an important outcome of universalia-dispute, which keeps on to be exemplary also in view of changes after the decline of the (printed) book culture.

The reflexive handling of the Gutenberg Galaxy's typical product leads to the strange and general issues of linearity, standardisation, characteristicity and multi(plicity), which, in the age of expanding electronic media, remain visible even in their modified form. Artistic practice burdening the marker's body strengthens the latent hits of meaning-organisers, which, thus, become more accessible, and it becomes easier to detect during analysis not only the method of functioning of the book's body, its

"medial ideology", but we (can) also get insight into such broader context, which comprises both the preceding events and its already splitting off consequences.

Keywords: characteristic, typical, book, linearity, alphabeticality, literature.

A könyvforma válsága, az írott szó inflációja, az olvasáskultúra hanyatlása és a multimediális technikák minden eddiginél erőteljesebb expanziója korában a nyomdaipari termék, a nyelv materiális hordozójának reflexív vizsgálata, néhány (további) megjegyzés rögzítése épp annyira kevésbé eredeti, mint amennyire szükségszerű vállalkozás.

A könyvre szigorúan technikai produktumként tekintünk, az írásra pedig mediális technikaként, amelynek specifikus kódoltsága és ennek materializációja döntően befolyásolja azt a világméretet, amely az ún. Gutenberg-galaxis sajátja, és amely, úgy látszik, visszafordíthatatlan változáson esett át, de továbbra is módosulóban van, a régóta érvényes és évtizedekkel ezelőtt megfogalmazott prognózisok ellenére beláthatatlan következményekkel. A technikai meghatározottság hangsúlyozását két okból tartjuk különösen fontosnak egy a könyvnek szentelt konferencia esetében: egyrészt azért, mert a verbális üzenet működés módjára, kiépülésének folyamatára, az előállítás mögöttesére és elemezhető nyomaira kívánjuk irányítani a figyelmet, nem pedig valamely kész, lokalizálható és statikus értelemre, esetleg azok hálózatára (amit kultúrának nevezünk); másrészt el szeretnénk határolódni a könyvet idealizáló, nosztalgikus és neonosztalgikus pozícióktól, a könyv szimbolikájától, az írás vak fetiszálásától és általában minden olyan nézettől, amely a kritikai újragondolást veszélynek látja. A technika és technológia, továbbá a kód működésének előtérbe helyezése nem devalválja a témát, hanem a sok esetben külsőként megbélyegzett és ezáltal marginalizált aspektust helyezi vissza jogaiba, polemikus éle pedig tisztán elméleti vonatkozású, hiszen a poszt-gutenbergi gyakorlat a hibridkódokkal, multimediális terjeszkedéssel, a képi gondolkodás és modellálás általánossá válásával egyre több területen független az alfabetikus alapú szemlélet fejleményeitől. Nem egyszerűen technológiai determinizmusról van szó, egy diszkurzus fölülírásáról egy másik által, vagy bizonyos távlatok preferálásáról, hanem olyan szemléletről, amely az alfabetikus kód logikájától különböző rendszerekkel is szembesül, és bár azok leírására heterogenitása miatt nem vállalkozhat, tulajdon alapvetései tekintetében értékes ismereteket szerezhet. Ezek képezik megjegyzéseink korlátait is, ezért maradunk minden esetben az írás és a könyv határtartományain belül, az ábécén és a lineáris egydimenziósságon "innen", ugyanakkor megváltozott feltételek mellett a diszkurzus működése, valamennyi kihívása is változik, a pozíciók átrendeződnek, vonatkozások új hálózata bontakozik ki.

Máshelyütt (Samu 2011: 10-16; 20-23), korábban már próbáltunk érvelni amellett, hogy ez a problémakör, minden kényessége ellenére, miért lehet inspiráló regionális kisebbségi kultúránkban, a nyelvi kompetenciával összefüggő nehézségek, az irodalmi regiszter nyilvánvaló hátrányai miatt válhatnak előnnyé a megváltozott körülmények között, és bár nincsenek illúzióink a vajdasági (alkalmasint) szerény

befogadókészséget illetően, ha kommunikációfilozófáról van szó, talán pont emiatt érdemes kitérni ez a szemlélet mellett.

A könyvről gondolkodva annak nyugati, specifikus kódjából indulunk ki, az alfanumerikus kódból, amely a lineáris, történeti és kritikai gondolkodás alapja, és amely jelfajtaival benépesíti a lapokat, egyszerre meg is vezeti a nyomdaipari termék kezelését, kijelöli specifikumait. Az alfanumerikus kód esetében (legalább) három jelről beszélünk: a hangokat vizuálisan kódoló, az élőbeszéd partitúráját jelentő betűkről, mennyiségekről referáló számokról, és az interpunkció látszólag a nyelv szupraszegmentális jegyeihez alkalmazkodó, de azokat voltaképp sorokba rendező, betűk közé plántáló jeleiről (vesszők, felkiáltójelek, zárójelek), amelyek kölcsönviszonya alakítja ki a könyvforma arculatát, belső hierarchiája dönti el a jellemző gondolkodásmódot. Az interpunkció a szupraszegmentális, tehát lényegében kódolhatatlan nyelvi rezdüléseket linearizálja valamelyest, így a betűkhöz találja magát igen közel, míg az ideogrammatikus jellegű számok eltérő logikát látszanak követni, az akusztikus dimenzió, ami a betűknél nagyon fontos, továbbá a linearitás, itt háttérbe szorul. A fedőlapok közé szorított írás nemcsak a jelenlét szituatív beszédeseményét szabályozza, "fordítja", hanem egy belső, heterogén kódcsoporton belüli, korántsem pacifista dominanciáról is számot ad, amelyhez minden (jórészt reflektálatlan) nosztalgiánk kötődik. Amiként Vilém Flusser fogalmaz: "az ember másképpen gondolkodik, ha egyenleteket ír, mint amikor egy szabály szimbólumait vagy egy nyelv szavait kell papírra vetnie. Azoknak a gondolati ugrásoknak, amelyekre ennek a heterogén kódnak az írásakor és olvasásakor kényszerülünk, csak azért nem vagyunk tudatában, mert hűen követjük a látszólag vezérlő sort. Ami itt kifejtésre vár, az az alfanumerikus kódot jellemző betűknek megfelelő gondolkodásmód. Végére is az írásokat 'irodalom'-nak nevezzük (ami betűtömeget jelent), és 'irodalmi' (betűből álló) kultúrjavakról beszélünk." (Flusser 1989)

Az eltérő agyfunkciókhoz köthető betűolvasás és számértés a lineáris-diszkurzív és nem lineáris-kétdimenziós, továbbá az auditív és vizuális dichotómia között alakul ki, amelyben a számszerű, ábraalapú megértés delinearizálja az olvasás folyamatát, a balról jobbra tartó betűzés és előre tartó lapozás funkcionális programját "megakasztja", abban idegenül viselkedik. Ez a kettősség, ha nem is első ránézésre, de egy igen lényeges episztemológiai kérdést is fölvet, jelesül a referencia természetére vonatkozót, hiszen eltérő kódokban eltérő minőségű létstruktúra mutatkozik meg, amiért el kéne döntenie, hogy a referált valóság diszkurzív-e avagy számokon alapuló, lényegében, hogy mely kódolási mód juttathat igaz ismeretekhez. Megoldást jelentene, ha a kétféle kódot közös nevezőre hozhatnánk, ha a betűk szabályát, a logikát matematizálhatnánk, mert így egy közös alapstruktúrához jutnánk, ami a dolgok megfelelőjeként volna értelmezhető, azonban már önmagában a nyelvi-diszkurzív közeg formalizálása sem valósítható meg, amint azt számos posztstrukturalista elmélet megmutatja, a logika (a betűjelentés szabályainak) matematikai alapokra helyezése pedig, mint azt Gödelnél látjuk, szintén lehetetlen vállalkozás. Mindazonáltal a nyugati tudományos gondolkodás erre a két kódra épül, társadalmi valóságunk, a kulturális objektivációk, a tudomány alkalmazott fejleményei, az újkor jelentősen megváltozott és, jellemzően, dinamikus változó praxisa nem hagy kétséget egyik és/vagy másik hatékonyságát illetően, így

azon túl, hogy konstatáljuk, "a betűk és a számok hálók, amelyeket a dolgokra vetünk ki, s eközben a leírásra és megszámlálásra nem alkalmas dolgok nem akadnak fenn a hálónkon (...) Vagy pedig: éppenséggel a kivetett betű- és számhálók segítségével formáltunk egy formátlan masszából leírható és számlálható dolgokat (...) A betűk és a számok úgy működnek, mint a szobrászat esetében a véső, és a kinti valóság márványtömb, amelyből a tudomány a világgépet kifaragja" (Flusser 1989), meg kell fontolnunk a logikájukat meghatározó közeg, a könyv, valóságkonstituáló erejét. Ha a Gutenberg-galaxis alkonyáról, a könyv- és olvasáskultúra válságáról beszélünk, másrészt a digitális kódra alapuló kommunikációs technológia továbbá a hálózati gondolkodás expanziójáról, ha az éppen zajló (egyébként, megítéléstől függetlenül, forradalmi) változásokat figyeljük, az alfanumerikus kód közegspecifikumának regiszterében találjuk magunkat, tehát egy olyan belháború újabb állomásánál, amely az elmúlt több, mint ötszáz évben a betű uralma szerint alakult. Mindez azt is jelenti, hogy az új mediális kontextus kicsit sem független a könyvtől magától, hanem annak diszkurzusát folytatja, annak kimerült virtualitásai helyett kínál (szükségszerűen) újabbakat, illetve egy olyan absztrakt kódra alapul, amely már a könyvformában is intenzíven kifejthette hatását még akkor is, ha minden jel szerint az alfabetikusság elnyomása alatt.

Ha az írás a nyomtatott könyvben ismer önmagára, mint a kritikai és történelmi tudat alapjára, és az írás forradalma vezet el a konkrét helyzetek, a mitikus beszéd, a ciklikus idő, a multimediális kommunikáció, a jelenlét, egy sor olyan dolog válságához, amit szívesen (el)siratunk manapság, és átgondolatlan, de tendenciózus nosztalgiánkkal a könyvvel együtt látunk süllyedni, akkor itt az ideje, hogy épp ezt az írást vegyük nagyon komolyan, és közelről kezdjük el figyelni a könyv testét is. Az absztrakció, a távolság, az eredendőség valamiféle elvesztése, a mitikus közelség és ismétlődés a rögzített nyelvi jelentés folyománya; emlékezzünk, milyen szkeptikus az írással szemben mintegy két és fél évezrede Platón, aki éppen egy olyan forradalmi korban tevékenykedik, amikor az athéni társadalom írástudóvá válik, és bár maga is ír, műveiben az élőszóbeli dialógus stílusát próbálja rekonstruálni, az inherens értelmet a beszélőnek tulajdonítja. Aki azt hiszi, miként fogalmaz például, "hogy az írás alapján világos és szilárd lesz a tudása, együgyűséggel van telítve." (Platón 1984: 798) Ugyanakkor még inkább szembeszáll a homéroszi tradícióval, a homéroszi hősköltemények hallgatása révén történő tanulás eszményével, amely az írás elterjedése előtt általános volt Görögországban, és amely nem férhet össze az elvont ideák szemlélését és megértését célul kitűző érdemi neveléssel, azzal az úttal és fordulattal, amely az érzékekből/helyett a gondolkodáshoz vezet. Ez a fordulat azonban, amiként Eric Havelock (Havelock: 1963) kimutatja, az idea mint absztrakt fogalom, az írás működés módjának a következménye, a szintaxis izoláló teljesítménye, így az írás nem a megnyilatkozás közege Platón számára, hanem alapja, forrása. Nyíri Kristóf írja, szintén Havelockra támaszkodva, szavakról és képekről gondolkodva a filozófia történetében, hogy "az írás Platón számára nem pusztán új közeg volt, melyben filozófiáját kifejezhette; ellenkezőleg, az írás, az írásbeliség tapasztalata, a platonizmus forrását magát jelentette. Amikor Platón az IGAZSÁGOSSÁG természete, avagy a SZÉPSÉG vagy a JÓSÁG természete felől érdeklődött, nem pusztán új kérdéseket tett

föl; hanem olyan elvont kifejezésekre vonatkozó kérdéseket, amely kifejezéseket az írásbeliség kibontakozását megelőzően a görög nyelv egyszerűen nem ismert." (Nyíri 2003)

A kommunikációtechnológiai attitűd sokat vitatott klasszikusa, Marshall McLuhan fogalmaz talán a legradikálisabban, kiterjesztve a médium fogalmát szinte valamennyi kulturális objektivációra (a ruházattól a villanyáramig), nagy változást látva az elektronikus média XX. század közepén bekövetkező diffúziójában, elsősorban a televízióban, amely a hatvanas évek elején, McLuhan klasszikus szövegei megjelenése idején (McLuhan 1962; 1964) vált igazán dominánsá. McLuhan tézisei mára szinte közhellyé váltak, talán az a vélemény is, hogy elméletének bizonyos aspektusai inkább a telematikus társadalom viszonyaira érvényesek, amelyek a mélyebb interaktivitással és a globális falu kiépítésével bármely szegmentálódás ellenére inkább az összekapcsolódás irányában hatnak, még ha ez nem is hozza el feltétlenül a szolidaritás mcluhani utópiáját. A kanadai látnok, aki nem fél a radikális következtetésektől, és aki fragmentált stílusával nem csak utal a multimédia logikájára, hanem meg is idézi, tanúságot tesz hatékonyságáról, kissé eltér a flusseri érzékmegosztástól, és bár az eredendő multimediális kommunikáció visszatéréséről beszél, amit Nyíri Kristóf is örömmel elfogad, a vizuális gondolkodást, egyáltalán a szkopikus dimenzio túlsúlyát az íráshoz, a tipográfiához köti. Nála a hallás és a taktilika többdimenziósságával szemben a nyelvi jelentés egydimenzióssága és linearitása a szemhez, a (betű)látáshoz kötődik, az írás és különösen a nyomtatott szöveg az egyszerre több irányból érkező, és az élő kommunikációra is jellemző auditív (és a hozzá kapcsolódó tapintási) regisztret vizuálissá redukálja, és így a többdimenziós kommunikáció és gondolkodás linearizálódik, egyetlen dimenziójában a betűk és a sorok egymás után való aktualizációjára épít. Ez a törzsiségtől és kollektivitástól elszakadt tipografikus ember közege, világa, az egyoldalú érzékelés és elidegenedett individualizmus mediális vezérlőelve, a nyomtatott könyvforma lineáris sorozatossága, amely nemcsak a mélységi tapasztalatok jelentőségét hatálytalanítja, hanem a futószalag logikáját is implikálja, Flusser szerint az ipari forradalom is belőle vezethető le. McLuhan médiaelméletében a médiumok nem csupán produktumok, hanem az emberi test kiterjesztései, a külvilág (negatív) hatásaival szemben emelt védőpajzsok, amelyek eképp nem különülnek el az embertől, a hozzájuk való viszony rendkívül összetett nárcisztikus-narkotikus (ehhez lásd: *The Gadget Lover: Narcissus as Narcosis*, McLuhan 1964), korántsem külső. A kultúra alakulása szempontjából a domináns médium perceptorális természete számít, az, hogy miként osztja föl az észleleteket, mely érzékszerveket mobilizálja, mi módon és milyen arányban, továbbá mennyire intenzív részvételt követel meg a használatól, ez alapján különböztetünk meg forró (alacsony részvételi arány, nagyon telített, sűrű) és hideg (több a használó által kitöltendő űr, több érzékre hat) médiumokat. A Gutenberg-galaxis halála egy forró médium "kihűlése", pontosabban egy hidegebb által történő leváltása, az elektronikus tömegmédiá, elsősorban a televízió térnyerése, de minél erőteljesebb interaktivitásra sarkall egy média, minél teljesebben vonja be a szenzóriomot, annál hidegebbé válik nyilvánvalóan, amiért is a telematikus társadalom kulturális logikájára érvényesebbnek tűnik McLuhan determinizmusa.

Manuel Castells a *The Rise of the Network Society* című munkájában 1996-ban ugyan eltemette a McLuhan-galaxist, de másfél évtizeddel később kissé elhamarkodottnak tűnik az ítélete, legalábbis a telematikus társadalom koordinátái számos ponton egybevágóan McLuhan elemzésével, sokszor úgy tűnik, mintha nem is a televízióról, hanem a hálózatról beszélne. Elméletének kritikáitól eltekintünk, ami itt fontos lehet számunkra az az érzékeléssel kapcsolatos differencia, hiszen, mint láttuk, Flussernél az alfanumerikus kód vizuális aspektusa a számokra tartozik, a "numerikusra", amely napjainkban módosulva a digitális kód formájában terjed és egyre inkább elnyomja az alfabetikusságot, míg a betűk partitúrák, hangtermészetűek tehát, függetlenül attól, hogy az olvasás folyamata a szemhez köthető. A betűk dekódolásakor hangokat mormolunk, hangokhoz utalnak bennünket, az írás által visszafordíthatatlanul fölszabdalt, egységekre bontott, uniformizált és kiterjedése tekintetében beszűkített élőbeszéd hangjaihoz, amelyek ebben az egy dimenzióban a veszteségen túl térbeli és időbeli korlátaiktól is megszabadulnak, szabadon átvihetők, áthagyományozhatók. Az érzékelési rendszer terhelésére és megosztására vonatkozóan számos bírálat érte McLuhant, olyan érvektől kezdve, melyek szerint a szenzórium komplex rendszer, és az érzékek kiegészítik egymást, együttműködnek, nem pedig eltérő ítéletek különbségét alapozzák meg (*The Mythical War of the Senses*; Finkelstein 1968) egészen odáig, hogy az érzéklet kulturálisan meghatározott, az előzetesen, a szocializáció során internalizált modellek függvénye, így nem valamely abszolút adottság, hanem változik. (Curtis 1978) Ebben a vitában tulajdonképpen a kultúra elsőbbsége a tét a kommunikációtechnológiával szemben, azonban mi ehelyütt nem elsőbbségen gondolkodunk, és nem is védelmezzük semmit, hanem egy olyan a változás felé nyitott technikai struktúra jelentőségére hívnánk föl a figyelmet, amelyben számos gondolati rendszer kiteljesedik, és amely számos olyan virtualitást hordoz magában, amelyek erőzónája nehezen kiszámítható, változást generál, a változás pedig egyaránt érinti a kultúránkat és a közlési eljárásainkat.

A betűvetés és nyomtatás, amint Flusser kiváló elemzésében megállapítja, a karakterisztikus lét tipizálásának eljárása, a típusok betörése és meghonosodása az emberi gondolkodásban, létérzékelésben, ami a nyomtatásban manifesztálja magát, eléri csúcspontját, mintegy tudatossá lesz, és elvileg (de természetesen csak alvileg, mert igen sokat kellett várni rá) reflektálttá is lehet. "Amióta az ember feltalálta az írást (mindenekelőtt az alfanumerikusát), azóta tipografizál. Gutenberg tulajdonképpen nem talált fel semmit: már a Krisztus előtti második évezred közepén lehetett volna ebben az értelemben nyomtatni. Ehhez akkor minden technikai feltétel (sajtolók, tinták, lap formájú alátétek, továbbá a negatívok fémbe öntésének művészete is) adva volt. Még nem nyomtattak, mivel nem voltak tudatában annak, hogy típusokkal dolgoznak, amikor írásjeleket rajzolnak. Az írásjeleket karaktereknek tartják. A "tipizáló" gondolkodás akkor még nem tört be a tudatba. Gutenberg nagy tette az alfanumerikus írással feltalált típusok felfedezése volt." (Flusser 1989) Egy kikristályosodási, ha nem is tudatosulási folyamat zenitje a Gutenberg-féle produktum, egy olyan út döntő állomása, amelyet jóval korábban kezdtünk el járni, de amely a karakterisztikusra alapozott gondolkodás ellenállása és maradványai miatt igen sokáig rejtve volt, és sok esetben, paradox módon különösen a könyvforma nosztalgikusai között ma is rejtve marad, őrzi

ideologikus vonásait, a felhasználó be nem látására alapozott tendenciáit. A vizualitás jelentőségének diszkurzív fölerősödése is ehhez köthető, a képi fordulat, amely a fotográfia fölfedezésétől lesz nagyon fontos, az egyedi, a különös, a karakterisztikus rögzítésének lehetőségétől, amely nem az általános vonásokra koncentrálnak, hanem a pillanat nyitottságára, nem a képek olvasására, a narratív beállítottságra, amely igen gyorsan kolonializálta ezt a fordulatot is. "A Gutenberg előtti írástudók az írásjeleket olyan karaktereknek tartották, amelyek egy beszélt nyelv karakterisztikus hangját jelenítették meg. E téveteg felfogásból következően minden egyes nyelv rá jellemző ábécét kívánt, mivel a latin 'a' más hangot jelent, mint a görög alfa. Ezért akkoriban négy ábécé volt egymás mellett érvényben - nevezetesen a latin, a görög, a héber és az arab -, hogy ezáltal e nyelvek mindegyikének jellegzetessége a maga jellegzetes módján látható legyen. Azt azonban már akkor is sejtették, hogy az írásjelek valójában típusok és nem karakterek, és hogy ebből következően lehetséges a szláv nyelveket görög betűkkel, a germán nyelveket latin betűkkel, és az iráni nyelvet arab betűkkel jelölni. Ennél a sejtésnél azonban nem léptek tovább: A négy 'karakterisztikus' nyelv ábécéit szentnek tartották. Az írás során tipizáló gondolkodás világos tudatában azért maradt fenn mégis egymás mellett a négy ábécé, mert a homályos tudat maradványai máig ellenállnak a tipizáló gondolkodásnak." (Flusser 1989)

Ez az ellenállás látszik működni ma is, egészen új formákban, a "könyvnyomtatás - bármit mondjanak is erről a történelemkönyvek - az univerzália-vitát az újkor tartamára a realisták javára döntötte el (...) Mi hiszünk az univerzálialák, a típusok realitásában, az atomrészecskék, a gének, a társadalmi osztályok, a néptípusok realitásában, és megkíséreljük ezeket felfedni és manipulálni. Ha az ebben való hit ez idő tájt éppen megingott, ha titokban arra hajlunk, hogy nominalistává váljunk (...), akkor ez a tipizáló gondolkodás kimerülésére vezetendő vissza: abszurdá válik." (Flusser 1989)

A digitalitás, a számítógépes szimuláció, a hálózatiság, a narratívák megbomlása, a költészet transzpozíciója (az a jelenség, amit úgy neveznek, a jelenkor költőietlensége), az irodalom (az alfabetikus kódoltságú, gyakran önreferenciális, sűrű információ) megingó és átalakuló státusának kora, a mindezek alatt meghúzódó technika szövevényes indázása ma fontosabbnak lát(hat)ja a könyvet, tapintható testiségét, mint bármikor eddig. A képiség és hangzósság problémája mélyebbre látszik eresztetni gyökereit minden megfontolásunknál, a költői kép, az elbeszélés, a megszólalás alaphelyzete(i), a "parairodalmi" jelenségek (avantgárd fogások, a neovantgárd revízió), a tiszta forma jogai jelentőségük miatt mediális problémává fokozódnak, az önreferenciális nyelv- és képhasználat esztétikumát szélesebb diszkurzív (és non-diszkurzív) értelmezésbe helyezik, amely kiterjesztés mellett ez a csupán jelzésértékű előadás is érvelni kíván. Ha Flussernek igaza volt, és a (ihletében legalábbis) nominalista gondolkodás visszatérőben van, ha az általános kategóriáink a digitális kód működése révén inkább a különbség játékterévé kezdenek átalakulni, ha a világ megismerése helyébe a világba való beavatkozás lépne, a reprezentáció helyébe a szimuláció, a könyv és betűsorok linearitása helyébe egy olyan új idő- és gondolkodás-, valamint kommunikációs tapasztalat, amely többdimenziós, akár a törzsi érintkezés, de mediált és magán hordozza a könyvkultúrába kódolt minden

absztrakciót, akkor természetessé válik az új, de mint láttuk régóta megkezdődött folyamatokra való reflexió szélesebb alkalmazása.

A művészetelmélet és -filozófia számára a forma kérdése mindig megkerülhetetlen volt, az irodalomelmélet a formalizmusok óta, átívelve a strukturalizmuson, szintén eljut a kód problémájához, a nyelv formalizálhatatlanságának belátását követően azonban a karakterisztikus, az egyedi, a jelentés(ek) ismétlésszerkezetében nehezen megragadható (deleuze-i értelemben vett) "kifejezés" továbbá az (ugyancsak deleuze-i) értelem felszíne, a differencia és (derridai) differencia erőterének problémája nem szűnik meg, hanem ahol korábban a formát, a nyelvi kódot elemeztük, most az átfogóbb értelmű technikát találjuk, amely átrajzolja a diszkurzív hálózatot. Mást (és sok tekintetben többet) jelent(het) immár a vizualitás a költészetben, mást az auditív jegyek erőteljes hangsúlyozása, mást az élőbeszéd mediális jegyeinek bevetése, mást a jelentésinfláció és a redukált nyelvi kód, mást a multimediális fogások, mást a videóra transzponált versszövegek, majd ezeknek a világhálón történő prezentálása, mást a szöveg (látszólag) véletlen irányokban való hömpölygése. Korántsem arról van szó természetesen, hogy az irodalomkritikát és/vagy -elméletet hatályon kívül helyeznénk, csupán a kommunikációfilozófiai és -technológiai attitűddel való keresztezés mellett érvelnénk, a diszkurzív tér kibővítése, ha ez nem túl militáns, némely ponton akár eltérítése, kilendítése mellett, amely a vajdasági magyar irodalom kontextusában különösen hatékony lehet olyan kísérletező habitusú szerzők munkái vizsgálatánál, mint Ladik Katalin, Domonkos István, Bada Tibor, Tolnai Ottó vagy Szombathy Bálint.

IRODALOMJEGYZÉK:

- Castells, Manuel 1996. *The Rise of the Network Society*. Cambridge: Blackwell Publishers Inc.
- Finkelstein, Sidney 1968. *Sense and Nonsense of McLuhan*. New York: International Publishers.
- Flusser, Vilém 1989. *Az írás. Van-e jövője az írásnak?*.
<http://www.artpool.hu/Flusser/Iras/04.html>
- Havelock, Eric 1963. *Preface to Plato*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- McLuhan, Marshall 1962. *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.
- McLuhan, Marshall 1964. *Understanding Media: The Extension of Man*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Nyíri Kristóf 2003. Bevezetés a kommunikációfilozófiába.
http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/kmfil/bevkm_long.htm
- Platón 1984. *Phaidrosz*. In. *Platón összes művei*, 2. köt. Ford. Kövendi Dénes. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Samu János 2011. *A médium eseménye*. Szabadka: Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.

(A kutatás a Szerb Köztársaság Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma III47013 számú projektumának része; Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Lódi Gabriella - MIKROVILÁGOK, NOVELLA- ÉS KÖNYVALAKVÁLTÁSOK

lodi.gabriella@citromail.hu

Összefoglaló

A tanulmány az elbeszélés, novella, kispróza „állapotainak” változásait vizsgálja, a vajdasági magyar „fiatal irodalom” néhány szerzőjének az elmúlt években megjelent kötetéhez kapcsolódva. Rávilágít a novellaalakzatok időszerű kérdéseire, miként jutott el prózáírásunk egy évtized alatt a hagyományos novellaforma „széttördelésétől”, határainak feszegetésétől az internetes irodalomként számon tartott blogbejegyzések beemeléséig a szépirodalmi alkotások közé. A kiemelt művek szerzőit a Dombos-diszkurzus elindítóiként említhetjük vajdasági viszonylatban. A szövegek a mikrotörténetírás irodalmi vonatkozásainak mentén is megközelíthetők. Mikroközösségek behatárolt, zárt terében mesélődik el a történet, íródik tovább/át/szét és ölt olyan alakot, amely már a virtuális irodalmi közegbe transzformálja meghatározhatatlan identitású szereplőit és elbizonytalanított olvasóit.

Kulcsszavak: novellaállapotok, könyvalakzatok, Dombos-diszkurzus, mikrotörténetírás

MICRO-WORLDS AND CHANGES IN SHORT STORY FORMS

Abstract

The study examines the changes in the forms of short stories and prose connected to the volumes of some authors representing the Hungarian “young literature” in Vojvodina in recent years.

It reveals the timely issues of short story forms, how did our prose writing get from breaking the traditional short story and pushing back its boundaries to lifting blog writing (as a form of internet literature) into fine literature in a decade.

The writers of the accentuated pieces can be mentioned as the launchers of the Dombos-discourse.

The texts can be approached from the aspects of micro story telling. The story is told in the restricted, confined space of micro communities. It is written, changed, remodelled in a way that the unidentified characters and indecisive readers are transformed into virtual, literary grounds.

Keywords: micro-worlds, short story forms, internet-literature, Dombos-discourse

1. Az elbeszélés „színeváltozásai”

„Novellák nincsenek, csak szövegek. Szövegek nincsenek, csak novellák. Novellák, költemények, drámák, mítoszok, világtörténelme, élettörténetek, téveseszmék, valóságelvek, stb. És ezek keverékei.” (Farkas Zsolt: Dialógus és szövegszerűség. Alföld, 1998/2)

A magyar irodalomban végbement paradigmaváltások következtében hetvenes évek „lézengő” prózája a kisvilágok felé fordult, a nagy narratívákkal való elvi és világnézeti szembenállása azonban nem járt poétikai újítással – állapítja meg tanulmányában Utasi Csilla. (Utasi, 2012) A nyolcvanas-kilencvenes évekre megszűnt az irodalom elbeszélésként való felfogása. Az „új érzékenység” poétikája már nem a poétikák harcát látja jogosult magatartásnak, hanem a hagyománnyal folytatott párbeszéd lehetőségét részesíti előnyben. Míg a nyolcvanas években inkább a kényszerűen megtört tradíciók folytonosságának helyreállításait gátló narratív hagyomány lebontását hajtották végre a művek, a kilencvenes évek művei már a formálási tradíciók helyreállítására is törekedtek. (Utasi, 2012) A kilencvenes évek szerzői a magyar irodalom egyik nagy hagyományát újítják meg, az anekdotáét, melyet „fragmentáló forma”-ként határozhatunk meg.

Emellett a mikrovilágok bemutatása kerül előtérbe, a mikrotörténetírás eszközeit használva, mely egészen konkrét idő és térbeli kereteket részesít előnyben, ezért a kis egységekhez és a rövid időtartamokhoz tartja magát. A mindennapi élet apró mozzanatainak beépítése jellemzi, a szövegekben megjelenő mikrovilágok, szereplők, helyek a kisközösségek irodalmi leképezései, „a történelem a nagy jelzővel el nem látható eseményeinek és személyeinek körképét mutatja” - amely a mikrotörténetírás sajátja. (Jászberényi, 2003)

2. Mikrovilágok, a „vidékiség” dicsérete

A vidék világa, a falu és város között tengődve, elfeledve, se falu, se város. A vidék szellemének alapvető hipotézise: a történelem elfeledte, ámde ő most megpróbálja privilégiummá változtatni a balvégzetét, mégpedig úgy, hogy ő is elfelejti a történelmet, s e felejtés révén, saját maradandóságára fölesküdvé, „örökkévalóvá” válik valahol az idő túlszéljén.” (Radomir Konstantinovic: A vidék filozófiája. 2009)

A dolgozatban kiemelt művekben a novellák témáikat a kisközösségek mindennapi életéből merítik. A kilencvenes évek prózairodalmában előtérbe kerül az eddigi városközpontú élményvilág preferálása mellett a falusi, vidéki élet „dicsérete”, az onnan merítkező, életszerű történetek novellában való megörökítése. (pl. Závada, Ficsku, Grecsó Krisztián műveiben.) Mikola Gyöngyi szerint a Pletykaanyuban (2001) „Grecsó egy falu verbális önképét, „autopoétikáját” konstruálja meg, melynek legfőbb sajátossága a közös normák kialakításának, az új tapasztalatok együttes feldolgozásának ősi, emberi igénye”. (Mikola, 2000)

„A mai író szemével nézve, a vidéki életmódnak pótolhatatlan előnyei vannak. Ami régen elszigeteltséget, bezártságot jelentett, az a mai információzuhatagos, hálózati, keményen érdekérvényesítő gomolygásban hozzásegíthet a

kontemplativitáshoz, a belső csendhez, a mindent felemésztő gyorsulás lelassításához (magunkban). Ennek a perem-szituációnak mai változatából meríti az író (városfalun) az anyagát, ebben alakulnak a személyes horizontok, korértelmezések, poétikai változások.” – összegzi a fentieket tanulmányában Sándor Iván. (*Sándor*, 2002)

A vidékiség, a szülőföld/falu egyedi jellegzetességeire építkezve jelentheti ki Závada Pál, miszerint „mindenkinek megvan a maga kötődése...számomra így természetes, hogy beleírok a műveimbe olyan elemeket, amelyeket otthon gyűjtöttem...” (*Elek*, 2004) A Jadviga párnája és a Milota szakmai és olvasói sikere után a következőképpen vélekedik a vidéki lét irodalmi vonzatáról: „Mindig úgy éreztem, hogy a várostól várható élményt vagy tudást pótolhatom, de ha hiányozna gyerekkoromból, kamaszkoromból – sőt a felnőtt életemből is - ez a táj, ez a vidék, a szülőfalum a maga helytörténetével és benne a családtörténetünkkel, akkor az pótolhatatlan volna. Úr tátongana annak a helyén, ahol ma e régióhoz való kötődésem élménye van. Lehet erre azt mondani, hogy lenne helyette más – az ember mégis így érzi. A „vidékiség” mellesleg eredményez valamiféle óvatosságot is, hogy ne szálljunk el nagyon, ne repüljünk el a kényelmes röppályákon. Elég csak visszagondolni, hazagondolni, és az ember mindjárt jobban látja a maga kis helyét . Ezen túlmenően persze mindannyiunknak ajándék az, amit otthonról kaptunk, ami eredendően csak a miénk – és ezért: elmesélem nektek, mert ti nem tudhatjátok.” (*Elek*, 2002)

3. Virtuális falvak és biciklizős blogbejegyzések

„A Dombos még a kilencvenes évek közepén kezdődött egy irodalmi kötettel, a Dombosi történetekkel, amikor is a valóságos Kishegyesre egy fiktív Dombost próbáltunk kiépíteni, félig irodalmi, félig valóságos hősökkel benépesítve. Például metrót terveztünk Dombosra, Forma 1-es pályát, különböző, Kishegyesre egyáltalán nem illő dolgokat... Egyszerűen egy más dimenziót próbáltunk adni az akkoriban igencsak elkeserítő mindennapoknak...” (Dombos Fest-kiadvány, 2006/2007)

Ez a nemzedék a mikrovilágok dokumentarizálásától , a falusi élethelyzetek átmitologizálásától jut el a blogos történetmesélésig, az „...ironikus/parodisztikus látószögből megmozgatott helyi színek” világa az övék. (*Hózsá*, 2009)

A magyar irodalomban „a '86 utáni prózát... az egymás melletti világok létrehozása jellemzi...nem a mélységet kutatja, hanem a felszínt írja le.” – írja tanulmányában Takáts József. (*Takáts*, 1994) „Ebből a prózából már kiszorulnak az epika korábban már meglévő elemei, linearitásról beszélni sem lehet, mivel nincsen történet, ábrázolt személyiségről sem, mivel e szövegeknek semmilyen hősök nincsenek, de a nyelvi univerzalitást is hiába keresnénk a világon belül, mert a világ helyébe maga a szöveg lép.” (T.J. kiemelése, In: Csipesszel a lángot, 1994). A kilencvenes években induló magyarországi „fiatal irodalom” alkotóinak posztmodernizmusára pedig a következők jellemzők: „ez az írónemzedék hajlamosabb a posztmodernnek azt a változatát elfogadni, amely nem feltétlenül areferenciális és nem feltétlenül tartja uralhatatlannak a nyelvet. (*Németh*, 2004)

A fiatal irodalom önlegitimációi között először az intellektualizálódás említhető meg, azaz a teoretikus érdeklődés és a poétikai iskolázottságot, másodsor az

infantilizálódást, harmadszor a populáris kultúra, a szleng, a durva szexualitás beemelésének lehetőségét, negyedszer a tradíció ironikus-imitációs rehabilitálását, az eklektika, a játék, a mixelő technikák jelenlétét, ötödször pedig a személyes és közösségi identitás újfajta egységképzetét, szociográfia, vallási élmény, szociális érzékenység, stb. jelenlétét emelhetjük ki.

Az irónia mindent átható jelenléte a kilencvenes évekre vált egyértelművé. Esetünkben a „az irónia önmagát minden szövegbe beleíró éle, vagyis egy olyan kontextus, amely az irónia működését erősíti fel.” (Németh, 2004) Erre kiváló terepet nyújtanak a kisközösségek mindenki által ismerős(nek tűnő) helyszínei/helyi színei, figurái.

3.1 Dombosi történetek

„Alsó-Dombos leghíresebb kocsmája egy kanadai kisvárosról kapta a nevét, pontosabban a világ leggyönyörűbb kisvárosának ajánltatott fel, ezért is díszleg a cégéren a Mistyhez címzett vendégfogadó felirat, vagyis helyette tömörebben és magyarosabban a Misty’s. A Misztiksz tehát egy félreolvasás története, pontosabban egy soha-el-nem-olvasásé és mint mindennek, a faluban ennek is tudják a történetét.” (A dombosi Misztiksz. Részlet a dombosi kocsmák c. Hej, történet! – ciklusból. Blumm-Mirnic-Szerbhorváth, 1998)

„A Dombosi történetek c. kötet megjelenése új korszak kezdetét jelenti. A szerzőhármás írói fantáziája által Dombos vagyis Kishegyes misztikus helyé magasztosul. Az ötlet, miszerint „írjuk meg Dombos mitológiáját”, jó hatásfokú öngerjesztő folyamattá vált.

Aaron Blumm, Szerbhorváth, Mirnic történeteit a témátlanság, az eseménytelenség, az unalom adta hatalmas lökés indította útjára. Az unalmas porfészek, a szellemi periféria, az önnön bezártságától és a jövő reménytelenségétől szenvedő írói fantázia szülöttei. „Elkülömböződött” prózának nevezi egyik recenzió ezeket az írásokat, a szerzők folytatják egymás szövegeit, idéznek egymástól, novelláikban kikerekítik, folytatják egymás szövegeit, sőt, beleírják egymást a szövegbe, esetleg szereplőként is feltűnnek, mintegy félbeszakítva az „előadást”. Ezzel olyan szöveg- és történethálót hoznak létre, amely szinte észrevétlenül teremt meg a dombosi történetek mitológiáját. A kitalált, fiktív helyi színeket, valamint a kitaláltakat a valósággal egymásba vetítő személyes történeteket egy intertextuális szövegvilág toposzaivá merevíti. Az olvasó, ha nem is érzi a magáénak, de bár ismerősnek tűnik számára az elbeszélésekben felmutatott világ és élet. (Fekete, 2001)

A szereplők: kitalált és valós alakokról mintázott figurák (Butterer Peti, Józsi bácsi, Mariska néni). A történetek: eltéréseik ellenére is egymással tökéletesen harmonizáló szövegek erről az ismerős(nek tűnő) élethelyzetről. A folyton úton levés, még inkább az örökösen meghatározó sehoiva se tartozás döntő élményéből építenek narratív világot. A történetek a végtelenségig mondhatók és soha be nem fejezhetők igazán. (Fekete, 2001)

3.2 Csáth kocsit hajt

„Tornyosnál beülök Csáth mellé az autóba és megindulunk Topolya felé. Csáth vadul hajt, többször is erőteljesen rálép a gázpedálra, hiába mondom neki, hogy ne.” (A. Blumm: Csáth kocsit hajt. 2006)

A kötet címadó írásában Csáth jelenik meg szereplőként, amint Tornyosról tart Topolyára és kocsit hajt, az elbeszélő pedig eközben jointokat teker neki. Csáth új kontextusba kerülve vajdasági íróvá változik, „visszahelyeződik” oda, ahonnan elindult. Csáth legendája és alakja fontos kiindulópontnak is tekinthető, talán egyfajta irodalmi apafiguraként értelmezhető a vajdasági magyar irodalomban, de legalábbis Aaron Blumm magánmitológiájában. (Kolozi, 2006) Intertextuális játék a műben: az Apa – Csáth-figurák párhuzamba állítása.

Az írások központi motívuma a zsákutca-toposz. Blumm egy kis közösséggel népesíti be a zsákutcát, az itt élők egy közös létforma kialakítói, amely gyakran kényszeres, meghasonlott. Ismétlődések, áthajlások emelik egy magasabb szintre ezeket a szövegeket, amelyek látszatra egyszerű történeteket mesélnek el egy zsákutca különös lakóinak életéből a kilencvenes évek háborús éveiben. Az olvasó sokszoros áttételeken jut el a Zsák utca világába, amely összes kellékével együtt nem más, mint közelmúltunk kritikája, paródiája. (Urban Legends Go To Kishegyes, Élet a falun, Négy+egy történet falun) (Piszár, 2006)

A falu életét, jellegzetes helyszíneit bemutató szövegek szereplői (Nikola, Etus néni, Pesti Karesz) között gyakoriak a lecsúszott, periférián tengődő, gyakorta mentális problémákkal, alkoholizmussal küszködő figurák. A jellegzetes falusi kocsmák és törzsvendégeik megjelenítése, ezzel az atmoszférával szükségszerűen együtt járó kilátástalanságot tükröz, ez adja meg az írások alaphangulatát. Blummnál azonban jelen van a humor, elsősorban a szatirikus és a groteszk humor, ezáltal tragikomikus feszültség lesz jellemző ezekre a rövidprózákra. (Piszár, 2006) Majd végül virtuális térré tágulnak a szövegek, melyek magukba szippantják olvasójukat, hiperterré tágítva a zsákutcát, amelyben elmosódnak a kontúrok, nincs különbség annak állandó lakói és az „odalátogató” olvasó között.

„A szöveg magába csal és már nem tudsz kimenekülni belőle, úgy, mintha bent sem lettél volna. Zsákutcába kerülsz, ahonnan csak visszafelé vezet az út. Addig kell menned, amíg észre nem veszed, hogy már jössz. Bejöttél, de most már menjél.” (Blumm, 2006)

3.3 Jan Berger hazatér

„A Berger család régi otthona a falu szélén, egy meredélyen állt, széles gangja előtt terült el a hatalmas, óceánfenékre emlékeztető vajdasági rónaság, olyan volt, mint egy sakktábla, melyen a zöldellő búzamezők és a cukorrépaföldek barna foltjai alkotják a négyezeteket. A lágyan hullámzó dombvonulatot vékonyan szelte át egy folyócska kék szalagja.” (Mirnics: Jan Berger hazatér, 2008)

„A főcím alatti Válogatott szavaim gyűjteménye értelmezhető alcímként, de műfajmegjelölésként is, hiszen a novelláskötetként ellentmondásosan (vagyis inkább

rosszul) működő könyv valóban sokkal inkább abszolválható pár elejtett és remekbe szabott, hosszabban-rövidebben kibontott szókép illetve kiválóan fogalmazott mondat gyűjteményeként, semmint novelláskötetként. A huszonöt rövid történetből ugyanis kevés működik szöveggént is jól. Ezekben egyedülálló írói nyelvezetet teremt, különleges és összetéveszthetetlen közeget az olykor kicsit groteszk, kicsit drámai, de mindig könnyedén ironikus emberi történeteknek. A többnyire Csáth nyomdokain haladó szövegkísérletekben a délvidéki milió megérzékítésére alkalmas topikus karakterekkel találkozunk, mint például a falu legerősebb (böllér)legénye és a mágikus méreteket öltő disznó (A vietnámi disznó), vagy a szörnyű titkot hordozó templomszolga és a meghasonlott pap (Egy boldog ember). Szerethető őrütek egész sora vonul fel: a szerelmi gyilkosságok elkövetőitől és áldozataiktól kezdve (Tragédia a kastélyban), a téboly határán látomásaiktól űzöten gyilkosokká váló hősökig.” – írja a kötetről Zanin Éva kritikájában. (Zanin, 2008) Valójában így lesz „teljes a mirncsi történet”, ezekkel a hősökkel benépesített, jó néhány esetben felismerhető kishegyesi vonatkozású történet adja a cselekmény vázát, de vélhetően valós alakokról mintázott figurák is feltűnnek a rövidtörténetekben, elég megemlítenünk Zlatkót, a ruszin borbélyt, B. Bélát, a polihisztort, vagy Mihály atyát.

A mirncsi novellák szövegének valóságélménye egyfajta szekunder valóság (a fantázia és a hallucináció világa, a modern mítoszok, a szubkultúra kollektív törmelékvilága, az álmok napi jelenvalósága.” (Károlyi, 1993)

Amint Thomka Beáta meghatározza A pillanat formái c. tanulmánykötetében, „a novella törvénytelen gyermekének is nevezett kisprózai formát, a rövidtörténetet a redukció eleve igazgatja. (Thomka, 1986) „Gyakran, mint az amerikai minimalista irányzatoknál, egy elemi történetből áll a szöveg, máskor - a cselekvés redukciója folytán – állapotszerű fabula jön létre, megint más esetben viszont a reflexív-önreflexív elemek elszaporodásával intellektualizálódik a kisprózai forma, az esszé felé hajlik el.” (Thomka, 1986)

A redukció nemcsak a történetet, de természetesen a szereplőket, az időt és a teret is érinti. Gyakorik a csak jelzésszerűen megidézett figurák e műfaj esetében. „Hősünk a mai ember, tehát redukált ember” – írja a szerző. Más esetekben a szereplő el is tűnik, pl. a szöveg feloldja önmagában. „Sem a szereplőre, sem az időre, térre nem jellemző többé a folyamatosság: a szereplők sors nélküliek, felbukkannak és eltűnnek, az idő a pillanat jegyében áll, akár egyetlen pillanatról, akár az idősíkok váratlan váltakozásairól van szó, a tér pedig nem kicsiny világmodell többé.” (Thomka, 1986) Akárcsak Aaron Blumm Csáth kocsit hajt kötetének néhány darabjában (Én, Urban legends go to Kishegyes) itt is gyakori, hogy a szövegekben a megszokott valóság közvetlen érzékisége helyébe gyakran valamilyen áttételes „valóság” lép, pl. a tévé valósága.

Előfordul, hogy a szöveg világa a tömegkultúra, a tévé-világ elemeiből épül fel, sci-fik, terrorista kommandók történetei, amerikai akciófilmek, tévé-híradók, Rejtőregények anyaga, pontosabban azok közhelyei keverednek össze, egy pikareszk regény logikája szerint, parodikusán és olyan gyors vágásokkal, mintha nem magát a művet olvasnánk, hanem csak az előzetesét. (Thomka, 1986) - pl. a Lehet, Lassíts, Merülés címűek. A címadó novella végén viszont, - ahol egy riportkészítés kapcsán

megelevenednek a Szeghegy-Kishegyes egykori német lakosságának és a kitelepítésük után ideköltöztetett montenegrói telepések beilleszkedésének momentumai (nem kevés iróniával ábrázolva) - a történet nyitva marad. Fegyva, az operatőr a volánra csap, a Szalmaja Muhadinovics által elmesélt történet olvasásakor pedig akár a kötet szerzőjének diákkori vonatkozásai is felsejlenek az olvasóban, a távolban a néhai Pece-kastély romjaival. (Tragédia a kastélyban).

3.4 Biciklizéseink Török Zolival

„A faluban, ahol élek, mindenki a bizonyosságot kereste, és arra volt kíváncsi, vajon ki lehet Török Zoli, ki az, akivel együtt biciklizem. Miközben folyamatosan találgattak, én végig próbáltam mindenkit elbizonytalanítani, hogy ne lehessen beazonosítani senkit, ezzel azt hangsúlyozni, hogy nem az a lényeg, hogy kik a konkrét személyek, kiktől mintáztam a hősokeket. Számomra nem a földi, inkább az égi szerelem volt a fontos, ami felé a hőseim bicikliznek.” (Bicikli ég és föld között – interjú Aaron Blumm tandemíróval. Hercsel Adél, prae.hu/2011/08/20)

A blog olvasottsága és hatása arra utal, hogy a Gutenberg-galaxis részévé nem lett digitális textusok már irodalomkonstruáló tényezőként működnek a vajdasági kultúrában is. Hogy majd a nyomtatott változat és a hálón olvasható variáns viszonya milyen lesz...- teszi fel a kérdést tanulmányában Szabó Szilvia. (Szabó, 2011)

A biciklizés poétikájának elméleti kidolgozása valójában még várat magára, de Aaron Blumm bolgja az internetes változathoz könyvformátumú irodalmi művé „nőtte ki magát”, de tulajdonképpen párhuzamosan is olvasható a blog és lapozható a biciklizések naplója.

„Fiktív levelek, levélfragmentumok mint valóságdokumentumok kerülnek az olvasó útjába. Virág Gábor létrehoz egy írószemélyiséget, Aaron Blumm-ot, aki kreál egy alakot, Klárát, aki naplót ír képzelt vagy valós barátjáról, Török Zoliról, aki a vége felé egyre abszurdabb helyekről jelentkezik.” – foglalja össze Bódi Betti Blumm biciklizéseit. (Bódi, 2011)

Említett szerző szerint egy blog szépirodalomként való olvasása több szempontból is problémás. Előfeltételezi többek között, hogy az olvasó rendelkezik olyan háttérműveltséggel, amelynek segítségével el tudja dönteni, melyek a nagybetűs Szépirodalmi szöveg kritériumai. Emellett el tud tekinteni azoktól a járulékos elemektől (könyvformátum, kiadó, könyvbemutató, stb), amelyek hozzákapcsolódtak a nyomtatásban élő magaskultúra képzetéhez.

A könyv külalakjáról: keménykötésű könyv, nincs védőborító, se fülszöveg, az első pár oldalon csak a szerző, cím, illusztrátor, kiadó(k) – külsejében is a minimalizmus dominál.: fehér alapon fekete betűk, a címbeli Cé egy elferdített biciklikormány, a hátapon is egy kerékpár stilizált rajza.

A könyvet alkotó szövegek eredeti műfajukat tekintve tehát blogbejegyzések. Befogadásuknak menete lassú, hiszen két szöveg megjelenése közt időbeli rés van – nem úgy, mint a könyv esetében.

A külön-külön akár novellaként is olvasható részek még nagyobb blokkba rendeződnek, és minden egység (amint a címük is mutatja) további biciklizésekből áll,

melyek sorszámot kapnak, kivéve egyet-kettőt (például a Zoli kocsit hajt vagy az én vagyok én, te vagy te című). A számok pedig nem mindig követik sorban egymást. Ez egyrészt az elbeszélő tudatállapotáról és beszámíthatóságáról, tehát szavahihetőségéről is árulkodhat, másrészt a klasszikus értelemben vett idő jelentéktelenségének érzetét kelti, és ezzel annak újraértelmezésére, újrendezésére sarkallja az olvasót. (Bódi, 2011)

Keletkezésének történetéről maga a szerző a következőképpen vall egy interjúban: „Blog azért lett belőle, mert egyszer csak észrevettem, hogy körülöttem mindenki blogot ír, és nekem a háziasszonyok műfajaként jött le a dolog: sütöttem egy kis kalácsot, lefényképezem, felteszem a netre, odaírom mellé a receptet. Egy idő után elkezdte mozgatni a fantáziám, irodalmilag ezt hogyan tudnám hasznosítani, hogyan működne ez az én süteményeimmel.... És már akkor megtetszett, hogy követni lehet, kik olvassák, rögtön jöttek a visszajelzések, a kommentek. Ez részben felidézte azt a korszakot, amikor elkezdtünk dombosi történeteket írogatni Szerbhorváth Gyurival és Mirnics Gyulával, ott volt valami hasonló érzés, megírtad a történetet, kinyomtattad, gyorsan szaladtál át a szomszédba, a másik elolvasta, továbbírta, vagyis ott is volt egy azonnali visszacsatolás.” (Mikola, 2011)

A könyv számos rejtvényt kínál az olvasónak (egyszerű utalástól az intertextekig, az illusztrációk párhuzamos narratívájáról már nem is beszélve), melyeknek felgöngyölítése is további tereket nyit meg az értelmezésben: „Sokszor és sokan kérdezték már tőlem, ki az a Török Zoli. Legtöbben azt kérdezték, mi közöm van nekem hozzá, én vagyok-e ő, vagy ő én, vagy hogy is van ez. Ilyenkor nem igazán tudtam válaszolni, olykor azt mondtam, nem, olykor azt, igen, de legtöbbször csak mosolyogtam. Talán még többen voltak azok, akik azt kérdezték tőlem, ki az a Klára, akit néha Ágnesnek, néha mágnésnek, négyszemközt pedig mindig Bogárkának hívok. Találgattak is, neveket is mondtak, neveket is kérdeztek, kérdezték, én vagyok-e ő, vagy ő én, vagy kicsoda ő egyáltalán. Ilyenkor nem igazán tudtam válaszolni, olykor azt mondtam, igen, olykor azt, nem, de legtöbbször csak mosolyogtam. A legtöbben mégis azok voltak, akik semmit nem kérdeztek, nem is gondoltak, nem is találgattak, csak mosolyogtak. Vagy nem mosolyogtak. De a legeslegtöbbit mi ketten mosolyogtunk: Bogárka, Zoli, meg én.” (Blumm, 2011)

4. Befejező gondolatok

A tanulmány összefoglalójában kiemelt kisprózai forma több változata mint “novellaalakzat” szerepel, de tulajdoképpen a “novella, mint műfajkonstrukció szintén problematikus, hiszen a novella mintegy “új” műfaj neve “szövegszerveződési, illetve olvasási konvenciót nevez meg, elsősorban azonban, mint minden műfaj-név, szövegeket (...) A novella, mint egy új műfaj neve, szétrobbanthatja a műfaji konvenciókat.” (Kulcsár-Szabó 1998 - H.É. kiemelése.) “Ha viszont “a paratextusok (...) besorolják a szövegeket egy-két adott típusba, műfajban, ilyenkor a novella név is ellenáll(hat) a konvencióknak.”(Hózsá, 2009)

A Dombosi történeteket olvashatjuk egyenként, befejezett novellaként, de mint olyan történeteket is, amelyek a végtelenségig mondhatók, és soha be nem fejezhetők.

A Csáth kocsit hajt műfajmegjelölése "rövidprózák", de értelmezhetjük novellatöredékeként, ugyanúgy, egybeolvasva prózafolyammá válik, Mirnics történetei novellák vázlataként is olvashatók, néha valóban csak jelzésszerűek de a fülszöveg szerint tulajdonképpen "válogatott szavak gyűjteményei". Az internetes naplót pedig követhetjük naponta a világhálón, vagy kézbe vehetjük, mint a biciklizés poétikájának kézikönyvét. "Félek a szótól, bízom a mondatban. (...) Mondatokat keresek, ezért indultam." – írta Aaron Blumm az első dombosi történetben. A mondatok történetekké álltak össze, szövegekké, amelyek (még) ellenállnak a besorolásnak.

IRODALOMJEGYZÉK

- Blumm, Aaron 2011. Biciklizéseink Török Zolival. JAK-Symposion-Prae.hu
- Blumm, Aaron 2006. Csáth kocsit hajt. Újvidék: Forum Könyvkiadó.
- Blumm-Mirnics-Szerbhorváth 1998. Dombosi történetek. Újvidék: Symposion.
- Bódi Betti 2012. Biciklizéseink Aaron Blummal. www.irodalmijelen.hu/02/04/2012
- Csipesszel a lángot. Tanulmányok a legújabb magyar irodalomról. 1994. Budapest: Nappali Ház.
- Elek Tibor 2004. Fényben és árnyékban. Az irodalmi siker természetrajza. Pozsony: Kalligram.
- Elek Tibor 2002. "...hoggy tudod elmesélni". *Bárka* 2002/3.
- Farkas Zsolt 1998. Dialógus és szövegszerűség. *Alföld*, 1998/2.
- Fekete J. József 2001. Elkülömböződött próza. In: Próbafüzet III. Újvidék: Forum Könyvkiadó.
- Hózsza Éva 2009. A novella Vajdaságban. Újvidék: VMFK.
- Jászberényi József 2003. "Tedd be a mikróba". *Helikon*, 2003/3.
- Károlyi Csaba 1993. beszéljünk Garacziról! *Jelenkor*, 1993/4.
- Kolozsi Orsolya 2006. Aaron Blumm vadul hajt. *Híd*, 2006/12.
- Konstantinovic, Radomir 2009. A vidék filozófiája. Újvidék: Forum.
- Kulcsár-Szabó Zoltán 1998. Név, konvenció, írás. *Alföld*, 1998/2
- Mikola Gyöngyi 2000. Bevezetés az alföldi falu retorikájába. *Jelenkor*, 2000/12.
- Mikola Gyöngyi 2011. Biciklizéseink Mahlerrel. *Híd*, 2011/12.
- Mirnics Gyula 2008. Jan Berger hazatér. Budapest: Timp Kiadó.
- Németh Zoltán 2004. A széttartás alakzatai- bevezetés a "fiatal irodalom" olvasásába. Pozsony: Kalligram Kiadó.
- Piszár Ágnes 2006. "Elveszett nemzedék". *Híd*, 2006/12.
- Sándor Iván 2002. Amit a kocka lebontása mögött megpillantunk. *Bárka*, 2002/5.
- Szabó Szilvia 2011. Biciklizéseim Török Zolival. www.vmmi.org.rs/01/04/2012
- Thomka Beáta 1993. Áttetsző könyvtár. Pécs: Jelenkor.
- Thomka Beáta 1986. A pillanat formái. Újvidék: Forum.
- Thomka Beáta 2007. Prózai archívum. Budapest: Kijárat Kiadó.
- Utsi Csilla 2011. A kritikus megszólítása. www.jelenkor.net/06/04/2012
- Zanin Éva 2011. Mirnics Gyula:Jan Berger hazatér. www.revizoronline.hu 31/03/2012

Bence Erika - A SZÖVEG ALAPÚ TÖRTÉNELMI TAPASZTALAT

erikazambo@eunet.rs

Összefoglaló

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

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

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

TEXT BASED HISTORICAL EXPERIENCE

Abstract

Not only does literature thematize the phenomenon and process of reading books, but it also makes them a genre-organizing idea. As for the latter, it is not only the case that characters of fiction (novels, short stories and plays) read and acknowledge books and other works of fiction (the history of tradition in topics displays numerous examples, the most prominent being the stories of Don Quijote and Madame Bovary), but it is also the case of the poetical energy of text-reading and its role in forming a genre. Experiencing and sensing a text (be it oral or written literature) has become the creative force of narrative disciplines and historical genres. Namely, the foundation of the historical novel as seen today is in numerous cases not factual material in the scientific sense, i.e. document or empirical research, but it is another text (of a novel).

Keywords: thematization of reading in fiction, historical novel, textual experience, modern Hungarian historical prose fiction, novel of the late baroque, László Darvasi, Dzsigerdilen, László Márton, Kártigám

1. A diszkurzív olvasás lehetősége

A hagyományos irodalomtörténet-írás a történelmi regényről úgy gondolkodik, mint az irodalmi prózának azon típusáról, melynek szerzője a valós tényeknek (eseményeknek) való megfeleltetés, a forrásmunkák elmélyült tanulmányozása és a meglelt filológiai forrásanyag kronológiai rendben való elrendezése révén fest „nagyszabású kép”-et valamely történelmi korszakról. A XX. század végi magyar történelmi regény a XIX. századi történelmi fikcióval folytatva párbeszédet épp a fentiekben vázolt történetírói kvalitásokat negálja. Újraértelmezve, -írva ezt a hagyományt a Háy János, a Darvasi László, vagy a Láng Zsolt alkotta regény épp azt nyomatékosítja, miszerint a történelmi regény is szükségszerűen fikció, „ezerszínű album”, breviárium, amelyben a történelem megjelenítése („utánpéztése”) nem tényeknek és kronológiai rendnek való megfeleltetést, hanem világról szóló beszédmódot, horizontot jelent. A kiemelt horizont azonban nem világszerű, hanem szövegszerű tapasztalatot nyugszik. Bármilyen tudományos igényű forráskutatás, gesta, krónika, vagy más hiteles kútfő legyen is alapja, a történelmi regény megjelenítette történelmi tapasztalat intertextuális természetű. A Háy János *Dzsigerdilenjéről* (1996, 2004), vagy Láng Zsolt *Bestiárium Transylvaniae: Az ég madarai* (1997); *A tűz és a víz állatai* (2003); *A föld állatai* (2011) című regénysorozatáról megjelent kritikák többsége ezt a jelenséget emeli ki mint szövegalkotó eljárást: „[...] a »történetként« prezentált fikció textuális eredetekhez kötődik, s ezekre is mutat vissza.” (Kulcsár Szabó 1997. 1286.)

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

2. Az Erdély aranykora és a Dzsigerdilen

A jelenkor magyar történelmi regény értelmezésének leggyakoribb műfajstratégiai konklúziója a szövegalapú történelemértelmezésre, a szövegköziségre

és a szövegelőzmények feltárására vonatkozik. Az intertextualitás a „történelem tapasztalatának horizontja”-ként (247) jelenik meg, a műrtelmezés szövegdiskurzusában képzelhető el, a művek önreflexív tartománya szövegelőzményeket rejt. Török Lajos a történelem félreolvasásáról szóló tanulmányában állapítja meg, miszerint „az itt érintett diszkurzív sajátosságok egy olyan tendencia kialakulására mutatnak rá, amely végeredményben megkérdőjelezi a múlt identikus hitelét képviselő interpretációs horizontokat.” (Uo.) A 20. század utolsó évtizedében keletkezett posztmodern történelmi regények különböző műfajok (a barokk heroikus és gáláns regény, a kalandregény, a bestirárím, a levelezés etc.) szervező eljárásaira cserélték fel a „tisztá” vagy egykarakterű történelmi regény létrehozására irányuló törekvéseket. A 20. század végére a történelmi regény műfajdiskurzusok szövevényében valósult meg. A Háy-, a Darvasi-, a Márton-, illetve a Láng-regények történelemtől alkotott fikciójára és beszédmódjára gondolhatunk.

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

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

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

regény) tartozéka. Ez egy „rendes”, történetmesélő, cselekményes, klasszikus hőssel (sőt, a kaland-szerelem-vér hármass motívumkapcsolat alapján feltételezhető: heroikus hőssel) rendelkező regény, pontosabban annak egy korábbi változata: románc (románcos regény). Enigma és élmény – „ha titkos kapuit felnyitod” (megfejtet, megértet), „magához vonz” (élményben lesz részed), míg ha nem olvasod el, kimaradsz belőle, világértésedben leszel kevesebb (s persze ide írhatnánk a nem olvasással kapcsolatos összes szokványos műveltségi-didaktikus tényezőt!), nem találalod meg a „dzsigerdilent”.

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

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

Márton László – aki szerint a magyar regény alakulástörténetének „töréspont”-jai a „műfajok vagy az írásmódok között húzódnak” (150), azaz irodalmi jelenségek folytonosságának kérdését vetik fel – a karneváliság fogalmát – természetesen Hamvas Béla regényírásában értelmezve – „a történelmi horizont egyik nagyszabású ... felszámolásának” (155) tartja. Ezen értelmezés szerint a XX. század utolsó két évtizedében (a tanulmány szerzője példaként Esterházy, Nádas, Krasznahorkai prózáját, Tandori, Petri, Kukorelly, Parti Nagy líráját említi) az irodalmi tradíciókkal való viszonyban „a szétszedés, a mozaikkép szétszórása vagy mozaikszerűségének leleplezése volt a fontos” (Uo.) Háy János *Dzsigerdilen* című regénye 1996-ban a „rég Magyar ügyek”²-ről szóló irodalmi beszédmódoknak az idézettekől eltérő változatát teremti meg, azaz „törést”, más terminológiák értelmében: irodalmi paradigmaváltást indukáló mozzanatként identifilálódik. Nemcsak lebontja, de újra is írja az építkezési alapul vett formát, amely ez esetben a fülszöveg által hangsúlyos gesztusokkal propagált XIX. századi magyar történelmi regény, annak az eposzi tartalmakat és funkciókat is átvállaló románcos változata. A regény további elemzése majd arról győz meg bennünket, hogy ez a feltételezésünk csak részben helytálló, azonban e ponton a hagyományként vállalt regénytradíció feltárására irányul figyelmünk, annál is inkább, hiszen a fülszöveg következő pontja ebben igazít el bennünket.

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

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

A fentiekből leginkább a konkretizáció hiánya olvasható ki, s az olvasói stratégia: a jelentés (az enigma) kutatása mint intellektuális kaland-lehetőség. Annyi azonban biztosan állítható, miszerint a dzsigerdilen egy többnevezős szellemi érték jele, s mint olyan, megnevezhetetlen és megfoghatatlan: csak az értőknek, a valamilyen módon beavatottaknak, pl. „a nemzet legderekabb fiai”-nak (166.) (a nemzeti érzés mint morális érték képviselőinek) nyilatkozik meg, s rejtőzködik értelme a kívülállók (az értéket rombolók, vagy bitorlók), a törökök előtt. Ez utóbbi jelentésről egy szövegbetétként funkcionáló legendatöredék is tanúskodik.: „Úgy mesélik, amikor 1541 nyarán Budavár végül az övék lett, minden törökök vadul keresni kezdték azt a kincset, de sehol nem találhatták. Akkor a szultán csillagjósai megsejlelték a Mátyáspalota zodiákusképét, s szomorúan jelentették a szultánnak: »Fenséges és dicső, a múlt-korok csillagismerői azt az üzenetet hagyták: ez itt maga a dzsigerdilen.« Akkor a hatalmas Szulimán keservesen kezdett siratni, mert bizony kőhideg volt ez a város, nem pedig szívmeleg.” (216.) Másutt a perzsa lány, a szultán szökött rabszolgánője által a főhősnek felkínált szerelem és hatalom kapcsán nyer kifejezést, miszerint az igazi érték

nem külsőség, rideg hatalom vagy gazdagság, hanem a szív legnemesebb tartománya: „amit érinteni többet tesz, mint éveken át a lángok között heverni.” (278.)

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

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

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

3.1. A Kártigám

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

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

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

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

3. 1. Testvériség I-III.

Márton László *Testvériség-trilógiája* a megjelenített történelmi és létidőt átható világértés tekintetében, de formai értelemben is barokk jelentésekkel áll összefüggésben. A három részből álló regényfolyam, amelynek darabjai nemcsak folytatják, de írják és olvassák is egymást, egyértelműen a barokk heroikus-gáláns regények kompozíciós szerveződését érvényesíti, miként számos pretextusa közül a magyar irodalomban a Mészáros Ignác által magyarrá formált – a korszak szokásrendjének megfelelően hosszú című – *Kártigám* (1772) is a késő barokk heroikus regények rendjébe illeszkedik. Maga a szerző, de művének értelmezői is kitérnek, illetve utalnak a regénykompozíció irodalomtörténeti kontextualizáltságára, illetve XVIII. századi összefüggéseire: „Márton László *Testvériség* összefoglaló címmel három kötetben megjelent regénye 2001 és 2003 között évenként látott napvilágot, és olvasatán nem lehet kétséges, írói programjává tette, amit elméleti alapvetésű munkájában¹² állított, vagyis hogy visszamenőleg meg lehetne teremteni az első félidős

regényt. Nagypikai vállalkozásában arra is kísérletet tesz, hogy folytasson egy nem létező és sokak által folytathatatlanak ítélt irodalmi hagyományt.” (Toldi 2008. 150) Dérczy Péter szerint: ha „a XVIII. századból araszolatunk visszafelé, a barokk heroikus-gáláns regények és a középkori lovagregények forrásaihoz, akkor tisztán láthatóvá válik, hogy a szerző edíciós elképzelései mély rokonságban vannak e korok gyakorlatával. Az olykor összességében több ezer oldalt kitevő, egymást követő, éveken áthúzódó kötetetek kiadása (a *Testvériség* elbeszélője említ is ezek közül egyet-kettőt; az egyik híres példa az *Amadis*, de Montalvo műve) bizonyára modellként szolgálhatott Márton Lászlónak is.” (Dérczy 2004. 438)

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

A *Testvériség* mindhárom darabjának elbeszélői és cselekményszövetében is folytonosan feltűnő, azt különböző jelentésszinteken átszövő (pl. metaforikus értelemben „a magyarok történelme” jelentésével és a kincskeresés motívumával azonos) *Kártigám*-történet az 1686-os évre (Buda visszavételének ideje!) helyezi az elbeszélte történet kezdetét; a belső kistörténetek természetesen emelnek be még korábbi időpontokat az elbeszélésbe mindkét regényben. De nemcsak az elbeszélte idő esik egybe a barokk világértés tapasztalataival, pretextusaik révén a barokk elbeszélésformák is szervesülnek a regényszövetekbe – az áthagyományozódás többszörös formáját hozva így létre. A *Testvériség* közvetlen elbeszélésmintáját – a *Kártigám* révén – az a késő barokk gáláns regény jelenti, amelynek egyik legfontosabb formateremtő alakzata a csere, amely létrejöhet *anagorízis*, vagyis a halottnak vagy elveszettnek hitt szereplő feltűnése, szerep- és névcsere, átöltözés, félreértés által. Mészáros Ignác *Kártigám*-ja 1772-ben látott napvilágot – talán még az sem érdektelen jelenség, miszerint épp ez az évszám a magyar fejlődéstörténeti irodalomszemlélet egyik legsarkítottabb – a magyar felvilágosodás irodalmának kezdetét jelentő – évszámjelölése. A fejlődéstörténeti szemléletet mellőző történeti gondolkodásunk ugyan nem fogadja el a korszakváltások hierarchikus viszonyrendszeréről alkotott elképzeléseket, ugyanakkor a barokk világértés jegyében fogant művek, illetve a felvilágosodás irodalmának történetiszemlélete között érzékeli a korszaktudatot meghatározó változást. A korszakváltást jelölő *Ágís tragédiájának*¹³ történetképe nagy elmozdulást jelent a *Kártigám* vagy a (megírását tekintve későbbi, de világképét illetően

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

KIADÁSOK

- Háy János 1996. Dzsigerdilen. A szív gyönyörűsége. Budapest: Pesti Szalon
- Háy János 2004. Dzsigerdilen. A szív gyönyörűsége. Török korom. Elbeszélések. Budapest: Új Palatinus Könyvesház
- Jókai Mór 1985 [1852]. Erdély aranykora. Regény. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó
- Láng Zsolt 1997. Bestiárium Transylvanie. Az ég madarai. Pozsony: Kalligram
- Láng Zsolt 2003. Bestiárium Transylvanie. A tűz és a víz állatai. Pozsony: Kalligram
- Láng Zsolt 2011. Bestiárium Transylvanie. A föld állatai. Pozsony: Kalligram

- Márton László 2001. Kényszerű szabadulás (Testvériség I.). Pécs: Jelenkor Kiadó
- Márton László 2002. A mennyország három csepp vére. (Testvériség II.). Pécs: Jelenkor Kiadó
- Márton László 2003. A követjárás nehézségei. (Testvériség III.). Pécs: Jelenkor Kiadó
- Mészáros Ignác 1880 [1772]. Kártigám. Regény. 5. kiadás. (Bevezetés és jegyzetek Heinrich Gusztávtól. 3–22) Buda-Pest: Franklin Társulat

IRODALOMJEGYZÉK

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

JEGYZETEK

1. Cserei Mihály (1667-1756) Históriajáról (1709) van szó, mely önéletrajzi indíttatású mű, ám a személyességet a történetiség szorítja háttérbe.
2. A történelmi múlt szinonímája Márton László idézett tanulmányában.
3. Jókai Mór. Az utolsó budai basa. A debreceni kastély. Budapest., 1976, 18.
4. Jókai Mór összes művei. Regények 32. Szép Mikhál. Budapest., 1964, 139-140.
5. Jókai Mór Összes Művei. Fráter György. Történelmi regény I–II. Budapest: Nemzeti Kiadás, 1889., II. 244.
6. Menander [David Christian Walther]: Der unvergleichlich schönen Türkin wundersame Lebens- und Liebengeschichte. Zur angenehmen Durchlesung aufgezeichnet von Menander. Zu finden in der Franckfurter und Leipziger Messe. An. 1723. [Az összehasonlíthatatlan szépségű török kisasszony csodálatos élet- és szerelmi története.]

7. Buda várának visszavételekor a keresztények fogságába esett egy Kártigám nevű török kisasszonynak ritka és emlékezetes története, melyeket némely különös feljegyzésekből magyar nyelvbe foglalta Bodó-baári és Nagy-lútsei Mészáros Ignác. Pozsonyban Landerer Mihály betűivel. 1772.
8. Heirich Gusztáv (H. G. Bevezetés és jegyzetek = Mészáros Ignác: *Kártigám*, 5. kiadás.. Franklin Társulat, Buda-Pest, 1880. 3-22) szerint az első kiadásban a 400-409. oldalig terjedő szöveg Mészáros Ignác műve. Buda és a magyarok leírásában különösen érzékelhető eredeti nyelve és öntudata. A következő másfél oldalnyi szövegről van szó: [Ibrahim beglerbég mondja] „Esmérem én azoknak a termékeny országát és erős szíveket, megfordulván a török hatalom aláhódított sok megyeikben és számtalan alkalmatosságokban tapasztalván szerény, okos és bátor harcolásaikat, és hazájokhoz való szoros hívségeket. De a kevesebb erejek nem állhatott egyet a nagyobb hatalommal, végre meg kellett hanyatlaniok. Hosszú volna itt az a nélkül is több történetes könyvekben olvashatandó különféle időkben történt fortélyos viaskodásaikat előbeszéli Ujvárnak, annak a győzhetetlen erősségnek és Ausztria s Magyarországok kulcsának vitatásánál egyedül tészek említést a honnan te a fogantatásodat, annak környákeről pedig G... anyád után veszed nemzetségednek jeles eredetét. Az atyád régenten nagy uraságú U** időnek forgásával sok nevekre elágazott nemnek vére, azon várnak egy szegletes bátyájának gondviselője lévén, olgy különös és szerencsés védelmezéssel tartotta magát (melynek magam, mint egyik vezére a török hadnak, jelen levő bizonyosága voltam) hogy akárminémű ellene való agyarkodásokat semmivé tévén, a próbálkozó ostromokat szerencsésen, és nagy vesztekkel mindaddig visszaűzte, hajtotta, míglen egy felette szoros alkalmatosságban, mely jelenlétét főképen megkívánta, szóval példával biztatván védelmező népét, mellen által lövettetvén elese. (...)
Megéreztek a várbeliek is csakhamar, mit veszteknek légyen atyádban, mert az utána következett puszkaporos toronynak, szerencsétlen fellobbanásán mindenféle sükségtől és fogyatkozástól szorongatván, már a szokott pontomok alatt hagyandó szabad kiköltözések, és a várnak feladása végett alkura lépni kéntelenítettek. Mely szerént a vár népe minden dicsőséges jegyekkel kiköltözött és a törökség a várt elf oglalta.” (*Mészáros* 1772. 407-408., vagy: *Mészáros* 1880. 403-405.)
9. Előszó: költt a régi Magyaroknál Arany Kertnek nevezett Tsalló-Közben Fel- vagy Bodó-Baár nevü helységben, 1772. Elöl-járó Beszéd. 5-8. számozatlan.
10. Dugonics András: *Etelka*, egy igen ritka magyar kis-asszony Világos-váratt, Árpád és Zoltán fejedelmink ideikben. Fűskuti Landerer Mihály betűivel, Pozsony – Kassa, 1788.
11. Barczafalvi Szabó Dávid: *Szigvárt klastromi története*.Első–Második Szakas. Fordítódott Németből Magyarra Barczafalvi Szabó Dávid által. Fűskuti Landerer Mihály betűivel. Pozsony, 1787
12. Márton 1998, 1999
13. Bessenyei György: *Ágis tragédiája*. Bécs: Kalwoda Leopold nyomdájában 1772

14. Mészáros Ignác Kártigámjának ötödik kiadásához (1880) fűzött előszavában, I. 8. jegyzet

**Crnkovity Gábor - A FESTÉSZET NYELVI SZTEREOTÍPIÁI A KÉT VIHARBAN CÍMŰ
KÖTETBEN**

crngabor@yahoo.com

Összefoglaló

A tanulmány Herceg János: *Viharban* című novelláskötetének két kiadását veti össze formai, befogadói megközelítésből. A vizsgálódás során a könyv külső formai jegyei könyvészeti szempontok alapján kerülnek összehasonlításra más Herceg művek kiadásával. A kutatás kitér a XX. század elejének befogadói igényére a korabeli befogadói szempontokat figyelembe véve, valamint ugyanannak a könyvnek a mai befogadására, azaz újraolvasására. A novelláskötetet jellemzi a képi ábrázolás, a festői képek megjelenése. A tanulmányban e képi ábrázolás metaforikus alakzatait, valamint a festészet nyelvi sztereotip megjelenését elemzem. A képi forma verbális megjelenését festői alkotásokkal állítom párhuzamba, továbbá a sztereotip álomképek, szürreális elemek és a helyi színek képi előfordulását vizsgálom. Munkám a hasonló kiadások létjogosultságát kívánja hangsúlyozni az olvasóvá nevelés, a nyomtatott könyv népszerűsítése érdekében.

Kulcsszavak: Herceg János, könyv, sztereotípiák, festészet, képiség

**THE LANGUAGE STEREOTYPES OF PAINTING IN THE BOOKS "VIHARBAN" (IN
THE STORM)**

Abstract

The study compares two editions of short stories called "Viharban" (In The Storm) written by János Herceg. It is an approach in formal point of view as well as from the point of reception among readers. During the work the book was compared by two criteria, by bibliographical and outer form with other editions of Herceg's works. The research deals with demands and needs of readers from the beginning of the 20th century with the demands of contemporary readers and re-reading. The content of Herceg's book is a lingual form of painting, pictorial, vivid description. Through the research I was analyzing the metaphoric forms of figurative, descriptive language and stereotypes in his literary work. I drew a parallel between the pictorial form of descriptions and works of art. I examine also the pictorial incidence of the stereotypical dreams, surreal elements and the presence of local colours. My work emphasizes the existence of analogue editions in order to popularize printed books and by reading them to reach the aim to become an educated reader.

Keywords: János Herceg, book, stereotype, painting, pictureness

Bevezető

Az író első novelláskötete a *Viharban* címet viseli, amely először 1933-ban jelent meg. E tanulmány a *Viharban* két kiadását veti össze, mint könyvet a külső formai jegyek alapján más Herceg művek kiadásával. A *Viharban* hasonmás kiadása 2009-ben jelent meg. Az eredeti kiadás könyvritkaságnak számít. A könyv, mint tárgy maga a szellemi értékek hordozója. Hercegnél a könyv tartalma magában hordozza a képiséget, a festészet nyelvi formáját. A novellákban a századforduló gazdag művészeti irányzatai ismerhetők fel, ezek közül is legnagyobb mértékben az expresszionizmus. A festészet oldaláról is megközelíthetjük a novellákat, mivel az expresszív dolgok igen vizuálisan hatnak írott formában is, ezért vizsgálom a sztereotípiák előfordulását. A kötet novellái jól tükrözik az író kísérletező kedvét, a művészi útkeresést.

A könyv az írott szöveg hordozója

Borges a következőket írja a könyvről: „(...) a könyv az emlékezet és a képzelet meghosszabbítása.” (Borges 1999: 59) A könyv a Borges idézetet és a Liber Mundi fogalmát szem előtt tartva több nézőpontból szemlélhető. Egyrészt úgy kezeljük, mint az írott szöveg megjelenési formáját mint kompozíciót, amely az olvasójára hat. – A hatás természetesen különböző. – Másrészt a könyvben található szöveg készletét olvasóját cselekvésre, gondolkodásra. A könyv legtöbb esetben az emberi agy transzformációjának köszönhetően vizuális formában is hat az olvasóra. Ha e belső vizuális élményt említjük, akkor elérkezünk a gondolat leképezésének művészi megjelenési formájához, a festészetéhez. A könyv lapjain lévő írás festői formában képes megjelenni. Így van ez Herceg János *Viharban* című kötetének novelláival is. Érdemes a szöveg képrendszerét megvizsgálni. „A Herceg-szövegek arra összpontosítanak, hogy hallhatóvá alakítsák a kép látványát.” (Hózsza 2011: 463) Herceg János az irodalomhoz gyakran a képzőművészetet társítja. Ez alapján lehet párhuzamokat állítani Herceg és Konjović művészete között. Herceg novelláiban fontosak a színek, amelyek erős kifejezőerővel bírnak. A novellákban az elbeszélő képi látásmódot alkalmaz. „A Herceg-novellák szövege hallhatóvá teszi a festmény láthatóságát, ez a köztes megközelítés többnyire a mozgóképek esetében fordul elő (...)” (Hózsza 2011: 466)

A kötet mint kompozíció

A kötetet a következő nyolc novella alkotja: *Őszi vízió*, *Meghalt a szeretőm*, *Szülőföldem*, *Viharban*, *Titok a fenyves felett*, *Kirándulás nagyapámmal*, *Ujhold játszott az égen*, *Bolond legény a faluban*. A kötetet alkotó novellák címében a festészet témái is megjelennek. A novelláskötet borítója látszólag egyszerű kompozíció, azonban amikor tüzetesebben vizsgáljuk és a belső, tartalmi résszel is párhuzamba állítjuk, akkor észrevehető, hogy a novellák avantgárd formavilága a borítóra is kivetül. Különösen az expresszionizmus vonásait érdemes kiemelni. A kötet fedelén a világos alapszínen erős

piros és fekete tónusokkal szedett cím és szerzői név áll, valamint a dizájnt szintén a piros és fekete párhuzamos vonalából álló csíkok képezik. A kötet külső alakját tekintve is eltér a korabeli formáktól, hiszen a standard könyvektől jóval kisebb és szélesebb, egyedi forma. A fedél elrendezése abban is más, hogy az összes információ az oldal jobb alsó sarkában helyezkedik el, ezzel is képviselve a formabontást.

A kötet mottója egy Walt Whitman idézet. Nem véletlenül választotta épp ezt az író. » – Camerado! amit olvasol, nem könyv, Aki hozzáér, emberhez ér! (...)« (Herceg 2009: 2) Magát Walt Whitmant tartják az izmusok őselődjének, a formabontó költészet megteremtőjének. Amennyiben megvizsgáljuk az idézet első sorát és végiggondoljuk a jelentését, úgy értelmezésem szerint Herceg e kötetét nem is tekinti könyvnek, csupán egy imágónak. A befogadó a novellákat olvasva rákényszerül a folyamatos újraolvasásra. amíg eljut a megértés fázisáig.

Érdeemes megfigyelni a Herceg-kiadványokat a vizuális megjelenítés szempontjából. Megfigyelhető, hogy az adott cím általában összefügg a díszítő elemekkel, asszociál egyik a másikra. Herceg több kiadványán Konjović Milan művészi munkáit pillanthatja meg az olvasó. Így a *Vas Ferkó* című kötet (1980), *Iketánia* (1987), *Kiáltás a ködből* (1970), *Ég és föld* (1967), vagy a *Módosulások*, de a *Mulandóság* borítóját is egy-egy Konjović-alkotás díszíti. Több kötet azonban nincs művészi ábrákkal illusztrálva. Ilyen például az *Embersor* (1977), *Évek és könyvek* (1971), a *Leányvári levelek* (1959), vagy az *Összegyűjtött elbeszélések I-III.* kötet (1986).

A hasonmás kérdésköre

A hasonmás fontos nyomdászati, könyvtörténeti és irodalmi kérdéskör. A nyomdák a könyvpiac, az érdeklődés kielégítésére készítenek hasonmás, vagy más néven fakszimilé kiadást. Fitz József a hasonmásról a következőket írja: „A modern hasonmás-technika kifogástalannak látszik, a hasonmás szinte megtévesztően hasonlít az eredetire, s mégis, nem szabad bízunk a méreteiben.” (Fitz 1959: 5) Több nyomdászati szempontot lehet kiemelni, amely a hasonmás eredetiségét megkérdőjelezheti.

A kor uralkodó nyomdai írástípusa tükrözi a kor divatját, ízlését. A tipográfia fontos eszköze az önazonosság kialakításának, üzenetközlő szerepe van. „Minden címlap tipográfiai kísérletezésének alapvető előfeltétele, hogy a tervezőnek szigorúan ragaszkodnia kell a könyv formai egészének megbonthatatlan egységéhez.” (Szántó Tibor 1963:145) A *Viharban* című kötet fedőlapja szoros kapcsolatban áll a könyv többi szövegrészével. „Az expresszionisták a typographia terén is a forma anarchiáját hozták be.” (Kovács Béla Lóránt 2006: 158) Ez a formai anarchia érzékelhető a *Viharban* két kiadásának oldalain is. A könyv formátuma A/1/16-os nagyság. A két kiadás betűtípusában megegyezik. A pagináció előfejként számozott. A reprint kiadás tartalomjegyzéke kibővült. A bővülés már más betűtípussal íródott, hasonlóan Toldi Éva utószava is. Az eredeti kiadás 87, a hasonmás 108 számozott oldallal záródik. Az eredeti könyv kötéstáblája vékonyabb kartonból készült, mint a hasonmásé. Kötését tekintve az 1933-as kiadás kézzel varrott, ívösszevarrást és fém klammer tűzési

technikát alkalmaztak, a reprint kiadást viszont már ragasztott technikával kötötték össze.

Intermedialitás mint a szöveg és a kép közötti kapcsolat

A *Viharban* című kötet novelláiban Herceg összekapcsolja a két médiumot (a képet és a textust). Az irodalom és festészet között intermedialis kapcsolat áll fenn, azaz a nyelv képbe való átvihetősége jelentkezik a kötet novelláiban. Az irodalom nyelve képként jelenik meg. Kulcsár Szabó Zoltán mondja: „(...) az irodalom képi önreprezentációja valóban nem mediális fordítás vagy transzfer, hanem a nyelv retorikai természetének produktuma (...)” (*Kulcsár Szabó Zoltán: 2007, 41*) A kép és a szöveg vizsgálatának közös eszköze a nyelv. A hermeneutikusok közös alapként a képiséget nevezik meg. A kép és a szöveg esetében is hasonló a befogadó viszonyulása a két médiumhoz. A két nagy különbség az érzékszerveink befogadói különbségében van. A képet a látáson keresztül érzékeljük, még a szöveg a halláshoz, a nyelvhez kötődik. A kötet novelláinak esetében a szöveg befogadására kerül sor, majd a szöveg a befogadó képzeletében képpé transzformálódik és szinte egyidejűleg látjuk az olvasott szöveg képiségének megfelelő leginkább expresszionista, vagy impresszionista festményt. A festmény a befogadó gondolati síkjában elevenedik meg, válik élővé.

A festészet nyelvi sztereotípiái

A sztereotípiáknak is megannyi előfordulása létezik és elég tág fogalom, így nehezen lehet korlátok közé szorítani témáját illetően. Herceg János: *Viharban* című kötetének novellái a fentebb említett századelő divatos avantgárd irányzatainak jegyében íródtak. Ennek következtében nemcsak nyelvileg azonosíthatók a sztereotípiák, hanem a képalkotás felől is. A nyelvi vizualitás az erős intenzív hatásoknak köszönhetően jelenik meg. Már az *Őszi vízió* című novella címében is a vizionálásra, a képi látásmódra fókuszál. „A nap forradalmas színével elment a hegyek mögé. Itthagya a verejtékező őszi fákat, a bocskoros parasztot lovával és ekéjével a hegyoldalon s az alvó fehér ruhás lányt a hegy lábánál. Nyelvét még kidugta néhányszor az okkersárga kukoricagórék felé, megnyalta éhesen a sárga cseppeket s csak akkor huzta maga után, amikor már messze ment.” (*Herceg 2009: 9*) Az író bátran játszik a természeti jelenségekkel, az árnyképekkel, a színekkel, a túloldal fogalmával.

A *Meghalt a szeretőm* című novellában Jasszigendzsa egy fekete nő. Alakjában a fekete nők könnyelműsége jelenik meg mint sztereotípiák. Jasszigendzsa szeretőjét a narrátor egy csavargónak ábrázolja: „Te egy csavargó vagy, én meg Jasszigendzsa, a fekete nő és mindketten jól érezzük így magunkat.” (*Herceg 2009: 20–21*) Ernst Ludwig Kircher: *Fekete táncosnő* 1909-ben készített festményére asszociálunk Jasszigendzsa alakjának leírásakor. Az afrikai, óceániai törzsi művészet felfedezése felé fordulnak az expresszionista művészek a századfordulón. Mind a Herceg-féle képi ábrázolás, mind a festmény a művészi világkép kitágulását jelentik. A novellában az utazás motívum, a csavargás sztereotípiája is felfedezhető.

Kekez Tuna megformálásában megjelenik egy iszákos, kicsapongó alak. Kekez Tuna visszatérő figurája Hercegnek, egy bizonytalan nemzetiségű alakot formál meg benne. A figura identitása sem tisztázott. Nevéből következtethetünk a nemzetiségére, bár megszólal németül, szerbül, majd saját nevét magyarítja Kekezovics Antalra. A novella tetőpontján tragikus véget ér élete. Dulakodásba keveredik és végül bicskával leszúrják. A jelenet sztereotip megformálása a vajdasági multietnikumúságnak. A kocsmá önálló mikrovilág, komplex megjelenési forma. „Konjović festményein is kedvelt helyszín a kávéház, a kocsmá. Így a *Kod tri šešira* című képen tipikus a sarokra nyíló kocsmáajtó ábrázolása, amely bepillantást enged a kocsmá rejtelmébe. A festő színkezelése erős, határozott, expresszív, hasonlóan a *Čika Tončika na pivu* című festmény tónusaihoz. A sörözgető kispolgárok arcán egy-egy gúnyos fintor jelenik meg a söröző nagyurak felé. Az utcára nyíló kocsmáajtó megjelenik a *Beogradska ulica u Somboru* című alkotás vásznán is.” (Crnković 2011: 111) Ez a nemzeti sztereotípiá a Monarchia öröksége, amit Herceg továbbír. Hasonlóan kötődik a Monarchia korához az eperfakép is. Vajdaságban a selyemhernyó-tenyésztés végett császári parancsra az országutak mentén eperfákat ültettek. Kekez épp egy vastag eperfa előtt állt meg. Az eperfa, mint a helyi színek egyik motívuma gyakran előfordul Konjović festményein is.

A képi ábrázolás domborodik ki a következő részletben is. „Egyedül voltam újra a görcsös fűzfákkal és a zöld vízzel, aki rablóját a hinárszigeteket hordta, meg a keresztel, amely úgy feszült neki az éjszakának sánta lábával, mintha az éjig akarna törni.” (Herceg 2009: 69) A kocsmá mint képi alkotóelem a bolondhoz hasonlóan a normától való eltérés helyszíne. Befogadja a legkülönbözőbb figurákat.

A képi ábrázolás metaforái

A kötet több képi metaforikus leírást tartalmaz. A *Viharban* című novellában végigvonuló vihar a történelem allegóriájává válik. A címadó novellában az öregasszony a platánokhoz hasonlóan kinyújtva holtan terül el, a vihar mindent elmos. „Minden magváltozott a viharban, mintha új világ jött volna a régi helyébe. A fűszálak megbízhatóan csillogtak a napban és a gyermekek ujjait a szájukba véve hosszát, éleket füttyültek.” (Herceg 2009: 41) A novella metaforizálódó, történelemmé nőző vihara úgy érződik, mintha a novella megírásának idejében közelmúltnak számított első világháborút metaforizálná. A következő részlet a képiség állóhelyzetét, a vihar előtti csendet formálja meg. „A levegő tikkadt volt és lusta, de az esti renyheségében a házak felett az égen már katonás rendben sorakoztak a fekete felhők. Itt-ott villám cikázott élesen és kelet felől hatalmas ézengés hallatszott, hogy megremegetek az ablakok, megremegett az egész föld, sőt az öregasszony piros ernyője is a krumplisülő kályha felett.” (Herceg 2009: 35) A novella alaphelyzete a Monarchia végstadiumának fülledt, állott levegőjét ábrázolja. A változások már elengedhetetlenek, hisz már a társadalomban sincs, aki rendet tudjon tartani. A főhős, az öregasszony kiszolgáltatottá válik, akár a társadalom egésze. Ez a novella is a Monarchia-sztereotípiák továbbírásának egy szegmense. Párhuzamot vonhatunk Herceg *Viharban* című novellájának képi ábrázolása és Oskar Kokoschka: *A szélmenyasszony (Vihar)* című festménye között. „Az égen a felhők egymásra futottak, mint a kisiklott vonatok és

dörögtek félelmetesen.” (Herceg 2009: 36) A festményen uralkodik a sötétkék tónus, a tomboló vihar megjelenítése.

A hold több novellában, mint metaforikus kép tűnik fel. A hold misztikusságot ad, az író többször megszemélyesíti. A nap – hold viszonya sokféleképpen értelmezhető, magyarázható. A hold a nap ellentéte, fénye sejtető. Hercegnél a hold megjelenésében a halál víziója jelenik meg. „Csak a vérző hold körül kergetőztek, mint kiszolgált csatalovak fáradtan, a kóbor, fekete felhők.” (Herceg 2009: 46) A *Kirándulás nagyapámmal* című novellában a nagyapa képe Istenhez hasonlítható, akit a novella csattanójában megaláznak. Ebben a novellában a hold a veszteséget, a pusztulást vizionálja. „A hold, mintha meglékeltek volna, kövér hasából csurgott a vér és egészen lemászott a nádfedelű házak fölé.” (Herceg 2009: 61) *Ujhold játszott az égen* című novella címében is előfordul a hold. „A hold is kacagott az égen, ahogy vörös pofáját kimutatta, nagy sárga fogaival és kómikus szájával, amely a füléig ért.” (Herceg 2009: 68) A vörös hold festői sztereotípiája a vért idézi fel az olvasóban.

Az alakok képi ábrázolása

A szereplők leírása festői, képi hatást kelt. Az *Őszi vízió* című novellában a lány alakját a következő módon ábrázolja: „Finomvonalú csontszinű kezei mellére ejtve, két lába – amint kissé féloldalt feküdt – behajlítva s arca hosszú szempilláival és pisze orrával nyugodtnak és elégedettnek látszott, de ez mintha még kedvesebbé tette volna.” (Herceg 2009: 9) A nagyapa képe is megelevenedik az elbeszélő emlékei között. „Fuvaros volt a nagyapám és rettentő erejű ember.” (Herceg 2009: 54) A tárgyi eszköz is átminősül, a bicska evés helyett már csak cipőpucolásra használható. Erős kontúrokkal kirajzolódó leírással él. A nagyapa figurája zsánerképszerűen idéződik meg. „Később egy magas, fiatal, szénfekete haju nő jött a kocsmába. Az ajka piros volt, mint az a nagy rózsás selyemkendő, ami a válláról lógott egészen a pólóig. Leült a nagyapám mellé. Egy ideig csak csöndösen ült, azután átfogta meztelen karjával nagyapám vastag nyakát és vele énekelt. Felettünk a falon bánatos szentkép lógott. A sárgászöld bor, az asszony szénfekete haja és a pirosuló lámpa teljesen összefolyt a szemeimben.” (Herceg 2009:61) Krisztus alakjának megközelítése az *Ujhold játszott az égen* című novellában egészen különös, sőt a szürreálisba torkollik. A Megváltóval való látomásos találkozást írja le. Jézus úgy jelenik meg, mint aki megmentésre szorul. Imaginárius kép a vérző Krisztusszobor a kereszten. Lovis Cornith 1922-ben alkotta meg *A vörös Krisztus* című festményét. A festmény uralkodó színe a vörös, amely a vérszimbolikának felel meg. A festményen mindenütt a vér színe uralkodik, még a nap sugarai is véresen izzanak. Az említett festmény képi ábrázolásával a következő szöveghely mutat rokonságot: „Oda kellett nézzek a keresztre és rettenetes képet látnom. A gipsz-Krisztus csonka karjából és lábából vér folyt. Sűrű vörös vér.” (Herceg 2009: 73) Cornithnál és Hercegnél is a torz Krisztuskép kerül ábrázolásra. A *Bolond legény a faluban* című novella bolondja sztereotipikus figura, maga a másság, mert ahogy mások látják őt, az eltér a társadalmi elvárásoktól. Bolondként szabadon cselekedhet bármit. Nem hajlandó alávetni magát mások akaratának. A saját maga ura kíván lenni. A nyájhatás a birkapásztorkodásban mutatkozik meg. A harmonika, mint

hangszer, a művészet eszköze, amely kiemeli az átlagból, hiszen a művészekhez kiválasztottként viszonyulnak. Ezek a sztereotípiák a képzőművészetben is értelmezhetők a befogadó számára. A *Bolond legény a faluban* című novella női szereplőjén keresztül a női sorsot sztereotipizálja az író. A kiszolgáltatottságot, a női gyengeséget jeleníti meg. A nő képét azonosítja az aranyhajú szép nővel, majd fokozatosan a torz, ázott verébhez hasonlítja. „A haja olyan volt, mint a frissen csépölt szalma, fényes és sárga. (...) Amikor eleresztettem leesett a földre. Nevetnem kellett, mert olyan szomorúan ült a földön, mint egy ázott veréb.” (Herceg 2009: 81) Kontraszthatás jelenik meg a novellában.

A szürreális elemek

A novellák a szürrealizmus jegyeit is magukon viselik. Több alkalommal lépi át az író a valóság határát. Ez a határvonal a *Viharban* című kötet novelláiban igencsak elvékonyodik. Az *Őszi vízió* című novella címe is utal erre a valóságon túli síkra. „Egyszerre csak, mintha a földből jött volna elő, egy idegen ember tűnt fel a láthatáron.” (Herceg 2009: 10) A lány szívét naturalista módon megfestve tépi ki a tolvaj. A „művelet” aprólékos leírást láthatjuk a szöveg által megelevenített festői leírással. Számunkra váratlan dolog történik akkor, amikor a nagykest előveszi a tolvaj. A lány a szívétől való megfosztása után felébred. Ez a tény teljesen nélkülözi a valóságot. Anderseni mesékbe illő jelenetezéssel találkozunk, mesei elemek vegyülnek a novellába. A szív nélküli lányt a tücsök igazítja útba. Ez fontos mozzanat, amit a mesékből jól ismerünk. A gazdag ember szívtelensége is sztereotípiák átalakulása játszódik le az olvasó előtt. Társadalmi és ezzel együtt a mesei előítélet is hordozza, tudniillik a gazdag ember a szegénnyel szemben nem a jószívűségéről híres. A szegény ember egyetlen kincse a szíve. A novellabeli szegény ember morbid dolgot művel, koporsót készít magának. *Titok a fenyves felett* című novellában egy szürrealisztikus képi látvány tárul az olvasó elé. Igazi naturalista képi ábrázolás ez. Bizarr, szürreális látvány mutatkozik meg a *Szülőföldemen* című novella lapjain is „Apád most a másik szobában harmonikázik és én utoljára beleharapok a hideg testedbe.” (Herceg 2009: 23)

Álomképek, tükörképek a novellákban

Sztereotip álmokképek jelennek meg a novellákban. A festészet nyelvi megjelenésénél fontos vizsgálni az álmokképek, árnyképek megjelenését is. A másság tükröződik számunkra vissza egy-egy tükörkép által. A tükörképekhez kapcsolódóan beszélhetünk árnyképről, maszkról, álmokképről, sőt akár alteregó megjelenésről is. Az álomban megjelenő kép szintén egy sztereotípiák, a világ másként való látását eredményezheti. Az álmokképek lehetnek vizionáló jelenségek is. Herceg János *Viharban* című novelláskötetének több darabját is a vizionálás, a szürreális- és a fantáziavilág, a valós világon túli dolgok megjelenése jellemzi.

Az álarc mögé bújás jellegzetes motívuma az irodalomnak. A maszkszerűségnek bizonyos fokig köze van a tükörképhez is. A maszkmögöttiség maga is, mint a tükörkép

egy irreális világ, az ego illúziója, másnak szeretne látszani, mint a valóság. Igazából a barokk korból eredeztethető a maszk mögé bújás, a rejtőzködés, inkognitóban maradás gondolata. Jaques Lacan tanulmányában a következő meghatározást teszi a tükörképre vonatkozóan: „Arról van szó csupán, hogy a tükör-stádiumot mint egy identifikációt kell felfognunk, abban a teljes értelemben, amelyet az analízis adott ennek a kifejezésnek. Vagyis ez nem más, mint az átváltozás, amely az alanyban megy végbe olyankor, amikor egy képet magévá tesz (...). (Lacan 2002: 66) A tükörképet virtuális képnek kell tekintenünk. Ezeknek a képeknek nincs valóságos létalapjuk. Orosz Magdolna tanulmányában ide sorolja a tükörképet és az álomképet is. A tükörkép mindig egy adott tárgyat, alakot, alakzatot képez le. Az irodalmi szövegekben megőrzi ikonikus jellegét, másrészt különféle műveleteket végezhet vele az író. „A tükör, mint tárgy az érzékelés és megismerés eszközeként funkcionálhat, és utalhat az érzékelés és megismerés folyamatának nehézségeire.” (Orosz 2003:193) A tükörképről és a leképezettről, mint jelről és jelölőről beszélhetünk.

A tükörkép kapcsolatban áll az álmokkal is, a képzelet és a valóság határai fokozatos eltűnésének lehetünk tanúi. A tükörkép leginkább az irreális képalkotások közé tartozik, de valós dolgok is kifejeződnek rajta keresztül. Az álomképek maguk is virtuálisak, nem kötődnek a realitáshoz. Herceg álomszerű leírásaiban az alakok sok esetben a megváltásra váró emberek. A *Titok a fenyves felett* című novella akasztottjai, akiket csak a kisgyerek láthat, olyan emberek, akik már meghaltak, de még nem tudtak eltávozni a földi világból várják a megváltást. Köztes állapotban vannak, hasonlóan az *Ujhold játszott az égen* című novella hőiséhez, aki Krisztussal találkozik. A hasonló megjelenése rokonságot mutat a tükörképpel. Tehát nem a valós, hanem egy illuzórikus világ szemlélése. „Kevéssel azután felébredt a lány.” (Herceg 2009:12) Valóban itt kezdődik az álom és egészen a novella végéig zajló dolgok az álom világában játszódnak az *Őszi vízió* című novellában. Az árnyékkép, az álomkép a nagyapát kíséri, majd a Pálinka Ördög, mint Kekez Tuna álomképe jelenik meg, valamint az *Ujhold játszott az égen* című novellában a tavon tükröződik vissza a főhős misztikus árnyképe. „Ismerős volt ő és népszerű ezen a környéken - vele ijesztgették a gyermekeket - barátja volt és egyben ellensége mindenkinek. Ő volt a Pálinka Ördög.” (Herceg 2009: 27) Árnyékképként megy Tuna után: „Utána jött egy ember, hosszú hórihorgas legény, fekete ruhában, magas gallérral és félrechapott kemény kalappal.” (Herceg 2009:26) Kokoschka expresszionista festményei visszatükrözik számunkra a hercegi táj és látásmód hangulatát. Herceg Kekez Tunájával azonosítani lehet *A kóbor lovag* című műalkotás hőseit. Az árnyképek, álomképek a novellák világát a múltba helyezik. Az *Ujhold játszott az égen* című novellából a következő szöveghelyet emelném ki: „Hosszu árnyékom a víz képére esett és megremegett, mint a kiáltásom: (...)” (Herceg 2009: 67) Az árnyképekhez hasonló kategória a visszhang, amely a misztikum világához viszi közelebb a történeteket.

A helyi színek és a képiség

Herceg novelláiban, regényeiben a helyi színek megjelenése dominál. A vajdasági táj művészi megjelenítésétől kap a műalkotás igazi vajdasági couleur locale-t.

Herceg művészet-felfogása a regionalizmus körül forog, hasonlóan Konjovićéhoz. Az *Őszi vízió* című novellában a zárókép nem más, mint a vajdasági couleur locale képi megjelenése. „A bocskoros paraszt, szürke gebéjével még mindig törte az ugart, baromi türelemmel s a nap forradalmas fénypásmáival gigantikus árnyakat vetett a verejtékező őszi földre.” (Herceg 2009: 16) Jasszigendzsa szeretője szívéből pipacsok nőnek, mint az alföldi mezőkön, a már említett eperfakép látványa a képi megjelenéshez tartozik. Ezt a paraszti, alföldi poros világot, ahová beilleszti a szürrealista elemeket, elárasztja az állott Alföld levegője az ételszaggal keveredve. „Megbolygatta a szentes asszonyok imáját, megzavarta a szerelmeseket és felriasztotta az alvó gyermekeket a sülttök szagu szobákban.” (Herceg 2009: 29) A *Viharban* című novellában Papp Dániel által az irodalomba beemelt platánok térnek vissza. „A járda szélén fák sorakoztak, tetveskérgű, száraz platánok.” (Herceg 2009: 36) A *Kirándulás a nagyapámmal* című novella képiségében a regionális jegyekhez kötődik. Ezekben a novellákban a képi megformálások dominálnak, az olvasó által megelevenedve pedig „hangosképpé” alakulnak át. „A helyi színek motívumaként az ember, és a táj is megtalálható Hercegnél és Konjovićnál egyaránt. Nagyon szépen összejátszanak a vásznakon megjelenő emberi figurák, a paraszti, népi életmódot megjelenítő képek házai, udvarai(…)” (Crnkovity 2011: 112) „Minden egyes alakformálása megfelel a helyi színekbe illő embernek, a vidék és a megfelelő kor öltözködési, életmódbeli szokásainak.” (Crnkovity 2011: 112) „(...) a *Muholovka i Vince* című festményén a vajdasági egyszerű munkásembert parasztingben és a piros fejkendővel ábrázolt sokác asszonyt ábrázolja; *Čuvar polja* című festményén a zöld ruhába öltözött mezőőr fegyverrel a kezében tűnik fel. Nyakas, bácskai ember képe néz ránk, arca kifejező, vonásai dominánsak.” (Crnkovity 2011: 113) Igen sok Konjović-képen a figurák arcvonásai elmosódnak, látszólag nem fontos számára, hanem az, amit épp cselekszenek. A *Starica u kuhinju* című festményen a tipikus paraszti ház kis ablakai tűnnek fel, meghajlott, idős paraszttasszony áll a gerendás boltozatú konyhai tűzhely előtt. A paraszti konyhabelső mellett bepillantást enged a szobába. Nélkülözhetetlen a háziállat megjelenése, az ember mellett szerepeltetése.

Konklúzió

A novellákban előforduló sztereotípiákat több csoportba sorolhatjuk. A sztereotípiák mentén vizsgálva a szöveget viszonylagos szabadságot kapunk, ugyanis a sztereotípiák elég sokfélék lehetnek és a megjelenési formáik is változnak. Tapodi Zsuzsanna Mónika a következő megállapítást teszi a sztereotípiákkal kapcsolatban: „A társadalom tagjai sztereotípiákat legfőképpen első találkozásukkor alkalmaznak, mivel ezek az észlelő számára lehetővé teszik, hogy a másik, ismeretlen személlyel szemben érzett bizonytalanságát gyorsan és egyszerűen csökkentse.” (Tapodi 2011: 44) Fontos megállapítás, hogy a sztereotípiák képződése akkor is létrejön, ha az egyén nincs tudatában ennek.

Herceg novelláiban a vizualitás, a festői leírás uralkodik. Az író épít az olvasó vizuális gondolkodására, hiszen a festészet nyelvi képekben létezővé válik, így a sztereotípiaképzés is létrejön. Erre van szükség ahhoz, hogy a nyelvben kifejezésre

jutó, festői sztereotípiákat megérthessük. A novellákban az alakok sztereotipikus ábrázolása, a társadalom kirekesztettjei jelennek meg, a másként viselkedők figurái, az eltévedt, a bolond, a ledér alakja, stb. A sztereotípiák mélyen élnek a gondolkodásban. Egy-egy kép előhívója lehet egy tárgy, egy személy tulajdonsága. Általában a sztereotípiákhoz mindig a negatívum kapcsolódik. A metaforák áthajlanak sztereotípiákba. Ezt a gazdag képi világot találjuk meg a *Viharban* című kötet novelláiban. Végezetül megállapítható, hogy a sztereotípiák folyamatos módosulásokon mennek keresztül, folyamatosan átalakulnak. Más a sztereotípiák Herceg korában és ma megint mást tekintünk sztereotípiának.

IRODALOMJEGYZÉK

- Borges, Jorge Luis 1999. A könyv. In: Borges, Jorge Luis, 1999. *Az ős kastély*. Budapest: Európa. 59–70.
- Crnkovity Gábor 2011. Kulturális párbeszéd Herceg János és Konjović Milan művészetében In: Rajslí Ilona szerk., 2011. *Tanulmányok*. Újvidék: Újvidéki Egyetem BTK Magyar Tanszék. 105–116.
- Fitz József 1959. A magyar nyomdászat, könyvkiadás és könyvkereskedelem története I. A mohácsi vész előtt. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Herceg János 1933. *Viharban*. Sombor: Jugoslovenska štamparija.
- Herceg János 2009. *Viharban*. Szabadka: Szabadegyetem.
- Hózsá Éva 2010. A festmény akusztikája In: Dévavári Beszédes Valéria – Silling Léda szerk. : *Szenvedély és szolgálat*. Szabadka: Bácsország Vajdasági Honismereti Társaság. 463–467.
- Kovács Béla Lóránt 2006. Médium és stílus In: Oláh Szabolcs – Simon Attila – Szirák Péter szerk.: *Szerep és közeg*. Budapest: Ráció Kiadó. 149–168.
- Kulcsár Szabó Zoltán 2007. *Metapoétika*. Budapest - Pozsony: Kalligram
- Lacan, Jaques 2002. A tükör-stádium mint az én funkciójának kialakítója, ahogyan ezt a pszichoanalitikus tapasztalat feltárja számunkra In: Bókai Antal-Vilcsek Béla-Szomori Gertrúd – Sári, László szerk. : *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása*. Budapest: Osiris. 65–69.
- Orosz, Magdolna (2003). „Az elbeszélés fonala”. Budapest: Gondolat
- Tapoodi Zsuzsanna Mónika 2011. Imagológia –egy ősi gyakorlat megújuló megközelítésben In: *Létünk* 2011/4: 42-46.
- Szántó Tibor 1963. *Könyvnyomtatás – tipográfia*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Novák Anikó - A TOLNAI-MŰVEK IMAGINÁRIUS KÖNYVTÁRA

uneco84@gmail.com

Összefoglaló

Tolnai Ottó műveiben a könyv, főként az enciklopédia, lexikon fontos helyet tölt be. Szövegeiből megkonstruálható egy nagyon gazdag, imaginárius könyvespolc, amelynek kitüntetett darabjai a *Tolnai Világlexikona* kötetei, Brehm korszakos műve, *Az állatok világa*, Herman Ottó *Magyarország pókfaunája* című könyve, vagy *A magyar fűszerkereskedő lexikona*. A Tolnai-művek imaginárius könyvtárának leltározásával, vizsgálatával felderíthetjük az életmű mélyebb rétegeit, felrajzolhatjuk annak „szökésvonalait”.

A Tolnai-opus hivatkozott könyveinek lajstromozása lehetetlennek tűnő feladat, éppen ezért jelen dolgozat csak azokra a művekre összpontosít, amelyek anyagiságuk tekintetében fontosak, könyvtárgyként gyűjthetőek. A könyv fizikai megjelenése, a tapinthatóság lehetősége az alkotó és a befogadó szempontjából is egyaránt lényeges.

Kulcsszavak: Tolnai Ottó, lexikon, könyvleltár, gyűjtés

TOLNAI'S IMAGINARY LIBRARY

Abstract

The book, especially the lexicon or encyclopedy has a very important role in Ottó Tolnai's oeuvre. The reader can create a very rich, imaginary library from his works. The book collection's special pieces are for example the following: *Tolnai Világlexikona*, Brehm: *Az állatok világa*, Herman Ottó: *Magyarország pókfaunája*, *A magyar fűszerkereskedő lexikona*. The examination of the book inventory of Tolnai's works can help us to get closer to the author.

The whole registration of the referred books in Tolnai's oeuvre is an impossible task, so the paper's aim is to deal with books which are significant as collectible material book objects. The book's physical appearance, the possibility of touching are equally essential for both creator and recipient.

Keywords: Ottó Tolnai, lexicon, library, collecting

Szinte lehetetlen számba venni, lajstromozni a Tolnai Ottó műveiben megjelenő, vagy az azokra ható könyveket, hiszen ahogyan Thomka Beáta is írja, „Tolnainak alig van olyan kötete, mely ne lenne egyben rapszodikus enciklopédiája rendkívüli irodalmi tájékozottságának és képzőművészeti érdeklődésének” (Thomka 1994: 83). Tolnai maga is beszél saját kis hordozható breviáriumáról, mely az idők folyamán rengeteg

intim anyagból rakódott össze. A könyvek a szerző önmeghatározása szempontjából is fontos szerepet töltenek be, Tolnai önmagát könyves embernek nevezi Mallarmé értelmében (Tolnai 2004: 346).

Jelen dolgozat nem kíséri meg a lehetetlennek tűnő, és éppen ezért tolnais abszurd feladat elvégzését, hogy felfejtse a szövegek utalásait, helyette inkább olyan darabokat vesz le a Tolnai-művek imaginárius könyvespolcáról, amelyek anyagiságuk tekintetében fontosak, könyvtárgyként gyűjthetőek. Egyrészt régi, kedves könyvekre, kisajátított alapművekre gondolok, másrészt, olyan alkotásokra, amelyek halinakötésének, lapjainak érintése alapvetően meghatározza az olvasmányélményt. A könyvek bekebelezésének e két módja olykor nehezen választható el egymástól, a névazonosság révén kisajátított *Tolnai Világlexikona* anyagiságában is lényeges, a tomusok meggyzíne, a metszetek finomsága ugyancsak lényeges.

A könyv nem csak egyszerű tárgy Tolnainál, hanem a szentség aurája lengi körül, a *Költő disznósírból* én-elbeszélője gyermekkori olvasmányairól vallva a családba bekerülő könyvekről ereklyeként beszél. A Tolnai-opus szempontjából kitüntetett fontosságú lexikonok pedig misekönyvvé magasztosulnak: „Még mostanában is megesik velem, leveszek a könyvespolcra egy lexikont, és elfelejtem, mit is kerestem, elkezdem le-föl hordozni a szobában, mint ahogyan a misekönyvet hordozták málnaszoknyás barátaim...” (Tolnai 2004: 40)

Ahogy a kisgyermek a kezükkel és a szájukkal tapasztalják meg az őket körülvevő világot, Tolnainál is kiemelt jelentőségű a megfoghatóság a könyvekkel való ismerkedés közben. Parti Nagy Lajos kérdésére, hogy emlékszik-e édesanyja olvasmányaira, a szerző-elbeszélő a kispolgári családok otthonának jellemző tartozékairól, az Erdélyi Szépmíves Céh halinakötésű könyveiről mesél, melyek általában a dívány oldalába épített üveges polcon kaptak helyet. „Én ezt hihetetlenül szerettem, rendkívüli módon izgattak ezek a könyvek. Azóta is foglalkozom a halinával...” – írja Tolnai – „A halina is a fehér anyagokhoz tartozik, noha például az albán sapka is ilyen anyagból készül. Amikor ezekben a lakásokban bújócskáztunk, mindig úgy rejtőztem el, hogy a díványnak arra a részére kerüljek, ahol ezek a halinakötésű könyvek voltak. Szinte simogattam őket, azután elkezdtem gyűjteni, s azóta is gyűjtöm őket.” (Tolnai 2004: 46–47) Az idézetből is kitűnik, mennyire fontos a könyv anyaga, a halina, mely a szerző fehér korszakának egyik megtestesítője a liszt, a gipsz mellett, valamint szorosán összekapcsolódik az albán sapkával, Albániával. Ugyancsak kiemelendő a simogatás és a gyűjtés aktusa. Először foglalkozunk az utóbbival, hiszen a szöveg folytatásában épp a könyvkollekció gyarapodásáról olvashatunk. Kiderül, hogy a gyűjtemény első darabja Áprily Lajos *Rönk a Tiszán* című kötete volt, melyet anyagisága („Szép, különös kötésű, érintésű könyv volt.”) és témája miatt („ez is rólunk szól, mint a Tolnai Világlexikon”) is közel érez magához tulajdonosa. A szerző alternatív kánonképzésére is hatással van a könyvtest, „a Könyv” számára Szentkuthy Miklós *Prae* című művének első nagy, puha kiadása.

A szép, különös érintésű könyvek mellett megemlékezik a semmit érő, megfoghatatlan könyvekről is. Az érintés milyensége tehát az olvasó viszonyulását, esztétikai értékítéletét is jelzi. Kosztolányi Dezső válogatott műveinek fekete, Révai-féle kiadása kapcsán ezt olvashatjuk: „Még ez is szigorúan a dolgok legelejéhez tartozik,

ahhoz, hogyan kerültem: bévülre. Sorra olvastam őket. Ez az olvasás, valami új kifejezést kellene találni rá, hiszen egyfajta szeretkezés volt, vagy én sem tudom, micsoda, mindenesetre a *Dekameronnal* való közösülés szintjén történt. A *Bölcsőtől a koporsóig*, a *Tengerszem*, az *Idegen költők*, mint valami vakábécén, vissza tudnék tapogatni az első sorokig, amelyeknél először emeltem fel a fejem” (Tolnai 2004: 76-77). A szeretkezés, a tapogatás, a vakábécé mind-mind arra utal, hogy a szöveg mellett maga a könyvtest is meghatározó egy bensőségebb kapcsolatot feltételezve a könyv és az olvasó között. A lapok, a betűk, a fedőlap ujjainkkal érintése a képzőművészeti alkotások tapadókorongok általi birtokba vételét idézi, e közelítésmód a képek anyagszerűségét, megérinthetőségét, megragadhatóságát, szilárdságát állítja a középpontba.

A *Rózsaszín sár* című kimozduló előszóban a tapadókorongok kérdése szorosan összekapcsolódik a Tolnai-szöveg univerzum egyik alapkönyvével, Hermann Ottó *Magyarország pókfaunája* című tudományos munkájával. Az én-elbeszélő az ökönyál tudományos leírását, regényét olvasta a műből, amelynek szerzője megfigyeléseit éppen „Bácskában, a doroszlói temetőben, a Mosztonga stagnáló, a Dunába enyésző, mocsaras vidékén végezte” (Tolnai 2007a: 4). Hermann könyve tehát lokális vonatkozásával válik bekebelezhetővé a Tolnai-opus számára. Hasonló témájú ugyancsak a szerző egyik „bibliája” Abafi (Aigner) Lajos *Magyarország lepkéi, tekintettel Európa többi országainak lepkéfaunájára* című munkája, mely *Lepkészet Magyarországon* vagy *A lepkészet története Magyarországon* címmel lelhető fel leginkább a Tolnai-szövegekben. Ahogyan Hermann, úgy Abafi is gyűjtött vidékünkön, a lokális vonatkozásokra különösen érzékeny szerzőnk pedig azonnal felfigyelt erre és a Literata nevű lepkefajra, amit talán éppen Fehértemplomon, Palicson vagy Velebiten fedezett fel Pável János. A Literata akár kiemelt költői kategóriává is válhat: „akár az is megtörténhet, hogy végül is éppen ezzel a Literatával helyettesíthetem be a TOLNAIban magát a Tolnait, éppen ez a Literata lehet majd a tulajdonképpeni illuminátor” (Tolnai 2007b: 21).

Az állatvilággal kapcsolatos kérdések megválaszolásában Tolnai egyik fő kapaszkodója, segítője Brehm korszakos műve, *Az állatok világa*. Az 1988-as *Megállítjuk a fakulást* című elbeszélésben Vendel hiába tanulmányozta át a Tolnai Lexikont és a vastag kék Brehm-könyveket a vajdasági flamingó vadászat ügyében, viszont a 2008-as *Grenadírmars* szerint a Nagy Brehm már említi Kiskanizsát, mint olyan helyet, ahol láttak flamingót („a Nagy Brehm is említi Kiskanizsát, valamint a Nagykanizsán keresztül elérhető Fiumét, s éppen a flamingók kapcsán, ugyanis felénk ez az a két hely, ahol flamingót láttak” (Tolnai 2008: 87.)).

A Tolnai-szöveg univerzum meghatározó hivatkozási alapjai a *Tolnai Világlexikona*, a *Magyar fűszerkereskedő lexikona* vagy Apáczai Csere János *Magyar Encyclopaediája*. Az én-elbeszélő lexikográfusi szenvedélye a gyermekkorba nyúlik vissza, ősképe az az Afrika-élmény, amikor a kislány a meggyszín *Tolnai* első kötetében megpillantotta Afrikát, és megszállt a felismeréstől, a névazonosság különös optikai élményétől, hogy az egész fejezetet ő írta. A névazonosság révén sajátítja ki az egész lexikonsorozatot a szerző-elbeszélő, csupán az Új szócskát biggyeszti elé. Megjegyzendő, hogy a *Tolnai Világlexikona* első sorozata az első világháború miatt

félbeszakadt, és a háború után mérlegelve az új ismeretek arányát nem a meglévő sorozatot folytatták, hanem egy bővített kiadást hoztak létre, ezt a címében is jelölve. Lényeges eltérés figyelhető meg az Új szócsonk helyét illetően, míg a huszadik század elején a szerkesztők azt a *Világlexikon* elé helyezték, addig szerzőnk a *Tolnai* elé, ezzel pontosan jelezve a megújítás tárgyát.

A lexikográfus én-elbeszélő olyan fogalmak magyarázatára törekszik az *Új Tolnaiban*, amelyek a régiben nem szerepeltek, vagy meghatározásuk szerinte hiányos. Komoly stúdiumokat folytat az *Új Tolnai* számára a pufajkáról, a Lídia bélésről, a tojáról, a fadróról, a jégzsinórról, Pozsarevácról, Polgár Babáról, Hegedűs Bittéről, a fakírról, a Bódis-barnáról, az ellenséges kivásárlásról, a fenékdögről, a furnérhámozóról, a leprabélyegről, az önpörgésről, a sakálgánéről, Taxis Mátyásról, a zászlóautóról és így tovább. A készülő lexikonba minden fontosat átmentene a régeből (például az Abszinthoz készített metszetet), minden értékes szöveget, könyvet beleőrölne: „[a *Bélyeglexikon*] felét szeretném átvezetni az *ÚJ TOLNAI*-ba, ahogyan, lévén *Lea lányom balerina, a Balettek könyvének és például Aigner A lepkészet története Magyarországon című könyvének nagy részét is beleőrültem*” (Tolnai 2007b: 83). Az egész Tolnai-életmű felfogható tehát a világlexikon újraírására tett kísérletként, a töredékesnek, széttartónak tűnő szövegüniverzum az egyetemesség, az enciklopédikus teljesség megragadására törekszik, a széthullott Nagy Formák újrendezésével kísérletezik.

A széthullott Nagy Formák a Monarchia mellett a Nagy Jugoszláviát és ennek könyvészeti megtestesülését, a volt Jugoszlávia iskolai atlaszát is megidézik, amit jellegzetesen a szemétből guberál össze az én-elbeszélő: „nemrég séta közben az egyik kukára helyezve egy atlaszt pillantottam meg: Jugoszlávia szép, keményfedelű, iskolai atlaszát. Mindig szerettem a térképeket, atlaszokat. Szó nélkül a hónom alá csaptam, és folytattam az utamat. Körülsétáltam vele a Vértót, majd, mivel éppen le volt csapva, alászálltam a fenekére. A kiszáradt tó fenéke bűdös, ám a frissen lecsapolté illatos, az az ember érzése, a víz alatt mozog. Beültem megszokott helyemre, öreg pákász, a kis nádas labirintusában, be ragyogó rizómafotelemben. És átlapoztam, úgy is mondhatnám, áttekintettem Jugoszláviát. Mint olyant. Életemet. Hiszen az ún. Nagy-Jugoszlávia azonos volt életemmel. Egybeestek” (Tolnai 2004: 179-180). A kidobott atlasz akár a mindent összefoglaló fedőlap, forma is lehet, de a gyűjtés tárgya mindenképpen. Továbbá a történelem szemétdombjára hányt térképek, atlaszok képzőművészeti kérdéssé, műalkotássá nemesülnek Saghmeister Peity Laura közreműködésével. A volt Jugoszlávia postaügyi térképe, mely a zágrábi tanszergyártó vállalatban, az UCILA-ban készült kitűnő, preparált vászonra a művésznő alkotásának hátterül, nyersanyagául szolgált, s e művet Tolnai térségünk egyik alapképének tekinti.

Tolnai megjegyzései Laura alkotófolyamatáról kísértetiesen emlékeztetnek arra, amit saját lexikográfusi ténykedéséről, a *Tolnai Világlexikon* kibővítéséről, összefirkálásáról, átkollácsolásáról ír. A képzőművésznő és az író is ugyanúgy átszűrnek magukon az alapanyagul szolgáló könyvtárgyat, térképet, azt gazdagítják, saját alkotásukká teszik, amelyek befogadására tényleg legbensőségesebb, legelemibb módszerünk a tapintás, simogatás. Ahhoz, hogy valóban átérezzük, megéljük a műalkotásokat talán nekünk is azt kellene tennünk, mint *A mestergereenda* című Tolnai-

novella egyik szereplőjének: „A szőnyegre szórta, simogatni kezdte, sorba rakni az összevissza kevert, gyűrt lapokat. Szép, mondta. Nagyon szép, tette hozzá.” A megfoghatóság azért is releváns a Tolnai-szöveg univerzum hivatkozott alpműveivel kapcsolatban, mert kapaszkodóként, viszonyítási pontokként szolgálnak az én-elbeszélő számára. A taktilis közelítésmód mélyen meghatározza Tolnai alkotófolyamatát, ezt támasztja alá az alábbi ars poeticaszerű mondat: „Én semmivel sem foglalkoztam, a legegzetikusabb, legkritkább dolgokkal sem, amit ujjbegyemmel nem érinthettem kis tartományomban, Ókanizsán, Törökkanizsán...” (Tolnai 2004: 390)

Dolgozatomban azt kíséreltem meg érzékeltetni, mennyire leválaszthatatlan a könyv teste a szövegről a Tolnai-opusban, ahol a kettő egysége teremti meg az olvasás valódi élményét. Tolnai saját befogadói módszerét alkotóként is érvényre kívánja juttatni. Ahogyan rá hatnak a könyvtárgyak, ő is ugyanúgy szeretne hatni műveivel, nemcsak textusaival, de a rájuk aggatott textíliákkal is, hiszen aktívan részt vesz könyvei arculatának megtervezésében, sőt szövegszerűen is reflektál a borítóképek kiválasztásának folyamataira. A címlapokon szereplő képek nem pusztán illusztrációk, hanem Tolnai művészetének szerves részei, melyek egyszerre nyitnak utat a művek belső világa felé és a „szökésvonalakat” a szerző univerzumán kívülre.

IRODALOMJEGYZÉK

- Thomka Beáta 1994. Tolnai Ottó. Pozsony: Kalligram.
- Tolnai Ottó 2004. Költő Disznózsírból. Egy rádióinterjú regénye. Kérdező: Parti Nagy Lajos. Pozsony: Kalligram.
- Tolnai Ottó 2007a. A rózsaszín sár. *Forrás* 2007/3., 3–39.
- Tolnai Ottó 2007b. A pompeji szerelmesek. Fejezetek az Infaustusból. Pécs: Szignatúra Könyvek.
- Tolnai Ottó 2008. Grenadírmars. egy kis ízelt opus. Zenta: zEtna.

TANKÖNYVEK – SZEREPÜK AZ INTEGRÁLT OKTATÁSBAN - KOMPETENCIÁK

Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián - EGY PÉLDA A
KÉSZSÉGFEJLESZTÉS GYAKORLATÁRA: A BESZÉDHANGHALLÁS
FEJLESZTÉSÉNEK MÓDSZEREI ÉS EREDMÉNYEI

fenyvesim@yahoo.com

Összefoglaló

Az új pedagógiai törekvések a fejlődés segítségét jelölik meg célként. Kulcsfontosságú a készségek és képességek hatékony fejlesztése. Ehhez kész módszertani anyagokat, fejlesztő programokat és könnyen hozzáférhető eszközöket kell a pedagógusok számára biztosítani. Az informatikai eszközök és a nyomtatott módszertani anyagok együttesen teszik lehetővé a hatékony képességfejlesztő pedagógiai tevékenységet. A készség-, képességfejlesztést segítő módszertani segédanyagokkal szembeni követelmény, hogy azokat könnyen be tudják építeni a pedagógusok a mindennapi gyakorlatukba.

Tanulmányunkban a beszédhanghallás példáján keresztül mutatjuk be, hogy a fejlesztés módszerei hogyan tudnak beépülni az óvodai és iskolai gyakorlatba. A készségfejlesztés módszereinek rövid ismertetése mellett bemutatjuk azokat az eredményeket is, amelyek igazolják ezeknek a programoknak a beválását. A beszédhanghallás a kritikus jelentőségű elemi alapkészségek egyike. Fontos szerepe van a beszédértésben és a tiszta beszédben. Elsajátítása emellett előfeltétele az olvasásnak, a helyesírásnak, valamint az idegen nyelv tanulásának. Fejlesztő programjainkban beszédhanghallásra alapozó, napi játékos gyakorlatokat alkalmaztunk. Az óvodai programunkban a beszéd tisztaságának kialakulását, az iskolaiban pedig a helyesírás elsajátítását segítettük a beszédhanghallás fejlesztésével.

Kulcsszavak: képességfejlesztés, módszertani segédanyagok, beszédhanghallás, beszédhiba, helyesírás

AN EXAMPLE FOR THE PRACTICE OF SKILLS TRAINING: THE METHODS AND RESULTS OF THE DEVELOPMENT OF SPEECH SOUND PERCEPTION

Abstract

Current pedagogical practices define aid for development as a primary goal. Effective development of skills is of particular importance. For this, ready-made methodological materials, development programs and widely available instruments are needed. The combination of ICT tools and printed methodological materials facilitates effective skills development. A further important requirement of methodological aids

aiming at skills development is to be easily integratable into the every-day practices of teachers.

The present study illustrates the integration of skills development methods into the daily routine of kindergartens and schools through the example of speech sound perception. Besides the methods of skills development, it presents the results of some skills training programs that illustrate effectiveness of such practices. Speech sound perception is a basic skill essential for speech perception and clear speech. Its acquisition is also a prerequisite for reading, spelling and foreign language learning. In our development programs daily playful activities provided the basis for speech perception training. The kindergarten programs aided development of clear speech, while in schools the goal was to help acquisition of spelling.

Keywords: skills development, methodological aids, speech sound perception, speech deficit, spelling

1. Bevezető

Az ezredforduló kulturális és társadalmi változásai a tudásról alkotott korábbi elképzeléseket felülírták. A tanulás és a tanítás koncepciója megváltozott (Kaposi, 2010). Az információ gyors és intenzív növekedése, a hozzájutás bővülése és egyszerűsödése miatt el kell gondolkodni azon, mi tartozzon az oktatás-nevelés értékei közé. Már nem lehet önmagában cél, hogy minden fontosat és minden aktuálisat meg kell tanítani a gyerekeknek, mert ez az ismeretek egyoldalú mennyiségi növekedését jelentené¹⁸. A tanítás tartalma a képességfejlesztés eszközévé válik, a tantárgyi ismeretek feldolgozása második helyre kerül. A mai pedagógiai nevelési és oktatási törekvések a kompetencia fejlesztésére és lehetőségeire fókuszálnak (Nagy, 2010). A Szegedi Pedagógiai Műhely készségfejlesztésre alapozó kutatásai meggyőzően bizonyítják, hogy az tud tanulni, aki megtanulja megérteni és feldolgozni azokat a tartalmakat, amellyel a későbbiekben majd boldogulni tud (Csapó, 2002).

A képességfejlesztés szemlélete együtt jár annak legalizálásával, hogy a tanulók heterogenitása általános és természetes jelenség. Különböző képességszintű, eltérő munkastílusú és figyelmi intenzitású gyermekek kerülnek egy osztályba. A tanulás élményeit is eltérően dolgozzák fel, ezért a képességfejlesztéssel együtt az emocionális és a motivációs hatásokat is figyelni, fejleszteni kell (Józsa-Fejes, 2012).

Ez a paradigmaváltás az oktatás-nevelés segédanyagainak alkalmazására is kihat, bár a pedagógiai gyakorlatban első helyen van még mindig a tankönyvekre és segédanyagokra vonatkozó szándék.¹⁹ Az új pedagógiai törekvések a „fejlődéssegítő

¹⁸ 20–40 évvel ezelőtt az általános iskolások kötelező olvasmányai szinte nem változtak. A jelen tananyagfejlesztésének egyik kardinális pontja, mi kerüljön be a kötelező irodalom listájára, és mi maradjon ki a korábban javasolt irodalmak közül (Józsa–Steklács, 2012).

¹⁹ Az induló első osztály pedagógusának a rendelés adminisztrációja miatt már tavasszal el kellett döntenie, melyik tankönyvcsomagot javasolja a szülőknek. A javaslatban domináns a tankönyvcsomag szakmai hírneve, saját tapasztalata, és a tankönyvcsomag ára. Arról, hogy milyen képességszintű

pedagógia" (Nagy, 2010, 21.) irányában mozdulnak. A tananyagtervezésben megjelenik a különböző fejlesztő anyagok, fejlesztő csomagok utáni érdeklődés is. A pedagógiai munkát segítő módszertani gyűjtemények kidolgozásánál figyelembe kell venni a napi pedagógiai szituációkat, azt, hogyan tudja a pedagógus az eszközrendszer ésszerűen, kevés energia ráfordítással felhasználni. E feltételek teljesülése érdekében az új módszerek széleskörű bevezetését meg kell, hogy előzzék az átfogó kutatások, a gyakorlatorientált kísérletek. Egy hat éve tartó pedagógiai kísérletben erre vállalkoztunk. A beszédhanghalló készség intenzív fejlesztését terveztük, korosztályonként összeállított fejlesztő anyaggal. A tervezéssel és a programcsomagok összeállításával egyidőben ki is próbáltuk ezek hatékonyságát. Az alábbiakban bemutatott módszertani fejlesztőcsomagok összeállításának története bizonyítja az elmélet és a gyakorlat összefonódásának a szükségességét.

2. A beszédhanghallás

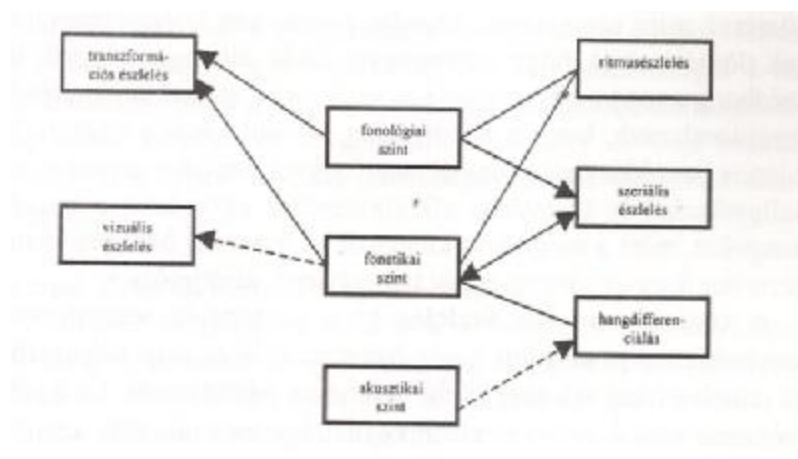
Nagy József és munkatársai az iskolakezdés esélyegyenlőségeinek javítását kutatva az iskolába lépő gyermekek készségi szintjének felmérésére megalkották a PREFER nevű diagnosztikai mérőeszközt (Nagy, 1980). A tesztrendszer az iskolai előrehaladást meghatározó kognitív és szociális készségeket vizsgálja. A pedagógiai és a gyógypedagógiai diagnosztika új ismereteit és igényeit követve a PREFER továbbfejlesztése megtörtént. A fejlesztő munka eredménye a DIFER Programcsomag (Józsa, 2011; Nagy-Józsa-Vidákovich-Fazekasné, 2004). A tesztekkel vizsgált hét készség egyike a beszédhanghallás (korábban fonéma-percepció). A szóösszetétel első tagja a „beszédhang” pontosan jelzi, hogy a beszédészlelésen belül a beszédhangokra koncentrálnak²⁰. A szóösszetétel második tagja alatt az akusztikus észlelést értjük. A készség összetevői közé tartozik még a szeriális észlelés. Összegezve: a beszédhanghallás fogalom alatt a beszédhangok tulajdonságainak felismerését, megkülönböztetését, valamint a hangsorrend mennyiségi és orientációs megítélését értjük. A nyelvelsajátítás beszédpercepció és beszédprodukció párhuzamos folyamatában a készség a percepció folyamat része (1. ábra).

A beszédészlelés akusztikai szintje az elsődleges hallási elemzés, ahol néhány előzetes döntés történik az akusztikus inger tulajdonságairól. Ezt követi a fonetikai osztályozás, a nagyrészt automatikusan működő feldolgozást a fonológiai szint zárja, ahol a fonéma-döntés folyamata zajlik. A fonéma, mint egy elvont nyelvi egység, az aktuálisan kiejtett beszédhangokban realizálódik (Gósy, 2000).

tanulókat fog majd kapni, a tankönyvcsomag rendelési idejében még nincsenek információi. A 2012. júniusi törvényi változás az „egy tankönyv” rendszer bevezetése feltételezhetően még inkább megnehezíti a tanulók fejlettségi szintjéhez igazodó tervezést.

²⁰ Gósy Mária és doktori műhelyének tagjai tanulmányaikban a „beszédhallás” kifejezést használják.

1. ábra. A beszédészlelés hierarchikus szintje (Gósy, 2000, 23.)



A fejlődés az automatikus működésektől indul (Gósy, 2007). A fonémadöntéshez perceptuális szinten fel kell ismernünk az adott beszédhang összes tulajdonságát. A hangok egymásra hatása, a részleges hasonlóságok, az egyéni beszédtempó és az egyéni kiejtési sajátosságok miatt a beszédmegértés akkor lesz gyors és egyértelmű, ha a fonémaállandóság kialakul.

A beszédhanghallás szerepet játszik a beszédartikuláció fejlődésének folyamatában. Az öt éves korú gyermekek többsége tisztán beszél, ha a beszédhangok képzése anyanyelvük szabályait követi.²¹ A beszédhangok tulajdonságainak megítélésére az olvasás technikai és tartalmi fejlődésében, a helyesírásban és az idegen nyelvek tanulásában is szükség van. Az olvasástanulás kezdeti időszaka a dekódolás, azaz a hang-betű megfeleltetés. A beszédhang akusztikus tulajdonságait ekkor tudatosítják az olvasni tanuló gyermekek, és a tulajdonságok ismeretében egyeztetik a hang vizuális képével, a betűvel. A betű felismerési bizonytalanságok, tévesztések mögött a beszédhanghallás működési hibája is feltételezhető. A beszédértésben, az olvasott szöveg tartalmának értésében is szerepet játszik, bár erős korreláció itt már nem mutatható ki (Fazekasné-Józsa, 2012). A helyesírás alapja a beszédhangok tulajdonságainak megítélése, a folyamatos fonémadöntés meghozása (Lőrök-Kászonyiné, 2009). Az akusztikus alapú helyesírási hibák mögött ismét kimutatható a beszédhanghalló készség szerepe.²²

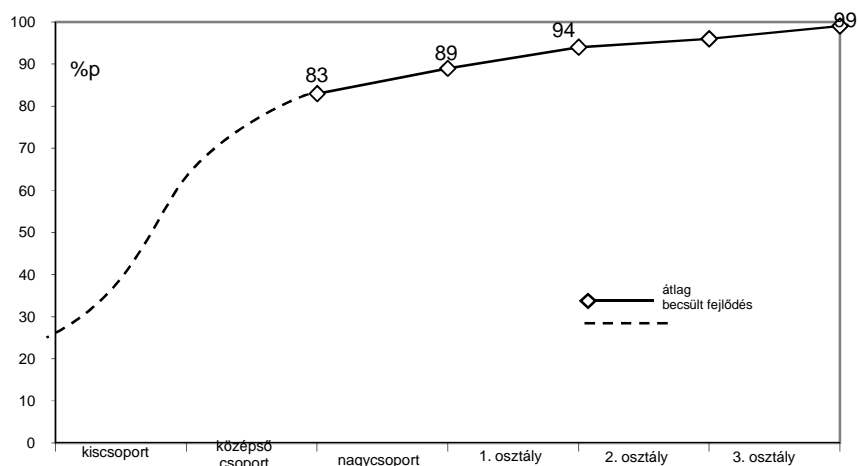
²¹ A hallás és/vagy az értelmi fogyatékoság, továbbá a beszédszervek organikus eltérése megakadályozhatja ezt a folyamatot. Ilyenkor a beszédhiba (artikulációs zavar) mögött organikus tényezők állnak, nem a beszédhanghallás fejletlensége vagy sérülése.

²² Laczkó Mária (2008) felmérése szerint a leggyakoribb helyesírási hiba a beszédhangok időtartamának differenciálási hibája. A beszédhangok időtartamának észlelése és megkülönböztetése a beszédhanghalló készség egyik összetevője.

3. A beszédhanghallás fejlődése és fejlesztése

A DIFER Programcsomag (Nagy-Józsa-Vidákovich-Fazekasné, 2004) standardizálása során adatokat kaptunk a beszédhanghallás fejlődési üteméről. A készség fejlődése már a korai gyermekkorban kezdődik. Abban az életkori szakaszban a legerőteljesebb, amikor a beszéd alaki és tartalmi fejlődése is intenzív (2. ábra). A 23.000 gyermekkel végzett vizsgálat azt is kimutatta, hogy az első osztályba lépő gyermekek közel fele bizonytalan beszédhanghallással kezdi meg az írás, olvasás tanulását (Fazekasné, 2004).

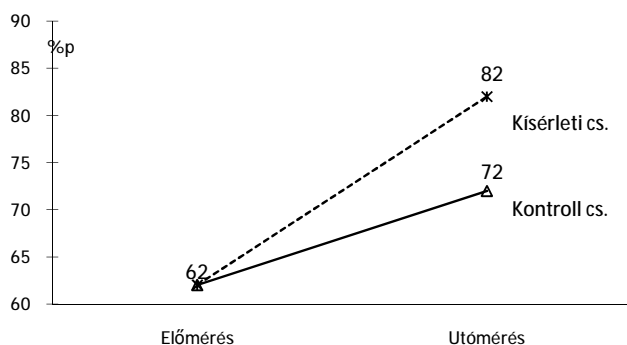
2. ábra. A beszédhanghallás országos átlagának fejlődése (Fazekasné, 2004. 21. alapján)



A beszédészlelés és a beszédértés fejlesztése az óvodai nevelési programok kiemelt célpontja, fejlesztésének tervezése még az alsó fokú oktatásban is előkelő helyen van. Elmondható, hogy mindkét oktatási rendszer nyitott a beszédészlelést és értést fejlesztő programok megismerésére és alkalmazására.

A DIFER Programcsomaghoz kapcsolódóan, több mint 10 évvel ezelőtt kezdtük meg a beszédhanghallás fejlesztési módszereinek a kidolgozását és kipróbálását (Fazekasné, 2000). E kutatások eredményeként született meg a beszédhanghallás fejlesztési módszereit összegző módszertani könyv (Fazekasné, 2006). A beszédhanghallás fejleszthetőségét mára már több kísérleti program is igazolta (Fazekasné, 2000; Fazekasné-Józsa, 2011; Józsa-Zentai, 2007). E kutatások közül az egyiknek (Fazekasné-Józsa, 2011) az eredményeit közöljük a 3. ábrán. A középső csoportos óvodásokkal végzett, 10 hónapot kitevő fejlesztés eredményeként a kísérleti csoportba tartozó gyermekek beszédhanghallásának a fejlettségi szintje szignifikáns mértékben meghaladta a kontrollcsoportba tartozó óvodásokét, a Cohen-féle kísérleti hatásméret értéke jelentős: 0,85.

3. ábra. A beszédhanghallás fejlesztésének eredménye középső csoportban (Fazekasné-Józsa, 2011)



4. A beszédhanghallás fejlesztésének következménye: a beszédhiba csökkenése

Az előző pontban ismertetett vizsgálatunkban igazolást nyert, hogy a beszédhanghallás hatékonyan fejleszthető az óvodás gyermekek esetében. E kutatásainkat követően olyan programot dolgoztunk ki, ahol a beszédhanghallás fejlesztésének következtében a beszédhiba javulását vártuk. Ennek a háttérben az a feltételezés húzódik meg, hogy a beszédhiba oka bizonyos esetekben a beszédhanghallás fejlődésének megkésettisége is lehet.

A négy évesek beszédhibája (artikulációs zavara) még életkori sajátosságnak tekinthető, a tisztán képzett hangejtés csak öt éves kortól várható el (Penner, 2000). Fejlesztő programunkat középső csoportos, beszédhibás gyermekekre terveztük. A program hatékonyságának vizsgálata során, kontrollcsoportos kísérleti elrendezésben, 100 kísérleti és 100 kontroll csoportba osztott, középső csoportos beszédhibás óvodás vett részt. Feltételeztük, hogy a tisztán funkcionális típusú beszédhibákért a beszédhanghallás készsége a felelős.²³ Az óvónők napi rendszerességű fejlesztő anyagot kaptak, amit kézikönyvként használtak. A napi játékok 5–7 percet vettek igénybe. A játékok a beszédhanghallás összetevőinek felismerését és megkülönböztetését segítették.

A módszertani segédanyag összeállításánál fontos szempont volt a felhasználás módjának tervezése. A táblázatos elrendezéssel a követhetőséget és a gyors felhasználást segítettük. Az óvónők a játék leírásával egyidejűleg láthatták az adott játék eszközigényét, célját és a játékhoz kapcsolt szógyűjteményt (2. ábra). A hang vizuális jelének bemutatásához hívóképeket készítettünk. A hívóképek a hangoztatást segítő és motiváló szimbólumok (pl. a méhecske a z hangot szimbolizálja), nem pedig a hangleválasztás módszertani eszközei (nem a „zászló” szó képéből választottuk le a z hangot).

²³ Funkcionális beszédhibának nevezzük az artikulációs zavart abban az esetben, ha az anyanyelvtől eltérő hangejtés mögött nincs organikus tényező: nem áll fent értelmi/hallásfogyatékoság, illetve a beszédszervek hangképzést nehezítő állapota.

1. táblázat Példa a módszertani segédanyagból a beszédhanghallás fejlesztésére
(tervezésben: december, 3. hét)

Játék	Eszközigény	Megjegyzés
<i>Kire gondoltam? Az óvónő a hívóképekhez tartozó szavakat mond. Az a gyermek hangoztat, akire vonatkozik a szó.</i>	3. melléklet	A hangok egyéb tulajdonságainak észlelése.
<i>Tanuld meg a hangom! A gyermekek egymáshoz lépnek, hangoztatják a saját hangjukat, majd mondják: tanuld meg a hangom! A hangutánzást követően a megszólított utánoztatja a saját hívóképe hangját.</i>	cs, c, m, f hangok hívóképei	A beszédhangok egyéb tulajdonságai: utánozd a hangom lassan, gyorsan, halkán, hangosan, megszakítva, folyamatosan, stb.
<i>Mesekitaláló. A szereplők a négy hang hívóképei. Aki hallja saját hívóképének nevét, felmutatja a hívóképet és hangoztat.</i>	1. melléklet	Van, amikor többen is hangoztatnak egyszerre, és van, amikor senki sem hangoztat.
<i>Olvasunk! A cs, c, m, f hívóképeit sorban „olvassák” a gyermekek a táblán, és egymás kezében.</i>	cs, c, m, f hangok hívóképei	Akusztikus szerialitás: amelyik hangra mutat egy gyermek, azt hangoztatja a többi.

3. melléklet. Kire gondoltam?

hívja a kotlóst	örül a méznek	felhőből esik	dorombol	sajtot rág
mossa a ruhát	szívja a port	döngicsél	tele a tőgye tejjel	téli álmod alszik
magot csipeget	mérgezi a kutyát	takarít	szirénázik	folyik a csapból

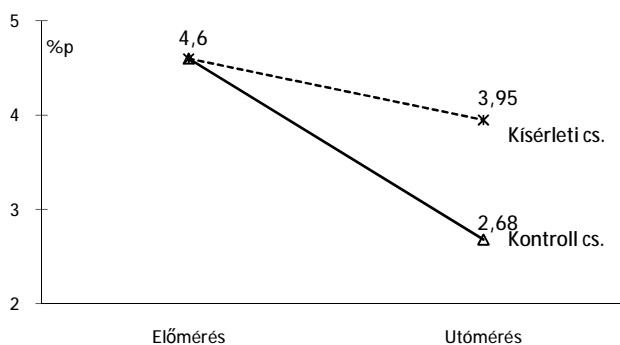
Az óvónői vélemények szerint a fejlesztő program alkalmazása nem okozott technikai nehézséget. („Könnyen megszervezhető, mert a feladatgyűjtemény szerkezete átlátható, egységes”. „Nem igényel előzetes felkészülést vagy szervezést, a játékidő valóban 5–7 perc.” „Jól illeszkedett a napi tevékenységek sorába.”)²⁴

Az adatok azt mutatják, hogy mindkét csoportban szignifikánsan csökkent a beszédhiba előfordulása. A kontrollcsoportban bekövetkezett változás igazolja a

²⁴ Megjegyzések a fejlesztés hatékonyságát vizsgáló utómérés adataiból.

beszédhiba spontán (fejlesztési nélküli) csökkenését, aminek a mértéke 0,65. A kísérleti csoportban ugyanakkor a beszédhiba csökkenésének mértéke 1,92, ami közel háromszorosa a kontrollcsoporténak (4. ábra).

4. ábra. A beszédhanghallás fejlesztésének eredménye: a beszédhiba csökkent (Fazekasné-Józsa, 2011)



Az óvónők körében nagyon pozitív volt a középső csoportos fejlesztés fogadtatása. Kérésükre kidolgoztunk egy programcsomagot a nagycsoportos óvodások számára is. A fejlesztő program formai része és a feldolgozás módja változatlan maradt. A táblázat beosztása, a hívóképek használata, a szövmelléklet közvetlen csatolása ugyanolyan elvek mentén valósult meg, mint ami a középső csoportos óvodások fejlesztő programjában már bevált. A tartalmi rész tovább bővült a hangsorok tagolásának gyakorlatával. Rendszeressé vált a rövid távú verbális és szeriális memória fejlesztése is. További új feladatként lépett be a hangok helyének meghatározásának megtanulása.²⁵ Tervezésünk szerint a nagycsoportos óvodások fejlesztése ugyanúgy kiscsoportos formában ideális. A játékok ugyanakkor egész csoportra tervezetten is alkalmazhatók. A nagycsoportos program kipróbálása még kísérleti stádiumban van, eredményekről még nem beszélhetünk. Hipotézisként a beszéd alaki részének további javulását és a készség optimum szintre emelését várjuk.

5. A beszédhanghallás fejlesztésének következménye: a helyesírás javulása

Az óvodai gyakorlatba minden nehézség nélkül beilleszthető egy beszédhanghallást fejlesztő program, az alkalmazás technikai megoldása inkább az iskolai tanítás tervezésében jelenthet nehézséget. Az iskolában már nehezebb összehangolni a tanmenet diktálta ütemet a készségfejlesztéssel.

²⁵ Az olvasástanulás előkészítő részének 4–5 hétig tartó programja a hangok helyének meghatározása a szóban. Szimultán igényli a beszédhanghallás és a verbális téri orientáció készségét, ezért előkészítés nélkül nehézséget okoz.

A továbbiakban egy olyan készségfejlesztő programot mutatunk be, amiben iskolás gyermekek vettek részt. A koncepció változatlanul a beszédhanghallás fejlesztése volt. Le kellett mondanunk viszont arról, hogy a fejlesztés kézikönyvének formai része az óvodai módszertani anyaggal analóg legyen. Az egyes olvasástanítási módszerek más sorrendben és más ütemben végzik a hang-betű megfeleltetést, ehhez alkalmazkodni nem lehetett. Az első osztályosok számára készített fejlesztő anyag ezért tömbösített formában készült el, a heti beosztás és a beszédhangok gyakorlási sorának meghatározása nélkül. Egyedül a hangképzet kialakítását vettük hangonként (2. táblázat). Két hang együttes hangoztató játékeinál ügyeltünk a homogén gátlás elkerülésére.

2. táblázat Példa a fejlesztés módszeréből: hangképzet kialakítása, z és m hangok hangoztatása

Játék	Eszközigény	Megjegyzés
Méhecske-maci háború. A tanító kiosztja a szerepeket a macik és méhecskék (padsorok, csoportok stb.) között. Minden mondat után bevárja az említett szereplők hangoztatását.	hívókép z, m 1. melléklet	Motoros jel (z): szárnyrebbenés jobb kéz ujjával a fül mellett vízszintes helyzetben Motoros jel (m): ökölbe szorított, előre nyújtott jobb kéz (ellökjük a medvét) Logopédiai instrukció: emeld fel a nyelved, magasan zümmög a méhecske!
A tulajdonos adjon hangot! A tanulók megkapják a szerepüket (medve m, méhecske z hang). A tanító szavakat mond. Azok hangoztatnak, akiket illet a szó tartalma.	hívókép z, m 2. melléklet	

1. melléklet. Méhecske-maci háború.

A méhecskék megbeszélést tartottak (z). Megállapították, hogy gazdag mézraktáruk van (z). Voltak, akik a sok akácvirágra gondoltak, voltak, akik a gazdag hársfavirágtermésre (z). Észre sem vették, hogy két maci lopakodik feléjük (m). Ők is beszélgettek egymással (m). De finom méz illat van! – sóhajtoztak (m). Hogyan lophatnánk belőle (m)? Egy őr méhecske észrevette a közeledő macikat, és riadót fújt (z). Rajzott ki a többi őr méhecske, és megtámadta a macikat (z). De a macik korábban már megbeszélték, hogy ketten kétfelé szaladnak (m). Így a méhecske őr csapatnak is ketté kellett válnia (z). Mit gondoltok, mi történt ez után? (A maci szerepű és a méhecske szerepű tanulók befejezik a történetet, és a tartalomnak megfelelően hangoztatnak.)

2. melléklet. A tulajdonos adjon hangot!

szárny	mancs	brummogás	zümmögés	csíkos	fül	fej	barlang
orr	kaptár	barna	fehér	téli álom	pete	csípés	potroh
karmolás	köröm	szőr	fogazat	csáp	fullánk	hat láb	sárga
4 láb	jeges	viasz	méz	málna	hal	megporzás	méz

Tömbösítve kapták kézhez a tanítók a hangfelismerést segítő, az egyetlen jegyben különböző hangok differenciálását fejlesztő, valamint a verbális munkamemória játékeit. Tervezésük alapján döntött el a készség egyes összetevőire fordított gyakorlás mennyisége. A játékok kiválasztásának változatosságát is ők határozták meg. Egy szógyűjteményhez társítva több játék is szerepelt, a kínálatból szabadon választhattak. Számítani lehetett a spontán választásokra, vagy ezzel ellenkezően csak a már ismert játékok ismétlésére. A 3. táblázat az utóbbi játékjavaslatokból tartalmaz rövid ízelítőt.

3. táblázat A verbális munkamemória fejlesztésének játékei (részlet)

Papagájjáték. Minden tanuló kap egy szót. Az első tanuló a kapott szót megismétli. A következő az előző szót ismételve hozzáteszi a kapott szót. A harmadik már három, a negyedik tanuló pedig már négy szót fog visszamondani. Az ötödik tanuló megnevezi, milyen hanggal kezdődtek a szavak, 4–6 szóból alakul ki a sor.
Melyik hangot használjuk? A tanuló kap három szót. Megismétli ugyanabban a sorrendben, majd hangoztatja azt a hangot, amelyik mind a három szóban szerepelt. Előtte segítünk, hogy a szó elejére vagy a végére figyeljen.
Szókitaláló. A tanító szavakat mond, de a szó utolsó hangja nélkül. A gyermekek egészítik ki a szót. A játék végén mindenki felsorolja, milyen szavakat egészített ki (3–4 szónál több ne legyen).

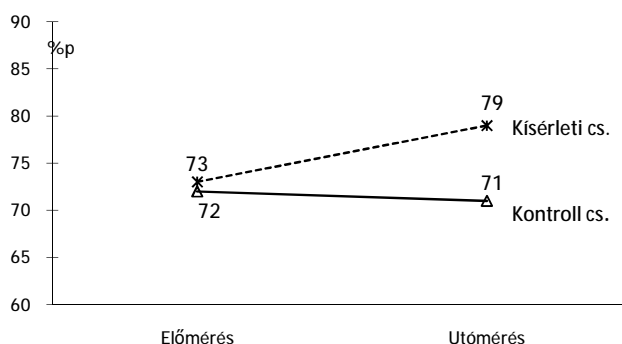
Ez a módszertani fejlesztőcsomag nagyobb önállóságot és egyéni beosztástervezést igényelt a tanítóktól. A szisztematikus gyakorlás, a súlypontozás és az egyes feladattípusok gyakorlási aránya saját döntésükké és felelősségükké vált. Az éves fejlesztés tapasztalatait összegezõ konzultáció során meg is fogalmazódott ennek a tervezési rendszernek a hátránya. A tanítók azt tartják valós segítségnek, ha egy fejlesztő programot kézikönyv formában használhatnak. Megkönnyíti a munkájukat egy kész fejlesztési modul, ahol mintegy „felütik” a napi fejlesztés tartalmát, eszközét és célját. Ne nekik kelljen a készség összetevőit és azok fejlesztési arányát meghatározniuk. Nagyon fontosnak tartották a beszédhanghallás további fejlesztését, de ehhez direkt módon alkalmazható anyagokat kértek.

Az első osztályos fejlesztést követően módszertani segédanyagot dolgoztunk ki a második és a harmadikos tanulók számára is. A fejlesztő játékok gyűjteménye a tanítói kéréseknek megfelelően készült. Visszatértünk az óvodában alkalmazott táblázatos beosztáshoz, valamint a napi gyakorlati szintű tervezéshez. A napi 5–7

perces, az anyanyelvi órákat bevezető játékok főleg a helyesírás fejlesztésére fókuszáltak. A nyelvtan elméleti, alapozó tantárgy, ez azonban nem jelenti azt, hogy ne lehetne gyakorlatias módon, játékosan tanítani (Adamikné, 2001; Antalné, 2003; Bóna, 2008). A leggyakoribb helyesírási hibák (időtartam, betűcsere, kihagyás, hasonulások, tagolás, hangkihagyás, betoldás) mögött a beszédhanghallás fejletlensége áll (Molnár-Nagy, 2012).

Harmadik osztály végén egy 24 feladatot tartalmazó helyesírási tesztet vettünk fel. Az eredmények itt is a kísérleti osztályokban tanulók szignifikánsan jobb teljesítményét mutatják a kontroll osztályokkal szemben (5. ábra). Kísérletünkben tehát igazolást nyert, hogy a beszédhanghallást középpontba állító fejlesztés hatékonyan segíti a helyesírás elsajátítását.

5. ábra. A beszédhanghallás fejlesztésére építő helyesírás fejlesztés eredménye (Fazekasné-Zentai, 2012)



A harmadik osztály végére a tanítók már kellő tapasztalatot szereztek a készség fejlesztési módjára. Megtanulták és megértették a készségfejlesztés szemléletét. Sikerült az összhangot megvalósítani a tanmenet diktálta haladási ütem, a különböző taneszközök, valamint a beszédhanghalló készséget fejlesztő módszertani segédanyagok között. A tankönyvek rendelésében már azt a tankönyvcsaládot részesítették előnyben, ahol a készségfejlesztés napi játékait a tanítási tartalomba a legjobban be tudták építeni. Úgy érezték, kellő tapasztalatot szereztek a készségfejlesztés tervezésére. El tudták dönteni az egyes összetevők fejlesztési arányát. Így kérésükre újra tömbösített módszertani segédanyagot kaptak. A beszédhanghallás összetevőinek szisztematikus gyakorlása mellett játék és feladatgyűjtemény segíti a verbális szeriális munkamemória, a beszédértés, valamint a beszédprodukciónak fejlődését (4. táblázat).

4. táblázat Beszédhangok időtartamának differenciálása (részlet)

Játék	A játék leírása
Kottázd le!	A tanulók keze alaphelyzetben könyökig felemelve, a kéz laza tartásban. A rövid magánhangzó jele: ökölbe szorított kéz. A hosszúé: kinyitott kéz. A tanító mond egy szót. A szóban lévő magánhangzók időtartamát kézzel jelzik. Pl. óra szónál kinyújtott, majd ökölbe szorított kéz.

Játék	A játék leírása
Mutasd az időt!	A tanító által mondott szavakat a gyermekek hangokra bontva lemutatják: a rövid hang jele a két mutatóujj összeérintése, a hosszú hang jele a tapsmozdulat.

óra	apó	adó	akó	ama	anya	apó	aró
azé	ázó	ága	ágya	ára	ásó	ebe	ebé
Ede	ege	eke	epe	ere	eső	eszi	evő
lbi	ide	ige	lmi	íme	ina	ipa	íve

Ez utóbbi módszertani segédanyag hatékonyságának mérése, a tapasztalatok feldolgozása még folyamatban van. 2012 őszétől kezdődik a fejlesztő program adaptációja az enyhén értelmi fogyatékos tanulók általános iskoláiban. A technikai felhasználás hasonlóan történik, a gyógypedagógusok egy módszertani gyűjteményt kapnak, ami alapján a napi munkájukat tervezhetik. A felkészítés visszajelzései alapján a gyógypedagógusok is szívesen bővítik tanítási készletüket egy készségfejlesztést segítő módszertani segédanyaggal.

Összegzés

A tanulmányban bemutatott fejlesztő kísérleteinket a gyakorlattal szorosan együttműködve valósítottuk meg. Rendszeresen konzultáltunk a fejlesztő anyagot kipróbáló pedagógusokkal. Videofelvételek készültek az alkalmazásról, ezeket elemezve, valamint a kipróbálás tapasztalatait összegezve folyamatosan korrigálni tudtuk a fejlesztő módszereket. Ez a közvetlen kapcsolattartási mód a módszertani segédanyag tartalmi és technikai minőségét javította. A fejlesztő program összeállításánál szem előtt tartottuk, hogy a technikai eszközök széles kínálata önmagában nem garantálja az ismeretátadás-képességfejlesztés szimbiózisát. A pedagógusok igénylik, és szívesen fogadják a konkrét tervezést megvalósító fejlesztő modulokat. Időre és tapasztalatra van szükségük a készségfejlesztés és az ismeretátadás teendőinek szintetizálásához. Ha megismerik annak rendszerét, célját és területeit, egyre nagyobb szabadsággal tudják kezelni a felkínált játékos feladatokat. Egy módszertani segédanyag akkor teljesíti a funkcióját, ha gyorsan és könnyen

alkalmazható gyakorlatokat tartalmaz. A képességfejlesztést célzó módszertani anyagok a pedagógiai munka gyakorlatában hatékony segítséget nyújthatnak.

IRODALOMJEGYZÉK

- Adamikné Jászó Anna 2001. Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig. Budapest: Trezor Kiadó.
- Antalné Szabó Ágnes 2003. A helyesírás tanítás pedagógiája. Hungarológiai közlemények 2003/2. 19–40.
- Bóna Judit 2008. A beszédészlelés szerepe az írásban és a helyesírásban. Gyógypedagógiai Szemle 2008/3. 193–204.
- Csapó Benő 2002. A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. Új Pedagógiai Szemle 2002/02. 38–45.
- Fazekasné Fenyvesi Margit 2000. A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle, 7–8. sz. 279–284.
- Fazekasné Fenyvesi Margit 2004. Beszédhanghallás. In. Nagy József szerk., Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Szeged: Mozaik Kiadó. 18–30.
- Fazekasné Fenyvesi Margit 2006. A beszédhanghallás fejlesztés 4–8 éves életkorban. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Fazekasné Fenyvesi Margit - Józsa Krisztián 2011. A beszédhiba korrekciója a beszédhanghalló készség fejlesztése alapján: egy kísérlet tapasztalatai. XI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest. 2011. november 3–5.
- Fazekasné Fenyvesi Margit - Józsa Krisztián 2012. A beszédhanghallás és a beszédhiba összefüggése tanulásban akadályozott gyermekek esetében. Gyógypedagógiai Szemle 2012. 1. sz. 1–14.
- Fazekasné Fenyvesi Margit - Zentai Gabriella 2012. Beszédhanghallásra épülő helyesírás fejlesztés a harmadik osztályban. X. Pedagógiai Értékelési Konferencia – PÉK, Szeged. 2012. április 26–28.
- Gósy Mária 2000. A hallástól a tanulásig. Budapest: Nikol Kkt.
- Gósy Mária 2007. Beszédészlelés és beszédmegértés kisgyermekkorban. Magyar Nyelvőr 131/2. 2007: 129–143.
- Józsa Krisztián - Zentai Gabriella 2007. Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. Új Pedagógiai Szemle. 5. sz. 3–17.
- Józsa Krisztián 2011. Egy híd a gyógypedagógia és a többségi pedagógia között: a DIFER Programcsomag. In. Papp Gabriella szerk., 2011. A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig. ELTE Eötvös Kiadó GBGYK. 37–59.
- Józsa Krisztián - Fejes József Balázs 2012. A tanulás affektív tényezői. In. Csapó Benő szerk., 2012. Mérlegen a magyar iskola. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 367–407.
- Józsa Krisztián - Steklács János 2012. Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In. Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): Tartalmi keretek

az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 137–188.

- Kaposi József 2010. A fejlesztőfeladatok és a multikulturális tartalmak. In. Kozma Tamás-Perjés István. szerk., Új kutatások a neveléstudományokban. Budapest: Aula Kiadó. 52–69.
- Laczkó Mária 2008. Beszédészlelési működések a helyesírási hibák hátterében. *Fejlesztő Pedagógia* 2008/2. 4–31.
- Lőrík József - Kászonyiné Jancsó Ildikó 2009. A fonológiai tudatosság fejlesztése és hatása az írott nyelv elsajátítására. In. Marton Klára szerk., Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája. Budapest: Eötvös Kiadó. 11–43.
- Molnár Edit Katalin - Nagy Zsuzsanna 2012. Anyanyelvi készségek és képességek. In. Csapó Benő szerk., Mérlegen a magyar iskola. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 191–241.
- Nagy József 1986. PREFER: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nagy József 2010. Új pedagógiai kultúra. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy József - Józsa Krisztián - Vidákovich Tibor - Fazekasné Fenyvesi Margit 2004. Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Penner, Z. 2000. Phonologische Entwicklung. Eine Übersicht. In: Grimm, H. szerk., Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe Verlag. 105–136.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A kutatás az OTKA K68798 és K83850 pályázat támogatásával valósult meg. A tanulmány elkészítése során felhasználtuk az *MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport* infrastruktúráját.

H. Molnár Emese - **KOOPERÁLJUNK! MIT? HOGYAN?**
MÓDSZERTANI KÉZIKÖNYV AZ ANYANYELVI KOMPETENCIÁK
FEJLESZTÉSÉHEZ

hmolnare@jgypk.u-szeged.hu

Összefoglaló

A későbbi sikeres tanulás és munkába állás szempontjából már kisiskolás korban különösen fontos a kommunikációs kultúra, ezen belül a szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület eredményes fejlesztése.

A *Mentor(h)áló projekt TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0005* keretében egy olyan online anyanyelvi módszertan kézikönyv megírására vállalkoztam, melyben elsősorban erre a fejlesztésre összpontosítottam.

Nem módszertan *könyvet* tehát, hanem *kézikönyvet* szerettem volna átnyújtani tanító szakos hallgatók és gyakorló tanítók számára: *kézikönyvet* abban bízva, hogy a mindennapok gyakorlatában hasznosítani tudják majd. *Kézikönyvet* abban a reményben, hogy a tanítóképzésben használt módszertan könyvek *kiegészítéseként* szolgálhat, hiszen azok megjelenése óta sok olyan új módszerrel, technikával gazdagodott az anyanyelv tantárgy-pedagógia gyakorlata, melyek ismerete nélkül elképzelhetetlen a kompetenciaalapú oktatásban – így a tanítójelöltektől is – elvárt pedagógusi attitűdváltozás.

Sok évig dolgoztam szakvezetőként gyakorló iskolában, így magam is tapasztaltam, hogy a gyermekek milyen *szívesen* és *hatékonyan* dolgoznak az *együttműködő tanulásra*, a *kooperatív technikákra* épülő órákon. Nagyon fontos, hogy a tanítójelöltek elsajátítsák és a gyakorlatban is tudják alkalmazni azokat a technikákat, melyekkel hozzásegíthetik eljövendő tanítványaikat a kor igényeinek megfelelő, alkalmazásképes tudás birtoklásához.

Előadásomban ezt a kézikönyvet kívánom bemutatni.

Kulcsszavak: kommunikációs kultúra, online kézikönyv, kooperatív technikák, alkalmazásképes tudás

LET'S COOPERATE
A METHODOLOGY HANDBOOK FOR IMPROVING MOTHER TONGUE
COMPETENCIES

Abstract

The culture of communication, notably the development of language comprehension and production play a very significant role in early childhood, especially, when the success of our children's future studies and career is considered.

Within the framework of a mentoring project (Mentor(h)áló TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0005), an online methodology handbook has been compiled, which is primarily aimed at teaching how to improve children's mother tongue competencies. The online material is *not a methodology textbook*, but a *handbook*, written for lower primary teachers and teacher training students. The aim of writing the handbook was to assist teachers and teacher training students with their everyday teaching tasks. This handbook is to *complement* standard methodology textbooks because, since the time of their publication, the methodology of mother tongue teaching has been enriched with a great number of new methods and techniques, without which it is impossible to change the teachers' and teacher training students' attitudes to competence-based teaching.

I worked for many years in a practice school, and, as a mentor, on a daily basis I experienced that my pupils worked happily and efficiently in those lessons which were built on cooperative learning and its techniques. It is of utmost importance, too, that teacher training students acquire and use those cooperative techniques, which would help their future pupils obtain state-of-the-art and applicable knowledge. My presentation is aimed at introducing the afore-mentioned online methodology handbook.

Keywords: communication culture, online handbook, cooperative techniques, applicable knowledge

Bevezetés

A 21. százban a technika fejlődése, a számítógépek és az internet gyors terjedése azt is magával hozta, hogy a felsőoktatásban tanuló fiatalok egyre kevésbé használják tanulmányaik során a papíralapú jegyzeteket. Szívesebben tanulnak, tájékozódnak azokból a dokumentumokból, melyek letölthetők, menthetők, a számukra szükséges részek nyomtathatók.

Ezért egy online anyanyelvi módszertan kézikönyv megírására vállalkoztam, melynek elkészítésére hazánkban az Európai Unió által támogatott Mentor(h)áló projekt TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0005 keretében kerülhetett sor.

Először azt gondoltam végig, m i t szerepeltessenek munkámban. Végül, ahogyan az alcím is mutatja, nem módszertan k ö n y v e t, hanem k é z i k ö n y v e t nyújtottam át hallgatóimnak és kollégáimnak: kézikönyvet abban bízva, hogy a mindennapok gyakorlatában használni tudják majd. Kézikönyvet abban a reményben, hogy a tanítóképzésben használt módszertan könyvek kiegészítéseként szolgálhat. Valamint kézikönyvet olyan értelemben is, hogy előrebocsátom: az szerepel benne, amit a cím jelez, tehát nem fogja át az anyanyelvi nevelés egész rendszerét.

Ha a tartalomjegyzéket, illetve az egyes fejezetek terjedelmét nézik, látható, hogy a szövegfeldolgozó órák alkotják a kézikönyv gerincét.

A másik a h o g y a n kérdése. Nagyon fontosnak tartom, hogy szakmetodikusként minél több olyan módszerrel, eljárással ismertessem meg a hallgatóimat, melyeket alkalmazni tudnak majd munkájuk során. Sok évig dolgoztam szakvezetőként gyakorló iskolában, így magam is tapasztaltam, hogy a gyermekek milyen szívesen és

hatékonyan dolgoznak az együttműködő tanulásra, a kooperatív technikákra épülő órákon. Ha a mindennapos iskolai gyakorlatban nagyobb teret engedünk a cselekvéses tanulásnak, a hangsúlyt a hagyományos ismeretközpontú oktatásról a kompetenciákra helyezük át, közelebb kerülnek tanulóink a mindennapi életben használható tudás megszerzéséhez.

Természetesen tudom, hogy bőséges a szakirodalom ebben a témában, így – bár a kooperatív tanulás megszervezésének módjával és a leggyakoribb technikákkal ezen irodalom alapján foglalkoztam ugyan –, elsősorban a gyakorlati kivitelezés bemutatására igyekeztem a hangsúlyt fektetni. Ezért vázlatok és tervezetek sokaságát tartalmazza a kézikönyv, és azok egy részének gyakorlati kivitelezését mutatják be a mellékelt DVD-filmek.

Itt ismét megragadom az alkalmat, hogy megköszönjem azoknak a kollégáknak és hallgatónak, akik – segítve ezzel a munkámat – ezen az anyagok a közléséhez hozzájárultak.

I. A kézikönyv felépítése

1. Tudás és kompetencia

1.1. Elméleti alapok. Az anyanyelvi kompetencia helye a kulcskompetenciák között

„Az Európai Unióban kulcskompetenciákon azokat az ismereteket, képességeket és attitűdöket értjük, amelyek birtokában az unió polgárai egyrészt hamar és hatékonyan alkalmazkodhatnak a gyorsan változó modern világhoz, másrészt a változások irányát és tartalmát cselekvően befolyásolhatják. A tudásalapú társadalomban felértékelődik az egyén tanulási képessége, mert az emberi cselekvőképesség az élethosszig tartó tanulás folyamatában formálódik.” (NAT 2012: 17)

Az emberi kommunikáció alapvető eszköze a nyelv, tehát az anyanyelvi kompetencia koordináló, a kommunikációban és az információfeldolgozásban betöltött helye miatt az első a kulcskompetenciák között.

Mit értünk anyanyelvi kommunikációs k o m p e t e n c i á n? A NAT (Nemzeti Alaptanterv 2012: 17) a következőképpen fogalmaz:

„Az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények, vélemények kifejezését és értelmezését, megőrzését és közvetítését szóban és írásban (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás szóban és írásban), valamint a helyes, öntudatos és alkotó nyelvhasználatot az oktatásban és képzésben, a társadalmi és kulturális tevékenységek során, a családi és a társas életben, a munkában és a szabadidős tevékenységekben, a társas valóság formálásában.”

1.2. Kommunikációközpontúság az alsó tagozatosok anyanyelvi nevelésében

A kommunikációközpontúság azt jelenti, hogy az anyanyelvi nevelésnek nemcsak célja, hanem eszköze, módszere is a kommunikáció. Fontos feladat tehát az emberi kommunikációval kapcsolatos ismeretek, normák megtanítása és gyakorlása. Az

anyanyelvi órákon tehát az a cél, hogy a tanulók értsék meg a különböző jellegű és megjelenési formájú információkat, alkalmassá váljanak azok felhasználására, közvetítésére és önálló létrehozására is, ezért a tanítási feladatokat a nyelvi tevékenységek komplex fejlesztésének megfelelően kell meghatározni.

2. Hagyományok és újítások a pedagógiában

2.1. A tanulószervezés módszerei és munkaformái

A tanulószervezés módszerei és munkaformái szoros kapcsolatban állnak egymással, hiszen az alkalmazott módszerek tulajdonképpen meghatározzák a munkaformákat is. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a módszer, tanulószervezés a pedagógus, a munkaforma esetében a tanuló szempontjából utalunk a tevékenységre. Ha a tanítói utasítások, közlések, magyarázatok, kérdések uralják az órát, ezen módszerek elsősorban a frontális (együttes) osztálymunka túlsúlyát feltételezik. A direkt irányító szerep a pedagógus privilégiuma. Az ilyen – hagyományosnak nevezett – órávezetés esetében az ismeretátadás a cél, az óra nagy részében a tanulók passzív résztvevők, az ismeretek befogadói – már amennyiben sikerül a figyelmüket fenntartani. Párhuzamos interakciókra nincs lehetőség, a pedagógus felszólítására egyazon időben csak egy-egy gyermek nyilvánulhat meg.

Tanulószervezés vonatkozásában ezért a hagyományos, frontális osztálymunka túlsúlya helyett a gyermekek együttműködésén, cselekvéses tanuláson alapuló kooperatív csoportmunkát érdemes preferálnunk, melynek során lehetőség van párhuzamos interakcióra, az irányítás indirekt módon történik, bár direkt irányítási akciókra is szükség lehet, pl. segítségnyújtások alkalmával.

Ez azonban nem jelenti azt, hogy teljes egészében negligálnunk kellene a hagyományos tanulószervezést. Sok esetben, például első osztályban a hang- és betűtanítások – amikor a legtöbb tanulónak újdonságot jelentő dologról van szó, arra szeretnénk lehetőséget biztosítani, hogy a gyermekek közösen éljenek át egy fontos élményt –, létjogosultsága van a frontális tanulószervezésnek.

Módszertani változatosságra kell tehát törekednünk, s ha ezt sikerül megvalósítanunk, akkor a különböző kognitív és tanulási stílusú tanulók egyaránt esélyt kapnak saját tudásuk megalkotására. (Gádor 2008: 97)

2.2. Kooperatív tanulószervezés

A szakirodalom ma már igen széleskörű, hozzáférhető az érdeklődő hallgatók és pedagógusok számára. Gondolok itt Spencer Kagan: Kooperatív tanulás, a hazaiak közül Bárdossy Ildikó, Horváth Attila vagy Dr. Orbán Józsefné és mások munkáira. Ezért az alábbiakban – a teljesség igénye nélkül – a kooperatív tanulószervezés legfontosabb elemeit tekintjük át.

A kooperatív tanulás olyan tanítási módszer, amelynek legfontosabb eleme a tanulók együttműködése. A kooperatív tanulási csoport esetében egyaránt fontos a feladatmegoldás és a tagok egymással való kapcsolata. A tanulásirányítás szerepelosztáson alapul, és közös a csoporton belül, így mindenki egyéni felelősséget

visel. Ennek következtében a csoporton belül pozitív függés alakul ki, (Horváth 1994: 34–42) mely hozzájárul a szociális kompetenciák fejlődéséhez, a személyiség pozitív irányú fejlődéséhez. A kooperatív munka során a tanulók olyan viselkedési mintákat tanulnak meg, melyek nélkülözhetetlenek későbbi szakmai illetve magánéletükben, hiszen ma már a legtöbb munkahelyen team-ekben dolgoznak, ahol a kollégák legjobb tudásukat és képességeiket latba vetve, közös munkával kell, hogy hozzájáruljanak a csoport sikeréhez.

2.2.1. Alapelvek

A kooperatív tanulásszervezés során négy alapelvnek kell együttesen érvényesülnie. (Kagan 2001: 4–10)

Az első az építő egymásrautaltság (Kagan 2001: 4–10), mely azt jelenti, hogy a tagok és a csoportok fejlődése pozitív összefüggést mutat. A csoport sikere a csoporttagok sikerének függvénye, ugyanakkor az eredményesség függ a többi csoport és egyén sikerétől is.

A második a párhuzamos interakciók elve (Kagan 2001: 4–10), mely a hagyományos óraszervezés egy szálon futó kommunikációjával szemben (a tanár beszél, a tanuló csak ha felszólítják, a többiek ugyanakkor passzív szemlélők) egyidejűleg több szálon futó kommunikáció (Kagan 2001: 4–10) lehetőségét biztosítja a tanulók számára, vagyis gondolataikat folyamatosan kicserélhetik egymással, így jutva el a csoport konkrét feladatának sikeres megoldásához.

Az előzővel szoros összefüggést mutat a harmadik, az egyenlő részvétel elve. (Kagan 2001: 4–10) Ennek lényege, hogy nem elég a csoporttagok számára lehetőséget biztosítani a párhuzamos interakciókra, hanem szerep- és/vagy munkamegosztással, a feladatok felosztásával azt is el kell érni a munka során, hogy a részvétel kiegyenlített legyen, vagyis ne legyen mód a passzivitásra.

Ezzel eljutottunk az egyéni felelősségig, mint negyedik alapelvig. (Kagan 2001: 4–10) Az egymásrautaltságot létrehozó feladathelyzetekben az egyén optimális teljesítménye szükséges a csoportcélok megvalósulásához. A csoporttagok felelősséget éreznek az iránt, hogy legjobb tudásuk szerint végezzék feladatukat. A személyes felelősségtudat kialakulásához szükséges, hogy a pedagógustól ne csak a csoport, hanem a tagok teljesítményéről is érkezzen visszajelzés.

2.2.2. A csoportok megszervezése

A kooperatív tanuláshoz nélkülözhetetlen, hogy az osztály tanulóiból hosszabb ideig együtt dolgozó ún. alapcsoportokat szervezzünk. (Gádor 2008: 103)

A kézikönyvben a szakirodalom alapján részletesen szólok az alapcsoportok javasolható létszámáról (Kagan 2001: 4), összetételéről, de beszélek a véletlenszerű csoportalakításról, annak módjairól is.

2.2.3. Szerepek a csoportban

Nagyon fontos, hogy a csoporton belül mindenkinek legyen szerepe, és azt is tudatosítsuk a gyerekekkel, hogy a szerepek egyenrangúak, egyik sem különb a másiknál. Az, hogy milyen szerepeket alkalmazunk, a csoport létszámától és a tananyagtól, az óra céljától is függ. A szerep tartalmát ismertetve az elnevezések kialakíthatók a gyerekekkel együtt is. A szerepek elosztását – legalábbis addig, amíg a gyerekek megtanulják a hozzájuk tartozó feladatokat – szerepkártyákkal is segíthetjük, melyen a szerep neve mellett röviden leírjuk a teendőket. (Gádor 2008: 105, Horváth 1994: 34–42) Kicsiknél a szerepre utaló kép, piktogram is helyettesítheti az elnevezést illetve a leírást.

A szerepek csoporton belüli elosztása kezdetben a pedagógus, később a gyerekek által történhet. Arra azonban ügyelni kell, hogy a csoporttagok szerepe ne legyenek állandó, mindenki felváltva lássa el valamennyit. Így tudjuk biztosítani az egyenrangúságot, és azt, hogy egyéni szükségleteiknek megfelelően fejlődjenek a tanulók annak a szerepnek a betöltésében is, amelyre esetleg nem ők a legalkalmasabbak.

2.2.4. Ülésrend

A táblát kooperatív tanulásszervezés esetén is látnia kell minden tanulónak, ugyanakkor a több szálon futó kommunikáció feltétele, hogy a csoporttagok lássák, és könnyedén elérjék egymást és a szükséges eszközöket, legyen lehetőségük beszélgetésre, közös feladatmegoldásra, illetve a csoportok ne zavarják egymás munkáját. Az is fontos, főleg az anyanyelvi tárgyaknál, hogy ha van elég helyünk, akkor a terem egy részét – ha lehet, akkor a tábla előtti részt vagy a terem közepét, amelyeket mindenki láthat –, hagyjuk üresen. Ugyanis ez lesz az a „színpad”, ahol előadhatják a szituációs és egyéb játékokat, tehát alkalmasak a csoportbemutatókra.

2.2.5. A csendjel és funkciói

A frontális tanulásirányítás esetében a tanulóknak csendben kell ülni és a tanítóra figyelni. Tanulói megszólalás csak akkor lehetséges, ha a diákot a pedagógus felszólítja. A beszélgetés tilos, sőt akár büntetést is vonhat maga után.

A kooperatív tanulásszervezés párhuzamos interakciókról szóló alapelvének megfelelően a csoporttagok és a csoportok folyamatos kommunikációjára épül a tanulás. Ez nem jelenti azt, hogy nem fontos a fegyelmezett munkavégzés, sőt. Meg kell tanulni gyermekeinknek, hogy egymást meghallgassák, és a munkájuk ne zavarja egymás és a többi csoport munkáját. Lehet a munkának olyan fázisa is, hogy mindenkinek a pedagógusra kell figyelni. Érdekes előre megállapodunk a tanulókkal egy ún. csendjelben, (Gádor 2008: 104) aminek a hatására mindenki elhallgat, abbahagyja azt, amit éppen csinál. A csendjel legegyszerűbb formája, ha a tanító felemeli a kezét, és egyetlen szó nélkül megvárja, hogy mindenki elcsendesedjen. A csendjel – nevével ellentétben – akár hangjel is lehet: csengő- vagy sípszó, gongütés, akár cintányér összeütése vagy taps. Ilyenkor a csendjel megszólalásának száma is hordozhat információt a diákok felé: megállapodhatunk abban, hányszor kell

megszólaltatnunk a hangot, ha a csendesebb munkavégzés a cél, ha lejárt az adott idő a feladatra, vagy ha mindenki érdeklődésére számot tartó mondanivalónk van.

2.2.6. Az RJR-modell

A kooperatív tanulás szervezésekor jól alkalmazhatók a szakirodalomból ismert különböző tanulószervezési modellek. Ezek közül az anyanyelvi órákon működtetett kooperatív tanulócsoporthoz kiváló az RWCT-program (Reading and Writing for Critical Thinking – Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért) elméleti keretűl szolgáló az úgynevezett RJR-modell, melynek három fázisa a következő (Bárdossy–Dudás–Pethőné Nagy–Priskinné Rizner 2002 alapján):

- Ráhangelődés (R) Ebben a szakaszban történik az adott témával kapcsolatos előismeretek felidézése, a motiváció, a problémafelvetés.
- Jelentésteremtés (J) Ebben a fázisban kerül sor az új ismeret feldolgozására, megértésére, az új és régi ismeretek összekapcsolására.
- Reflektálás (R) Ebben a szakaszban történik az új ismeretek megszilárdítása. A diákok megosztják egymással a gondolataikat, saját nyelvükön megfogalmazva az új információkat, gondolatokat, melyek a korábbi ismeretek átstrukturálásához vezetnek.

2.2.7. Technikák, feladattípusok

A kézikönyv ezen fejezete – a teljesség igénye nélkül – olyan kooperatív technikákat és egyéb, a kooperatív tanulószervezés folyamán alkalmazható feladattípusokat mutat be, melyek kiválóan alkalmasak a szövegértés-szövegalkotás, anyanyelvi tapasztalatszerzés gyakorlatában is.

2.3. Differenciált fejlesztés

A differenciált tanulószervezés korszerű megközelítésben azt jelenti, hogy a pedagógus a tanulási folyamat irányításakor maximálisan igyekszik figyelembe venni a tanulók egyéni szükségleteit, vagyis alkalmazkodik a tanuló egyéniségéhez, sajátosságaihoz (adaptivitás). Mivel gyermekeink képességei, tanulási stratégiái, munkatempója, önálló munkájának, tudásának szintje, motiváltsága különböző, a differenciálásakor ezeket a szempontokat érdemes figyelembe venni. Ahhoz, hogy ezt megtehesük, alaposan meg kell ismerni a tanulókat, hiszen az egyéni jellemzők jelentik a differenciálás alapját.

A differenciálás azonban ne jelentse azt, hogy a gyengébb tanulóknak mindig könnyebb, a jóknak pedig nehezebb feladatot adunk, hiszen ezzel nem jutunk el a teljesítménykülönbségek áthidalásához, sőt akaratlanul is a szelekciót szolgáljuk.

2.4. A tanári, tanítói attitűd változásáról

A kooperatív tanulásszervezés megkívánja, hogy átértékeljük a pedagógus eddigi szerepét, viselkedését: fő feladata a problémahelyzet felvetése, megteremtése, a próbálkozások lehetőségének megadása, a szervezés, a segítségadás (facilitátor-szerep).

Vagyis olyan partneri együttműködésre van szükség pedagógus és diák között, ami a tanári attitűd megváltozását is feltételezi. (Orbán 2009: 79–81)

2.5. Gyakorlati tapasztalatok: kooperatív csoportmunka

A továbbiakban – tanítói szemszögből csokorba gyűjtve – olvashatók azok a tapasztalatok, melyek a kooperatív tanulás előnyeiként illetve hátrányaiként írhatók le. A vélemények volt gyakorlóiskolai kollégáim gondolatait tükrözik.

3. A szövegértő olvasás fejlesztése

3.1. A technikai olvasástól a kreatív olvasásig

Tanulóink nem egyszerre jutnak el az értő (szó szerinti) olvasástól az értelmező (interpretáló), a kritikai olvasáson (bíráló olvasás) keresztül az alkotó (kreatív) olvasásig (Tóth 2006: 460 –461), amely minden esetben egy folyamat, és hosszúsága egyénileg változó. (v.ö.: A szövegértés fokozatainak tanítása, Adamikné 2008: 130 –136)

3.2. A különböző szövegtípusok helye, szerepe az alsó tagozatosok anyanyelvi kompetenciáinak fejlesztésében

A hazai és nemzetközi szövegértés-vizsgálatokban a tesztek általában három nagy szövegtípus körébe sorolják:

- a/ élményt kínáló szöveg(pl. mese, elbeszélés, levél, stb.),
- b/ magyarázó, kifejtő szöveg(ismeretközlő vagy ismeretterjesztő céllal íródott), ill.
- c/ dokumentum típusú szöveg(pl. használati útmutató, menetrend, szórólap, stb.)

3.3. Az olvasókönyvi szövegekről

Igen nagy változatosságot mutatnak a különböző tankönyvkiadók szövegei: bőségesen tartalmaznak élményt szerző és magyarázó típusú szövegeket. A mai magyar illetve külföldi gyermek- és ifjúsági irodalom széles skálájából válogattak a tankönyvszerzők. Igen öröndetes, hogy a kompetenciaalapú oktatásnak megfelelően ma már találkozunk néhány dokumentum típusú szöveggel is.

3.4. Nyelv- és beszédfejlesztés a szövegfeldolgozás során

A bevezető, ráhangolás részben van helye a beszédművelés (kiejtéstanítás) gyakorlatainak. (Légző-, artikulációs, időtartam, hangsúly-, hanglejtés, stb. gyakorlatok.)

Szókincsfejlesztés(szó- és kifejezés-értelmezés, közmondások, szólások magyarázata, rokon értelmű és ellentétes jelentésű szavak, szószerkezetek, kifejezések gyűjtése, stb.) az óra bármely mozzanatában alkalmazhatóak. (v.ö.: A beszédtevékenység fejlesztése, Adamikné–Kálmánné–Kernya–H. Tóth 2001: 186–245)

3.5. A tanulók aktív tevékenységére épülő szövegfeldolgozás. Feladattípusok

A szövegértés-szövegalkotás együttes fejlesztése leginkább a gyermekek gyakorlati tevékenységét igénylő feladatokkal, feladatsorral történhet, melyek összeállításakor figyelembe kell venni a szövegfeldolgozás célját, a konkrét szöveg jellemzőit.

A feladatok összeállításához válogathatunk a 2. fejezetben bemutatott kooperatív technikákból. A továbbiakban megnézzünk néhány olyan feladattípust, mely kimondottan az anyanyelvi kompetencia szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterületének fejlesztésére alkalmas. Természetesen a szerint válogassunk közülük, milyen szövegtípus feldolgozására készülünk az adott órán. A feladatok egy részét Tóth Beatrix szövegértést fejlesztő gyakorlataiból (Tóth 2006: 4–5, Tóth 2009), de más forrásból (Katonáné 2011: 17–19, Piskoltiné 2011: 12–16) is válogattam. Ezek általam továbbfejlesztett vagy átalakított változatai, saját feladataim és fentebb még nem említett kooperatív technikák is fellelhetők közöttük. Zárójelben azt is szerepeltetjük a kézikönyvben, hogy az óra melyik részében alkalmazzuk. Ízelítő a feladattípusokból:

- Belső hang(gondolat-kihangosítás): Arra kérjük a gyerekeket, hogy a történet egy adott mozzanatában képzeljék bele magukat egy-egy szereplő helyzetébe, és fogalmazzák meg, mit gondolhat éppen akkor. Történhet szóban vagy írásban.(Jelentésteremtés, reflektálás.)
- Értékelő „saláta”: A kockázáshoz hasonlóan az órának, a szövegnek, a szereplőknek, a szereplők viselkedésének vagy a csoport munkájának az értékelésére alkalmazhatjuk. Zöld papírlapokra ráírjuk a befejezendő mondatokat, majd a lapokat egymásra gyűrjük olyan módon, hogy azok egyenként levehetőek és együttesen salátaformájúak legyenek. Akinek dobják a gyerekek a salátát, az levesz egy levelet és befejezi a mondatot.(Reflektálás)
- Gondoltam...Nem gondoltam...: A szöveg megismerése után jól használható arra, hogy a tanulók előfeltevéseiket szembesítsék a szöveg tartalmával.(Jelentésteremtés, reflektálás)
- Képzeld el!: Az élményt kínáló szövegek szinte mindegyikénél alkalmazható, képzelet- és kreativitást fejlesztő feladat. A történet végével a szereplők élete legtöbbször nem zárul le. Ezért kérhetjük a gyerekeket, képzeljék el és fogalmazzák meg az addigi események ismeretében, hogyan folytatódhat a történet.(Jelentésteremtés, reflektálás.)
- Képzelt riport: Készítsenek riportot a csoport tagjai a történet főszereplőjével! Tegyenek fel kérdéseket a tetteivel kapcsolatban. Válasszák ki, aki az adott szereplőt személyesíti meg, a csoport többi tagja riporterként kérdezzen úgy, hogy mindenki tegyen fel 1 kérdést! Bemutatásnál a szereplő kiül egy székre az

osztály elé, társai mellé állnak és felteszik kérdéseiket. A riportalany minden kérdésre próbál ésszerű választ adni.(Reflektálás.)

- Kockázás: Egy kockára, befejezetlen mondatokat ragasztunk fel. A gyerekeknek azt a mondatot kell befejezniük, amely az elējük ledobott kocka legfelső oldalán van. Pl.: Azért tetszett a mai óra, mert ... A mai órán megtanultam, hogy... A mai órán a tanító néni/bácsi... A mai órán a csoport tagjai... Szerintem a mai óra... Jobban örültem volna, ha... A főhős helyesen cselekedett, mert... Szerintem ez a történet... Azért tetszett ez a mese/történet, mert... Jó lett volna, ha.... stb. Ezek a mondatok szolgálhatják az órának, a szövegnek, vagy a csoport munkájának az értékelését. Már első osztálytól alkalmazható.(Reflektálás.)
- Némajáték: A mese, történet egy-egy jelenetét kell csak mozdulatokkal, szavak nélkül eljátszani a csoportoknak. A többiek, vagy a következő csoport próbálja kitalálni, melyik részt játszották el. (Reflektálás.)
- Szereplőskála: Csoportban, párban vagy egyéni véleménynyilvánítás formájában is alkalmazhatjuk. A történet szereplőit a tanulók véleményüknek megfelelően helyezik el a legellenszenvesebbtől a legrokonszenvesebbig meghúzott vízszintes vonalon, skálán. (Jelentésteremtés, reflektálás.)
- Szinkronizálás(kihangosítás): A mese, történet minden szerepére kettős szereposztást alkalmazunk. Az azonos szerepet játszó egyike némán játszik, a másik tag adja a szereplő hangját, vagyis ő beszél. Szoros együttműködést kíván a gyerekektől, kiválóan fejleszti a szociális kompetenciákat. (Reflektálás.)
- Vallatószék: Önként vállalkozó gyermeket leültetünk az osztállyal szemben. A többieknek kérdéseket kell feltenniük neki történetben tanúsított viselkedésével kapcsolatban. A kérdésekre úgy kell a vallatószékben ülőnek felelnie, hogy csak igazat válaszolhat. Kiválóan alkalmas arra, hogy mélyebben feltárjuk a történet, mese adott szereplőjének motivációit, magatartásának valódi okait. (Jelentésteremtés, reflektálás.)

3.6. Szövegfeldolgozó órák vázlatai és hallgatói tervezetek

3.6.1. Élményt kínáló (elbeszélő típusú) szövegek

3.6.1.1. Mese

A mesefeldolgozás folyamatában a feladatok szóbeli és írásbeli szövegalkotásra is készítetik a tanulókat, miközben alkalmazkodniuk kell a társas viselkedés normáihoz, helyesen kell megválasztaniuk stílusukat, a megoldások során használt nyelvi formát. Nagyon fontosak a metakommunikációs jellegű feladatok (mimikai és gesztusgyakorlatok, némajátékok), melyek a mese egy-egy mozzanatát, a szereplők gondolatait, pillanatnyi lelkiállapotát, érzéseit, indulatait mutatják be.

A kézikönyvben a Huncut csizmadiák (Földvári 2006: 28)című magyar népmese feldolgozására készült óravázlatot (H. Molnár 2009: 205–215) adok közre.

3.6.1.2. Vers

A mesékhez hasonlóan a gyermek – ha megfelelő szociokulturális háttérrel rendelkezik – már akkor találkozik versekkel, amikor lehet, hogy a szöveget nem is érti, de a ritmus, a rímek miatti hangzás felkelti a figyelmét. Az óvodában verseket, mondókákat tanul meg, melyek hangulatukban természetesen általában vidámak, könnyen érthetők. (Konrád 2008) Iskolába kerülve azonban már nehezebben értelmezhető, mögöttes jelentéstartalommal bíró versekkel is találkozik. Ha a tanító kellő odafigyeléssel, empátiával kezeli a kisiskolások versfeldolgozó tevékenységét, akkor már alsó tagozaton fokozatosan eljutnak a gyermekek a vers érzelmi, képi megközelítésétől a mélyebb jelentéstartalomig. A jelentés sokszor epikus cselekménymozzanatokon keresztül jelenik meg, de a költői üzenet lényegét nem ezek jelentik. Jó kiindulópontok lehetnek viszont a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelő szintű mélyebb rétegek feltárásához.

Érdekes a versek címével külön is foglalkozni, hiszen az legtöbbször segíti a versértelmezést. A tartalmi elemzést mindenképpen kövesse formai elemzés is. Természetesen nem olyan mélységben, mint felső tagozaton, hiszen a gyerekek még nem ismerik a költői kifejezőeszközök. A ritmus, a rímek, a verssorok hosszának, mondatok számának, a verssorokkal történő egyezésének illetve attól való eltérésének megfigyelése feltétlenül szükséges. Mindez nem öncélú, hiszen egyrészt előkészítjük vele a későbbi verselemzést, másrészt azt szeretnénk, hogy a gyermekek ráérezzenek a tartalom és a forma elválaszthatatlan egységére.

A kézikönyv Tandori Dezső: Tartalma: Medve (Andóné–Petik–Ruzsa 2006) című versének feldolgozását tartalmazza.

3.6.1.3. Elbeszélés

Az elbeszélések alkalmasak arra, hogy az alsó tagozatos gyermek világlátását, emberismeretét, érzelmi kompetenciáit, problémalátását, logikus gondolkodását, tér-idő szemléletét fejlesszék. A feldolgozás középpontjában a cselekmény áll. Ehhez kapcsolódnak az elemzés többi szempontjai: szereplők (jellemek), helyszínek, idő, érzelmek.

Szerepel a kézikönyvben egy napjainkban játszódó történet feldolgozásának teljes tervezete, amit Faragó Nóra végzős hallgató készített az intézeti anyanyelvi tanítási versenyre (A húszezer forintos bankjegy, Robert Fisher nyomán), mely a szociális kompetenciákat, a tanulók vitakészségét, érvelési technikáját és erkölcsi érzékét is kiválóan fejlesztette a belőle megtartott szövegfeldolgozó óra során. Folyamatosan állásfoglalásra készítette a gyermekeket, döntési helyzetbe kerültek, döntésüket indokolniuk kellett. Emellett a hallgató széles skáláját vonultatta fel a szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület vonatkozásában alkalmazható kooperatív technikáknak.

3.6.1.4. Történelmi olvasmány

Az olvasókönyvi szövegek sajátos szövegtípusa a történelmi olvasmány. A szövegek között vannak szépirodalmi elbeszélések, mesék, mondák, vannak e korról szóló (vagy ekkor írt) versek, és vannak ismeretterjesztő szövegek is. Mindenképpen le kell szögeznünk azonban, hogy a tanítónak nem történelmet kell tanítania, az majd a felső tagozatos történelemórák feladata lesz. A hazához való kötődés, a nemzethez való tartozás érzése, a történelmi személyek, események iránti érdeklődés felkeltése, a tér- és időszemlélet fejlesztése (Adamikné Jászó–Kálmánné Bors–Kernya–H. Tóth 2001: 178) a pedagógus feladata. A tanulóknak arra is rá kell érezniük, hogy a régebbi korokban élők ugyanolyan érzésekkel, akár indulatokkal, jó és rossz tulajdonságokkal rendelkező emberek voltak, mint ma élők. Az adott kor kihívásainak megfelelő cselekedeteik okán emelkedtek ki kortársaik közül. Ennek illusztrálására áll a kézikönyvben Móra Ferenc: A kóchuszár (Bátori–Bárány–Nagyné 2010: 92 –93) című elbeszéléséhez készült rövid vázlat.

3.6.2. Információt kínáló (dokumentum típusú) szöveg

Nagyon fontos, hogy tanulóink mindenféle szövegtípussal találkozzanak tanulmányaik során, hiszen a hétköznapi életben is szembesülniük kell azok értelmezésével. Gondoljunk csak arra, hogy egy menetrend, plakát, szórólap vagy például mobiltelefon használati utasítása információinak megértésére már egy alsó tagozatos tanulónak is szüksége van, hiszen nap mint nap találkozik velük. Először azt érdemes tisztázni, milyen céllal készülnek általában az ilyen szövegek, (valamilyen információ nyújtása), illetve a konkrét esetben milyen hatást kívántak elérni a szöveg közreadásával.

Olyan feladatsort kell összeállítani, mely – amellet, hogy alkalmas szöveg megértésének ellenőrzésére – megismerteti a gyermekeket a különböző dokumentum típusú szövegek tartalmi és formai jellemzőivel.

Ezen kívül a feladatok adjanak lehetőséget az információk gyűjtése, együttes értelmezése mellett azok összehasonlítására, csoportosítására, rendszerezésére is.

Mindezek bemutatására került a kézikönyvbe egy dokumentum típusú szöveg – szórólap – feldolgozása is (H. Molnár 2007: 3–9).

3.6.3. Magyarázó (kifejtő típusú) szöveg

Az ilyen típusú szövegek ismeretközlő vagy ismeretterjesztő céllal íródnak. Az ismeretközlők a különböző tankönyvek (biológia, fizika, kémia, stb.) leckéi, melyeket valamilyen módon el kell sajátítani a gyerekeknek. Az olvasókönyvek magyarázó típusú szövegei kimondottan ismeretterjesztési céllal íródnak. Témájukat tekintve nagy változatosságot mutatnak, hiszen állatok, növények, tájak, városok, épületek bemutatása és még sok egyéb is szerepel bennük. Bővítik a gyermekeknek az őket körülvevő világról szerzett tudását, tapasztalatait.

A kézikönyvben ezen szövegtípus esetében egy végzős hallgató, Oszvald Éva tanítási tervezetét adtam közre, mely Szeged, a napfény városa című olvasmányt (Bátori–Bárány–Nagyné 2010: 142–143), melyben a kooperatív módszerek mellett a mai technika oktatásban használható eszközeinek alkalmazásából is ízelítőt kapunk.

4. Szövegalkotás szóban és írásban

A fejezet azért viseli a fenti címet, mert a szóbeli szövegalkotás képezi az írásbeli szövegalkotás (fogalmazás) alapját. A fogalmazás tanítása 3. osztálytól kezdve jelenik meg külön tantárgyként az alsó tagozatosok anyanyelvi nevelésében, de a nyelvi tevékenységek fejlesztésének komplexitása okán már első osztálytól elkezdődik a fogalmazástanítás előkészítése. Az írásbeli közlő- és kifejezőképességet az olvasás, írás, beszédfejlesztés és nyelvtan-helyesírás keretében kezdjük megalapozni. A fogalmazástanítás előkészítő gyakorlatait (fogalmazástechnikai gyakorlatok) a fogalmazástanítás bevezetése után is végezzük. (v.ö.: Adamikné 2008: 270–271)

4.1. Szó-, mondat- és szövegszintű feladatok

A szövegalkotás műveleteinek közvetlen előkészítése során már 1-2. osztályban is végeztetünk a gyerekekkel szó-, mondat és szövegszintű feladatokat. Ezeket a tevékenységeket az alapozó szakasz további évfolyamain is folytatjuk.

Ebben a fejezetrészben az előkészítő gyakorlatokat tekintem át.

A gyakorlattípusokat külön-külön, de egymással összekapcsolva is alkalmazhatjuk. Mindezek szemléltetésére óravázlat is szerepel a kézikönyvben.

4.2. Az írásbeli szövegalkotás (fogalmazás) gyakorlattípusairól

A fogalmazástanítás céljának tekintjük, hogy felkészítsük a tanulókat a mindennapi kommunikációs igényeket kielégítő szövegalkotásra. A fogalmazás elkészítéséhez mozgósítani kell az összes anyanyelvi készséget (Adamikné 2008: 264), vagyis a rögzítés technikai, helyesírási, stilisztikai normái és a kifejezendő tartalom közötti tudatos figyelemmegosztásra van szükség. Szükséges az is, hogy a diákok birtokába jussanak az írásos gondolatközlés speciális ismereteinek és készségeinek, illetve képesek legyenek a már meglévő ismereteik és készségeik hasznosítására, továbbfejlesztésére az írásos kommunikációban.

Nem térek ki a fogalmazástanítás módszertanának minden szegmensére, hiszen ezek fellelhetők az aktuálisan használt tantárgy-pedagógia könyvekben (v.ö.: Adamikné–Kálmánné–Kernya–H. Tóth 2001: 251–322, Adamikné 2008:264–282).

4.3. Szövegalkotási óra

Alsó tagozaton az elbeszélés (3. osztály) a leírás, a jellemzés és a levél (4. osztály) azok a fogalmazási műfajok, amelyek a megismerés középpontjában állnak. A

fenti fogalmazási műfajok közül tapasztalataim szerint legnehezebb a leírás készítése, valamint az azzal kapcsolatos tartalmi, szerkesztési, stilisztikai követelmények elsajátítása.

kézikönyvbe a tárgyak leírása (4. osztály) anyagrész vázlata került annak bemutatására, hogyan lehet kooperatív technikák alkalmazásával, de a tanítás induktív menetének betartásával könnyen, élményszerűen feldolgozni a témát.

5. Anyanyelvi tapasztalatok szerzése

5.1. A nyelvtanítás dilemma

Természetesen az anyanyelvi kompetenciák birtoklásának egyik feltétele, hogy nyelvtani ismeretekkel is rendelkezzenek tanulóink. A nyelvtani anyag kiválasztását azonban a gyakorlat, az anyanyelvi tapasztalatszerzés oldaláról kell megközelíteni, illetve a helyesírás-tanítás és a beszédfejlesztés szempontjainak kell meghatározni.

Kívánatos olyan korszerű módszertani elvek betartása, mint a tanulói aktivitás elve. A tanulókat rá kell vezetnünk az ismeretekre, felfedeztetjük velük a dolgokat. (Adamikné 2008: 206) Ez teljes mértékben releváns a cselekvéses tanulással, a kooperatív módszerek alkalmazásával. Legtöbb iskolában ez nyelvtan órák keretében, de a kompetenciaalapú oktatásnak megfelelően egyre inkább a nyelvi tevékenységek komplex fejlesztésébe integrálva történik. A kisiskolásoknak nyelvtan esetében nem a leíró magyar nyelvtan rendszerére épülő ismereteket kell megtanulniuk, nem nyelvtani fogalmakat kell elsajátítaniuk, hanem problémamegoldó feladathelyzetekből kiindulva sokrétű tapasztalatszerző tevékenység során kell jutniuk elemi szintű anyanyelvi ismeretekhez. (Sejtes Györgyi 2006: 15–26)

5.2. Anyanyelvi óra

A fentiek illusztrálására példát mutattam be a kooperatív tanulásszervezést alkalmazó, új ismeretet feldolgozó nyelvtan órára (H. Molnár 2012: 19–23), ahol a gyermekek az ige feltételes módjával (Dr. Galgócziné 2008: 56-57) ismerkedtek meg.

6. A nyelvhasználati módok komplex fejlesztése

Végezetül azt kívántam bemutatni, hogyan történhet egy verses mese, Romhányi József: A róka és a holló (Téma és variációk) (Földvári 2008: 21–23) feldolgozása (H. Molnár 2010: 306–309), mely a kompetenciaalapú oktatásnak megfelelően a szófajok vonatkozásában anyanyelvi tapasztalatok gyűjtésével, tudatosításával (*Szavak és toldalékok, igeidők*), kapcsolódó tevékenységként pedig technika órán róka, valamint fekete és fehér holló álarcok elkészítésével társult.

II. A DVD mellékletek és illeszkedésük a tartalomhoz

Öt DVD-lemez kapcsolódik a kézikönyvhöz. Három szövegfeldolgozó (olvasás) óra: egy mese és két elbeszélés; egy szövegalkotás (fogalmazás) óra; valamint két anyanyelvi tapasztalatszerzéshez kapcsolódó (nyelvtan) óra részletei.

A mese és az egyik elbeszélés feldolgozását bemutató óra tervezete nem szerepel a kézikönyvben. Elsődleges célom ebben az esetben a módszerek felismerése/felismertetése a hallgatókkal. A felvett órák alapján a tanítójelöltek elkészíthetik az órák tervezetét, esetleg azok változatait is.

A mesefeldolgozást bemutató filmen (1. DVD) Vincze Rita végzős hallgató olyan rutinosan tanít és alkalmazza a kooperatív technikákat, mint egy tapasztalt tanító. A felvétel szakdolgozatának mellékletéül készült.

Móra Ferenc: Három Matyi című művének szövegfeldolgozó órája a fentebb írtakon kívül abból a célból látható DVD-n, hogy klasszikus elbeszélés esetén is megfigyelhessük a korszerű technikák és a differenciálás alkalmazását, mégpedig Bondor Mónika tanító óráján (3. DVD).

Tanítóképző Intézetünk anyanyelvi tanítási versenyén készült a másik elbeszélést feldolgozó óra felvétele (2. DVD). Ezen óra tervezete szerepel a kézikönyvben is. Itt lehetőség nyílik a terv és a kivitelezés összehasonlítására.

Írásbeli szövegalkotásból a kézikönyvhöz hasonlóan a DVD-mellékletben is a tárgyak leírása szerepel, de csak a tananyag ugyanaz. Ebben az esetben Kocsis Csilla szakvezető tanító órája tekinthető meg annak illusztrálására, hogy korszerű módszerek alkalmazásával hogyan járható körbe az azonos téma. (4. DVD)

A kézikönyvben található 4. osztályos nyelvtan óra tervezetének csak egyes részei kerültek be a DVD-mellékletek közé. Az órarészletek bepillantást engednek a Diák-kvartett, a Szakértői mozaik és az Óra végi értékelés gyakorlati megvalósításába (5. DVD).

Lódiné Szabó Katalin szakvezető tanító 2. osztályos nyelvtan óráján készült részlettel azt is kívántam bizonyítani, hogy már ezen az évfolyamon is rutinosan és nagy örömmel dolgoznak a gyerekek kooperatív csoportokban. (5. DVD)

IRODALOMJEGYZÉK

- Adamikné Jászó Anna 2008. Anyanyelvi nevelés az ábácétól az érettségiig. Budapest: Trezor Kiadó.
- Adamikné Jászó Anna–Kálmánné Bors Irén–Kernya Róza–H. Tóth István 2001. Az anyanyelvi nevelés módszerei. Kaposvár: Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai karának Kiadója.
- [Andóné Nagy Katalin](#)–[Petik Ágota](#)–[Ruzsa Ágnes](#) 2006. Ki van a dióhéjban? 2. olvasókönyv, Szövegértés-3.évfolyam. Budapest: Sulinova Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság)
- Bátori Anna Zsuzsanna–Bárány Jánosné–Nagyné Bonyár Edit 2010. Hétszínvilág Olvasókönyv 4. osztály (18. átdolgozott kiadás), Celldömölk: Apáczai Kiadó Kft.,

- Bárdossy Ildikó–Dudás Margit– Pethőné Nagy Csilla–Priskinné Rizner Erika 2002. **A kritikai gondolkodás fejlesztése**. Pécs: Pécsi Tudományegyetem
- Földvári Erika 2006. Olvasókönyv harmadik osztályosoknak. Szeged: Mozaik Kiadó
- Dr. Gádor Anna 2008. szerk., Tanári kézikönyv a szociális kompetenciák fejlesztéséhez 1-12. évfolyam. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság,
- Dr. Galgóczi Lászlóné 2008. Magyar nyelv kisiskolásoknak 4. osztály. Szeged: Mozaik Kiadó
- H. Molnár Emese 2007. Szövegvizsla(tás). In: Antus Györgyné szerk., Mit, kinek, hogyan? Vezetőtanárok, - tanárok IV. Országos Konferenciája. Szekszárd: PTE Illyés Gyula Gyakorlóiskola, Alapfokú Művészeti iskola és Gyakorlóóvoda. 3–9
- H. Molnár Emese 2009. A szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület fejlesztésének néhány lehetősége kisiskolás korban. In: Káich Katalin főszerk., Az esélyegyenlőség és a felzárkóztatás vetületei az oktatásban I. Általános kérdések – (anya)nyelvi oktatás. Szabadka: Fórum Könyvkiadó, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 205-215
- H. Molnár Emese 2010. Téma és variációk. A szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület fejlesztésének néhány lehetősége kisiskolás korban. VIII. Nemzetközi Tudományos Tantárgypedagógiai Konferencia. Baja: Eötvös József Főiskolai Kiadó. 304-313
- H. Molnár Emese 2010. Téma és variációk. In: Káich Katalin főszerk., Korszerű módszertani kihívások. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. ISBN 978-86-87095-08-3
- H. Molnár Emese 2012. „Ha a napnak lába volna...” Kooperatív csoportmunka nyelvtanórán. Csengőszó 2012/2: 19–23
- Horváth Attila 1994. Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben. Budapest: IFA OKI Iskolafejlesztési Központ.
- Dr. Kagan, Spencer 2001. Kooperatív tanulás. Budapest: Ökonet Kft.
- Konrád Ágnes 2008. A gyermekek aktivitására, kreativitására épülő versfeldolgozás, www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek, Archívum: 2008. 3–4.
- Katonáné Nemes Gyöngyi 2011. Szövegfeldolgozás érvelés- és vitatechnikákkal 4. osztályban olvasásórán. Csengőszó 2011/3: 17–19
- Nemzeti Alaptanterv 2012 www.ofi.hu/nat
- Dr. Orbán Józsefné 2009. A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás, Orbán & Orbán Bt., Pécs
- Piskoltiné Tóth Andrea 2011. Gondolatok a vitáról és érvelésről egy tanítási verseny kapcsán, Csengőszó 2011/3: 12–16
- Sejtes Györgyi 2006. Tudástranszfer az anyanyelvtanításban. Új Pedagógiai Szemle 2006/6: 15–26
- Tóth Beatrix 2006. A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. Magyar Nyelvőr 2006. október–december, c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf

- Tóth Beatrix 2009. Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára. www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek, Archívum: 2009/4.

Кристијан Ђуђа - УЏБЕНИК МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ, СА
КОРЕЛАЦИЈОМ ПРЕМА ОСТАЛИМ ПРЕДМЕТИМА

kristijandjudja@yahoo.com

Сажетак

Рад је подељен на две целине. У оквиру првог дела рада, разматрамо значење појма „интеграција наставних садржаја“, и његов значај у разредној настави за смислено усвајање знања. Током објашњавања овог појма, сусрећемо се и са другим појмовима као што су корелација наставних садржаја, глобализација наставе, а које ћемо укратко описати у контексту теме рада. Други део рада садржи примере песама из уџбеника музичке културе, од I - IV разреда, које се могу искористити у оквиру наставе осталих предмета разредне наставе, а чији је литерарни садржај у блиској вези са наставном јединицом другог предмета. Песме су подељене према разредима и по предметима у оквиру којих могу да се, у одговарајућем тренутку, искористе.

Кључне речи: интеграција наставе, уџбеник, настава музичке културе, разредна настава, корелација наставних садржаја

**MUSIC TEXTBOOK IN CLASS TEACHING, IN CORRELATION WITH OTHER
SUBJECTS**

Abstract

The paper is divided into two parts. Within the first one, we discuss the meaning of the term “teaching-material integration” and its importance for the meaningful gaining of knowledge in class teaching. While analysing the term, we shall become familiar with a couple of other terms – correlation of teaching materials and globalisation of schooling, which are to be briefly explained during the course of the work. The second part of the paper contains examples of songs, which are taken from textbooks used in music classes during the period from the first till the end of the fourth grade, and are possible to be used during some other classes dedicated to different school subjects, but only when their literary contents could be applied to the theme in question. The songs are classified according to grades and subjects, which allows their use in an apt moment.

Keywords: integration of teaching, textbook, music class, class teaching, correlation of teaching materials

1. Увод

Када је реч о уџбеницима који би се, на нашим просторима, користили за наставу музике (наставу нотног певања), први уџбеник је био „Школа нотног певања“ аутора Милана Миловука, који је издат 1871. године. Након Миловука, од значајнијих уџбеника на пољу музике, издвајамо уџбенике Исидора Бајића, Милоја Милојевића, Миодрага Васиљевића, Гордане Стојановић... Потреба за перманентним усавршавањем уџбеника на свим нивоима васпитно-образовног система, постала је изузетно значајна у условима наглог напретка образовања и васпитања као и развоја информатичког друштва. Самим изласком уџбеника, његов аутор није испунио своју мисију, напротив. Од самог његовог изласка, аутор трага за оним што у њему треба унети у складу са новим научним достигнућима, који су одељци и поједине реченице тешко схватљиви за ученике, које су илустрације недоступне, шта се може боље исказати, како пронаћи питања која ће покренути ученикову мисао... Изузетак нису ни уџбеници Музичке културе.

Колико је важан квалитетан уџбеник, може се видети и из општеприхваћеног мишљења међу педагозима, да уз добар уџбеник и правилно одабран метод, и осредњи наставник може бити добар. Уз сву разноврсност дидактичких функција, главни задатак савременог школског уџбеника, па и уџбеника Музичке културе, јесте помагање ученику у свесном и трајном усвајању обавезног знања које Наставни план и програм предвиђају. Јасно је да усвајање знања, као вид људске делатности може бити ефикасно само ако је уџбеник целисходно организован. Сврсисходну организованост уџбеника добијамо његовим квалитетним садржајем примереног циљевима који се од одређеног предмета очекују. Управо се у овом раду бавимо литерарним садржајем песама у уџбеницима музичке културе од I-IV разреда основне школе и међу њима проналазимо покретаче интеграције наставних садржаја. Размотримо и због чега је важно, колико год је могуће више, интегрисати наставне садржаје свих предмета.

1.1 Интегративна настава, глобализација наставе, корелација наставних садржаја

Посебна расправа на тему интегративне наставе и интегративности у настави се у значајнијој мери код нас водила 2007. године и у тој расправи је значајну улогу имао часопис „Образовна технологија“. У једном од студија посвећених овој теми, Н. Дробњак полази од ставова које у својим радовима заступају Вертхајмер, Кафка и Келер с једне стране и Дјуи с друге стране, и на бази тога износи став да се „под интегралношћу наставе подразумева остваривање принципа да сви елементи наставног процеса (садржајни, психолошки, сазнајни, социолошки и организациони) буду функционално повезани и да чине хармоничну целину.“¹ Дробњак овде говори о три облика интеграције (потпуном, делимичном и блоковском) и о нивоима интеграције (унутарпредметна, међупредметна и међусистемска интеграција). Када је реч о облицима

интеграције, ми у оквиру овог рада бирамо делимичан облик интеграције наставних садржаја, а када говоримо о нивоима интеграције, користимо међупредметну интеграцију.

Глобализација (целовитост) наставе представља дидактичку концепцију која се појављује крајем XIX и почетком XX века као реакција на претерану диференцијацију наставног рада у дотадашњим школама. На почетку је идеја целовитости наставе била концентрисана на целовитије обрађивање наставних садржаја. Основна идеја је била да се, супротно претераној размрвљености у старој школи, спроведе функционално повезивање наставних садржаја у смислену целину. Сама идеја о глобализацији (целовитости) наставе прихваћена је и у савременој школи, тако што се њен третман проширује на све делове дидактичког троугла – наставни садржај, ученике и наставнике, па и на наставну технологију, што је касније довело до интеграције наставе, синтетичности наставе, дијалектичности наставе, интердисциплинарности наставе, тимске наставе, повезаности школе и друштвене средине...

Појам корелације потиче из латинског језика, од речи *correlatio* и у основном значењу представља сродност, међусобну зависност, узајамну повезаност, односно најчешће се дефинише као узајамна зависност или сродност двеју појава. У наставном процесу, корелација је методичка обавеза учитеља у реализацији наставних садржаја. Она представља функционално повезивање грађе различитих наставних предмета који су слични или се међусобно допуњују. И сам Наставни план и програм предвиђа да се у настави певају песме различитог садржаја и расположења, традиционалне и уметничке музике свога и других народа и када постоји могућност да се садржаји песама повежу са садржајима осталих предмета (школа, годишња доба, празници, обичаји, природа и околина, завичај). У Педагошком речнику корелација се одређује као „однос у коме било каква и било колика промена једне појаве има за последицу одговарајућу, паралелну промену друге појаве или променљиве“² односно као „функционално повезивање свих елемената наставног процеса у усклађену јединствену целину“³. У Педагошком лексикону, корелација у настави се представља као „повезивање наставних садржаја из предмета који су слични – или се допуњавају.“⁴ Истиче се да корелација између предмета доприноси формирању система који интегрише садржаје различитих предмета, као и да погодује трансферу и повезивању знања из различитих предмета и научно – наставних подручја. Суштину корелације у настави, дакле, представља повезивање сродних наставних предмета или њихових делова „при чему сваки предмет садржава свој систем, односно као предмет не губи своју самосталност“⁵, а ученици при том, боље разумеју, целовитије и поступније схватају одређене садржаје, појаве, процесе и законе. Јасно је да корелација наставних предмета захтева од наставника високу општу културу и солидно познавање већег броја научних области. То значи да наставне садржаје свих предмета треба, кад год је то могуће, логички повезивати и узајамно допуњавати, јер ће их ученици лакше, брже и ефикасније усвајати. У складу са тим требало би обезбедити и услове, наставне ситуације у којима ће ученичко знање (као финални продукт учења свих предмета у разредној настави)

добити карактер система, а не неповезаних знања која су изолована једна од других, механичка и практично неупотребљива. Наравно, постоје и ситуације и садржаји у сваком наставном предмету који су на одређен начин специфични и није их лако повезивати и „уклопити“ са другим наставним предметима/садржајима. Правила и „рецепти“ за успешно и, у сазнајном смислу, квалитетно организовање корелације не постоје, али је важно да се она изводи неусиљено, неизвештачено и онда када за то постоје оправдани разлози.

Да би схватили уметничку поруку једног музичког дела које слушају на часу музичке културе, посебно приликом слушања инструменталних композиција, да би разумели саму музику и препознали елементе музичког израза, ученицима млађег узраста је у почетном раду на развијању способности слушања музике потребан ванмузички ослонац, а то може бити ликовна илустрација (корелација са наставом ликовне културе), литерарно дело (корелација са матерњим језиком) и / или садржаји предмета природа и друштво који се односе на појаве и процесе из њиховог природног и друштвеног окружења, а који могу усмерити разговор о слушаној композицији и интензивирати музички доживљај ученика.

На основу реченог, можемо закључити да интеграција наставних садржаја, глобализација наставе, као и корелација наставних предмета имају важну улогу и значај у наставном процесу зато што: мотивишу ученике за учење и рад; развијају интересовања код ученика; омогућавају трансфер знања; омогућавају лакше, ефикасније и економичније усвајање наставних садржаја; омогућавају дубље и целовитије сагледавање појава, процеса и односа у окружењу и свакодневном животу ученика; повезивањем различитих наставних области код ученика долази до формирања целовитог погледа на свет; развијају мисаоне операције као што су анализа, синтеза, класификација... У другом делу рада, покушаћемо да дамо примере песама који се налазе у уџбеницима *Музичке културе* а које нам могу помоћи у остварењу тих захтева.

2. Примери песама из уџбеника Музичке културе пригодних за интеграцију наставних садржаја

Тежња у савременом образовању и васпитању свакако је интердисциплинарни приступ садржаја предмета у свим нивоима образовања. Настава Музичке културе, кроз њен наставни садржај и песме које ученици уче, може у многоструком доприносу остварењу ове тежње, посебно у нижим разредима основне школе. Певањем песама присутних у уџбеницима *Музичке културе*, може се остварити интеграција наставних садржаја и корелација музичке културе са другим предметима у оквиру разредне наставе као што су: свет око нас / природа и друштво, српски језик, страни језици, математика, ликовна култура, физичко васпитање, или у оквиру изборних предмета као што су верска настава/православни катихизис, грађанско васпитање, народна традиција.

У наставку рада, указаћемо на везу између музичке културе и осталих предмета и усмерићемо на песме из уџбеника музичке културе⁶ које се могу

применити у настави других предмета. Поред назива песме, укратко ћемо описати у коју сврху се та песма може искористити у настави осталих предмета. Песме ћемо представити по разредима и предметима, са препоруком садржаја у оквиру којих се песме могу употребити .

Свет око нас/природа и друштво. Задачи наставе предмета *Свет око нас / Природа и друштво*, заснивају се на сазнавању веома битних чињеница и појмова о појавама, процесима и односима у природи и друштву и готово је немогуће остварити све те задатке изоловано, без логичке везе са другим предметима. На другој страни, дете је од рођења окружено музиком и песмом и њен значај у развоју детета је велики. Садржаји предмета природа и друштво, помажу да ученици лакше усвоје одређене појмове из теорије музике, користе се за мотивацију ученика у уводном делу часа, најаву наставне јединице и припрему за даљи ток часа. Корелацијом ових предмета код ученика се развија љубав према музици, као и љубав према природи на један интересантан начин који ће код њих истовремено развити радозналост и жељу за посматрањем природе, појава, процеса и промена у њој, интересовање за ослушкивање различитих звукова који допиру из њиховог природног окружења, а самим тим и жељу да га заштите и сачувају.

Учитељ може повезати музичку културу са садржајима природе и друштва на тај начин што ће бирати песме које ће истовремено заинтересовати ученике, које ће им бити занимљиве, из којих ће нешто сазнати, а то су обично садржаји о дивљим и домаћим животињама, годишњим добима, другарству, хигијени, саобраћају... Поједине песме, осим у уводном делу часа, успешно се могу применити и у главном и завршном делу часа. У првом случају, ученици могу на основу текста песме обрадити особине неке животиње или карактеристике годишњих доба, док у завршном делу часа, у функцији глобалног понављања и одржавања пажње ученика, наставник може организовати различите врсте музичких игара, квизова, такмичења по групама и слично. У оквиру часова природе и друштва/света око нас, учитељ може испланирати и корелацију са наставом ликовне културе, па осмислити истоврсне или диференциране активности у којима би ученици имали задатак да илуструју садржаје (нпр. дугу, биљке у околини, своје насеље и сл.) о којима су претходно учили песму (или у току рада да слушају композицију). Треба рећи да ово важи и за остале предмете које ћемо касније споменути.

Песме које се у настави света око нас/природе и друштва могу применити су: 1.разред: *Плива патка преко Саве* (појмови: Сава, патка), *Путовање* (понашање у саобраћају), *Јесен*, *Јесењи плодови*, *Зимска песма*, *Стиже нам пролеће* (обележја годишњих доба), *Новогодишња песма* (појмови: дан, месец, година), *Пекарчић* (проширивање информација о занимањима људи), *Јежева успаванка*, *Авантуре малог Ју-ју*, *Медведова женидба*, *Зимски сан* (проширивање информација о животињама); 2.разред: *Јесен*, *Зима*, *Пролећна песма* (обележја годишњих доба), *Трамвај*, *ауто*, *воз* (понашање у саобраћају), *Чобан тера овчице* (живот на селу и граду), 3.разред: *Јесенска песма*, *Вејавица*, *Сребрни воз* (обележја годишњих доба), *Ресаво водо ладна* , *С`оне стране*

Дунава (проширивање знања о рекама), *Иду, иду мрави* (породични односи – тата, деда, чика), *Изгубљено пиле* (исхрана животиња), *Сол ми дај* (правилна исхрана); 4.разред: *Стигло је лето*, *Позна јесен*, *Пролеће у шуми*, *На ливади* (обележја годишњих доба), *Додола* (временске прилике), *Шума* (упознавање биљног и животињског света), *О гуски*, *Поранила девојчица* (развијање љубави према животињама).

Српски језик. Настава српског језика у млађим разредима основне школе обухвата врло сложене образовно – васпитне задатке, као што су основе читања и писања, култура језичког изражавања, анализа књижевног текста... Због тога њено организовање захтева изузетне стручне напоре и посебну методичку одговорност. И настава српског језика може бити обogaћена бројним музичким песмама. Познато је да је поезија „омузикаљена“ књижевност, срећан спој литературе и музике. С развојем људске свести и сензибилитета, реч се јавља као интегрални сегмент музике, или као подлога на којој се музика гради. И прозну реч, и те како карактеришу унутарња мелодија и ритам. Јасно је да је звук као основно средство музичког израза у самој природи гласова, речи и реченица. И дечју поезију одаје звук – она је најближа музици. Без умилне мелодије нема дечје песме. Такође, ритам је елемент музике који господари дечјом књижевношћу. Свака песма и свако прозно остварење у књижевности, садрже у себи музичке и ритмичке елементе. Према овоме видимо да се музички и језички израз, по својој природи, међусобно прожимају и допуњују. Тако и корелација српског, као и било ког другог матерњег језика, и музичке културе у разредној настави може се остварити кроз мноштво песама од којих издвајамо следеће: 1.разред: бројалице *Еци пеци пец*, *Гусен*, *гусеница*, *Ко шта уме* (вежбе дикције, дисања, изговора), *Новогодишња песма*, *Авантуре малог Ју-ју* (уочавање и разумевање фабуле и ликова), *Рибар*, *Пекарчић* (речи којима се подражавају звуци – ономатопеје), *Јежева успаванка*, *Медведова женидба* (објашњавање басни), *Један ми је билбил*, *Зимска песма* (богаћење речника – билбил, ока, пазар, ветрић, олуја); 2.разред: бројалице *Ен ден дини*, *Лике, лике бурке*, *Енци менци* (вежбе дикције), *Добар вече суседице* (појам дијалога), *Трамвај*, *ауто*, *воз* (ономатопеја), *Примили смо вести тазе* (појмови: строфа, рефрен), *Деда и репа*, *На камен села Анђелка* (уочавање и разумевање фабуле, ликова у причи), *Пролећна песма* (писање кратких стихова), *Ко се боји вука још* (приликом обраде бајке *Три прасета*, богаћење речника – грош); 3.разред: *Фалила ми се прошена*, *Рибарчета сан* (богаћење речника – фалила, прошена, чун, удичица, жеравица), *Светосавска химна* (читање текстова о Светом Сави), *Сребрни воз* (описи који се односе на слике зиме), *Срећна Нова година*, *Деда Мраз* (Писање великог слова), *Шапутање* (елементи изражајног читања – тихо, гласно); 4.разред: *Разгранала грана јоргована*, *Ајде Като* (богаћење речника – ћерђеф, мерџан, целер, фењер), *Магарац и кукавица*, *Бумбари и пчеле* (објашњавање басне).

Страни језици. Често се за музику каже да она не познаје границе. Ова тврдња се свакако може сматрати тачном у случају певања одређених дечјих песама, познатих деци широм света. Ову погодност можемо искористити у настави страних језика који се изучавају у нижим разредима наших основних

школа. Страни језик у настави, као програмски задатак, има за циљ да постигне оно што је основна функција језика – комуникацију. Иначе, **када је реч о самом учењу страних језика, наилазимо на умерену а значајну повезаност музичких способности и успешности у учењу страних језика. Претпоставка успеха у учењу страних језика помоћу Сишорових тестова** (Carl Emil Seashore (1866-1949) - *Seashore Tests of Musical Abilities*) **показала се делотворном, што је потврдило раширено становиште да музикална деца успешније усвајају страни језик⁷. Песме које су познате деци широм света, а које се могу искористити у настави страних језика у нижим разредима основне школе су :** **2.разред:** Блистај, блистај (на енглеском језику *Twinkle, twinkle little star*), Мама, мама да ли знаш (уста мелодија на француском језику, уз песму *Maman, maman*), Хајде пријатељи (на немачком језику *Come on Freunde*); **3.разред:** Звончићи (енглески језик *Jingle bells*), На Авињонском мосту (на француском језику *Sur le pont d`Avignon*); **4.разред:** Француска песма (на француском језику *Ah! Vous diraije, maman*, на енглеском језику *Twinkle, twinkle little star*), Брате Иво (на енглеском језику *Brother John*, на француском *Frère Jacques*, на немачком *Bruder Jacob*), Док месец сја (на француском језику *Au claire de la lune*, на енглеском *I`m standing by the moonlight*), Птице се враћају (на немачком језику *Alle Vögel sind schon da*, на енглеском језику *All the birds are already here*), Магарац и кукавица (на немачком језику *Der Kuk-kuck und der Esel*). Све ове песме имају сврху проширивања информација о земљи из које потичу и на чијем се језику певају, као и савладавање изговора и богаћење речника тог страног језика. **Треба напоменути да се песма у настави енглеског језика у нижим разредима, за разлику од других предмета, адекватно и у великој мери користи, јер у оквиру овог предмета постоји разрађена методологија за примену песме у савладавању језика.**

Математика. Математика је често међу ученицима означен као „баук“ предмет. Да се тај став ученика о математици бар мало ублажи, може помоћи настава музичке културе. Колико је веза математике и музике тесна, можемо видети још код Питагоре који је развио учење о пропорцијама, и у чијим се школама изучавала музика, математика и мистика. Уз помоћ музике, лакше је учити математику. Када се у музици учи ритам, у исто време, учи се дељење, разломци као и пропорције. Музика подстиче развој временско – просторног резонувања, које се користе приликом учења виших форми математике и науке. Сама повезаност музичких и математичких способности показана је у појединим студијама, али није доказана. Па ипак, везу музике и математике, неоспорно налазимо и у бројним експериментима, где је слушање одређене музике (Моцартова музика или музика из периода барока), значајно допринела решавању математичких задатака. У оквиру овог рада задржаћемо се на песмама које могу учинити наставу математике ефикаснијом и приступачнијом ученицима. Постоје многе песмице намењене деци у којима се говори о математичким појмовима и њиховим односима, које деца могу да слушају и да певају. Примери таквих песама су: **1.разред:** *Један ми је билбил* (бројање од 1-10 додавањем и бројање

од 1-10 одузимањем); 2.разред: *Куцање сата* (обрада наставне јединице где с уче селунд, минут, час), *Рачунање* (осмишљавање задатака у основним рачунским операцијама); 3.разред: *Пишем, пишем петнаест* (песма из уџбеника за 3.разред музичке културе, која се може искористити у 1.разреду наставе математике при учењу бројева, где се број 15 може заменити осталим бројевима), *Лике лике бурке* (бројалица која се може искористити приликом разломака/математичких односа: $1/4 = 2/8$).

Ликовна култура. Улога корелације у настави ликовне културе је, да нам научено у оквиру другог предмета, у овом случају на часовима музичке културе, буде подстицај за креативни однос и сагледавање неког проблема са ликовног аспекта. Како и у којој мери ћемо користити одређене проблеме из других предмета у настави ликовне културе, зависи од : усклађености планова наставних предмета; могућности да се градиво неког предмета примени у настави ликовне културе; избора наставних јединица за реализацију у оквиру ликовне целине, као и од конкретне ситуације у разреду. Примери песама које можемо искористити у сврху интеграције наставних садржаја и корелације између наставе ликовне културе и музичке културе могу бити следећи: 1.разред: *Јесењи плодови* (коришћење материјала из окружења за креирање музичких инструмената), *Рођенданска песма*, *Новогодишња песма* (израда рођенданских и новогодишњих честитки), *Авантуре малог Ју-ју*, *Медведова женидба* (слика приче), *Рибарчета сан* (израђивање реквизита за музичку игру – риба, рак, жаба); 2.разред: *Деда и репа* (израда предмета из приче), *Изгубљено пиле* (израда „пилића“ од разних материјала); 3.разред: *Срећна Нова година. Деда Мраз* (израда новогодишњих и божићних честитки), *Светосавска химна* (цртање портрета Светог Саве за прославу школске славе); 4.разред: *Добио ми тата кеца*, *Магарац и кукавица*, *Синоћ је куца лајала* (цртање разних животиња).

Физичко васпитање. *Један од основних циљева наставе физичког васпитања јесте развијање моторичких способности код ученика. Постижући моторну стабилност, деца ће истовремено постајати и сигурнија у себе као личности, при чему ће се њихове идеје даље лако развијати, и бити подстицај за инвентност и креативност. Дobar пут у ослобађању физичких и психичких потенцијала код ученика јесте импровизација кретања, слободно или на одређену тему, када год се за то пружи прилика, при чему је музика подстрек и омиљени пратилац активности. У оквиру физичког васпитања обрађује се велики број наставних јединица које су уско везане са музиком, као што су: ритмичка гимнастика, народни плес, разне ритмичке вежбе, трчање са променом ритма, темпа и динамике уз музичку пратњу... Такође, у уџбеницима музичке културе у нижим разредима основне школе, можемо наћи доста песама које успешно можемо применити и користити их као музичке игре на часовима физичког васпитања. Такве песме могу бити: 1.разред: *Иде маца око тебе*, *Путовање*, *На крај села жута кућа* (игре уз певање, развијање моторике, покрети ногу и руку, ритмичко кретање), *Хајд` на лево* (овладавање кретним формама); 2.разред: *бројалице Енци менци*, *Ен ден дини* (развијање моторике), *Изгубљено пиле* (игре скривања), *Митку ноге заболеше* (кретне форме у традиционалним*

играма), Бака Мара (вежбе драмских покрета); 3.разред: Ко пре до мене (игре уз трчање уз праћење мелодије и темпа песме), Ерско коло, Поскакуша (овладавање кретним формама⁸); 4.разред: Два се петла побише (игре скривања).

Верска настава. Певање песама је и у уској вези са изборним предметом Верска настава – православни катихизис. Упознавање ученика са религијом је од велике важности за њихов даљи духовни развој. Верску наставу у школи изводи вероучитељ, и поред црквеног појања, које је може бити присутно у настави, могу се искористити и поједине песме које се налазе у уџбеницима музичке културе. Улога тих песама је да својим литерарним садржајем допуне сазнавање ученика о појединим личностима, догађајима, празницима и обичајима у православљу. Такве песме могу бити: 1.разред: Ја посејох лан (празник Ивандан), Један ми је билбил (у тексту се спомиње десет Божјих заповести); 3.разред: Светосавска химна (проширивање информација о лику и делу Светог Саве); 4.разред: Божић, Божић (рођење Исуса Христа).

Грађанско васпитање. И у оквиру још једног изборног предмета - Грађанско васпитање, можемо наћи одређени број одговарајућих песама које се поклапају са циљевима и задацима овог предмета. Задатак овог предмета јесте да код ученика развије и негује основне људске вредности, да подстакне развој сазнања о себи, сопственим потребама, свести о личном идентитету и особености, самопоштовања и самопоуздања, потребама, уважавању и поштовању других, развијању еколошке свести, пријатељства, моралних начела... Такве песме, које се и у оквиру овог предмета могу извести, и одговарају овим захтевима су: 2.разред: Добар вече, суседице (позитиван пример добрих међуљудских односа); 3.разред: Кад си срећан (исказивање утисака / осећања / расположења); 4.разред: Синоћ мајка оженика Марка (брига о другима), Деца су украс света (положај деце у друштву, њихова права и обавезе), „Рођенданска песма“ (другарство).

Народна традиција. Песме сваког краја обилују разноврсним ритмичким врстама и мелодијама блиским генетском наслеђу ученика. То значи да се певање песама може употребити у функцији очувања народне традиције. Будући да у нашим основним школама постоји изборни предмет Народна традиција, треба у што већој мери искористити велику могућност интегративног приступа овим садржајима, управо певањем песама. Као примере предмета које учитељ може да искористи на часовима овог предмета наводимо следеће: 1.разред: Ја посејох лан, Хајде са мном да играш (неговање фолклорних дечјих игара), Пекарчић (занимања људи); 2.разред: Коларићу, панићу (неговање фолклорних дечјих игара), Чобан тера овчице (обичајно-обредне радње, упознавање традиционалног народног мелоса), Митку ноге заболеше (проширивање информација о традицијској култури); 3.разред: Под оном гором зеленом, Ерско коло, У Ивана господара (живот на селу, планинама, живот некад и сад), Ми идемо преко поља (обичајно – обредне игре), Ја посејох лубенице (традиционалне дечје игре); 4.разред: Дуње ранке, Вишњицица, Врани

се коњи играју (*неговање традиционалне културе, некадашњи обичаји, игранке*), Дафина (*уознавање македонског мелоса*).

Закључак

У нижим разредима основне школе, интеграцију наставних садржаја и осталих предмета са наставом музичке културе, као и корелацију између осталих области, требало би ускладити са узрасним могућностима и способностима ученика, што значи да би задатке и захтеве, без обзира о којем је предмету реч, ваљало усложити. Треба узети у обзир бројне и разноврсне могућности за реализовање различитих видова корелације са музичком културом, у оквиру кога добијамо и интеграцију наставних садржаја, при чему, наравно, треба водити рачуна о методичким специфичностима предмета са којима се корелација остварује. Ово су били само примери песама које се налазе у уџбеницима од првог до четвртог разреда, а на учитељима се да на сличан начин одаберу још мноштво других песама у циљу остваривања међупредметне корелације и интеграције наставних садржаја. Од учитеља се очекује да при планирању градива оствари интегрисани тематски приступ. Градиво треба планирати по тематским целинама које обједињују сродне садржаје из различитих предмета. Међупредметне границе не би требало да буду границе у организацији наставног процеса. То подразумева и да настава не буде предавачког карактера већ интерактиван процес. У остваривању ових захтева, уџбеник музичке културе од I – IV разреда може бити од велике помоћи уколико је правилно конципиран, уз стручност и ангажованост учитеља.

БЕЛЕШКЕ

- Дробњак, Наташа 2007. Интегративна настава. У: Младен Вилотијевић (ур.) 2007. Образовна технологија 1-2. Београд: Центар за менаџмент у образовању. стр 81
- Педагошки речник 1 1967, Радован Теодосић (ур.). Београд: Институт за педагошка истраживања. стр.476
- Исто
- Педагошки лексикон 1996, Поткоњак, Никола; Пијановић Петар (ур.) Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. стр.252
- Педагошки речник 1 1967, Радован Теодосић (ур.). Београд: Институт за педагошка истраживања. стр.477
- Као репрезентативне уџбенике, између свих које се нуде на нашем тржишту, одлучили смо се за уџбенике аутора др Гордане Стојановић и сарадника, у издању Завода за уџбенике из Београда, јер сматрамо да су они методолошки веома подобни за увођење ученика у свет музике. Песме које ћемо одабрати у циљу интеграције наставних садржаја и корелације између предмета, биће управо из ових уџбеника.

- Радош-Мирковић, Ксенија 1996. Психологија музике, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр.48
- Појам преузет из Приручника за наставнике уз уџбеник Музичка култура, аутора др Гордане Стојановић

ПОПИС ЛИТЕРАТУРЕ

- Дробњак, Наташа 2007. Интегративна настава. У: Младен Вилотијевић (ур.). Образовна технологија 1-2. Београд: Центар за менаџмент у образовању. 81- 91.
- Педагошки лексикон 1996. Поткоњак, Никола; Пијановић Петар (ур.) Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Педагошки речник 1 1967. Радован Теодосић (ур.). Београд: Институт за **педагошка** истраживања.
- Радош-Мирковић, Ксенија 1996. Психологија музике, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Гордана-Васиљевић, Зорислава - Дробни, Татјана 2003. Музичка култура за 1. разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Гордана-Васиљевић, Зорислава 2003. Музичка култура за 2. разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Гордана 2004. Музичка култура за 3. разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Гордана 2010. Музичка култура за 4. разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Kovács Krisztina - A MAGYAR DUALIZMUS KORI TANÍTÓKÉPZÉSBEN HASZNÁLT
NEVELÉSTANI KÉZIKÖNYVEK ÉS TANKÖNYVEK TANÍTÓKÉPE

Kovacs.Krisztina@abpk.szie.hu

THE TEACHER'S IMAGE IN THE EDUCATIONAL HANDBOOKS AND TEXTBOOKS
USED IN TEACHER TRAINING IN THE AGE OF DUALISM

Abstract

In the second half of the 19th century the publication of pedagogical textbooks and scientific works on pedagogy increased as a result of the new curricula and educational reforms. As an influence of changes in the public education and teacher training the demand in the teachers' handbooks and manuals became more expressed and led to the significant development of pedagogical theoretical literature as well as textbook literature.

The first publishing companies were established in the second half of the 19th century, which tried to disseminate a great number of textbooks on everywhere in the country. It facilitated the purchase of the needed books for all the schools in the necessary quantity and on reasonable prices.

Most of the educational handbooks written for the folk-school teachers and teacher training schools and used in the old days of teacher training and folk schools, devote a separate chapter to the expected properties of teachers, which are described in separate chapters, or inserted into the contents of other chapters. Based on the analyses of these chapters conclusions can be made on the teachers' image of a given period of time 'on abstract theoretical plane', as well as the teachers' image characteristic to the given period can also be reconstructed.

Keywords: teacher training, educational handbook, education, folk school teachers, teacher's image

1. Bevezetés

A pedagógusok szakmai körében nemcsak napjainkban fogalmazódik meg az a kérdés, hogy milyen az ideális tanító, hanem a dualizmus korának szakmai és laikus közönségét is foglalkoztatta. A 19. század második felében az új tantervi törekvések, tanügyi reformok nyomán fellendült a pedagógiai tárgyú tankönyvirodalom és neveléstudományos művek megjelenése. A közoktatás és a pedagógusképzés terén bekövetkezett változások hatására egyre nőtt az igény a tanítói kézi- és tankönyvekre. A 19. század második felében létrejöttek az első könyvkiadó vállalatok, melyek hazánkban az egész ország területén nagy példányszámban igyekeztek terjeszteni a

tankönyveket. Ez lehetővé tette, hogy az összes iskola számára kellő mennyiségben és elfogadható áron a szükséges könyvek beszerezhetőek legyenek.

Mészáros (1989) kutatásaiból megtudható, hogy az 1868-ban létrehozott tankönyvbizottság tagjai egyetértettek abban, hogy a népiskolai tanítás hatékonyságát elsősorban a tanítók egyénisége határozza meg, de abban is egyetértettek, hogy a tanítók és tanítójelöltek számára írt vezérkönyvek jelentősen befolyásolták a tanítás sikerét. Ez a megfogalmazás egyértelművé teszi a neveléstan könyvek meghatározó szerepét a népiskolai oktatásban. A népiskolai könyvek tükrében végzett eszmetörténeti és mentalitástörténeti kutatás célja az 1867 és 1914 között megjelent tanítók és tanítóképző intézetek számára írt neveléstan-könyvek tükrében a dualizmus kori tanítókép vizsgálata. Az elemzésekhez olyan két kézikönyv és nyolc tankönyv került kiválasztásra, amelyek feltételezhetően jól reprezentálják a korszakra jellemző neveléstani szakkönyveknek ezt a típusát. Így elemzésre került: *Lubrich Ágost*: Neveléstudomány (1878); *Felméri Lajos*: A neveléstudomány kézikönyve (1890) című munkái, valamint *Mennyey József*: Nevelés és tanítástan (1869); *Kiss Áron - Öreg János*: Nevelés és oktatástan (1879); *Emericzy Géza*: Népiskolai neveléstan tanítók és tanítóképzők számára (1882); *Bárány Ignác*: Tanítók könyve (1896); *Peres Sándor*: Neveléstana (1904); *Erdődy János*: Neveléstan (1905); *Baló József*: Népiskolai nevelés-és oktatástan (1905); *Weszely Ödön*: Népiskolai neveléstan, tanítástan és módszertan (1905) című tankönyve.

A kutatás időbeli kerete az 1867-1914 közötti időszakra terjed ki, mert ez az időszak, mind a magyar pedagógiatörténet szempontjából mérföldkőnek számít. Magyarországon a kiegyezés és az 1868. évi népoktatási törvény megjelenése után, indult fejlődésnek a duális közoktatási rendszerek kialakulásához kapcsolódva a tanítóképzés intézményrendszere és a népiskolai tanítók szakmai tudáskonstrukciója. A vizsgált időintervallum pedagógiai törekvésekben gazdag, melyek jól nyomon követhetők a 19. század második felétől egyre nagyobb számban megjelenő neveléstan-könyvekben.

2. A tankönyvkutatások vizsgálati modelljei

A neveléstudományi vizsgálódások fejlődéséhez kapcsolódóan az utóbbi években a tankönyvkutatások egyre hangsúlyosabb módon jelennek meg, melyek lehetővé teszik a különböző szempont- és összefüggésrendszer elemzését, illetve újraértelmezését, melyek hozzájárulnak az iskola, a nevelés, az oktatás történeti feltárásának gazdagításához.

Nem könnyű a tankönyv fogalmának meghatározása, ugyanis a történelem folyamán sokféle könyvet használtak az iskolákban tanítási-tanulási céllal. *Richaudeau* szerint tankönyvként értelmezhető „minden nyomtatott, strukturált, egy tanulási folyamatban felhasználásra szánt, szisztematikusan felépített munka, a szótártól az atlaszig” (*Horváth*, 1996).

A tankönyv fogalma mellett lényeges a kutatás szempontjából a tanítói kézikönyv, vezérkönyv és tankönyv fogalmának tudományos meghatározása is. A vezérkönyvek fogalma *Mészáros* (1989) meghatározása alapján, annak a dualizmus és a két

világháború közötti időben használt tanítói kézikönyvek a neve, amely az egyes tantárgyak oktatását, iskolai tanórai feldolgozását segítő kiadványok, amelyek egy-egy osztály tanítója számára ad tudományos, elméleti megalapozású szűkebb-tágabb részletességgel kellő módszertani útmutatásokat a tantervi tananyag feldolgozásához. A vezérkönyvek tehát olyan tankönyvek voltak, amelyek a tanításban irányul követendő „vezérfonalat” jelölték ki.

A tanítói kézikönyv szélesebb értelemben használt fogalom, többet jelent a vezérkönyveknél. Míg a vezérkönyvek tanítók és tanítóképzők számára írt elméleti megalapozású gyakorlati szempontokat érvényesítő, metodikai tanácsokat nyújtó segédkönyvek voltak, melyek az egyes tantárgyak oktatását segítették elő, addig a tanítói kézikönyvek emellett a preparandisták képzését, a pályán lévő tanítók és a „művelt közönség” önképzését, ismereteinek bővítését segítették elő. Taglalták a nevelési és oktatási, - a tágabb értelemben vett „neveléstani” - módszertani kérdéseket egészen a testi fenyíték problémakörének körbejárásáig (Pukánszky, 2005).

Mindezekből adódik, hogy a kutatáshoz felhasznált tanítói kézikönyvek és tankönyvek olyan fontos iskolai segédeszköznek számítottak a vizsgált időszakban, amelyek mind a tanítóképző növendékei, mind a pedagógusok számára tudományos, rendszerezett, pedagógiai ismereteket nyújtottak. Külön fejezetet szenteltek a tanító hivatásával szemben támasztott követelmények ismertetésére, valamint meghatározták, hogy melyek voltak azok az erények, amikkel a tanítónak rendelkeznie kellett ahhoz, hogy a nevelési-oktatási folyamat és a társadalommal, a gyermekekkel való kapcsolata hatékony legyen. Mindezek lehetővé teszik a tanítóval szemben támasztott követelmények elemzését, következtetéseket lehet levonni a tanítóról alkotott „elvonatszmei síkon” megfogalmazott korabeli elképzelésekről, rekonstruálható a korszakra jellemző tanítókép.

Francois Richaudeau, a világ tankönyvpiacain szerzett tapasztalatai alapján azt állapítja meg, hogy egy ország közoktatásában végbemenő történéseinek, változásainak van és lesz a tankönyvvel is összefüggő dimenziója. Ez a tétel fordítva is igaz a szerző szerint, ugyanis a tankönyvekből kiolvashatók „az adott tanügy jellemző vonásai abból, ahogyan megjelenítik és hordozzák a képzés iránti társadalmi igényekre való reagálást, s ebben az oktatásügy más szereplőjéhez képest sokkal érzékenyebbek” (Horváth, 1996, 29). Ez a tény megerősíti a kutatás azon kiindulópontját, hogy a forrásként felhasznált dualizmus kori tanítói kézikönyvek a társadalom elvárásait tükrözik, melynek elemzése hozzájárul az oktatás viszonylatainak, tartalmainak feltárásához, a tanítókép kutatásához. *Karlovitz János* (2001) szerint a tankönyvek az adott kor társadalmának (szellemiségének, ideológiájának, fejlettségi szintjének, gazdasági viszonyainak, technikájának stb.) hű tükörképét adják, továbbá ideológiai és (oktatás)politikai korszellemet, stílusjegyeket is magukon viselnek

Míg a tankönyv több mint ezer éves, addig céltudatos tankönyvelméletről csak félszáz év óta beszélhetünk, írja *Karlovitz* (2001). A tankönyvekről szóló írások már mintegy száz éve jelennek meg mind a külföldi, mind a hazai pedagógiai szakirodalomban, mégis a nemzetközi összehasonlító elemzés igénye és gyakorlata, a szisztematikus tankönyvelemzések, valamint a gyakorlati tapasztalatok és a céltudatos

kutatások alapján kibontakozó tankönyvelmélet csak a második világháború után bontakozott ki.

A *Gerd Stein*-féle (1976) tankönyvmodell a hetvenes években született Németországban. *Stein* az addig szűken értelmezett tankönyvkutatás kereteit kibővítette: kiemelte a tankönyvet a pedagógia szűk világából és egy tágabb iskolapolitikai, politikai dimenzióba helyezte. A politikatudományi alapon álló tankönyvkutatás elméleti alapjait és módszertani lehetőségeit fogalmazta meg. Szerinte a tankönyvkutatásnak hármass dimenziója van:

- tartalmi dimenzió (a tankönyv mint információhordozó, azaz „Informatorium”);
- tartalmi dimenzió (a tankönyv mint didaktikai alapelvek szerint készülő/működő és az oktatási nevelési folyamatban beágyazott eszköz, azaz „Paedagogicum”);
- politikai dimenzió (a tankönyv mint politikai feltételek és viszonyok között ható kommunikációs eszköz, azaz „Politikum”)” (*F. Dárdai Ágnes*, 1999. 48-49. o.).

A tanítói kézikönyvekben és tankönyvekben a tartalmi és politikai dimenzió elsődlegesen abban érhető tetten, hogy megjelenítik a tanügy jellemző vonásait, tükrözik a társadalmi igényeket, valamint fontos információkat nyújtanak a nevelés és tanítás céljáról, eszközeiről, elveiről és módszereiről. A szerzők a tankönyveket az érvényben lévő tanterv figyelembevételével készítették el. A 20. század elején megjelenő neveléstan-könyvek jellegzetessége, hogy a neveléstannal és oktatástannal foglalkozó könyveket módszertani résszel és tanmenettel egészítették ki, ami az oktatási tartalommal kapcsolatos nézetüket tükrözték.

3. A 19. századi neveléstan könyvek kialakulása

Magyarországon a 19. századig csak csekély számban találunk neveléssel foglalkozó könyveket, melyek elsősorban német nyelvterületről származó könyvek fordításai voltak, szerzői külföldi példát vettek alapul, mivel ebben a korban a magyar neveléstudomány területén még nem voltak tudományos alapokon álló neveléstan rendszerek.

A 19. század magyar nyelvű tankönyvírás előfutárainak nevezhetők azok a művek, amelyek az 1700-as évek végén jelentek meg és előre jelzik a reformkor és a későbbi időszak pedagógiai irányait. A 18. század utolsó évtizedeiben sorra jelentek meg a magyar nyelvű neveléstan munkák párhuzamosan a latin és német nyelvű művek mellett. A megjelent nevelési szakkönyvek elsősorban pedagógus-írók fordításaiból származó, elemző jegyzetekkel ellátott munkák. Szerzőik fő törekvése volt, hogy a külföldi pedagógiai törekvéseket a magyar viszonyoknak megfelelően adaptálják. Munkáik éppen ezért átmenetet képeztek a fordítások és az önálló alkotások között. A pedagógiai műveket áttekintve tapasztalható, hogy a korszak magyar nyelvű irodalma az általános nevelés és oktatás kérdéseivel foglalkozott a gyakorlatiasságra törekedve. A műveket áthatotta a nemzeti szellem, a vallásosság.

Erre mutat egy példát *Perlaki Dávid* „A gyermekeknek jó nevelésekről való rövid oktatás” című 1791-ben megjelent magyar nyelvű munkája. Könyvét a szegényebb tanítók számára ingyen szánta. Ez is azt mutatja, hogy fontos volt számára, hogy a neveléssel hivatásszerűen foglalkozók kezébe egy magyar nyelven, közérthető

stílusban írt művet adjon. A felvilágosodás szellemében írt könyvben *Perlaki* (1791) meglehetősen lehangoló képet nyújt kora társadalmi viszonyairól. A gyermekkori nevelés jelentőségét hangsúlyozva kiemeli, hogy a társadalmi problémák megelőzhetőek lennének a jó nevelés által, melynek hiánya viszont komoly következményekkel jár. Úgy gondolja, hogy ha a gyermekek jó keresztény nevelésben részesülnének, nem nőne a „rossz erkölcsű” és a „boldogtalan emberek” száma a világon. „Lehetetlen is, hogy olyan gyermekekből, a’ kik kisdéd koroktól fogva sokkal több rosszat, mint jót hallanak vagy látnak szüleiktől; idővel fel nevelkedvén, a’ közönséges polgári társaságnak jó, hasznos tagjai, igaz, hasznos házigazdák ’s gazda asszonyok, hűséges és szorgalmatos tseledék, és jó Keresztények vállaljanak” (*Perlaki*, 1791. 4. o.). Az idézet ezekben a sorokba rejtve, mintegy implicit módon határozza meg a felvilágosodás filozófiájában gyökerező nevelés célját, miszerint jó nevelés által kell a gyermekből a társadalom számára, jó, hasznos állampolgárt, hűséges és szorgalmas egyént, jó keresztényeket nevelni.

A könyvében megfogalmazott gyermeknevelés célját – hasznos állampolgárok, engedelmes, „jó alattvalók” nevelését – a felvilágosult abszolutista uralkodók iskolapolitikája szerint az iskolai keretek között folyó nevelés és oktatás révén lehetett megvalósítani. Ez a cél fogalmazódik meg *Mária Terézia* utasítására 1777-ben kiadott első *Ratio Educationis* szövegében is. Ebben a gondolatmenetben a felvilágosult iskolapolitika egyik alapvető eszméje, azaz a megfelelően ellenőrzött oktatás és nevelés ölt testet (*Pukánszky*, 2005).

Az első magyar nyelvű pedagógia-tankönyv *Tóth Pápai Mihály* (1754-1831) „Gyermek-nevelésre vezető útmutatás”, mely 1797-ben jelent meg elsősorban a kollégiumi preceptorok („tanító ifjúság”) számára. *Perlaki* könyvével ellentétben, ami nem fogalmi rendszerben gondolkodva ír a gyermekről, *Tóth Pápai Mihály* neveléelméleti-didaktikai tankönyvében már a tanítóképzés gyakorlati szempontjai alapján rendszerbe foglalt szintézisben tárgyalja a neveléstan, az oktatást, valamint a nevelés- és oktatásmódszertan elméletét és gyakorlatát (*Szabóné*, 2000). Könyvében szól a tanítói hivatásról, az iskolai törvényekről és a jó oktatási módszerekről. Tartalma tükrözi a sárospataki református kollégiumban oktatott pedagógia tantárgy teljes anyagát.

Az 1820-as, 30-as években jelentek meg először hazánkban az első, eredeti magyar neveléstani, tanítói tankönyvek, majd nagyobb számban a dualizmus korában jöttek létre. A 19. század első felének tankönyvírói között találunk olyan neveket, akik ma már kevésbé ismertek, de jeles író-pedagógus egyéniségek voltak. Így *Váradí Szabó János*, akinek pedagógiai könyve a kisiskolákban folyó nevelés megreformálására irányult; *Bátky Károly*, pedagógiai szakíró, aki a mindennapi pedagógia számára fogalmazott meg hasznos tanácsokat; *Szeremley Gábor*, „Neveléstan” című munkájában foglalta össze az elemi pedagógiai ismereteket, a tanítandó ismeretanyagot, módszertani alapokat (*Fáyiné*, 2000).

Az első hazai önálló pedagógiai munkák, pedagógia tankönyvek megjelenésére azok a német rendszerezési törekvések hatottak, amelyek a protestáns és katolikus teológiára alapozva bontakoztak ki és arra irányultak, hogy összhangot alkossanak a korai empirikus, keresztény és a klasszikus német filozófia elemeit is felhasználó

pedagógiai rendszerezési törekvések között. Kiemelkedő képviselői voltak ennek az irányzatnak *Niemeyer* és *Milde* teológusok, akiknek a hatása számos korabeli magyar pedagógiai munkában kimutatható. *Szilasy János* „A nevelés tudománya” című munkája, az első magyar nyelvű összefoglaló, a mildei hagyományokra alapozva jött létre, amely a kiegyezés időszakáig meghatározó kézikönyvnek számított a tanár- és tanítóképzésben (*Németh és Pukánszky, 1997*).

A. H. Niemeyer (1754-1828) alkotása a 18-19. század fordulóján a legnépszerűbb pedagógiai kézikönyvnek számított. 1812-ben *Ürményi József*, a pesti egyetem elnöke, *Niemeyer* művét javasolta a pesti egyetem mellett szervezett tanárképző intézet hallgatói számára neveléstan tankönyvéül, a nádorhoz intézett felterjesztésében. A könyv fordítása 1822-ben magyarországi viszonyokra átdolgozva *Ángyán János* fordításában jelent meg Pesten „Nevelés és tanítás tudomány a' szülék, a' házi és iskolai tanítók' számára” címmel (*Pukánszky és Németh, 1997*).

Ebben az időben jelent meg *Warga János*, a nagykőrösi professzor bonyolultabb nyelvezetű vezérkönyve az elemi nevelés- és tanítástanra, *Beke Kristóf* neveléstudománya a mesterképző intézetek számára, melyben részletesen ismerteti a nevelés fogalmát, célját, területeit és szól a tanítók kívánatos tulajdonságairól is. Szintén a tanítóképzők számára készült *Majer István* „Népneveléstan” című munkája és *Rendek István* pedagógiai tankönyve. *Majer* neveléstani művében *Milde*, *Demeter*, *Chimani* német nyelvű munkái, valamint *Szilasy János*, *Lesnyánszky András*, *Beke Kristóf* hatása figyelhető meg. Könyvében elsősorban a nevelés elméleti kérdéseivel foglalkozik. *Rendek József* 1845-ben megjelenő „Tanmódszer városi s falusi elemi iskola tanítók és mesterképző intézetek használatára” című művében oktatáseméleti és módszertani kérdéseket tárgyal (*Fehér, 2000*).

A kiegyezés után *Eötvös József* kultuszminiszter, a hazai tanügy korszerűsítőjének hatására számos új a nevelés és oktatás elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozó mű jött létre, melyek tartalmilag nem tekinthetők homogénnek. A neveléstudományi művekben kimutathatók az egyre markánsabbá váló szellemi áramlatok. Ez teszi indokolttá azoknak a főbb pedagógiai, filozófiai és pszichológiai áramlatok emberképének és nevelésfelfogásának áttekintését, amelyek hathattak a tanítói kézi- és tankönyvek szerzőire.

4. Tanítókép a dualizmus kori neveléstan-könyvek tükrében

Egy adott történelmi korban íródott neveléstani kézikönyvek és tankönyvek összefüggésben állnak a korszak pedagógiai elméletével és mozgalmaival, s a neveléstan és az oktatástannal kapcsolatos témakörök jól tükrözik a kor szellemiségét, a külföldi pedagógiai gondolatok megjelenését a hazai oktatásügyünkben, képet adnak a szerzők gyermekszemléletéről és arról, hogyan gondolkodtak a néptanítói szakmáról. A neveléstan-könyvek kvalitatív és kvantitatív szövegelemzése lehetővé teszi azt, hogy megismerjük a tanítói pálya jellemzőit, valamint feltárjuk, milyen eszmények körvonalazódnak a tanítókkal szemben. A tankönyvek elemzésének relevanciáját bizonyítja az a tény, hogy a pedagógiai könyvek funkciójuk szerint normatívák, a kívánatos állapotot írják le, követelményeket

fogalmazznak meg, és az iskolaügy gyakorlatának javítására készítik fel a tanítójelölteket.

A dolgozat írója szerint a *tanítókép* egy mentális konstrukció, ami az adott korszak közgondolkodásában jelenik meg. Az ideális tanító képe egyrészt a tanítók öntudatáról tanúskodik, amely sajátos arculatot ad a néptanítói szakmának, munkáját igényes és felelősségteljes tevékenységnek tünteti fel és utal arra, hogy bizonyos képességekre van szükség ahhoz, hogy ezeket a tanító megvalósítsa. Az ideális tanító képe azt írja le, milyennek látta a szakmai környezet a vizsgált időszakaszban a jó tanítót. Melyek voltak azok az erények, amelyekkel rendelkeznie kellett ahhoz, hogy a tanító nevelő- és oktató munkája; a társadalommal és a gyermekekkel való kapcsolata hatékony legyen.

A neveléstan-könyvek tanítóképét jellemző tulajdonságok azonosítása elsősorban a nevelés általános elméletei, a tanítói hivatás, továbbá a fegyelmezés, a büntetés és a jutalmazás illetve az ezekkel kapcsolatos fejezetek elemzése alapján történik. A pedagógiai könyvek első fejezeteikben általában filozófiai antropológiai síkon foglalkoznak az ember általános és specifikus sajátosságaival, ami alapján rekonstruálható a kor embereszménye. Ennek megfelelően feltárható, hogy a tanítónak milyen állampolgárrá kellett formálnia a gyermeket. A tanítói hivatásról szóló fejezet elemzése alapján meghatározhatók a testi alkalmasságra és viselkedésre, szakmai tulajdonságokra, továbbá az életmódra és magánéletre vonatkozó elvárások. A könyvek gyakorlati nevelési módszertannal foglalkozó fejezeteiben, mint a jutalmazás és a büntetés praktikus kérdéseit tárgyaló részekben a tanító gyermekkel szembeni attitűdje fogalmazódik meg. Mindezek elemzésével fontos részletek tárhatók fel a neveléstan-könyvek szerzőinek tanítófelfogásáról, a mindenkori tanítóval szemben támasztott elvárásokról.

4.1 Az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés és a tanítói feladatok kapcsolata

A nevelés általános elméleteiről, a tanítói hivatásról, valamint a jutalmazásról és a büntetésről szóló fejezetek elemzése alapján jól nyomon követhető, hogyan kristályosodtak ki a népiskolai szakmához szükségesnek tartott tanítói erények, hogyan bővült a tanítók feladatköre, a neveléstan-könyvek szerzői milyennek látták koruk modern tanítóját.

Az embereszmény és a nevelés: A pedagógiai könyvek első fejezeteikben általában filozófiai antropológiai síkon foglalkoznak az ember általános és specifikus sajátosságaival, ami alapján feltárható, hogy a tanítónak milyen nevelési célt követve milyen állampolgárrá kellett formálnia a gyermeket, továbbá meghatározhatókká váltak a tanító nevelési feladatai. Azokban a 19. századi magyar és német neveléstan-könyvekben, amelyekben a felvilágosodás pedagógiájára és a keresztény pedagógiára jellemző embereszmény él tovább a szerzők kiemelik az embert a többi teremtett lény közül. A humanizmusra jellemző emberi tökéletesség gondolata idéződik fel a könyvekben, amikor a szerzők az embert a teremtés koronájának tekintik, aki a világ többi teremtményétől mind testileg, mind lelkileg számos előnyében különbözik. Abból a humanizmusban eredő és a felvilágosodás pedagógusai által újrafogalmazott

felfogásból indulnak ki, hogy az ember bizonyos képességcsírákkal jön a világra, amit nevelés útján kell fejleszteni. Hangsúlyozzák, hogy az ember a rendeltetését csak a társadalomban, nevelés által érheti el. *Baló* és *Erdődy* pedagógiájában már érzékelhető a korszerű néptanítói tudás egyik kiindulópontja az ember új antropológiai sajátosságaira alapozódó gyakorlatias emberismeret, a gyermek testi és lelki sajátosságainak ismerete, ami a tanítóktól a nevelés hatékonysága érdekében speciális feladatokat kíván meg.

A szerzők az embereszményből kiindulva határozzák meg nevelés-definíciójukat, melyek közös tartalmi eleme a tervszerűség és tudatosság. A 19. század második felében megjelenő könyvek jellemzően duális célkitűzést fogalmaznak meg. A gyermekből embert és polgárt kell formálni, a gyermeket fel kell készíteni a szűkebb és tágabb közösségekbe való beilleszkedésre. A 20. században megjelenő pedagógia könyvek közül *Baló*, *Peres* és *Weszely* már nem a hasznos állampolgárrá nevelésről beszél, hanem egyértelműen kifejezik a nemzet számára a nemzet által való nevelés fontosságát.

Egyes szerzők a gyermek fejlődésére gyakorolt nevelő hatások tényezőit is számba veszik és utalnak a nevelési színterek sokszínűségére. Így *Kiss* és *Öreg* a természet és az embervilág hatását, *Felméri* a gyermek lelkére tett hatások sokszínűségét hangsúlyozza, de hasonló gondolatok figyelhetők meg *Baló* munkájában, aki szerint a nevelés elsődleges és legfontosabb színtere a család, amit a népiskolai nevelés követ. Fontosnak tartja, hogy a tanító törekedjen a családdal való együttműködésre, a gyermekek otthoni körülményeinek megismerésére. *Weszely* művében azt emeli ki, hogy a nevelői hatások között nemcsak a nevelő, a szülők, a család és az iskola hatása értendő, hanem az „élet ezer apró, változatos benyomása” (*Weszely*, 1905. 3. o.). A kontrolálható hatások mellett a nem ellenőrizhető hatások sorozata mind hozzájárulnak az egyéniség kialakulásához, ezért a nevelésnek ezeket a tényezőket is számításba kell vennie. A gyermek nemcsak a családé, hanem a társadalomé is. Ebből adódik, hogy a tanító nemcsak a szülő nevében nevel, hanem a társadalom megbízásából is, aminek alapja, hogy az iskola összhangban legyen a családdal.

4.2 Tanítófelfogás a szerzők jutalmazással és büntetéssel kapcsolatos álláspontja alapján

A szerzők az iskolai fegyelem és a tanító személyisége között szoros összefüggést feltételeznek. A jutalmazás és büntetés kérdésével a neveléstan-könyvek szerzői mélyrehatóan foglalkoznak, ez alól kivételt képez *Peres* munkája, ami az előző művekkel ellentétben nem nyújt külön fejezetben részletesen kidolgozott metodikát, hanem elsősorban az igazságszolgáltatás alfejezeten belül a hétköznapi pedagógia gyakorlatából kiindulva kritikáit fogalmazza meg. A könyvek szerzői a két nevelési eszköz céljának a gyermek tetteinek következményeként kellemes érzelmek előidézését, az ok okozati összefüggés megértését, az akarat alakítását, azaz az erkölcsös viselkedés fejlesztését tartják. Differenciáltan mutatják be a népiskolában alkalmazható jutalmazás és büntetés lehetőségeit, melyeket többségében két csoportra osztanak: természetesekre és mesterségesekre. A természetes a gyermek

tevékenységének természetes következményét jelenti, aminek a gyermek cselekedetével arányban kell lennie, és a tevékenységet azonnal kell követnie. A mesterséges pedig arra a nevelői eljárásra utal, amit a gyermek tette vált ki a nevelőből. A gyakorlati nevelési módszerek ismertetésénél a tankönyvírók kiemelik, hogy addig, amíg más eszköz a tanító számára rendelkezésre áll, addig a jutalmazáshoz és büntetéshez nem szabad nyúlni.

A néptanítói szakma egyik legmegalapozottabb és legkidolgozottabb hagyományos területét képezi a jutalmazással kapcsolatos módszertani feladatok, amelyek a neveléstan-könyveket olvasva úgy tűnhetnek számunkra, hogy napjainkig nem sokat változtak. Ezt támasztja alá, hogy a jutalmazás metodikájával kapcsolatosan a szerzők olyan gyakorlati tanácsokat írtak le, ami még napjainkban is helytállóak a nevelési gyakorlatban. Így a szerzők a jutalmazás céljaként a gyermek erkölcsi fejlődésének elősegítését, a pozitív magatartás megerősítését jelölték ki, valamint felhívták a figyelmet arra, hogy alkalmazásánál ügyelni kell a mértékre, és arra, hogy a kötelességből elvégzendő feladatot ne jutalmazzák. Leghatásosabb módjának az erkölcsi jutalmat tartják, mint például a gyermek nevelő általi elismerését, tettének helyeslését, dicséretét. Megengedhető típusai között említik meg a tanító belátásán alapuló, szabadon választott mesterséges jutalmakat, mint például a kitüntetések, ajándékokat. *Emericzy* nézete eltér a többi szerzőétől a témát illetően abban, hogy a szóbeli dicséreten kívül minden külső kitüntetést kizárandónak tart, mint például a rangfokozat szerinti ültetést, jelvények viselését, jutalom- vagy aranykönyvbe beírást, mert a jutalmazás azt az érzést keltheti a gyermekben, hogy nem önmaguknak neveltetnek, hanem díjazandó munkát végeznek.

A fizikai büntetés iránti attitűdben már nem olyan egybecsengő a szerzők álláspontja, mint a jutalmazással kapcsolatban. A büntetések között a 19. században megjelent neveléstan-i kézikönyvekben és tankönyvekben, végső esetben szükséges eljárásaként jelenik meg a testi fenyítés alkalmazása. A nevelési eszközök a század során végig a nevelői repertoár fontos része maradt. Az elemzett források esetében a 20. század első felében kiadott magyar pedagógiai munkákban megfigyelhető az a markáns változás a testi büntetés iránti attitűdben, hogy annak iskolai alkalmazását a szerzők kifejezetten tiltják, így *Peres*, *Baló* és *Weszely* elítéli a tanító által alkalmazott verést. Amikor a szerzők rámutatnak a fegyelmezés hétköznapi gyakorlatban való helytelen alkalmazására, arra következtethetünk, hogy a gyakorlatban a fegyelmezéssel kapcsolatban továbbra is a hagyományos, testi büntetést elfogadó pedagógiai szemléletmód érvényesült. Erre mutat példát a következő idézet: „Némelyikünk a szigor nevében csak úgy lesi a büntetendő, másoknak a gyöngédség nevében a jutalmazandó eseteket, míg mások a vaskövetkezetesség paripáján nyargalászva büntetnek és jutalmaznak, akár egy tökéletes automata” (*Peres*, 1904, 351). Az elemzett 20. századi könyvekben a tanító javasolt fegyelmezési eszközei a humánus, emocionális jelzővel jellemezhetők. Kivételt képez ez alól *Erdődy* 20. század első felében megjelenő neveléstan-könyve, melyben a szerző egyértelműen kifejezi, hogy a testi büntetést pedagógiai oknál fogva az iskolából nem lehet kitiltani, de annak alkalmazásánál törekedni kell arra, hogy ritkán kerüljön rá sor, és a tanító kerülje a kemény büntetést. Ez feltételezhetően abból adódik, hogy az elemzésre kerülő könyv negyedik kiadása

még nem tekinthető teljes egészében 20. századi alkotásnak, mivel több szállal kapcsolódik a 19. századi neveléstan-könyvek tartalmi elemeihez.

A tankönyvírók hangsúlyozzák, hogy mindkét nevelési eljárás alkalmazása csak bizonyos szabályok figyelembe vételével alkalmazhatók. A nevelőtől megkívánja a gyermek egyéni sajátosságait figyelembe vevő mértékletes, igazságosságos és következetes alkalmazást, továbbá a komolyságot, okosságot, valamint a nevelési eszközök alapos ismeretét. A tanító feladata, hogy pozitív mintát nyújtson a növendékek számára és ítélje meg a gyermekek cselekedetének motivációját, célját. A természetes jutalmazásnál pedig figyelmesse a gyermeket a tevékenysége és következménye közti összefüggésre.

4.3 A tanítókép jellemzői, változásai

Már az eddigiekből is kitűnik, hogy a szerzők a nevelés hatékonyságát a tanítói hivatásra alkalmas tanítóban látják. A magyar és német neveléstani kézikönyvek és tankönyvek differenciáltan taglalják a tanítóval szemben támasztott követelményeket. A 19. századi könyvek tételes listát tartalmaznak a tanítótól megkövetelt tulajdonságokra, a testi alkalmasságra és viselkedésre, a hivatástudatra, és az életmódra vonatkozóan. A 20. századi könyvek viszont már lényegesen racionálisabban fogalmazzák meg az elvárásokat.

Személyiségbeli összetevők: A szerzők a testi kellékek között elvárják, hogy a tanító ép, erőteljes és egészséges testtel, jó kommunikációs képességgel rendelkezzen, ami mind a község lakói, mind a gyermekek közötti tekintély kivívásának alapja. További elvárásként jelenik meg a könyvekben, hogy a nevelő külső megjelenésének mintaként szolgáljon a növendékek előtt, a tanító testi fogyatékoságtól mentes legyen, amelyek a gyermekek előtt gúny tárgyává tehetnék, vagy tevékenységében akadályozhatná.

A könyvek szerzői a tanítói hivatás legfontosabb elemének a tanító erkölcsös magatartását tartják, ami magába foglalja a tanító fő erényeit, mint például a vallásosságot, a hivatalos teendőik lelkiismeretes teljesítését, tudásvágyat, szorgalmat, türelmet, becsületességet, az odaadó önzetlenséget, az igazságosságra való törekvést, a gyermekek iránti szeretetet és a hivatásszeretetet. A tanítói szeretet a 19. századi könyvek esetében még nem a szentimentális érzelmekre utal, hanem a gyermekhez való komolysággal és szigorral párosuló viszonyulást jelenti, ami a sikeres nevelői eljárás alapja. A magyar 20. századi könyvekben viszont már megjelenik a tanító humánus attitűdjének igénye. A hivatásszeretet a szerzők szerint hozzájárul ahhoz, hogy amikor a tanító hivatásának rögös útján nehézségekkel találkozik, szakmáját ne adja fel.

Szakmai tudás elemei: A tanító felkészültségére vonatkozó szakmai elvárások között az elméleti és módszertani ismereteket tekintik a tanítói hivatás alapjának, ami az önművelődés igényével szoros kapcsolatban van. A tanító felkészültségére vonatkozó szakmai elvárások között a műveltséget a tanítói hivatás szükséges alapja, ami az önművelődés igényével szoros kapcsolatban van. A tanítónak ismerettel kell rendelkeznie a tanítás elveiről, módjairól, valamint az elméleti ismeretek mellett

gyakorlati jártassággal is rendelkeznie kell. A szakmai elvárások között megjelenik a rátermettség igénye, ami hozzájárul a tanítói tekintély előmozdításához. A rátermettséget *Lubrich* veleszületett „szellemi tehetségnek” tartja, ami lehetővé teszi, hogy a nevelő növendékeire hatni tudjon, nézeteit, hajlamát, érdekeit megismerje. *Felméri* és *Baló*, tanítói szaktudás lényeges elemének tartja a pszichológiai tájékozottságot és a gyermekek egyéni sajátosságainak megismerését. *Erdődy* könyvében ugyan egyértelműen nem fejt ki, hogy a tanítónak pszichológusnak kell lennie, de a gyermek lelki és fizikai sajátosságai megismerésének témaköre az ő könyvében is hangsúlyos szerepet kap. A gyermek egyéni sajátosságainak megismerése összefüggésben áll a tanító új feladatával a gyermekek otthoni körülményeinek megismerésével, a szülőkkel való együttműködéssel.

Társadalmi- és magánszférára vonatkozó elvárások: A szerzők lényegesnek tartják a népiskolai tanítók munkájának kulturális jelentőségét. A tradicionális követelményeknek megfelelően a tanítói feladatokhoz a társadalommal való kapcsolattartás is hozzátartozott. A népiskolának hozzá kellett járulnia a nép erkölcsi és értelmi alakításához, aminek feltétele volt, hogy a tanító folyamatos kapcsolatban álljon a község lakóival, az egyházzal, a szülői házzal. A tanítónak a község megbecsülését jó modorával, az emberekhez való tiszteletteljes és ragaszkodó közeledésével, példamutató magánéletével ki kellett vívnia. Ez azért is volt meghatározó, mert gyakran a község lakóihoz való viszonya alapján ítélték meg a szülők, hogy a reá bízott gyermekükkel hogyan fog foglalkozni. A néppel való megfelelő kapcsolat fenntartása érdekében a néptanítónak az egyházzal szemben is jelentős kötelezettsége volt. Mindenekelőtt tiszteletben kellett tartania a vallását, a pappal békében és egyetértésben kellett együtt élnie, együttműködnie és iránta tisztelettel kellett viseltetnie.

Valószínűsíthető, hogy a társadalommal való kapcsolattartásnál a családpedagógiai tevékenység iniciatívái jelennek meg, amikor a tankönyvírók (*Felméri*, *Peres*, *Erdődy*, *Baló*) kiemelik a szülőkkel történő kapcsolatfelvétel szükségességét, melynek lehetőségei között utalnak az 1901-ben bevezetésre kerülő szülői értekezletek jelentőségére.

A tanító életmódjára vonatkozó elvárásoknál a magyar és a német szerzők a tanító példás családi élete meghatározó, ami tekintélyének kivívásához és fenntartásához szükséges volt. A tanító nem zárkozhatott el a közösségi élettől, részt kellett vennie a társadalmi rendezvényeken, mint például előadások tartásában, tornák, játékok és kirándulások megrendezésében, énekkórusok vezetésében. A mellékfoglalkozásokat illetően pedig elvárt volt, hogy csak olyan mellékállásokat vállaljon el, amelyek méltóságát nem csökkentik, és az iskola kárára sem mennek.

5. Befejezés

A kutatás során bebizonyosodott, hogy a tanítójelöltek és a tanítók számára írt neveléstan-könyvek tükrözik a tanítóval szembeni társadalmi igényeket. A tankönyvszerzők a pragmatikus szempontokat figyelembe véve komplex követelményrendszert írtak le normatív eszménypedagógiájukban a tanítók személyes tulajdonságainak, szakmai tudásának és életmódjának szintjén. A tanítóval szemben

támasztott elvárásrendszer elemzése alapján rekonstruálható a neveléstani kézikönyvekre és tankönyvekre jellemző tanítói ideál.

Megállapítható, hogy a 19. századi magyar és német neveléstan könyvek szerzői a hétköznapi iskolai élet fő szereplőjét, a tanítót olyan „tökéletes embernek” rajzolják le normatív eszménypedagógiájukban, aki rendelkezik a tanítói hivatáshoz szükséges összes erénnyel. A 20. század elején megjelenő magyar neveléstani kézikönyvek azonban feltételezhetően az új pedagógiai és pszichológiai tudományos ismereteknek köszönhetően már racionálisabban, az elvárások sorát leegyszerűsítve, a pragmatizmusra törekedve közelítik meg. Kerülik az eszmei-síkon történő elmélkedéseket, valamint a neveléshez és tanításhoz akarnak gyakorlati tanácsokat adni úgy, hogy figyelembe veszik a tanítói hivatás korabeli helyzetét, annak hiányosságait. Kivételt képez Erdődy neveléstani tankönyve, akinek tanítóképe a 19. századi tankönyvíró-elődeihez hasonlóan eszményített, azonban Peres, Baló és Weszely szakít a korábbi könyvek tanítói hivatáshoz szükséges elvárásrendszerének tradicionális bemutatásával.

Az ideálkép megjelenése egyrészt új öntudatról tanúskodik, amely profilt akart adni a tanítói hivatásnak, ami egy igényes és felelősségteljes tevékenységként jelenik meg és utal arra, hogy a tanítónak bizonyos képességekre és egyéni feltételekre van szüksége, hogy ezeket megvalósítsa.

IRODALOMJEGYZÉK

- Baló József 1905. Népiskolai nevelés- és oktatástan a tanító és tanítóképző-intézetek III. osztálya számára. Az új tanterv figyelembevételével. Írta Dr. Baló József, a Budapesti Állami Tanítóképző igazgatója. Budapest: Lampel R. Könyvkereskedése.
- Bárány Ignác 1896. Tanítók könyve. Kalauz a nevelés és tanítás vezetésére. Írta Bárány Ignác, átdolgozta Bárány Gyula. Hetedik átdolgozott kiadás. Budapest: Lauffer Vilmos tulajdona.
- Emericzy Géza 1881. Általános tanítástan. Írta: Dr. Emericzy Géza, tkp. igazgató. Igló: Igló Nyom. Az iglói könyvnyomdában, Schmidt József.
- Emericzy Géza 1882. Népiskolai neveléstan tanítók és tanítóképezdek számára. Írta dr. Emereczy Géza tanítóképezdei igazgató, Budapest: Dobrowsky és Franke tulajdona.
- Erdődy János 1905. Neveléstan tanító-képző intézeti növendékek, tanítójelöltek és tanítók számára. Írta Erdődy János, tk. igazgató. Negyedik átnézett kiadás, Budapest: Laufer Vilmos-féle Könyvkiadóhivatal.
- F. Dárdai Ágnes 1999. Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásokban. *Iskolakultúra*, 9/4: 44-53.
- Fáyiné Dombi Alice 2000. „Oskolai vezérlő fonál” – Tankönyvek és tankönyvírók. In: Dombi Alice és Oláh János (szerk.): *A XIX. század jelesei II. Emlékezzünk a régiekről*. Gyula: APC-Stúdió. 68-85.
- Fehér Katalin 2000. A pedagógiai gondolkodás és szakirodalom fejlődése Magyarországon a felvilágosodástól a 19. század közepéig. In: Németh András

- és Tenorth, H.-E. (szerk.): *Neveléstudomány-történeti Tanulmányok*. Budapest: Osiris Kiadó. 7-67.
- Horváth Zsuzsanna 1996. Tankönyvelemzési szempontok és eljárások. *Új Pedagógiai Szemle*, 46/10: 29-36.
 - Karlovitz János 2001. Tankönyv. Elmélet és gyakorlat. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
 - Kiss Áron és Öreg János (1887): Nevelés és oktatásban. Ötödik újonnan átdolgozott kiadás. Budapest: Stampfel- féle Könyvkiadóhivatal.
 - Mennyey József [1866-67] 1869. „Nevelés- és tanítástan egyházi s világi tanemberek és tanügybarátok naptanodai tanítók és tanítójelöltek használatára legújabb és legjobb kútfők után kidolgozta Mennyey József, tanítóképző-tanár s a kalocsai tanítóképezde s elemi minta- főtanoda igazgatója. A m. kir. Egyetem által pályadíjazott és a m. k. Közoktatási Ministerium által papjelölteknek és segédtanítóknak ajánlott munka. Második javított és bővített kiadás. Budapest: kiadja az Eggenberger Akad. Könyvkereskedése.
 - Peres Sándor 1904. Neveléstana. Budapest: Lampel Róbert (Wodianer F. és fiai) cs. és kir. udvari könyvkereskedés kiadása.
 - Perlaki Dávid 1791. A' gyermekeknek jó nevelésekről való rövid oktatás melyet a' szüléknek és a gyermek' tanítók' 's nevelőknek kedvéért öszve szedegetett. Perlaki Dávid A Komáromi Evang. Ekl. Tanítója Perlaki Dávid (1791): A' gyermekeknek jó nevelésekről való meggyebéli fő Esperestje. A szegényebb Osk. Tanítóknak, ingyen. Komárom: Wéber Simon Péter' betűivel.
 - Pukánszky Béla 2005. A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben. Pécs: Iskolakultúra-könyv.
 - Pukánszky Béla és Németh András 1997. Neveléstörténet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
 - Szabóné Fehér Erzsébet 2000. Az első hazai pedagógiai-tankönyv (1797) (2000): In: Dombi Alice és Oláh János (szerk.): *A XIX. század jelesei II. Emlékezzünk a régierekről*. Gyula: APC-Stúdió, 47-67.
 - Tóth Pápai Mihály 1797. Gyermek-nevelésre vezető útmutatás a' s. Pataki Helvetia Confessiot tartó Collégiumban tanító ifjúság számára. Kassa: Elinger János Cs. és királyi privil Könyv-nyomtató.
 - Weszely Ödön 1905. Népiskolai neveléstan, tanítástan és módszertan. Írta dr. Weszely Ödön, Budapest: Lampel Róbert (Wodianer F. és fiai) cs. és kir. udvari könyvkereskedés kiadása.

Valentina Majdenić – Ivana Kramarić - SLIKOVNICA U RAZREDNOJ NASTAVI

vmajdeni@gmail.com

Sažetak

Slikovnica je dio kompleksnog područja dječje književnosti koje obuhvaća djela po tematici i formi primjerena dječjoj dobi. Slikovnica je prva knjiga djeteta, važno literarno-likovno djelo. Često se poistovjećuje s ilustriranom knjigom od koje je bitno različita jer ilustrirana knjiga predstavlja slobodnu vezu ilustracije i teksta. Rečenice u slikovnici trebaju biti sažete, jezično ispravne, ponukati dijete na maštanje i zamišljanje, ali se također odlikovati jednostavnošću govora, prikladnim obujmom i sadržajnom punoćom. Svaki likovni trag u slikovnici treba prenositi vrijedne umjetničke doživljaje, ali i točne, istinite, korisne informacije iz neposredne i nepoznate okoline. Pritom se velika pozornost treba pridati odnosu veličina, logičkim vezama među sadržajima, jednostavnosti crteža te oslikavanju primarnim bojama. Prva slikovnica nastaje 1792. u Njemačkoj, a nosi naslov Slikovnica za djecu. Prvom slikovnicom u Hrvatskoj smatra se slikovnica Domaće životinje koja je izdana 1885. godine. Najznačajniji hrvatski pisac slikovnica do Drugog svjetskog rata je Dinko Chudoba, dok je među ilustratorima najslavniji Andrija Maurović. Iako slikovnica nakon prve dvije godine školovanja izlazi iz nastavnog plana i programa, treba joj nastavljati pridavati pažnju. Jedan od načina sveobuhvatnog bavljenja slikovnicom je i izrada razredne slikovnice korelacijom nastave hrvatskog jezika i likovne kulture.

Ključne riječi: slikovnica, dječja književnost, odgojno-obrazovni proces

PICTURE BOOKS AND CLASROOM

Abstract

The picture book is part of a complex area of children's literature that includes works by subject matter and suitable from of childhood. The picture book is the first book of the child, an important literary and artistic work. Often equated with illustrated books that is fundamentally different because it illustrated book presents a free link illustrations and text. Sentences in a picture book should be concise, correct language encourages the child to the imagination and the imagination, but is also characterized by simplicity of speech, appropriate to the size and richness of content. Although the book after the first two years out of school curriculum, should continue to attach to her attention. One way of dealing with a comprehensive picture book is illustrated and drafting class correlation Croatian language and art.

Keywords: picture books, children's literature, the educational process

1. UVOD

Prva knjiga koju dijete uzima u ruke zasigurno je slikovnica. Percepcijom slikovnice dijete se uvodi u bogatstvo pisane riječi. Kroz igru slike i teksta, ono se upoznaje s književnošću. Njena je uloga u odgoju mladog čovjeka vrlo značajna (Posilović i suradnici 1986). Ovaj se rad bavi problematikom slikovnice u nastavi hrvatskoga jezika. Dakako, na samom početku je važno spomenuti i razumjeti dječju književnost kao neiscrпно područje književnosti, njenu tematiku, formu i namjenu kao polazište za shvaćanje, izradu i obradu slikovnice. Bez smještaja slikovnice u okvire dječje književnosti, nema pravog razumijevanja ove književne vrste. Nadalje je bitno istaknuti termin slikovnica, kakva je knjiga slikovnica, koja je njena funkcija u životu djeteta, a nikako se ne smije zanemariti niti povijesni aspekt razvoja slikovnice, kako u svijetu, tako i u Hrvatskoj. Počeci slikovnice u svijetu sežu daleko u prošlost, što još jednom pokazuje izrazitu i neospornu važnost. Nakon teorijskog dijela će uslijediti praktični dio, a bavit će se postupkom izrade slikovnice u prvom razredu osnovne škole. Ona se izrađuje u okviru nastavne jedinice Slikovnica, a potom i ilustracijom iste korelacijom sadržaja hrvatskog jezika i likovne kulture. Cilj rada je upoznati čitatelja s mjestom, ulogom i načinom izrade slikovnice kao dijela dječje književnosti u nastavi hrvatskoga jezika u prvom razredu osnovne škole. Razlog odabira ove teme je sukladan prethodno istaknutoj važnosti slikovnice u životu djeteta.

2. DJEČJA KNJIŽEVNOST

S obzirom da je slikovnica dio kompleksnog područja dječje književnosti, potrebno je najprije odrediti pojam dječje književnosti.

Dječja književnost je posebni dio književnosti, a obuhvaća djela koja po tematici i formi odgovaraju dječjoj dobi. Dječjom dobi smatra se razdoblje između treće i 14. godine (Crnković, Težak 2002 prema Crnković 1990).

Zanimljivo je da unutar već spomenute dječje dobi postoje znatne razlike u preferencijama, ali i mogućnostima, čime se dodatno opterećuje poimanje pa i definiranje dječje književnosti. Nekad su se pisci obraćali djeci do 16. godine, dok je danas ta granica pomaknuta na 12 godina, a za razdoblje od 13. do 20. godine namijenjena je književnost za mlade odrasle. Ta književnost je temama i stilom bitno različita od dječje.

Tri su oznake pripadnosti bilo koje knjige dječjoj literaturi:

- napisao ju je „dječji pisac“, dakle, svjesno ju je namijenio djetetu
- izdao ju je dječji nakladnik ili dječji odjel određenog nakladnika
- u knjižarama i u knjižnici se nalazi na policama knjiga namijenjenih djeci

Dakako, knjiga se može prozvati dječjom literaturom, a da pritom nema niti jednu od navedenih triju oznaka. To se događa kad dječja populacija određeno umjetničko ostvarenje prihvati kao svoje (Crnković, Težak 2002).

2.1. Vrste dječje književnosti

U dječjoj književnosti, kao i u književnosti za odrasle identična je podjela na rodove, vrste i podvrste. Temeljnim, glavnim vrstama dječje književnosti smatraju se slikovnica, dječja poezija, priča, dječji roman ili roman o djetinjstvu. Kada govorimo o ovim četirima vrstama, govorimo o pravoj dječjoj književnosti, o književnosti koja je određena upravo time što je napisana za djecu, glavni junaci su bliski djeci, a nakladnici i knjižničari su ih nazvali dječjim. U drugu skupinu ulaze basne, roman o životinjama, avanturistički ili pustolovni roman, historijski ili povijesni roman, znanstvena fantastika, putopisi i biografska djela. Ove književne vrste se smatraju graničnim između književnosti namijenjene djeci i odraslima (Crnković, Težak 2002).

2.2. Hrvatska dječja književnost

Postoje razna stajališta oko početka dječje književnosti u Hrvata. Dalibor Cvrtnan u svojoj antologiji hrvatske dječje poezije *Vječnotraž* govori o Preradovićevim pjesmama, smatrajući ih početkom dječje književnosti. Crnković, pak, početkom hrvatske dječje književnosti smatra 1850. godinu kada Ivan Filipović objavljuje zbirku *Mali tobolac raznoga cvjetja za dobru i pomnjivu mladež naroda srbo-ilirskoga*. Općenito je hrvatska dječja književnost predstavljena kroz žanrovsku periodizaciju. Crnković hrvatsku dječju književnost dijeli na četiri razdoblja koja se mogu promatrati po godinama, djelima te po glavnim predstavnicima:

- od početaka do 1913. / od *Malog tobolca* do *Hlapića* / Filipovićevo doba
- od 1913. do 1933. / od *Hlapića* do *Družbe Pere Kvržice* / doba Ivane Brlić-Mažuranić
- od 1933. do 1956. / od *Družbe Pere Kvržice* do *Prepelice* / Lovrakovo doba
- od 1956. nadalje / od *Prepelice* nadalje / Vitezovo doba (Hranjec 2009).

3. SLIKOVNICA

3.1. Definiranje termina slikovnica

Slikovnica je dječja knjiga par excellence (Crnković, Težak 2002: 15), važno prvo literarno-likovno djelo u životu djeteta (Visinko 2000: 41). Slikovnica je prva knjiga. Slikovnica je i riječ i slika (Škrinjarić, 1980: 59).

Ona je prvi doticaj djeteta s umjetnički napisanom riječju, a upotrebljava dva puta komunikacije: likovni i jezični. Nikako ju ne možemo nazvati čisto književnom vrstom, kad je jednako bitna značajka slikovnice upravo slika. Slikovnica je kombinacija likovnog i književnog izraza. Djeca ju gledaju, dodiruju i upoznaju već u prvoj godini života, a udaljuju se od nje tek u drugom razredu osnovne škole (Crnković, Težak 2002).

3.2. Razlika između slikovnice i ilustrirane knjige

S obzirom na često poistovjećivanje slikovnice s ilustriranom knjigom, potrebno je nakon definicije pojma slikovnica razgraničiti ova dva izraza.

Ilustrirana knjiga je, naime, slobodna veza ilustracije i teksta. Namjena ilustracija u takvim knjigama je razvoj čitateljskih predodžbi djeteta, iako ono može imati vlastito viđenje pročitanooga. Osim toga, one mogu pobuditi želju djeteta da pročita baš tu određenu ilustriranu knjigu (Javor 2000). U slikovnici slika nije ilustracija teksta, kao u ilustriranoj knjizi (Crnković, Težak 2002: 16). Ilustracija služi za obogaćivanje doživljaja, preciziranje teksta i radnje (Javor 2000).

Ona je svojevrsan dodatak tekstu, koji, kad ne bi bio oslikan na papiru, našao bi mjesto u glavama mladih čitatelja.

3.3. Tekst slikovnice

Slikovnica je knjiga u kojoj riječ ne smije biti potisnuta (Škrinjarić 1980: 59). Iako je likovna dimenzija ono što djetetu mnogo duže ostaje u pamćenju nego sama riječ, ne smijemo zanemariti važnu ulogu teksta u slikovnicama. U najkvalitetnijim, djeci najprikladnijim slikovnicama, tekst je potpuno ravnopravan sa slikom. Rečenice u slikovnici svakako trebaju biti sažete, oslobođene nepotrebnog kiča, ponukati dijete na maštanje, zamišljanje pa i stvaranje svoje, vlastite priče (Škrinjarić 1980).

Otprilike dvije trećine slikovnica sadrže poeziju, petina ih je napisana u prozi, a tek jedna desetina bez teksta ili s malim udjelom teksta (Javor 2000).

Zahtjevi teksta slikovnice su uistinu sveobuhvatni: jezična ispravnost i čistoća, jednostavnost govora, prikladan obujam i sadržajna punoća. Osim toga, tekst slikovnice, u kojem god obliku, stihovima ili prozi, treba biti jasan, poticajan i poetski. Ona svojim rečenicama treba prenositi vrijednosti čitavog društva, kako bi od malih nogu dijete znalo razlikovati dobro od lošeg (Posilović i suradnici 1986).

Također, broj riječi u rečenicama ne bi smio prijeći svega pet, a strukturom sve rečenice trebaju biti proste ili prosto proširene. Kad govorimo o složenim rečenicama, dopuštaju se nezavisno složene i najjednostavnije zavisne, međutim, oštro je naglašeno izbjegavanje inverzije (Furlan 1978).

3.4. Slika u slikovnici

Slika također mora zadovoljavati određene zahtjeve u svrhu stvaranja kvalitetne, estetski, umjetnički, jezično i likovno vrijedne slikovnice.

Jedan od osnovnih zadataka u izradi slikovnice je likovnost vrlo visokih, umjetničkih dometa. Slikovnica komunicira primarno slikom. Slika nije samo slika. Ona je prije simbol. Ne smije i ne želi otkriti djetetu sve. Pomoću najjednostavnijih linija i oblika želi uvesti dijete u poruke koje sama slikovnica nudi, a to znači angažirati svijest djeteta (Posilović i suradnici 1986).

Cilj slika u slikovnici nije doslovno ispričati priču, već ju doživjeti, zamisliti, oživjeti. Dakle, primarna je uloga slike aktivirati duh djeteta (Belamarić 1978).

S obzirom da je slikovnica već od najmlađih dana sredstvo odgoja, obrazovanja i učenja, svaki likovni trag u njoj treba prenositi vrijedne umjetničke doživljaje, ali i točne, istinite, korisne informacije iz neposredne i nepoznate okoline. Kao i tekst, tako i slike trebaju biti oslobođene kiča, pretjerivanja i nepotrebnih detalja. Likovni sadržaj treba prenijeti osnovnu informaciju, a da se pritom velika pozornost pridaje odnosu veličina, logičkim vezama među sadržajima, jednostavnosti crteža te oslikavanju primarnim bojama. Načelo od bližeg ka daljem, od poznatog ka nepoznatom vrijedi i u slučaju slika u slikovnicama. Naime, kada djeca prvi put uzimaju slikovnicu u ruke, žele u njoj naći sadržaje o kojima već ponešto znaju (Posilović i suradnici 1986).

3.5. Funkcije slikovnice

Očekivano je i logično da slikovnica ima mnoštvo funkcija u životu djeteta koje proizlaze iz potreba. Ovisno o tome koliko je kvalitetna, ona će te funkcije zadovoljiti ili ne.

- Informacijsko – odgojna funkcija
- Spoznajna funkcija
- Iskustvena funkcija
- Estetska funkcija
- Zabavna funkcija (Javor 2000).

3.6. Vrste slikovnice

Razlikujemo dvije podjele ove dječje književne vrste. Jedna podjela slikovnice je prema primjerenosti dobi djeteta, dok je druga prema načinu prezentacije sadržaja. Kada govorimo o primjerenosti slikovnice dobi djeteta, možemo izdvojiti tri razvojna stupnja djeteta predškolske dobi, pa mu tako i odabiremo prigodne slikovnice. Prvi razvojni stupanj obuhvaća djecu od jedne do dvije godine i njima se najčešće daju slikovnice bez teksta. Drugi razvojni stupanj čine djeca od dvije do četiri godine starosti, kojima se daju za njihov uzrast primjerene slikovnice, a to su najčešće one s vrlo malo prisutnog teksta, dok se djeci u trećem razvojnom stupnju čitaju slikovnice s optimalnom količinom slike i teksta. Treći razvojni stupanj obuhvaća djecu od četvrte do šeste godine starosti. Kod ove je podjele naglasak na tome da dijete svaku slikovnicu koju dobije u ruke, ili koja mu se čita, percipira, usvoji i razumije.

Druga podjela je prema načinu prezentacije sadržaja:

- Slikovnice bez teksta
- Slikovnice s vrlo malo teksta
- Slikovnice s kraćim poučnim tekstovima
- Slikovnice s kratkim poučnim pričama iz života djece
- Slikovnice s umjetničkim autorskim tekstovima
- Slikovnice – bajke (Posilović i suradnici 1986).

3.7. Povijest slikovnice u svijetu

Pravim početkom ilustracije smatra se 4. stoljeće kada nastaju rukopisne knjige. Osim što su nastajale pomnim i preciznim prepisivanjem, te su se knjige bogato oslikavale. Tada su postojali umjetnici za svaki pojedini dio rukopisne knjige. U 14. stoljeću se pojavljuju drvorezi, a umjetnici koji ih izrađuju također se zovu iluminatori, ilustratori. Kada je Gutenberg u 15. stoljeću izumio tiskanje pomičnim drvenim slovima uz kombinirano otiskivanje drvoreza, knjižno slikarstvo polako gubi svoj sjaj. Brzina otiskivanja teksta postaje nadređena brzini izrade ilustracija. Ilustracije se tada izrađuju u radionicama, a često bez povezanosti sa tekstom. U 16. stoljeću njemački zlatar počinje proizvoditi ploče za otiskivanje ilustracija. Mnoge zainteresirane tiskare tada počinju raditi ilustracije pomoću tog važnog izuma. Iako je tek dvadeseto stoljeće, pravo, prepoznatljivo razdoblje slikovnice u punom smislu, još je Jan Amos Komensky, poznati teolog i pedagog izdao prvu „edukativnu slikovnicu“ davne 1658. Premda je Komensky posijao svijest o važnosti ovakvih djela za djecu, ocem slikovnice naziva se Justin Bertuch. 1792. godine izdaje prvu slikovnicu nazvanu Slikovnica za djecu sa čak 6000 bakroreza. Radilo se o 12 različitih svezaka koji su se prodavali u kompletu i posebno. Bertuch je rano uvidio istinsku važnost slikovnice za život djeteta te je govorio da je ona zaštitni znak dječje sobe. Ovaj zaljubljenik u knjigu davno je shvatio ono što mnogi visokoobrazovani stručnjaci za rad s djecom govore i danas (Javor 2000).

3.8. Povijest slikovnice u Hrvatskoj

Prava dječja knjiga u Hrvatskoj postoji tek 150 godina. Ilustracija se javlja 1796. kada je objavljen Mlajssem Robinzonu Joachima Campea u prijevodu Antuna Vranića. U knjizi je nepoznati hrvatski majstor radio drvorez i ručno ga obojao. Termin slikovnica u hrvatski jezik uvodi Filipović u Hrvatsko-njemačkom rječniku 1869. Osim slikovnice spominje i slikovnjak kao sinonim. Međutim, pravih hrvatskih slikovnica još uvijek nema. 1880. godine izlazi Pričalica u četiri sveska, ali je to još uvijek samo ilustrirana knjiga, nikako ne slikovnica.

Prva očuvana slikovnica nosi naslov Domaće životinje, izdana u nakladništvu Albrechta i Fiedlera 1885. Autor pjesama je Josip Milaković, a slika Leutmann. Ova slikovnica sadrži realistički slikane domaće životinje. Kraj 19. stoljeća donosi procvat nakladništva u Hrvatskoj i daljnje tiskanje slikovnica, ali i drugih dječjih knjiga (Javor 2000).

3.9. Značajni hrvatski pisci i ilustratori slikovnica

U Hrvatskoj se pisanjem slikovnica najčešće honorarno bave učitelji koji su, kao takvi, možda najkompetentniji shvatiti što djeci treba. Tridesetih godina 20. stoljeća javljaju se pisci koji su odlučili pisati samo i isključivo slikovnice. Jedan od njih je i Dinko Chudoba, inače novinar, koji se smatra najplodonosnijim piscem slikovnica do kraja Drugog svjetskog rata. Dinko Chudoba hrvatskoj je javnosti daleko poznatiji pod pseudonimom D.T. Vragoba (Javor 2000; Okružnik 2008).

Iako u hrvatskoj ilustraciji dječje knjige mnogi autori zauzimaju važno mjesto te uživaju velik značaj za daljnji razvoj ilustracije u Hrvatskoj, ipak je jedan od njih najveći, profesionalac u svom zanimanju, Andrija Maurović. Osim naslovnica, ilustrirao je i knjige u cjelini, a najveću slavu je stekao ilustrirajući najpoznatija djela Mate Lovraka (Javor 2000).

4. SLIKOVNICA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU

4.1. Korištenje slikovnice u nastavi

Mogućnosti uvođenja slikovnice u nastavu zaista su raznovrsne, korisne, djeci zanimljive i drage. Nažalost, većina učitelja spominje korištenje slikovnica u prva dva razreda osnovne škole. U prvom razredu se u nastavi književnosti i lektire javlja nastavna jedinica Slikovnica u kojem djeca trebaju spoznati i doživjeti kratke slikovnice, a koje su stilski i sadržajno primjerene djetetu. Osim toga, trebaju razlikovati slikovnicu od drugih knjiga zbog povezanosti slike i teksta (Javor 2000).

Javlja se i u likovnoj kulturi kroz nastavnu jedinicu Ilustracija. U drugom, pak, razredu, u okviru jezičnog izražavanja, djeca pripovijedaju prema poticaju te se tu učitelji često služe slikovnicama bez teksta kako bi učenicima olakšali smisleno, pravilno i tečno pripovijedanje. Osim toga, u drugom razredu se javlja i nastavna jedinica Bajka, te se djeci daju slikovnice za upoznavanje s čudesnim svijetom događaja i likova u bajci (HNOS 2006; Javor 2000).

Slikovnice se mogu koristiti i u dopunskoj nastavi, posebice s učenicima koji postižu slabije rezultate u odnosu na svoje vršnjake. Osim hrvatskog jezika, slikovnica je blagotvorna i za nastavu prirode i društva. Tu pomažu razne edukativne slikovnice o godišnjim dobima, ljudskome tijelu, životinjama i raznim drugim temama iz područja prirode i društva. Rijetko je korištenje slikovnica u matematici i glazbenoj kulturi, iako se i tu mogu vrlo praktično integrirati. U matematici mogu služiti za upoznavanje s brojevima i mjerama, dok u glazbenoj kulturi mogu poslužiti kao uvod u glazbenu priču, aktivno slušanje određene skladbe, osmišljavanje pokreta uz glazbu, upućivanje na glazbala (Javor 2000).

4.2. Postupak izrade slikovnice

Postupak izrade slikovnice u razredu nije nimalo lak posao, niti za djecu, niti za učitelja. Potrebno je najprije osmisliti nastavni sat u kojem će se obrađivati slikovnica. Dakle, važna je dobra priprema. U prvom razredu sam obradila nastavnu jedinicu Slikovnica. Kako bi svaki sat trebalo obogatiti korelacijom, a često i integracijom, osmislila sam križaljku s konačnim pojmom slikovnica. Kroz križaljku su učenici ponovili nastavne sadržaje prirode i društva koje su učili na prethodnim satima. Kada je najavljena tema, učenicima sam pročitala jednu slikovnicu, nakon čega su izražavali doživljaj te smo zajednički interpretirali slikovnicu, kako bismo došli do otkrića kakva je to knjiga i po čemu je tako posebna. Nakon toga sam im podijelila svakom po jednu (različitu) slikovnicu i dala im vremena da se svatko individualno upozna sa slikovnicom. Kada je vrijeme za „upoznavanje“ sa slikovnicom isteklo, još smo jednom u sintezi

ponovili što je slikovnica. U stvaralačkom radu je, pak, njihov zadatak bio osmisлити tekst slikovnice koja nosi naslov *Pustolovine ježića Ježurka*. Temu sam im zadala nakon konzultacija s učiteljicom o njihovim interesima, sposobnostima izražavanja i motivaciji za pisanje. Kada je tekst bio gotov, izabrala sam najbolje napisan tekst buduće slikovnice. Taj isti tekst jedne učenice iz razreda poslužio je kao motivacija na satu likovne kulture čiji je cilj bio osmisлити i izraziti likovni doživljaj slikovnice na motivu *Pustolovine ježića Ježurka* u tehnici pastela. Kao i nakon svakog teksta, uslijedila je interpretacija kako bih učenike motivirala za vizualizaciju i likovno izražavanje priče. Zatim sam im postavila PowerPoint prezentaciju u kojoj su bile prikazane ilustracije iz raznih slikovnica, kako bih im približila osjećaj za boju, veličinu i odnose među elementima na slici. Svatko je dobio svoj dio literarnog predloška (rečenicu ili dvije) koje je trebao nacrtati u tehnici pastela. U etapi vrjednovanja smo ponovili što smo radili i kojom tehnikom te sam pohvalila sve radove.

Uslijedio je tehnički dio skeniranja radova i elektronskog sastavljanja slikovnice što je rezultiralo gotovim proizvodom temeljenim na znanju o ovom području nakon iščitane literature i napisanog rada na istu temu.

5. ZAKLJUČAK

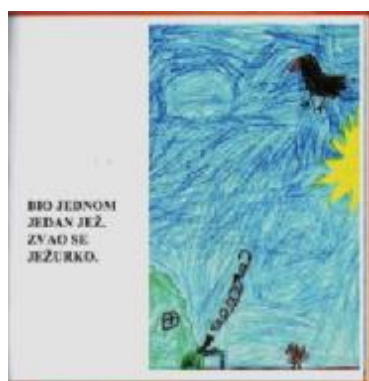
Slikovnica je važno literarno-likovno djelo u životu djeteta (Visinko 2000). Smatra se književnom vrstom prave dječje književnosti. Dječja književnost je posebni dio književnosti, a obuhvaća djela koja po tematici i formi odgovaraju dječjoj dobi (Crnković, Težak 2002). Često se poistovjećuje s ilustriranom knjigom koja je bitno različita od slikovnice. Ilustrirana knjiga je, naime, slobodna veza ilustracije i teksta (Javor 2000). Zahtjevi teksta slikovnice su uistinu sveobuhvatni: jezična ispravnost i čistoća, jednostavnost govora, prikladan obujam i sadržajna punoća (Posilović i suradnici 1986). Slikovnica ima pet funkcija: informacijsko-odgojnu, spoznajnu, iskustvenu, estetsku i zabavnu (Javor 2000). Razlikujemo slikovnice bez teksta ili vrlo malo teksta, one s kratkim poučnim tekstovima ili pričama iz života djece, slikovnice s umjetničkim autorskim tekstovima i slikovnice – bajke (Posilović i suradnici 1986). 1792. godine izlazi prva prava slikovnica nazvana Slikovnica za djecu autora Justina Bertucha. U Hrvatskoj prva očuvana slikovnica nosi naziv Domaće životinje iz 1885. Najznačajnijim hrvatskim autorom slikovnica smatra se Dinko Chudoba, novinar koji je pisao isključivo slikovnice, a hrvatskoj javnosti je poznatiji pod pseudonimom D.T.Vragoba. Iako u hrvatskoj ilustraciji dječje knjige mnogi autori zauzimaju važno mjesto te uživaju velik značaj za daljnji razvoj ilustracije u Hrvatskoj, ipak je jedan od njih najveći, profesionalac u svom zanimanju, Andrija Maurović (Javor 2000).

Mogućnosti uvođenja slikovnice u nastavu zaista su raznovrsne, korisne, djeci zanimljive i drage. U prilogu se nalazi slikovnica izrađena u prvom razredu Osnovne škole „Luka Botić“ u Viškovcima pod nazivom *Pustolovine ježića Ježurka*.

PRILOG – SLIKOVNICA PUSTOLOVINE JEŽICA JEŽURKA



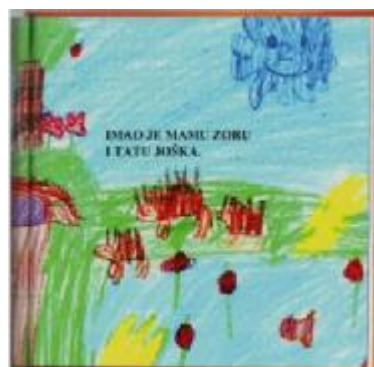
Naslovnica



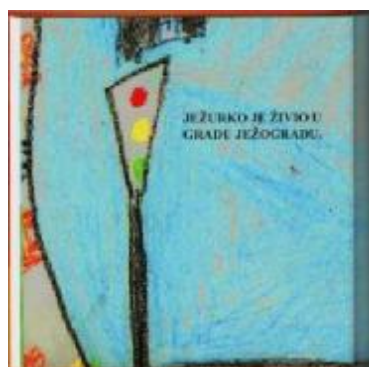
stranica 1



stranica 2



Stranica 3



stranica 4



stranica 5



Stranica 6



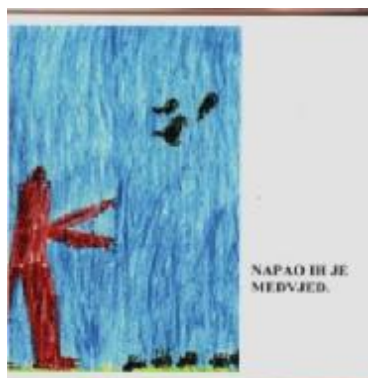
stranica 7



stranica 8



Stranica 9



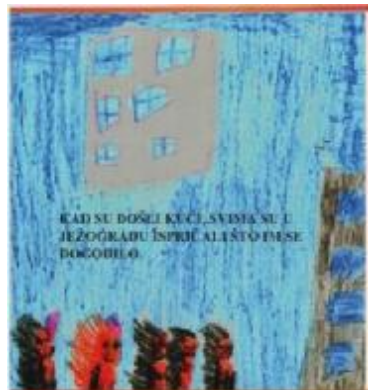
stranica 10



stranica 11



Stranica 12



stranica 13



stranica 14



Stranica 15



stranica 16



stranica 17



stranica 18



stranica 19



POPIS LITERATURE

- Belamarić, Dobrila 1978. Likovni jezik slikovnica i razvoj djece. Zagreb: *Umjetnost i dijete, IX (571978)*, 3-15.
- Crnković, Milan - Težak, Dubravka 2002. *Povijest hrvatske dječje književnosti od početaka do 1955. godine*. Zagreb: Znanje.
- Fodor, Lidija 2007. *Jean Paul Sartre i Albert Camus: Mašta i sloboda*. Pribavljeno 12.4.2012.
http://www.filozofija.org/index.php?option=com_content&task=view&id=161&Itemid=41
- Furlan, Ivo 1978. Slikovnica – prva knjiga u životu djeteta. Zagreb: *Umjetnost i dijete, IX(571978)*, 26-30.
- Hranjec, Stjepan 2009. *Ogledi o dječjoj književnosti*. Zagreb: Alfa.
- Javor, Ranka 2000. *Kakva je knjiga slikovnica*. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. 2006. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: GIPA.
- Okružnik, Marta *Od slikovnjaka do Vragobe*. Pribavljeno 2.5.2012.,
http://www.usvijetubajki.org/arhiva/svijet_bajki_2006/vijesti_2006/od_slikovnjaka_do_vragobe/default.aspx
- Posilović, Antonija - Roller-Halačev, Milena - Škoda, Marija - Čečuk, Slavenka - Gajić, Višnja - Paravina, Emil - Peteh, Mira - Stenzel, Vera 1986. *Kutić slikovnica: Priručnik za osnivanje i rad*. Zagreb: Savez društava „Naša djeca“ SR Hrvatske
- Škrinjarić, Sunčana 1980. Život u slikovnici. Zagreb: *Umjetnost i dijete, XII(69/1980)*, 56-59.
- Visinko, Karol 2000. Slikovnica u životu djeteta. Osijek: *Život i škola, XLVI(4/2000)*, 41-48.

Szalai Bernadett - **FELZÁRKÓZTATÁS VAGY NEMZETI ÖNTUDATFORMÁLÁS?
A tankönyv fejlődésének lehetséges irányvonalai**

szalai.betti@windowslive.com

Összefoglaló

A Fukuyama-gondolat, mely szerint a demokrácia végleg győzedelmeskedett, csírájában halálra volt ítélve, hiszen nem minden kelet-európai ország élte meg saját romantizmusát, melyet hol máshol, mint a történelemírásban lehet csak gyökereztetni. Azonban ez a sajátos felfogás legjobban a történelemoktatásban, s tankönyvírásban érhető tetten, hiszen ez az állam egyik legcélszerűbb illetve legkönnyebben kivitelezhető eszköze, mellyel látens vagy direkt módon befolyásolhatják a felnövekvő generációkat. A tankönyvek mindezekhez tudományos, politikai és oktatásgyakorlati szempontból is releváns vizsgálati anyagok, mivel nemcsak "legitimált tudást" és elvárt kompetenciákat, hanem államilag és társadalmilag preferált identitásmintákat is közvetítenek. Célunk, hogy meghatározzuk, milyen irányba fejlődik a tankönyv, ezzel együtt milyen szempontokat részesít előnyben. Az általunk felvázolt nemzetközi modellnek mennyire felelnek meg az Ukrajnában jelenleg használatban lévő, XX. századdal foglalkozó történelem tankönyvek.

Kulcsszavak: tankönyv, történelemoktatás, nemzeti öntudatformálás, kompetencia

**CONVERGENCE OR THE FORMATION OF NATIONAL IDENTITY?
The possible ways of developing textbooks**

Abstract

According to Fukuyama's idea, that after the collapse of regimes, democracy would triumph finally was condemned to death, because not all of the Eastern European countries live in its own national romanticism which is where else than in the writing of history can be rooted. This peculiar idea can be detected not only in history education but also in the edition of textbooks, because they are one of the best and easiest tools in manipulating the rising generation. The textbooks assure relevant materials for investigating the theme from scientifically, political and practical point of view, as it conveys not only the required competencies but also the politically and socially preferred patterns. Our goals are to determine the direction of textbooks' development, to find the aspects which are predominating and finally, answer for the question that how much do the Ukrainian textbooks meet with the international model?

Keywords: books, history, education, formation of national identity, competence.

1. Bevezető

„A történeti tanulás vagy történelemdidaktika szorosan kötődik a történelmi tudathoz, illetve történelmi kultúrához, ezért e tudat formálásának minden eszköze, eszköztára a tankönyvben valorizálódik. Ebből következőleg a történelmi tudat alakulásának mozzanatai nemcsak a közgondolkodás sokszor oly nehezen feltérképezhető tartományaiiban, hanem a jelentős mértékben azt kialakító tankönyvekben is fellelhetőek és láttathatóak”. (Herber 2010) A munka tartalmi kereteit és a tankönyvkutatáshoz kapcsolódó vizsgálat dimenzióit, valamint az elméleti tudás megszerzéséhez adandó lehetőségeket még nem kimerítve próbálunk összefüggő képet alkotni a tudás és „sok minden más” közvetítésének egyik lehetséges eszközéről, azaz a tankönyvről

A tankönyv és ezen belül a történelem tankönyvkutatás számos irányát határozhatjuk meg, hisz napjainkra már interdiszciplináris tudományággá nőtte ki magát. A tárgy bővülésének, egyben differenciálódásának köszönhetően számos irányban vizsgálhatjuk úgy oktatási, részben felnövekvő generáció nevelési céljait meghatározó eszközként is. Így a munka elméleti célja az Ukrajnában kiadott történelem tankönyvek több szempontú vizsgálata, egyben a fejlődési irányvonalának meghatározása. A téma aktualitása annak újszerűségében látszik, mivel a történelemtankönyveknek nemcsak a tanulók felzárkóztatásával, az oktatás elmélyítésével, a nemzetközi oktatásban elvárt kompetenciák az oktatásba történő integrálásával, de az államiság és függetlenség megszerzésével, a nemzeti történelem újragondolásával a társadalom nemzeti identitásának gyökereztetésével is meg kell/kellett küzdenie. Azonban a nemzetközi oktatásfejlesztés és az általa megkövetelt kompetenciák valamint a tankönyvkutatók által meghatározott kritériumok és szempontsorozatok az előző évszázadban bekövetkezett robbanásszerű mennyiségi növekedése és minőségi változásától sem tekinthetünk el.

2. A történelem- és tankönyvírás a független Ukrajnában

A rendszerváltás reményt ébresztett a posztszocialista országok többségében. Az új nemzedék hitt a diktatórikus ideológiától megtisztult oktatás és ezzel együtt *historical fairness*-t továbbító történelemoktatás szabadságában. A kívánt cél elérésének érdekében a társadalmi élet minden szintjén ezzel együtt az oktatásban is új irányvonalat és feladatokat kellett meghatározni. A történelmi igazságtétel programja mindazokban az országokban megfogalmazódott, amelyek végrehajtották a létező szocializmusból a plurális demokratikus alkotmányosságba ívelő rendszerváltoztatást. Azonban míg egyes országok a demokratikus nemzeti közösségek gyökereztetését, mások a várva várt függetlenség által lehetővé tett nemzetépítést kívánták megvalósítani. (Zarándy 2001) Ukrajna értelemszerűen az utóbbi csoporthoz tartozik, vagyis a rendszerváltás az ország egy részének magát a hön áhított kulturális és politikai szabadságot, nemzeti függetlenedés lehetőségét jelentette. S pont a szocializmusból való kilábalás ébresztette újra a nemzeti romantizmust, mellyel a történelemírás is a nemzeti törekvések kifejezésének eszközévé vált. Mihajlo Hrusevszkij XIX. századi történész iskolájának nyomán az 1990-es évek kezdetén a

történészek az „ukrán nemzeti újjászületésről kezdenek írni”, amivel kezdetben mindenki elfogadott, s csak ezt követően a XX. század végén H. Kaszjanov vetette fel a fogalom elavultságát, amelyet sürgősen fel kell váltani a kornak jobban megfelelő „nemzetépítés” fogalmával. Ezzel állapítja meg A. *Портнов*, ukrán műfordító és nem utolsó sorban történész, megkezdődött a vita a nemzetről és a nemzetépítésről, melynek lényege nem a fogalmak tisztázásával, hanem a történész elit és a tudományosság nyelvhasználata modernizálásának kérdésével végződött. (*Portnov* 2010) Portnov megközelítésében az ukrán történészek döntő többsége a marxizmus leáldozásával egyszerűen csak beszálltak az „ukrán nemzeti narratíva hajójába”. A társadalmi politikai változásokat figyelmen kívül hagyva, a fogalmakat egyszerűen felcserélve (pl.: *osztályharcból nemzeti újjászületés*) reagáltak a nemzetközi történésekre. (*Portnov* 2010) Értelmszerűen a történelemtankönyvek a történelemírás periodikus változásai szerint „modernizálódtak” avagy formálódtak.

Az ukrán történelemírás és oktatás hiányosságait a nyugati tudóstársaság/tudományosság sem hagyta figyelmen kívül, hiszen helyesen megállapítva az általános és középiskolai történelemoktatás kulcsfogalma az ukrán nemzetépítés folyamatának, egyben a politika jegyeit legnagyobb mértékben magán hordozó tantárgy. A történelemoktatás és tankönyvírás megreformálásának célkitűzései között találhatjuk, a „nyugati modellhez” vagyis az etnikai és nyelvi közösségek és szomszédos országokkal való kölcsönös megértés és békés együttélés nevelési elveinek befogadását, ami mellett nagy hangsúlyt kapott az oktatás színvonalának erősítése, vagyis a mennyiségiről a minőségi tudásra való átállás megalapozása. A kísérlet kivitelezésében részt vettek olyan nemzetközi szervek, mint az *EUROCLIO* hálózat, vagyis a *Független Történelem Tanárok Egyesülete*, a *NOVA DOBA*, vagyis az *Ukrán Történelem Tanárok és Társadalomkutatók Egyesülete*. A *EUROCLIO/MATRA* program nevét a kezdeményezőjéről kapta. A program törekvései két szempont köré helyeződött:

- Egyrészt a felek, vagyis a hatóságok a tanárképző intézmények és a *NOVA DOBA*, vagyis az *Ukrán Történelem Tanárok és Társadalomkutatók Egyesülete* a megosztott elkötelezettséggel és felelősséggel vállalják a történelemoktatás megújítását
- Továbbá erősíti a szakmai gárda tudásanyagának és képességeinek minőségét, illetve a *NOVA DOBA* regionális megszervezését. (Lueeuw-Roord 2004)

Hasonlóan a történelemírás „modernizálásának” egyik módja, melyet, a demokratikus átrendeződés hozott a felszínre, az ukrán lakosság nemzeti és kulturális sokszínűsége, vagyis a poli-, vagy multikulturális társadalom kezelése. Ahogyan O. *Hricenko* ukrán társadalom és oktatáskutató megállapítja: „a multikulturalizmus elméleti és gyakorlati kérdéseiben, valamint a fogalomhoz közel álló inter- és transzkulturális fogalmak meghatározásában sem a tudósok sem a politikai döntéshozók között nincs egyetértés. A kérdés Nyugat számára is kihívást jelent, ahol már az 1970-es évek óta próbálják kezelni a kérdést ..., nemkülönben Ukrajnában, ahol multikulturalizmus fogalmát csak egy fél évtizede vezették be a lexikonok, ezáltal a pedig kormányzati és a szellemi elit is”. (*Hricenko* 2009) *A multikulturalizmus ideológiája és módszertana a társadalom – főként oktatáspolitikai meghatározó része.*

Sz. Drozsina megállapítása szerint Ukrajna függetlenségének megszerzése után egy olyan különleges szituációval kellett szembenéznie, mint a multikulturalitás, amely közrejátszott az ukrán állampolgár identitástudatának kialakulásában is. Manapság az ukránok számára az ősi hagyományok elvesztése, és az európai kulturális értékeknek a befogadása, a törvénytelen szituációja már a gyakorlatban is régen ismert fogalmak közé tartozik. Azonban a törvénytelen helyzetből történő kiút, csak az aktív oktatási nevelési tevékenységgel biztosítható. (Drozsina 2009) Hogy a szerző számára mit, jelet a multikulturalizmus fogalmán belüli régi értékek elvesztése, és új európai értékek befogadása, és a folyamat megítélése azt könnyen megérthetjük. Célként oktatás és ezen belül a történelemoktatás feladataként a nemzeti értékek és ezzel együtt az identitás alakító szemlélet közvetítésében jelöli meg. V. Kimlicsko szerint az elméletből a gyakorlatba áttérő új identitás kifejlesztése legalább egy 30 éves folyamat. (Kimlicsko 2001) Hiszen kevesebb idő elteltével csak diszkrimináció és erőszakos cselekmények útján lehet csak megvalósítani. Így ha az államnak számolnia kell azzal a ténnyel, hogy az ilyen, erőszakos jellegű identitásformálás nem tud pozitív képet kialakítani az államról. Ugyanúgy lehetetlen az identitásformálás külföldi mintáinak adoptálása, hiszen a másolat sohasem egyenértékű az eredetivel.

Az oktatás megreformálásának tekintetében a politikulturális oktatás egyre nagyobb hangsúlyt kap az oktatáson belül, hiszen, ha az ország elismeri a más etnikai kisebbségek létét területén belül, egyenlővé válik a ténnyel, hogy megpróbálja kezelni a kérdés Sz. Drozsina megállapítása szerint az ukrán állampolgárok egyéniségének alapját képezi a polikulturális oktatás, hiszen ennek segítségével integrálódhatnak az európai térben. A szerző polikulturális oktatás az elméleti síkról történő gyakorlati megvalósításánál a következő alapelveket határozza meg:

- Mivel tanítsuk? – A tantervek, tankönyvek, oktatási intézmények és módszerek megreformálás, vagyis az új tankönyveknek és szakfolyóiratoknak propagálják a nemzeti értékeket. Hogy a szerző milyen nemzeti értékekről beszél, ukrán, vagy nemzetiségi, etnikai csoportok értékeiről nem tisztázódik, mivel csak nemzeti értékeket említ, s nem pedig az ország területén élő nemzetek értékeit, könnyen megérthetjük, hogy a polikulturális oktatás nem a nemzetek fenntartását, az értékek ápolását kívánja elősegíteni, célja az integrálás, és egy sokoldalú ukrán nemzeti identitás kialakítása.
- Miből tanítsunk? A tankönyvkiadás vereséget szenvedése, hogy a minőségi javulással az ukrán tankönyvek az európai normatívákhoz igazodjon
- Hogyan tanítsunk? Az innovációs technológiák, befogadásával tovább kell képezni a kutatókat és az oktatókat, pl nyelvi tréningek biztosítása nélkülözhetetlen, hiszen az oktatónak jól kell kommunikálnia a nemzeti kisebbség nyelvén is.
- Hol tanítsunk? – a szerző leszögezi, nem kardinális változásokra van szükség az oktatási intézményeknek, a kérdés megoldásává a kétnyelvű oktatási intézmények bevezetése válhat a többnemzetiségű lakosság körében. (Drozsina 2009)

A polikulturális oktatás fogalmával kapcsolatban az ukrán tudományosság nagy része ismét a fogalomtévesztés csapdájába esett, vagy ellenkezőleg tudatosan saját

érdekeinek megfelelően kívánják értékelni a kérdést? A főt meghatározott polikulturális oktatás alappilléreinek tanulmányozásával döntse el az olvasó, miként értelmezi az ukrán „modernizálódó” oktatás célkitűzéseit. Mint szerző, annyit szeretnék hozzátenni, sosincs új a nap alatt.

3. A tankönyvelemzés szélesebb kontextusa: a társadalmi identitás kialakítása

A történelemtankönyvek osztályteremben betöltött funkcióját és keletkezésének sajátosságait számos kutató vizsgálta és tanulmányozza napjainkban is, mivel azok nemcsak dokumentumok arról, hogy az adott ország, hogyan képzeli és értékeli történelmét, annál inkább információközvetítés más országok történelmi eseményeinek megközelítéséről, rendszerezéséről és bírálatáról. *„Ennek okán az osztályteremben és a társadalomban betöltött szerepe nem más, mint ismerettovábbítás, a társadalom történetének és kultúrájának terjesztése, amit pedagógiai szempontok szerint tömörítnek, formálnak és továbbítanak a megfelelő korosztály számára.”* (Faure 2009) Ezért fontos meghatározni a történelemtankönyvben foglalt azon szempontokat, amelyek segítségével egy ország saját társadalmát befolyásolhatja, s a békés együttélésre készíti a felnövekvő generációt, annak érdekében, hogy történelemben oly sokat megismétlődő idegen kultúrák szemlélése, ne az elidegenedéshez, s később pedig az ellenségkép kialakulásához vezessen.

A tankönyvkutatás szempontjai közül a következő szempontokat adoptáltuk munkánk során:

I) A „komplex” tankönyvkutatási modell – Peter Weinbrenner nyomán.

Peter Weinbrenner a bielfeldi kutatócsoport vezetője először tett kísérletet arra, hogy a tankönyvet egy olyan szélesebb kontextusba helyezze át, ahol nem csak az adott tárgy kaphat hangot, hanem a különböző társadalomtudományok és ismeretelméleti teóriák is érvényre juthatnak. Modelljét ennek alapján pedig „a tankönyvkutatás, mint kontextuskutatás” elnevezést adta. Véleménye szerint a tankönyvnek vállalni kell a multidimenzionalitást és multiperspektivitást. A multidimenzionalitás alatt a Weinbrenner a kutatásba bevont tudományok összességét – multiperspektivitás alatt pedig az ismeretelméleti teóriák kutatásban történő érvényre jutását érti. A szerző a tankönyvet, mint folyamatot, terméket és szocializációs tényezőt vizsgálja. Ennek az alábbi alapvető kutatási irányzatot különböztette meg:

1.) *Produktumorientált tankönyvkutatás.*

A tankönyvet ebben az esetben, mint az oktatás kommunikációs és vizuális eszközét kell megvizsgálnunk. A vizsgálati szempontok a következők:

- Tudományelméleti dimenzió – a tankönyvben található értékek, ideológiák megnyilvánulásait vizsgálja felül;
- Szaktudományi dimenzió – az aktuális szaktudományi eredmények jelenlétét elemzi;
- Szakdidaktikai dimenzió – a tantárgy pedagógiájával kapcsolatos koncepciókat, és annak megjelenését tanulmányozza;
- Nyelvtudományi dimenzió – a tankönyv nyelvezetével kapcsolatos funkciókat, módszereket és szövegérthetőséget kutatja
- Design – a tankönyv külső megjelenését, színét, formáját bírálja.

2.) *Hatás orientált tankönyvkutatás.*

A tankönyv szocializációs hatását vizsgálja, melynek legfontosabb kérdése, hogy milyen hatást gyakorol a tankönyv a tanárookra, diákokra, de továbbá a közvéleményre, nemzetközi kapcsolatokra.

Az európai elemzések túlnyomó többsége két oldalról világítja meg minden oktatásorientált tananyagot:

„*didaktikai elemzés*, mely szakmódszertani szempontból a tantárgy pedagógiát próbálja fellelni vizsgált tananyag szövegében;

tartalmi elemzés, mely magát a tananyag szövegét vizsgálja: megfelel-e az a tudományos elvárásoknak, illetve lefedi-e teljes mértékben a megadott témát.” (Pingel, 2011)

A modern tankönyvbírálati szempontsorok négy dimenzió mentén kívánják megvizsgálni a tankönyveket:

- Szaktudományi szempontok,
- Pedagógiai-didaktikai szempontok,
- Nyelvi szempontok,
- Könyvészeti szempontok.

Dominique Borne francia tankönyvkutató e szempont meghatározásánál idejemenőnek ítéli meg a hagyományos bilaterális tankönyv-összehasonlító elemzés, hiszen ez nem ad lehetőséget a történelem- és társadalomkonceptiók közötti feloldásra, „amelyek ideológiai meggyőződésből fakadnak, politikai szocializációs és a polgárok önbecsülését adó tényezők vizsgálatát feltételeznék – ezek elemzése viszont egészen a legutóbbi időkig nem volt része a tankönyv-kompartisztikának.” (Borne 2011)

Itt elsősorban azokra a sztereotip ön-képekre céloz, mely a történelemtankönyvek, sajnos szerves alkotóeleme. Ezek az önképek sok esetben nemcsak a szövegből, de képekből és leírásokból is könnyen felfedezhetőek felismerhetőek. S ahogyan a szerző értékeli: „sztereotípiák és előítéletek többnyire az adott társadalom önkeresésének, saját fejlődési pályájának egy adott állomását tükrözik. Ennek eredményeképp e társadalmak gyakran „immunisak” a tisztán tényszerű információkkal szemben. „Ez a körülmény valószínűleg rávilágít az előítéletek elleni küzdelem leggyengébb láncszemére, nevezetesen arra a megközelítésre, amely szerint a pusztán több és „pontosabb” ismeretanyag átadása korigálhatja a tévképzeteket. Tudjuk, hogy ez a megközelítés önmagában nem változtatja meg senki meggyőződését.” (Borne 2011) A tankönyvkutatónak fényt kell deríteni, arra a kérdésre, hogy az adott tankönyv társadalom öndefiníciójának megrajzolása közben mennyiben nyitott más identitások leírására. Ez ugye alapjául szolgál a mi és az ők kapcsolatának vitása, vagyis a kulturális, vallási, nemi, etnikai megkülönböztetések kinyilvánítására. Ennek értelmében a francia tankönyvkutató következő kérdéseket fogalmazza meg, annak érdekében, hogy meghatározza milyen módon/eszközökkel alakíthat ki társadalmi identitást az adott tankönyv:

- hogyan jeleníti, illetve erősíti meg egy adott szöveg kollektív identitást;

- hogyan fogalmazódik meg az emberiség különböző közösségeinek, csoportjainak tankönyvi leírása révén az a különbség, ami „bennünket” „másoktól” megkülönböztet? (Borne 2011)

Minden kulturális közeg kifejlesztette a múltra való emlékezés sajátos formáját. *Villiam Kratochwill, a szlovák történelemtankönyv kiemelkedő kutatója Andersont idézi, aki szerint minden mély változás, amely a saját lényegünket érinti, jellemző felejtéseket von maga után. „Az ilyen amnéziákból, különleges történelmi körülmények között, mesék buggyannak elő. Az ilyen „identitásról való beszédek”, noha belső premisszák, valamint modern biográfiák és autobiográfiák konvenciói szerint épülnek fel, eltérnek az emberi életrajzoktól főleg a múlthoz fűződő irányultságukban, és azoknak a történeteknek az elmondásában, amelyeknek a történelmi vonala az „idő ellen” hat, viszont a hősi, a dicső és a lehető legrégebb ősök irányába.”* (Kratochwill 2011)

Központi kérdés azonban, hogy létezik-e az eseményeknek és a történelmi személyeknek olyan meghatározott halmaza, amelyről minden diáknak tanulnia kell? Ha igen, ez az állítás olyan további kérdéseket vet fel, hogy a múlt meg határozhatja-e az emlékezés módját, annak tartalmát, és talán értékelést is az adott kulturális közegben? Allan Luke az „iskolai tudásanyagot egyértelműen a társadalom domináns csoportjai által képviselt eszmék reprezentációjával” azonosítja. (Luke 1988) Ez a körülmény azonban nagyban megnehezíti a kölcsönös megértést, hiszen egyes tananyagok kimaradásával a tanuló lehetőséget sem kap az az idegen kultúrák megismerésére, s több szempontú történelemvizsgálat és az eltérő értelmezések bemutatása is elmarad.

„A diákok értékrendjét alapvetően befolyásolhatja az a szemléletváltás, amely a történelmet memorizálandó tudásanyag helyett a múlt olyan racionális feltárási, kutatási folyamatának tekinti, amely eltérő nézőpontokat és sokféle bizonyítékot egyszerre hasznosít. A történelmi kérdések többperspektívájú szemlélete hat a mindennapi attitűdökre is.” (Zarándy 2001)

A történelemtankönyvek elemzése előtt elengedhetetlen a történelmi tudatot, a kollektív emlékezetet alakító háttér vizsgálata. Továbbá hasznosnak bizonyulhat az uralkodó kulturális minták és tudományos eredmények áttekintése. Ennek elmulasztása lehetetlenné teszi a történelemtankönyv-elemzés eredményeinek értelmezését megalapozó szempontok megfogalmazását.

4. Felzárkóztatás, vagy identitásformálás?

Mint azt már fent említettük, a kutatás egy összetett, ukrainai középiskolákban használt tankönyvvizsgálatot kíván felvázolni, mely elemzés szempontsorát nyugat-európai (francia, német angol), illetve közép-kelet-európai aspektus-rendszer alapján végzi. Ahogy az a címből is megmutatkozik, a tankönyvek olyan fontos tartalmi kérdéseit tekintettük át, mint identitásformáló illetve felzárkóztató szerepköre, majd pedig körvonalazni e szempontok megjelenését, vagy esetleges elmulasztását a legmodernebb ukrainai tankönyvek esetében, amely alapján pedig meghatározhatjuk a tankönyvek fejlődésének irányvonalát.

Jelen tanulmány a tankönyvet szaktudományi, illetve kisebb mértékben didaktikai oldalról kívánja megvizsgálni. Az áttekintés során azonban e szempontok mellett több alkalommal megmutatkozik egy igen fontos tankönyvvizsgálati terület, amely legfontosabb oktatási eszközünket, a tankönyvet, a társadalomban betöltött szerepét kívánja a vizsgálat középpontjába állítani.

A vizsgált tankönyvek kiválasztásánál figyelembe vettük, hogy a tankönyvek azonos tankönyv családból, vagy legalábbis hasonló szerző, vagy szerzőpáros tollából származzanak. Így a vizsgáldás középpontjába Ukrajna XX. századi történetét bemutató tankönyvek közül: *F. H. Turcsenko* szakosított képzésű középiskolák számára, illetve *Sz. V. Kulycsickij* és *Ju. H. Lebegyeva* 11. osztályos tanulók számára íródott tankönyveket állítottuk. A XX. századi egyetemes történelem tankönyvek esetében szintén szakosított iskolák számára készült *T.V. Ladicsenko* és *Sz.O. Oszmolovszkij* 10. osztályos, valamint *T.V. Ladicsenko* és *Ju.H. Zabolockij* 11. osztály számára íródott tankönyveket, a jelenleg magyar tannyelvű iskolákban használt *Poljanszkij* által szerkesztett 10. osztályos, illetve *Ladicsenko* gondozásában kiadott, magyar nyelvre lefordított 11. osztályos tankönyvekkel állítottunk párhuzamba, s vizsgáltuk meghatározott szempontok alapján. Összességében a tankönyv kiválasztásának fő szempontja a szakosított képzésre íródott tankönyvek összehasonlítása a nem szakosított „standard” általános képzésű középiskolák tankönyveivel.

4.1 A tankönyv vizsgálata szaktudományi szemszögből. A tankönyvek szemlélete

Úgy az ukrán, mint az egyetemes tankönyvek korszerűnek tekinthetők, hiszen a jelen elvárásaihoz alkalmazkodva munkáltató jellegűek. A tankönyvek esetében sok a kép- és forrásanyag, amely első áttekintésnél felkeltheti a tanulók tantárgy iránti érdeklődését. Hasonlóan megjegyzendő tankönyvekről az is, hogy faji, nemi, etnikai, vallási előítéletektől mentes. Azonban, az olvasóik számára már első pillanattól nyilvánvalóvá válhat, hogy legújabb kori világtörténelem tankönyvek a nyugat-európai történetírás jellemzőivel, míg az ukrán történelemtankönyvek az ukrán történetírás sajátosságaival telítettek. Például *Sz. V. Kulycsickij* és *Ju. H. Lebegyeva* szerzőpáros tankönyve az I. világháború előtti osztrák-magyar területekhez tartozó ukrán területek, mintegy 15%-os nagyságúra értékeli, amely állítása szerint etnikailag ukrán kolonizációs terület. Sőt kibővítve a gondolatmenetet, a szerzőpáros nyomán az ukrán lakosság ebből három közigazgatási területen helyezkedett el, amely – állapítják meg a szerzők – habár számos történelmi megnevezéssel bírt az idők folyamán, de jelentése egy és ugyanaz maradt. Ezek pedig *Kárpátalja*, avagy *Pidkarpatszka Rusz*, *Kelet-Galícia* és *Észak-Bukovina*. Az említett területek Lengyelország első felosztása után kerültek a monarchia kezébe. ^(Kulycsickij, Lebegyeva 2010) Habár ezek a tankönyvek a IV. generációs tankönyvekhez sorolható, a nemzeti öntudatot formáló, nemzeteszmet, nemzettudatot építő jellegétől nem tudott megválni.

A tankönyvek szemléletét tovább vizsgálva azok a társadalom kulturális diverzitásának a bemutatását és az értékmegőrzési ösztönzését kell megvitatnunk, *Dominique Borne* szerint „*Nincs olyan tankönyv a világon, amely különböző régiókat szigorúan semlegesesen, azaz egyetlen súllyal mutatna be. Még az egyes „régiónak*”

meghatározása is gyakran általánosabb, s nem egyszerűen földrajzi vagy történelmi elveken alapul.” (Borne 2011) A vizsgált tankönyvek nem is próbálkoznak az életszínvonalbeli, kulturális, nyelvi különbségek megjelenítésére. Így a tanuló tudatában mindinkább egy európai kulturális egységet megszilárdulhat meg, pedig az emberi kultúra sokszínűségének hangsúlyozásával, sokrétű, gondolkodó egyént is nevelhetne. Az ukrán történelem tankönyvben e szempont a tankönyvek ukrán kultúra, s annak egyoldalú bemutatásánál ütközik ki leginkább. A közös nemzettudat gyökereztetésének következtében a történelemírás még ma sem ébredt rá a kulturális diverzitás bemutatásának fontosságára. Az ukrán területeken élő nemzetiségek és kultúrák az ukrán kultúrával történő egybeolvasztással a tankönyv olyan nevelési és információközvetítési lehetőséget teremt, mellyel hamis irányba tereli a felnövekvő generációt. „A szélesebb rétegek országokról és népekről kétségkívül általában csak az iskolákban tájékozódnak, elképzelésükben és felfogásukban az a kép marad meg tehát szinte egész életükre, ami az iskolapadokban alakult ki lelki szemeik előtt. A népek közelebb hozása szempontjából tehát igen nagyjelentőségű, hogy mit és hogyan tanítanak az egyes népekről az iskolákban”– állapítja meg Nagy Iván tankönyvkutató.(Nagy 2005)

A kulturálisan homogén ábrázolással nemcsak a felnövekvő generációt, hanem a turizmust is megfosztja azoknak az eszméleti értékek felismerésétől, mely inkább a terület sokszínűségét sugallná, mintsem az ukrán kultúra létjogosultságának hiányát. Amivel az ország bizonyos előnyt követhetne más szomszédos nemzetállamokkal szemben.

4.2 A tankönyv nyitottsága

Unger Mátyás a tankönyvek tartalmának megújításáról elsősorban a tankönyv nyitottságának fontosságát emelte ki. „Tankönyveink... szövegükben és egész konstrukciójukban túlságosan zártak befejezettek voltak... Mindez azonban éles ellentétben áll a tudománnyal, amelyben sohasem tekinthető valami véglegesen lezártnak, befejezettnek. Az ilyen jellegű szöveg ellentétben áll a folyton változó világgal is, ezért a tanuló önkéntelenül is szembe kerül a tankönyvben közölt merev értékítéletekkel.”(Unger 1976) A tankönyv nyitottsága arra utal, hogy a tankönyv a tanulókat bevezetheti a tudományos megismerés módszerének elemeibe, mellyel a diákok önálló ismereteket, értékítéleteket alkothat. Ennek segítségével a tanuló képes lesz kifejleszteni a történelmi szemlélet és gondolkodás készségét, melyet az élet minden területére kivetítve alkalmazni tud majd. Így a történelemoktatás elsődleges feladata nem a diákokban történő tényinformáció felhalmozása, hanem az önálló gondolkodásra való nevelés, az ok-okozat felismerésének kialakítása, melyben a történelemtankönyv igen sok segítséget adhat.

E szempont megnyilvánulása az általános illetve a szakosított képzésű ukrán középiskolák számára íródott történelem tankönyvekben igen érdekes módon mutatkozik meg. Minden tankönyv előszóval ad ízelítőt az adott korszak történetéből, amelynek elsődleges célja a tanulók tantárgy iránti figyelemmének felkeltése. Továbbá a szerző feladata a diákok történelemtudományba való invitálása a tárgy előszóiban

történő módszereinek, eszközeinek, a tantárgy által kínált ismeretanyag rendszerezésének, lehetséges értelmezéseinek, illetve felmerülő kérdéseinek vázlatos ismertetése. E szempont a nyolc tankönyv közül: *Poljanszkij* 10. osztályos Világtörténelem (standard, akadémiai szint), F. H. *Turcsenko* 10. és 11. osztályok számára írt Ukrajna története tankönyvekben, F. H. *Turcsenko* és szerzőpárjai 10. és 11. osztályos tankönyveiben is fellelhető. Összességében elmondható, hogy a szakosított képzésű iskolák számára íródott tankönyvek szerzőinek elmaradhatatlan tényezője a diákok kompetenciájának, tudásszínvonalának fejlesztése, a felzárkóztatási folyamat, mely megannyi kérdést fogalmaz meg a tankönyv vizsgálójában. Például *Poljanszkij* tankönyvét kivéve, miért nem fontos az általános – ukrán szakterminológiában a standard, vagy akadémiai szintű – középiskolákban a strukturált rendszerező, gondolkodásra készítő történelemoktatás, vagy amely mély szembeötlőbb, a magyar nyelvre lefordított T. V. *Ladicsenko* 11. osztályos egyetemes történelem tankönyve, miért nem tarja figyelembe e szempontot, ellentétben a hasonló szerzőpáros közreműködésével kiadott 10. illetve 11. osztályos ukrán nyelven megjelent egyetemes történelem tankönyvekkel. Úgy T. V. *Ladicsenko* Sz. O. *Oszmolovszkij* 10. osztályos, mint T. V. *Ladicsenko* Ju. I. *Zablockij* 11. osztályos egyetemes történelem tankönyve a *Bevezetés* címszó alatt először is rendszerezi azokat a kompetenciákat és készségeket, melyre a diákok szert tehetnek annak részletesebb tanulmányozásával. Ezek a következők:

- „*értelmezni* az imperializmus, nemzet, műszaki haladás és hagyományos társadalom fogalmát;
- *jellemezni* az emberiség alapvető értékeit és vívmányait a XX. század elején;
- *körvonalazni* a világ helyzetét;
- *összeállítani* a népesség demográfiai portréját.” (*Ladicsenko Zablockij* 2011)

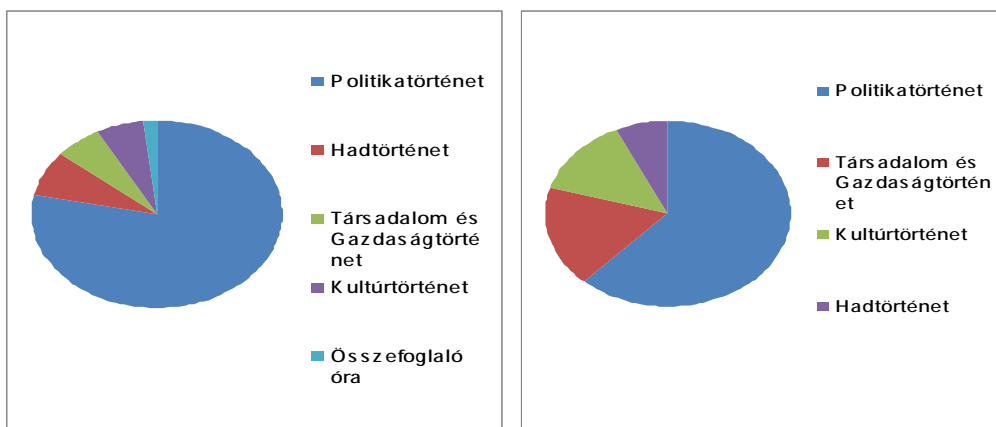
Mint az a szövegrészből is kitűnik, a szerző szakosított képzésű ([профільний рівень](#)) középiskolák tankönyvei gondolkodásra, jellemzésre, összegzésre szólítja fel olvasóit. Pozitívumként értékelhető, hiszen a diákok egy olyan történelmi korhoz érkeztek, mely bonyolult társadalmi, politikai, katonai és kulturális folyamatok összessége, s melyet valószínűleg ok-okozati látásmód, önálló értékelés hiányával csak megismerni, de értelmezni, esetlegesen átlátni sohasem fognak iskoláséveik alatt. Viszont negatívumként minősíthető, hogy a nem általános képzésű középiskolák diákjai képzési és tanulási feladataik meghatározása nélkül többszörösen nehezített helyzetbe kerülnek.

Tovább vizsgálva a tankönyveket, olyan gondolatokra figyelhetünk fel, mely meghatározza az egész tankönyv tartalmát, és mindinkább annak politikai-ideológia irányultságát. „*Elsősorban a történelem-tankönyvek hordoz(hat)nak olyan sztereotip tükörképeket magáról a tankönyvet kibocsátó ország történetéről..... Ez a sztereotip önkép sok esetben közvetlenül a szövegekből is felismerhető, azonban erre gyakran azokból a képekből és leírásokból is következtetni lehet, amelyek a külvilágra vonatkoznak. Mindazok, akik ilyen jellegű elemzést végeztek már, tudják tanúsítani, hogy a sztereotípiák és előítéletek többnyire az adott társadalom önkeresésének, saját fejlődési pályájának egy adott állomását tükrözik.*”(Borne 2011) A sztereotip önkép jelen esetben Ukrajna történetének XX. század eleji bemutatásában testesül meg leginkább.

(Sz. V. Kulycsickij, Ju. H. Lebegyeva 2010) A szerzők nem a tényekre, adatokra alapozva mutatják be az ukrán területek I. háború előtti helyzetét, hanem a diákok érzelmére alapozva, más népekre sértő, pejoratív megjegyzésekkel az elnyomott, szenvedő nemzet képét sugallják, melyet a következő állításában is felismerhetünk: „Az I. világháborút megelőzően az ukrán területek jelentős helyet foglaltak el nagyhatalmak geopolitikai törekvéseiben, melyet két európai katona-politikai államegyesület birtokolt. A nagyhatalmak megszállása, az ukrán területek egységének megfosztása, és a gyűlölködő birodalmak hatalmi játékaik történelmi tragédiaként könyvelhető el az egész ukrán nép számára” (Kulycsickij, Lebegyeva 2010)

A mai értelemben vett ukrán történelemoktatás – a lényegében Szovjetunió felbomlása, Ukrajna függetlenségének kinyilvánítása után jött létre. Az ekkor kialakuló ukrán iskolarendszer alapvető célja és feladata az volt, hogy elősegítse a modern polgári nemzetállam egységének megteremtését: homogenizálja az etnikailag, kulturálisan és szociálisan is nagymértékben megosztott függetlenségét megszerző ukrán társadalmat. Így az állam vezetői legfőképpen azért finanszírozták az állami oktatási rendszer működtetését, mert szeretnék volna elérni, hogy az Ukrajnában élő emberek akár többségi, akár kisebbségi nemzetek, az ukrán „nemzeti identitásukhoz szükséges közös műveltség alapján összetartó közösségként öntudatosan erősítsék a nemzetállamot.” (Jakab 2009) Az Ukrajna történetét bemutató tankönyvek egyik alapvető hibája, hogy a múlt eseményeit lezárt ismeretként, tudományosan rendszerezett folyamatként mutatják be, amelyben csupán a „végeredményeket”, a tanulságokat kell megtanulni. Ezt példázza az elnyomott, kifosztott, szenvedő nemzet képének megtestesítése. Ez a sztereotip önkép nemcsak a tankönyv oldalain mutatkozik meg. Már a tananyag szervezésénél is tetten érhető.

1. diagram : A X. osztályos Ukrajna története tankönyv tananyag-felépítése



Szakosított képzésű tankönyv

Általános képzésű tankönyv

(Forrás: saját szerkesztés a X. osztályos Ukrajna története tankönyvek alapján)

Ahogy az a diagramokból is megmutatkozik, a törzsanyag jelentős részét a politikatörténet adja. Ukrajna kultúrtörténetének, gazdasági és társadalomfejlődésének

bemutatása és az erre szánt törzsanyag, a hozzá kapcsolódó képek mennyiségi és minőségi összetétele elnagyolt. Mindkét tankönyv esetében bántóan keveset tudhatunk meg a nemzet tudományos, vallási, művészettörténeti életének alakulásáról. Problémát jelent mindkét tankönyv esetében, hogy az ukrán területeken folyó I. világháborús események nincsenek összekapcsolva a más nemzetközi hadi eseménnyel, amellyel a diákoknak lehetőségük sincs az ukrán történelmet az egyetemes történelemmel összekapcsolni, vagy legalábbis egy szintetizáló képet kialakítani a nemzetközi kontra ukrán események kapcsolódási pontjairól. Ez a *hova tartozás* esetlegesen a *hova nem tartozás* kérdése nemcsak a tankönyv, de a nemzet paradoxon állapota is egyben.

4. Befejezés

Összességében megállapíthatjuk, hogy az ukrán történelemtanítás és tankönyvírás, nem tudja alkalmazni a történetiség elvét. Az állam oktatási nevelési célként az alaptradíciót, a nemzeti identitás megalapozását az ukrán kultúra és értékrend gyökereztetését kívánják megvalósítani, míg a társadalmi és oktatásfejlődési változásokat figyelmen kívül hagyják. Azonban pedagógiai-, nevelési értékrendeket alapul véve a történelemoktatás szocializációs funkciójában az identitás megalapozása és kialakítása játszik nagyobb szerepet, vagyis az ukrán nemzeti öntudat fogalma egyszerre jelenti az állampolgári, egy etnikai típusú és az egy regionális közösséghez való tartozást. Tehát a történelemoktatás politikai, ideológiai funkciója a heterogén soknemzetiségű társadalom homogenizációja, tehát a sokféle helyi identitásból egy egységes közös általános műveltséget teremtsen.

A tankönyv-vizsgálat eredményit figyelembe véve elmondhatjuk, hogy a tankönyvek az európai történetírás jellemzőit viselik magukon, míg módszertani megítélésük messze elmarad attól. Ahogy rejtett megfogalmazásban, a szakmunka során több alkalommal szembeütnő motívum lehet az ukrán tankönyvszerkesztés, ami a mai napig olyan problémákkal küszködik, amely gondokat egy önálló állam függetlenségének kinyilvánítása után a megoldásra váró egyik legsürgetőbb feladatként kezel. Figyelembe véve azonban a tankönyvszerkesztés jelenlegi helyzetét – F. Dárdai Ágnes szavaival éve – „*a tankönyv az oktatásügy beteg embere*” nemkülönben Ukrajnában, ahol a tankönyvírás, habár több mint 20 éves múltra tekinthet vissza, mégis nagy nehézségek árán tud újat felmutatni a tankönyvek palettáján. A helyzetet tovább súlyosbítja a középiskolai oktatási rendszer felemássága, mely értelmében a tankönyveket is az adott középiskola képzési szintjéhez igazítják. Ennek értelmében külön tanterv szerint, más óraszámokban kénytelenek elsajátítani az általános ismereteket, de a tanterv által megkövetelt kompetenciákat is. Jelen kutatás azonban fényt derített arra a tényre, hogy a jelenleg Ukrajnában használt történelemtankönyvek egyenes irányban haladnak a tanulóorientáltságú oktatásból a tudásorientáltságú ismeretszerzés felé. Hiszen az adatokat megfigyelve, egy emelt szintű szakosított képzésű középiskolai tanulónak kevesebb információmennyiséget kell elsajátítani magasabb óraszámokban, viszont a tudás minőségét illetően egyfajta feltörekvés mutatkozik magába építve azokat a szisztematikus, objektív, szakszerű és elmélyült nemzetközi szempontokat és kompetenciákat, amely számos külföldi országban már évtizedek óta a

történelemoktatás alapkövetelménye. Azonban az általános képzésű középiskolai történelem tankönyvek messze elmaradnak ezektől, a szempontoktól, így a legszembetűnőbb problémát nemcsak a tankönyvek tanulásorientáltsága jelenti, hanem a tanulóknak az általa kiváltandó történelmi ismeretek iránti közömbösség. De az irányított tudásközvetítés elősegítheti a nemzeti történelem iránti közömbösség ellenkezőjét is, vagyis az egy szemszögű látásmód kialakulását, mely az oktatáspolitikai számára egyben biztosítja az egységes nemzeti identitáshoz szükséges tudatosan irányított nemzetállami eszménykép társadalmi gyökereztetését is.

A tankönyvelemzési eredmények alapján elmondhatjuk, az Ukrajnában kiadott tankönyvek társadalmi szerepkörét az identitáskialakítás alkotja, hiszen a nemzeti öntudat kialakítása a tankönyvek elsődleges célja, így minden más csak ezt érvényesülhet a történelem tankönyv tartalmán belül. Kompetencia felzárkóztatás szempontjából az ukrán tankönyvek fejlődése látványos azonban nem elégséges, mivel az ilyen jellegű változások a diákok csak egy szűk körét azaz szakosított oktatásban részt vevő tanulók élvezhetik. Így a címben is megfogalmazott kérdést, vagyis a tankönyv fejlődésének irányvonala a kutatási eredmények alapján az identitásformálás irányában tudjuk megítélni, hiszen mint azt már többször is megfogalmaztuk a független Ukrajna történelemoktatásának szocializációs funkciója a multikulturális közösség ukrán nemzeti öntudatának megalapozása és kialakítása.

A tankönyvelemzés minőségi eredményeit analizálva megállapíthatjuk, hogy az oktatás ezen eszköze a korszerűsítés egyik fő bázisát jelentik, s habár az ukrán tankönyvírás rögzös úton, de halad a tankönyvfejlesztés mezején, mégis a vizsgált tankönyv tekintetében olyan hibák sokaságát halmozza fel, amelynek javítása a hibás történelmi megismerés megakadályozása érdekében feltétlenül szükségesnek látszik. A történelemtanítás kihívása ezért a tankönyvek megreformálása, amelynek a hön áhítozott siker megvalósulásához vezetne.

IRODALOMJEGYZÉK

- Borne, Dominique 2011. A tankönyvek, mint a nemzetközi egyetértést szolgáló oktatási eszközök, Történelemtanítás, Online történelemdidaktikai folyóirat, (XLVI.) Új folyam II. 2. szám
- Drozsina 2009. Дрожжина, Світлана: Полікультурна освіта: теоретичні засади реформування Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Збірник наукових праць. Інститут педагогіки АПН України, Київ.
- Faure, Romain / Fuchs, Eckhardt 2009. „Transnational Networks of History Textbook Revision“, Conference of the International Society for History Didactics, Braunschweig, September 15, In. <http://www.gei.de/en/research/textbooks-and-conflict/3-dealing-with-and-preventing-conflict-via-textbook-work/history-beyond-borders.html>
- Herber, Attila 2010. A történelmi tudat formálásának eszköztára a rendszerváltás előtti tankönyvekben Történelemtanítás, Online történelemdidaktikai folyóirat (XLV.) Új folyam I. 4. szám. december. Forrás: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/12/4-szam-2010/>

- http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_3_1.php
- Jakab, György 2009. Történelemkönyveink ideológiai háttéréről, OPKM Könyv és Nevelés, XI. évf. 3.sz. In: <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=1012>
- Kartochvil, Viliam 2011. Etnikai sztereotípiák a történelemtankönyvekben a mi és az ők konstrukcióiban. Történelemtanítás, Online történelemdidaktikai folyóirat történelemtanítás (XLVI.) Új folyam II. 3. szám. október. Fordította Vajda Barnabás Forrás: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/10/viliam-kratochvil-etnikai-sztereotipiak-a-tortenelemtankonyvek-mi%E2%80%9D-es-ok%E2%80%9D-konstrukcioiban-02-03-03/>
- Kimlicska 2001. Кімлічка В. Лібералізм і права меншин: Пер. з англ. – Харків: Центр освітніх ініціатив, 176 с
- Kulycsickij-Lebegyeva 2011. Кульчицький, С. В, Лебедева, Ю. Г. Історія України, підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів, (Академічний рівень). Київ, Генеза.
- Ladicsenko, T. V. 2011. Világtörténelem. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 11. osztálya számára. Szvit kiadó, Lviv.
- Ladicsenko-Oszmolovszkij 2010. Ладиченко Т.В., Осмоловський С.О. Всесвітня історія, підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів. (Профільний рівень). Київ, Генеза.
- Ladicsenko-Zablockij 2011. Ладиченко Т.В., Заблоцький Ю.І. Всесвітня історія, підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. (Профільний рівень). Київ, Генеза.
- Leeuw Roord, Joke van der and Crinjs, Huibert 2004. New Times, New History EUROCLIO/MATRA/NOVA DOBA, project on the Innovation of History Education In Ukraine, Final Report 1 Jun 2001 – 1 Jun 2004, EUROCLIO The Hague, NOVA DOBA Lviv.
- Luke, Allan 1988. Literacy, Textbooks and Ideology: Postwar Literacy Instruction and the Mythology of Dick and Jane. London, Falmer Press.
- Nagy, Iván 2005. A tankönyvek nemzetközi revíziója, Könyv és nevelés, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, VII. évfolyam, 4.szám. In: <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=656>
- Pingel, Falk 2010. UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision, 2nd revised and updated edition, edited by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris/Braunschweig, p.31
- Poljanszkij, Pavlo 2010. Világtörténelem. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 10. osztálya számára. Szvit kiadó, Lviv.
- Portnov 2009. Портнов А. Між «Центральною Європою» та «Русским миром»: Сучасна Україна у просторі міжнародних інтелектуальних дискусій. – Київ: НІСД 325. о.
- Turcsenko 2010. Турченко Ф.Г. Історія України, підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів. (Профільний рівень). Київ, Генеза.

- Turcsenko 2011. Турченко Ф.Г. Історія України, підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. (Профільний рівень). Київ, Генеза.
- Unger, Mátyás 1976. A modern tankönyv modell tartalmi kérdéseiről, Történelemtanítás, 4. sz.
- Zarándy, Zoltán 2001. A közelmúlt birtokbavételének pedagógiai kultúrája, Pedagógia Szemle, 51. évf. 10. szám, 21-31.
- Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації / За ред. О.Гриценка // Українські культурні дослідження.
 - o Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_3.php

Suzana Rukavina - Josip Ivanović - RAZVOJ DIGITALNE KOMPETENCIJE
OSNOVNOŠKOLSKIH I SREDNJOŠKOLSKIH NASTAVNIKA U CILJU STVARANJA
DIGITALNIH NASTAVNIH MATERIJALA U ŠPANJOLSKOJ

suzanar76@gmail.com

Sažetak

Važnost informacijskih i komunikacijskih tehnologija u svim okruženjima društvenog djelovanja postavlja nove ciljeve i izazove obrazovanju pa je stoga potrebno razvijati kompetencije koje su potrebne pojedincu za život i djelovanje u digitalnoj kulturi. Razvoj digitalne kompetencije zahtijeva inkorporaciju informacijskih i komunikacijskih tehnologija kao okruženja za učenje u svim nastavnim predmetima tako da pridonose razvijanju sposobnosti čitanja i komuniciranja na internetu. Projekt *Escuela 2.0* izričaj je modernizacije odgojno-obrazovnog sustava Španjolske kojim obrazovne vlasti stvaranjem potrebne infrastrukture digitalnih učionica te kroz razvijeni sustav stručnog usavršavanja osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika na mreži potiču razvijanje digitalne kompetencije nastavnika odnosno stvaranje i olakšani pristup digitalnim nastavnim materijalima kao i razvitak društvenih mreža nastavnika radi širenja primjera dobre odgojno-obrazovne prakse.

Ključne riječi: digitalna kompetencija, sustav stručnog usavršavanja osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika na mreži, digitalni nastavni materijali, projekt *Escuela 2.0*.

THE DEVELOPMENT OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS'
DIGITAL COMPETENCE WITH THE PURPOSE OF CREATING DIGITAL
EDUCATIONAL MATERIALS IN SPAIN

Abstract

The importance of ICT in all environments of social activities has set new aims and challenges to education. Therefore, it is necessary to develop crucial digital competencies for an individual to be able to live and act in digital culture. The development of digital competence requires ICT incorporation as a learning environment in all school subjects, so that it contributes to the development of reading and communication skills on the Internet. The *Escuela 2.0* project is an utterance of Spain's education system modernization. By creating necessary digital classroom infrastructure and through the primary and secondary school teacher online professional development system, educational authorities of Spain encourage development of teachers' digital competence, that is, they create facilitated access to digital educational materials and develop teacher social networks for the purpose of disseminating good teaching practice.

Keywords: digital competence, primary and secondary school teacher online professional development system, digital educational materials, *Escuela 2.0* project.

1. Uvod

Digitalne tehnologije stvorile su u proteklom desetljeću velike promjene u društvu (Rodek, 2011.). Uporaba digitalnih tehnologija i interneta uvjetovala je promjenu načina rada u svakodnevnom životu. Nove „digitalne” navike stvaraju se i razvijaju već u školskom dobu te se usavršavaju cjeloživotnim učenjem. Današnji svijet odlikuje se postojanjem tiskanih i digitaliziranih tekstova istodobno. Temeljni zahtjev digitalne kulture jest osloboditi se papirnatih dokumenata. Odgovor se nalazi u digitalizaciji: bit je neuništiv (Battro & Denham, 2007.).

Nova kultura učenja i poučavanja povezuje se s razvojem informacijskih tehnologija i njihovom primjenom u nastavi. Novu kulturu učenja odlikuje usmjerenost istraživača naproces učenja. U kontekstu nove kulture učenja govori se o samousmjeravanom učenju, odnosno „učiti kako učiti”, a spominju se i različiti modeli kulture učenja: konstruktivistički, model učenja usmjeren na učenike, model usmjeren na razvoj kompetencija (Rodek, 2011.).

Digitalna je kompetencija jedna od osam temeljnih kompetencija koje je Europska komisija 2004. predložila u sklopu preporuka za cjeloživotno obrazovanje. Ostale ključne kompetencije obuhvaćaju komunikaciju na materinskom jeziku, komunikaciju na stranom jeziku, matematičku pismenost i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji, poduzetništvo i, naposljetku, kulturalni izričaj (Batarello, 2007.).

U odgojno-obrazovnom sustavu Kraljevine Španjolske digitalna kompetencija prvi put se spominje 2006. godine u Organskom zakonu o odgoju i obrazovanju. Razvitak digitalne kompetencije uključen je i jasno određen u svim etapama, ciklusima, stupnjevima, godinama i razinama poučavanja te u oblasti stručnog usavršavanja nastavnika.

Projektom *Escuela 2.0* pokrenuta je modernizacija odgojno-obrazovnog sustava Španjolske. Njime su obuhvaćeni učenici u državnim školama od 5. i 6. razreda osnovne škole zaključno s učenicima 1. i 2. razreda ESO-a (šp. –*Educación Secundaria Obligatoria*) te svi ostali dionici odgojno-obrazovnog sustava: nastavnici, roditelji i nakladnici.

Stručno usavršavanje nastavnika osnovnih i srednjih škola na mreži sastavni je dio projekta *Escuela 2.0* i usmjeren je na osposobljavanje nastavnika za izradu digitalnih nastavnih materijala, uz uporabu slobodnog softvera i *Creative Commons* licencija, te inovativnorabljene informacijsko-komunikacijskih tehnologija u nastavi.

2. Digitalna kompetencija u odgojno-obrazovnom sustavu Španjolske

Temeljne kompetencije postaju dio odgojno-obrazovnog sustava Španjolske usvajanjem Organskog zakona o odgoju i obrazovanju (LOE 2/2006, od 3. svibnja).

Godine 1997. OECD je pokrenuo projekt Definicija i selekcija kompetencija čiji je cilj bio analizirati kompetencije neophodne građanima suvremenoga svijeta. Kao rezultat projekta, utvrđene su ključne kompetencije grupirane u tri skupine: interaktivnu uporabu alata, međudjelovanje u heterogenim skupinama i samostalno djelovanje (OCDE, 2005.). Završni izvještaj objavljen je 2003. godine i poslužio je kao temelj za izgradnju nacionalnu obrazovnu politiku. Europska komisija, predstavljajući niz preporuka koje su se odnosile na cjeloživotno učenje, predložila je osam ključnih kompetencija: komunikaciju na materinskom jeziku; komunikaciju na stranom jeziku; matematičku pismenost i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji; digitalnu kompetenciju; učiti kako učiti; interpersonalnu i društvenu kompetenciju; poduzetništvo; i naposljetku, kulturalni izričaj (European Commission, 2004.).

Digitalna kompetencija definirana je kao „sigurnosna i kritička uporaba tehnologija informacijskog društva radi rada, zabave i komunikacije” (Diario Oficial de la Unión Europea, L394/2006, str. 15).

UNESCO (2008.) određuje tri pristupa stručnom usavršavanju nastavnika: usvajanjem osnovnih tehnologijskih pojmova, produbljivanjem znanja i stvaranjem znanja. Manuel Area Moreira (2008.) kao jedan od glavnih izazova obrazovne politike u Španjolskoj vidi generaliziranje pedagoškog modela prema kojem bi se obrazovne tehnologije inovativno primjenjivale u nastavi. Razvoj digitalne kompetencije usmjeren na poučavanje treba biti dio i početne naobrazbe nastavnika i stalnog stručnog usavršavanja (ITE, 2011.). Marqués Graells (2008.) smatra kako pozitivan stav nastavnika i motiviranost prema inovativnoj uporabi ICT-a u nastavi ovise u velikoj mjeri od toga koliko nastavnici mogu reproducirati učinkovite modele primjene ICT-a u nastavi bez poteškoća u učionici. Piñero i Rivera (2010.) navode sastavnice kompetencija za integriranje ICT-a u nastavi te istraživačke kompetencije. Kompetencije za integriranje ICT-a obuhvaćaju tehnologijske kompetencije, mentorske kompetencije, didaktičke kompetencije te istraživačke kompetencije radi uporabe ICT-a. Istraživačke kompetencije sastoje se od komunikacijske i dijaloške kompetencije, kompetencije pretraživanja i obrade informacija, kompetencije za argumentiranje i pisanje, heurističke i analitičke kompetencije, kompetencije za sudjelovanje, suradnju i kooperaciju te kompetencije za transformaciju i kreativnost.

INTEF (2012.) je temeljem navedenog razvio klasifikaciju standarda za stručno usavršavanje nastavnika 21. stoljeća. Digitalne kompetencije nastavnika su instrumentalne, didaktičke, istraživačke, organizacijske, komunikacijske kompetencije i kompetencije za društveno međudjelovanje, kompetencije za pretraživanje i upravljanje informacijama te kompetencije za izradu prezentacija i didaktičkih materijala.

Organskim zakonom o odgoju i obrazovanju (LOE 2/2006., od 3. svibnja) utvrđena su načela, ciljevi te organizacija odgojno-obrazovnog sustava. Među temeljnim načelima ističe se shvaćanje rada nastavnika kao temeljnog čimbenika kvalitete odgoja i obrazovanja te njegovanje i promidžba istraživanja, eksperimentiranja i inovacija u odgoju i obrazovanju pri čemu će javne vlasti poklanjati posebnu pozornost kvalificiranosti i stručnom usavršavanju nastavnika.

Odgojno-obrazovni sustav organiziran je u etapama, ciklusima, stupnjevima, godinama i razinama. Temeljna podjela je na predškolski odgoj, osnovnoškolsko

obrazovanje, obvezno srednjoškolsko obrazovanje (šp. *educación secundaria obligatoria* – ESO), *bachillerato*, strukovno obrazovanje (šp. *formación profesional*), poučavanje jezika, umjetničko obrazovanje, športsko obrazovanje, obrazovanje odraslih i sveučilišno obrazovanje.

Pod kurikulumom Zakon određuje skup ciljeva, *temeljnih kompetencija*, sadržaja, pedagoških metoda i kriterija evaluacije svake razine odgojno-obrazovnog sustava.

Predškolski odgoj podijeljen je u dva ciklusa (0. – 3., 3. – 6. godine). U Području okruženja drugog ciklusa predškolskog odgoja cilj je da djevojčice i dječaci prepoznaju ulogu koju tehnologije imaju u njihovim životima i da se počnu služiti njima (Aneks kraljevskom dekretu 1630/2006, od 29. studenog).

Osnovnoškolsko obrazovanje traje šest godina, a jedan od ciljeva je početi rabiti ICT radi učenja uz razvijanje kritičkog duha.

Na razini obveznog srednjoškolskog obrazovanja (ESO) učenici trebaju razvijati vještine služenja izvorima informacija radi usvajanja novih znanja i temeljne pripreve u području informacijskih i komunikacijskih tehnologija.

Osam temeljnih kompetencija nalaze se u aneksu kraljevskih dekreta kojima se regulira osnovnoškolsko i srednjoškolsko minimalno obrazovanje (1513/2006, od 7. studenog, BOE 1513/2006, str. 430060 i 1631/2006, od 29. prosinca, BOE 1631/2006, str. 688). *Obrada informacija i digitalna kompetencija* podrazumijeva „raspolagati vještinama za pretraživanje, nalaženje, obradu i priopćivanje informacija... podrazumijevaju samostalnu, osobnu, učinkovitu, odgovornu, kritičku i promišljajuću u trenutku obrade i uporabe dostupnih informacija, koja ih uspoređuje, kada je to potrebno, te poštuje društveno dogovorene norme ponašanja radi reguliranja uporabe informacija i njihovih izvora u različitim oblicima”.

Bachillerato (16. – 18. godina) je postobvezno srednje obrazovanje. Jedan od ciljeva na ovoj obrazovnoj razini je pristup znanstvenim i tehnologijskim znanjima te vladanje temeljnim vještinama svojstvenim određenom odabranom modalitetu.

Strukovnim obrazovanjem, koje je podijeljeno u dva ciklusa (srednji i viši), promiče se integriranje znanstvenih, tehnologijskih i organizacijskih sadržaja.

Stručno usavršavanje nastavnika predviđeno je Zakonom kao inicijalno i stalno stručno usavršavanje te predstavlja pravo i obvezu svih nastavnika, a planiraju ga i provode prosvjetne vlasti i škole. Prosvjetne vlasti promiču uporabu ICT-a u oblasti stručnog usavršavanja.

3. Razvoj digitalne kompetencije osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika

3.1. Projekt *Escuela 2.0*

Prema Pérez Sanzu (2011.), projektom *Escuela 2.0* pokrenuta je modernizacija odgojno-obrazovnog sustava Kraljevine Španjolske. Nova odgojno-obrazovna panorama odlikuje se prevlašću procesa i strategija za učenja nad sadržajem (važno je znati učiti kako učiti), digitalnom i medijskom alfabetizacijom te cjeloživotnim učenjem. Program *Escuela 2.0* razvijen je i odvija se u suradnji Ministarstva obrazovanja, kulture i športa i autonomnih zajednica. Započet je 2009. i trajat će do 2013. godine. Njime su obuhvaćeni učenici u školama koje financira država, od 5. i 6. razreda osnovne škole pa

zaključno s učenicima 1. i 2. razreda ESO-a. Projektom je predviđena podjela 1.500.000 prijenosnih računala učenicima, više od 80.000 prijenosnih računala nastavnicima te opremanje 80.000 digitalnih učionica. Projekt *Escuela 2.0* financiraju resorno ministarstvo i autonomne zajednice (u programu ne sudjeluju autonomne zajednice Comunidad de Madrid y Valencia). Oblasti djelovanja su sljedeće: postavljanje i opremanje digitalnih učionica; uspostavljanje povezanost s internetom u učionici i izvan nje; stručno usavršavanje nastavnika iz tehnologijske, metodologijske i društvene perspektive usmjereno na integraciju ovih sredstava u svakodnevni odgojno-obrazovni rad; digitalni nastavni materijali – stvaranje i omogućivanje nastavnicima olakšani pristup digitalnim nastavnim materijalima projektom *Agrega*; 4. uključivanje učenika i roditelja u uporabu navedenih sredstava.

Prema mišljenja nastavnika o projektu *Escuela 2.0* (Area Moreira, 2011.) postotak je stručnog usavršavanja u području obrazovnih tehnologija u porastu, potiče se metodologijska inovacija i prisutno je kvantitativno povećanje tehnološke prisutnosti u školama što je utjecalo na povećanje motiviranosti učenika i proizvelo promjene u vremenskom i prostornom rasporedu te rasporedu učenika u učionici. I pored toga što značajan dio nastavnika smatra kako posjeduje potrebna znanja i vještine za uporabu ICT-a, nastavnička praksa pokazuje da je potrebno još stručnoga usavršavanja.

3.2. Sustav stručnog usavršavanja nastavnika na mreži

Izobrazba nastavnika za izradu digitalnih nastavnih materijala dio je plana stručnog usavršavanja nastavnika koje mjerodavne ustanove provode na mreži.

Nacionalni institut za obrazovne tehnologije i stručno usavršavanje nastavnika (šp. *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado*, do 28.1.2012. godine ustanova se zvala Institut za obrazovne tehnologije, ITE) i Nacionalni institut za inovaciju i istraživanje u obrazovanju (do 28.1.2012. godine nosio je naziv Institut za stručno usavršavanje nastavnika, istraživanje i inovaciju u obrazovanju, IFPIIE) na državnoj razini imaju ovlasti za organiziranje aktivnosti stručnoga usavršavanja nastavnika. Ministarstvo obrazovanja, kulture i športa može dogovoriti suradnju u području stručnog usavršavanja nastavnika s različitim prosvjetnim vlastima i sveučilištima te javnim i privatnim ustanovama koje su registrirane kao neprofitne ustanove. Navedene institucije smatraju se partnerskim ustanovama.

Prema kraljevskom dekretu 257/2012, od 27. siječnja među ovlastima ITE-a, odnosno INTEF-a, spadaju izrada i širenje materijala u digitalnom i audiovizualnom obliku, kako bi informacijske i komunikacijske tehnologije postale za nastavnike različitih obrazovnih etapa uobičajeno nastavno sredstvo u učionici; ostvarivanje posebnih programa stručnog usavršavanja, u suradnji s autonomnim zajednicama, u području primjene ICT-a u učionici; održavanje portala obrazovnih nastavnih materijala i stvaranje društvenim mreža za olakšavanje i razmjenu iskustava i nastavnih materijala među nastavnicima.

Raspisivanje natječaja, priznavanje, certificiranje i registar aktivnosti stalnog stručnog usavršavanja nastavnika koje organizira Ministarstvo obrazovanja, kulture i športa regulirano je Uredbom EDU/2886/2011 od 20. listopada. Stručno usavršavanje

nastavnika obuhvaća skup aktivnosti usmjeren na poboljšanje znanstvene, tehničke, didaktičke i profesionalne spremnosti nastavnika i stručnih suradnika u školama u kojima se izvodi odgojno-obrazovni rad kako je regulirano LOE-om.

Poglavlje II. utvrđuje oblike stručnog usavršavanja i odgovorne osobe. Vrste stručnog usavršavanja obuhvaćaju: tečajeve, seminare, radne skupine, projekte stručnog usavršavanja u školama i kongrese.

Oblik sudjelovanja u aktivnostima stručnog usavršavanja nastavnika može biti *u živo, na mreži* ili u *mješovitom* obliku. U tečajeve i seminare mogu se uključiti aktivnosti koje ne zahtijevaju fizičku prisutnost nastavnika, pod uvjetom da ukupno trajanje aktivnosti obuhvaća minimalno 20 sati, a vrijeme provedeno izvan učionice ne prelazi 20% ukupnog trajanja aktivnosti stručnog usavršavanja. Aktivnosti stručnog usavršavanja na mreži provode se elektroničkim alatima. U te aktivnosti mogu biti uključeni susreti uživo u cilju koordinacije istih. Pod mješovitim sudjelovanjem smatraju se one aktivnosti koje kombiniraju faze uživo i na mreži. Faza uživo ne može obuhvaćati manje od 10 sati.

Odgovorne osobe za stručno usavršavanje su ravnatelj, tajnik, koordinator, mentor te izlagač. Mentor je predviđen za aktivnosti koje se odvijaju na mreži. To je stručnjak za određenu temu čija se glavna uloga sastoji u pomaganju, vođenju i nadziranju rada svakog polaznika u skupini te provođenju evaluacije.

Prema kriterijima za organiziranje aktivnosti stručnog usavršavanja, najmanji broj polaznika za tečajeve koji se izvode uživo je 15, a najveći 50. Minimalni broj sati stručnog usavršavanja u učionici iznosi 20, a maksimalni 100. Najmanji broj polaznika u slučaju tečaja na mreži/mješovitog oblika je 30 polaznika, dok maksimum nije određen. Minimalni broj sati stručnog usavršavanja na mreži/u mješovitom obliku obuhvaća 20 sati, a maksimalni broj 150.

Evaluacija rada polaznika obuhvaća sudjelovanje te izvršavanje različitih zadataka koje se planiraju u fazama stručnog usavršavanja na mreži. U svrhu ove evaluacije razmatra se koliko se vježbiodređuje za odvijanje aktivnosti. Prije početka aktivnosti, polaznici trebaju biti upoznati sa zadaćama i uputama za njihovu izradu.

Posebne odlike aktivnosti stručnog usavršavanja na mreži su da se odvijaju u virtualnoj učionici, koja posjeduje komunikacijske alate potrebne za međudjelovanje među polaznicima. Sadrže didaktički vodič sa svim preciznim informacijama o tečaju. Prikladno je da se vodič nalazi dostupan i u virtualnoj učionici. Na svakih pedeset polaznika potreban je najmanje jedan mentor. U planiranju aktivnosti na mreži ima se na umu da tjedno opterećenje polaznika ne smije preći 10 sati.

Istraživački projekti, aktivnosti stručnog usavršavanja koje organiziraju sveučilišta, inovacijski projekti, aktivnosti koje se provode u inozemstvu, međunarodni programi te institucionalni programi mogu se na zahtjev zainteresiranih stranaka certificirati. Mentorstvo i koordinacija prakse vrjednuju se s najviše 50 i 60 sati stručnog usavršavanja. Godišnje je moguće obaviti samo jedno mentorstvo. Nastavnicima koji rade u prosvjetnoj upravi priznaju se ostvarene aktivnosti u radu na razvijanju stručnoga usavršavanja nastavnika dodjeljivanjem 20 sati stručnoga usavršavanja na svaku godinu službe. U svrhu priznavanja dodatne novčane naknade nastavnicima, u svezi sa

provođenjem stručnoga usavršavanja, dodjeljuju se bodovi. Jedan bod vrijedi 10 sati stručnoga usavršavanja.

Plan stručnoga usavršavanja INTEF-a na mreži dio je programa *Escuela 2.0* i osigurava stručno usavršavanje nastavnika ne samo iz tehnologijske perspektive, već i u integriranju novih metodologija u svakidašnji rad nastavnika. Godišnje se dva puta raspisuje natječaj za tečajeve na mreži koje organizira INTEF. Pravo sudjelovanja imaju nastavnici koji predaju na nesveučilišnoj razini u ustanovama koje financira ili sufinancira država s cijeloga teritorija Španjolske. Tečajevi su podijeljeni u tri stupnja (osnovni, srednji i napredni), besplatni su, traju dva mjeseca i njihovim završavanjem dobiva se određeni broj bodova (broj bodova u skladu je s brojem sati potrebnim za realizaciju tečaja - 1 bod = 10 sati).

Prema sadržaju, tečajevi se mogu grupirati u dvije skupine: tečajevi kojima se polaznici uče služiti nekim od slobodnih softvera (npr. Gimp, Linux, Open Office itd.) i autorskih alata (npr. Hot Potatoes, Edulim, JClick) te tečajevi koji obrađuju neku od aktualnih pedagoških tema ili primjenu novih metoda u učenju i poučavanju. Svi tečajevi postavljeni su i izvode se na Moodleu, platformi za učenje na daljinu.

Uvidom u tečajeve drugog izdanja školske 2011./2012. godine, koji su se odvijali u razdoblju od konca veljače do početka svibnja 2012., te kao polaznik tečaja Hot Potatoes, ustanovljeno je da im je zajednička standardna struktura s manjim inačicama. Tečajevi su obično podijeljeni u osam modula, premda broj modula može biti manji i veći. Uvodno predstavljanje odvija se na forumu „Kafić”. U svakom tečaju nalazi se didaktički vodič koji sadrži opis predviđenih aktivnosti (individualne aktivnosti, rad na završnom projektu), aktivnosti na forumima (one koje se ocjenjuju i one koje se ne ocjenjuju), vremensko trajanje aktivnosti (upravo u tome se tečajevi razlikuju među sobom: u nekima je trajanje aktivnosti jasno definirano, dok u drugima nije – ostavlja se svakom polazniku da u skladu s vlastitim slobodnim vremenom svladava gradivo tečaja). Komunikacijski alat na raspolaganju polaznicima za komunikaciju s mentorom je interna elektronička pošta, dok međusobno mogu komunicirati na forumima. Planirane suradničke aktivnosti su malobrojne, premda se na forumima polaznici tečajeve međusobno ispomažu u rješavanju problema pri izradi obveznih zadaća koje se ocjenjuju. Time je suradnja prisutna, ali ne kao planirana, već slučajna aktivnost. U nekim tečajevima postavljeni su suradnički alati (wiki, baze podataka, savjetovalište, brbljaonica, Open Meeting) kojima se polaznici samoinicijativno služe i surađuju jedni s drugima. Rasprave na forumima ne moderiraju ni polaznici ni mentor. Uloga mentora sastoji se u ocjenjivanju zadaća i mentor ih ocjenjuje opisnom ocjenom „zadovoljio” i „nije zadovoljio”. U svakom modulu nazali se barem jedan forum, jedna aktivnost samovrjednovanja i aktivnost koju ocjenjuje mentor. Ocjenjivanje u tečajevima je formativno, provodi se u svakom modulu. Radi uspješnog završavanja tečaja potrebno je da sve zadaće budu ocijenjene sa „zadovoljio” te da polaznik nakon uspješno riješenih zadaća popuni obrazac završne evaluacije tečaja i o tome obavijesti mentora nakon čega mentor potvrđuje da je polaznik završio tečaj.

Prema podacima preuzetim s mrežne stranice INTEF-a (www.ite.educion.es), u drugom izdanju tečajeve školske 2011./2012. godine upisano je 11.340 polaznika u 53

tečaja. Tijekom deset godina, od školske 2001./2002. do 2010./2011., tečajeve ITE-a, odnosno INTEF-a završilo je oko 170.000 polaznika.

S obzirom na decentralizirani odgojno-obrazovni sustav, na regionalnoj razini, odnosno u okviru svake autonomne zajednice, postoje prosvjetne vlasti koje skupa sa školama planiraju te samostalno provode stručno usavršavanje nastavnika.

Prema Uredbi od 2883/2008 od 6. lipnja, Savjet za odgoj i obrazovanje autonomne zajednice Comunidad de Madrid provodi stručno usavršavanje nastavnika uživo, na mreži te na pojedinačnoj osnovi.

Za tečajeve na mreži uredbom je propisano da moraju imati informativni vodič te odgovornu osobu koja će pratiti rad mentora i polaznika. Broj polaznika ovisi o temi tečaja, a kreće se između 25 i 35 polaznika po mentoru. Međudjelovanje s polaznicima odvija se na forumima, u brbljaonicama, te grupnim vijestima. Aktivnosti uživo mogu se zamijeniti videokonferencijama kada se to smatra prikladnim. Zadaće polaznika usmjerene su na olakšavanje razumijevanja i usvajanje sadržaja; kreativne su, dinamične, interaktivne te se njihova težina postupno povećava. Zadaće su različitog oblika: test samovrjednovanja – skup zatvorenih pitanja; praktične vježbe koje ispravlja i ocjenjuje mentor; analiza i proučavanje odgojno-obrazovnih situacija ili studija slučaja s otvorenim pitanjima; završni projekt – rad u kojem polaznik treba pokazati znanje stečeno na tečaju.

Upute za izradu zadataka moraju biti poznate polaznicima od samog početka tečaja. Najmanji broj polaznika po tečaju iznosi 25. Evaluacija tečaja temelji se na praktičnim radovima, parcijalnim vrjednovanjima, prisutnosti na susretima uživo, izvještaju mentora i krajnjoj evaluaciji. Radi dobivanja certifikata, treba izvršiti sve obveze i nazočiti susretima uživo. Vrjednovanje aktivnosti stalnog stručnog usavršavanja vrši se temeljem sustava ECTS bodova. Jednom bodu stručnog usavršavanja odgovara 25 sati rada. Aktivnosti na mreži nose od 2 do 4 ECTS boda. Radi dobivanja dodatne novčane naknade koja sljedi nastavnicima svakih šest godina, potrebno je akreditirati 10 ECTS bodova.

Od 1991. godine, u Španjolskoj postoji sustav dodatne novčane naknade (šp. *sexenios*), na koju nastavnici stječu pravo nakon svakih šest godina rada, ukoliko prikupe 10 bodova temeljem stručnog usavršavanja. Visina ovisi od autonomne zajednice u kojoj nastavnik radi. Prema podacima Tehničkog kabineta FETE-UGT za 2010. godinu, najveći doplatok bio je u Kataloniji, dok je najniži bio u Madridu.

3.3. Digitalni nastavni materijali i primjena novih metoda učenja i poučavanja

Izrada digitalnih nastavnih materijala obuhvaća uporabu sljedećih alata: programa za uređivanje (teksta, fotografija, audiozapisa, videozapisa, mrežnih stranica); programskih jezika (najčešće nastavnici rabe programski jezik Basic i C/C++) te programa za izradu multimedijalnih sadržaja (Garcia Valcárcel i Gonzáles Rodero, http://www.eyg-fere.com/TICC/archivos_ticc/AnayLuis.pdf). Prema istim autorima, u odnosu na složenost i povećanje stupnja interaktivnosti, digitalni nastavni materijali dijele se na: prezentacije (Microsoft PowerPoint i OpenOffice Impress), hipertekst i hipermedij (uređivanje mrežnih stranica; Microsoft FrontPage, DreamWeaver, Adobe

GoLive), animacije (najpopularniji alat je Micromedia Flash) i tutorijali (materijali s kojima su učenici u interakciji i koji im daju povratne informacije o procesu učenja). Navedeni autori u skupini programa za izradu multimedijalnih sadržaja za tutorijale izdvajaju Hot Potatoes (izrada kvizova), JClick, Squeak, ATNAG, Descartes (za nastavnike matematike) i Malted (projekt koji je financirala EU s GPL licencijom za izradu nastavnih materijala za strane jezike). Navedeni alati su besplatni. Među najčešće rabljenim komercijalnih programima za izradu multimedijalnih sadržaja nalaze se TexToys, Macromedia Authorware, Macromedia Flash, Swish, Macromedia Director, Toolbook Instructor i NeoBook.

Prema rezultatima upitnika od 6. svibnja 2012. godine postavljenom na stranicama INTEF-a, nastavnici se u nastavi najčešće služe prezentacijama sa slajdovima (32,8%), blogovima (18,8%), interaktivnom digitalnom pločom (13,3%), drugim informatičkim alatima (11,2%), autorskim alatima (JClick, HotPotatoes, Edilim) (10,9 %), drugim sredstvima (9,7%) te wikijem (3,4%).

INTEF svake godine raspisuje natječaj za digitalne nastavne materijale uz uvjet da autori svoja djela moraju učiniti dostupnima javnosti pod licencijama *Creative Commons*. S *Creative Commons* licencijom **autor zadržava svoja autorska prava**, ali drugima omogućuje da umnožavaju i distribuiraju njegovo djelo pod uvjetom da ga navedu kao autora — i pod uvjetima koje sam bira. Moguće kombinacije su sljedeće: imenovanje CC BY (licencija dopušta drugima da distribuiraju, remiksaju, mijenjaju i prerađuju izvorno djelo, čaku komercijalne svrhe, dokle god navode izvornog autora); imenovanje-dijeli pod istim uvjetima CC BY-SA (licencija dopušta drugima da remiksuju, mijenjaju i prerađuju djelo izvornog autora, čak i u komercijalne svrhe, dokle god navode izvornog autora i licenciraju nova djela bazirana na izvornom djelu pod istim uvjetima); imenovanje-bez prerada CC BY-ND (licencija dopušta redistribuiranje, komercijalno i nekomercijalno, dokle god se djelo distribuira cjelovito i u neizmijenjenom obliku, uz isticanje izvornog autora); imenovanje-nekomercijalno CC BY-NC (licencija dopušta drugima da remiksaju, mijenjaju i prerađuju izvorno djelo u nekomercijalne svrhe. Iako izvedena djela temeljena na izvornom moraju imati navedeno ime izvornog autora i biti nekomercijalna, ne moraju biti licencirana pod istim uvjetima); imenovanje-nekomercijalno-dijeli pod istim uvjetima (licencija dopušta drugima da remiksuju, mijenjaju i prerađuju izvorno djelo u nekomercijalne svrhe, pod uvjetom da se navede ime izvornog autora i da se izvedena djela nastala temeljem izvornog djela licenciraju pod istim uvjetima); imenovanje-nekomercijalno-bez prerada CC BY-NC-ND (licencija dopušta drugima da preuzimaju djelo izvornog autora i da ga dijele s drugima pod uvjetom da navedu ime izvornog autora, ali izvorno djelo ne smiju mijenjati ili koristiti u komercijalne svrhe) (Creative Commons, 2012.).

Izobrazba nastavnika za uporabu slobodnih softvera dio je projekta *Escuela 2.0*. Slobodni softver u svezi je sa četiri temeljne slobode, a ne sa cijenom; slobodu treba shvatiti u smislu „slobode govora”, a ne u smislu „besplatnog piva” (Free Software Foundation, 2012.). Četiri temeljne slobode su sloboda pokretanja programa u bilo koju svrhu, sloboda proučavanja programa i prilagodbe istog potrebama korisnika, sloboda distribuiranja presnimaka i sloboda poboljšanja programa i ustupanja poboljšaka javnosti, na dobrobit cijele zajednice. Prema Richardu Stallmanu (2007.), te slobode su

od životne važnosti jer promiču društvenu solidarnost, odnosno dijeljenje i suradnju i postaju sve važnije u digitalnom svijetu.

Repozitorij objekta učenja *Agrega*, jedan od najvećih u Europi, dio je programa *Escuela 2.0*. Sastoji se od 18 međusobno povezanih čvorova. Sadržaj repozitorija čine digitalni nastavni materijali pod licencijom *Creative Commons* koji su na raspolaganju nastavnicima, učenicima i obiteljima na svim službenim jezicima Španjolske i na engleskom. Materijali su multimedijски i interaktivni, standardizirani i klasificirani, te u skladu s važećim kurikulumom (Pérez Sanz, 2011.).

Moodle, platforma za učenje na daljinu, može se smatrati i slobodnim i otvorenim softverom, temeljem licencije GNU GPL (Martínez-Ávila, 2009.). Nastala na temelju konstruktivističke paradigme, sadrži mehanizme za simuliranje društvene mreže u kontroliranom okruženju. Od društvenih alata sadrži blog, forume i wiki.

Od informacijsko-komunikacijskih tehnologija koje su našle svoje svakidašnje mjesto u učionici izdvajamo e-mail, mailing liste, forumi za raspravu (na kojima se formiraju zajednice učenja koje raspravljaju o određenoj temi ili razmjenjuju bilješke), blogovi, wiki, mrežne stranice škole, suradničke platforme za učenje na daljinu (Moodle) te alati za sinkronu komunikaciju (Yahoo! Messenger, Skype).

Od novih metoda učenja i poučavanja koje su omogućile informacijsko-komunikacijske tehnologije a koje se primjenjuju u učionici izdvajamo WebQuest i potragu za blagom (García Valcárcel i González Rodero, http://www.eyg-fere.com/TICC/archivos_ticc/AnayLuis.pdf). U prvom slučaju radi se o obradi informacija u suradnji s vršnjacima. WebQuest se sastoji od naslova vježbe, uvoda (predstavljanje aktivnosti), aktivnosti/zadaće (opisuje se zadaća koju treba napraviti), procesa (koraci koje učenici trebaju slijediti kako bi riješili zadaću), materijala (poveznice koje daju nastavnicima do mjesta na mreži s potrebnim informacijama; učenici usredotočuju svoje napore na obradu podataka, a ne na potragu za istima); evaluacije (evaluiraju se i proces i krajnji rezultat aktivnosti), zaključka (na kraju se aktivnost sumira i promišlja se o naučenom). Potraga za skrivenim blagom obuhvaća nekoliko pitanja i mrežne stranice na kojima učenici mogu naći odgovor.

Svoje mjesto u učionici 21. stoljeća našli su digitalna ploča, interaktivna digitalna ploča i tablet PC.

Jedan od ciljeva projekta *Escuela 2.0* je stvaranja društvenih mreža nastavnika radi sudjelovanja u radnim skupinama u cilju stvaranja digitalnih nastavnih sadržaja. INTEF je u tu svrhu pokrenuo društvenu mrežu radi razmjene iskustva, primjera dobre prakse, materijala i mrežnih alata pod naslovom *Buenas prácticas 2.0* (Pérez Sanz, 2011.).

4. Zaključak

Razvoj digitalne kompetencije osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika reguliran je važećim zakonodavstvom i provodi se u okviru projekta *Escuela 2.0*. Digitalna kompetencija nastavnika zastupljena je u okviru stručnog usavršavanja na mreži u nekoliko segmenata: vještina uporabe ICT-a, stvaranje vlastitih digitalnih nastavnih materijala te stvaranje zajednica prakse radi kreiranja nastavnih materijala, razmjene primjera dobre prakse i razmjene Web 2.0 alata. S obzirom na decentralizirani

odgojno-obrazovni sustav Kraljevine Španjolske, stručno usavršavanje nastavnika provodi se na državnoj i regionalnoj razini. Sva tri vida stručnog usavršavanja nastavnika ravnopravna su i detaljno su regulirana određenim podzakonskim aktima. Obrazovna politika Španjolske u području izrade digitalnih objekta učenja temelji se na uporabi slobodnog softvera i licencija *Creative Commons* te slobodnom pristupu repozitoriju *Agrega* u kome se nalaze klasificirani i standardizirani digitalni nastavni materijali dostupni na službenim jezicima Španjolske i na engleskom. Španjolska država potiče nastavnike na kreiranje digitalnih nastavnih materijala i njihovu slobodnu distribuciju, razmjenu i remiksiranje. Usredotočenost na uporabu slobodnog softvera u nastavi, zaštitu digitalnih materijala licencijama *Creative Commons*, provođenje stručnog usavršavanja na mreži Španjolska sustavno razvija digitalnu kompetenciju nastavnika radi udovoljavanja zahtjevima društva znanja.

LITERATURA

- Area Moreira, M. (2008.). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales, *Investigación en la escuela*, 64, 5-18.
- Area Moreira, M. (2011.). *¿Qué opina el profesorado sobre el Programa Escuela 2.0? Un análisis por comunidades autónomas*, Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Battro, Antonio M, Denham, Percival H. (2007.). *Hacia una inteligencia digital*, Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Creative Commons (2012.). What is Creative Commons? Dostupno na <http://creativecommons.org/about>
- European Commission (2004.). *Implementation of "Education and Training 2010" work programme. Key competencies for lifelong learning a European reference framework*. Brussels: European Commission.
- Free Software Foundation (2012.). *GNU Operating System: What is free software?* Free Software Foundation, Inc. Dostupno na <http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.html>
- Gabinete Técnico FETE-UGT (2010.). *Tabla comparativa del complemento de formación permanente de enseñanza pública no universitaria (sexenios 2010)*. Madrid: Gabinete Técnico FETE-UGT. Dostupno na <http://www.feteugt.es/data/images/2010/GabineteTecnico/DOCINFESexenios2010.pdf>
- García Valcárcel, Ana, Gonzáles Roderó, Luis, „Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC: sus ventajas en el aula.“ Dostupno na http://www.eyg-ferre.com/TICC/archivos_ticc/AnayLuis
- INTEF (2012.). *Competencias digitales del docente del siglo XXI*. Madrid: INTEF Dostupno na <http://formacionprofesorado.educacion.es/index.php/en/competencia-digital/310-competencias-digitales-del-docente-del-siglo-xxi>
- ITE (2011.). *Competencia digital*. Madrid: ITE. Dostupno na <http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/index.php/informes/?paged=3>

- Kraljevski dekret 1630/2006, od 29. studenog, BOE 4/2006
- Kraljevski dekret 1513/2006, od 7. studenog, BOE 293/2006
- Kraljevski dekret 1631/2006, od 29. prosinca, BOE 5/2006
- Marqués Graells, P. (2008.). *Las competencias digitales de los docentes*. Dostupno na <http://peremarques.pangea.org/competenciasdigitales.htm>
- Martínez-Ávila, D. (2009.). Moodle, software libre y educación 2.0. Dostupno na <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/9233/2/moodle.pdf>
- OECD (2005a.). *La definición y Selección de Competencias Clave*. Paris: OECD.
- Organski zakon o odgoju i obrazovanju 2/2006, BOE 106/2006
- Pérez Sanz, A., (2011.). *Escuela 2.0*. Dostupno na http://www.ite.educacion.es/images/stories/ii_congreso_e20/docs/e_20_feb2011.pdf
- Piñero Martín, M. L., Rivera Machado, M. E. (2010.). Transversalidad e integración de competencias específicas en, por, y para las TIC y la investigación en la formación de formadores, *Multiciencias*, 10(1), 29-36.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L394/2006, str. 10-16. Dostupno na <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF>
- Rodek, Stjepan (2011.). „Novi mediji i nova kultura učenja”, *Napredak*, 152 (1), str. 9-28.
- Stallman, Richard (2007.). „Why „Open Source“ misses the point of Free Software. Dostupno na <http://www.gnu.org/philosophy/open-source-misses-the-point.html>
- Free Software Foundation (2012.). *GNU Operating System: What is free software?* Free Software Foundation, Inc. Dostupno na <http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.html>
- UNESCO (2008.). Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes. Dostupno na <http://www.oei.es/tic/normas-tic-marco-politicas.pdf>.
- Uredba EDU/2886/2011, od 20. listopada, BOE, 260/2011
- Uredba 2883/2008, od 6. lipnja, BOECM, 149/2008

(Rad je nastao u okviru znanstvenoistraživačkog projekta „Kvaliteta obrazovnog sustava Srbije u europskoj perspektivi (KOSSEP)” br. 179010, kojega financira Ministarstvo za prosvjetu i znanost Republike Srbije (2011-2014).)

Törteli Ágnes - **TALÁLKOZÁS A KÖNYVVEL – A ROMA/CIGÁNY TANULÓK
SZOCIALIZÁCIÓS NEHÉZSÉGEI**

torteli.agi@gmail.com

Összefoglaló

Az iskolai oktatás célja a tárgyi tudás felhalmozása mellett az értékrend és kultúra megismertetése. Ennek érdekében sajnos sokszor nincs sem idő, sem pedig türelem az elmaradottakkal foglalkozni. Pedig sajnos nagy hangsúlyt kellene fektetni a felzárkóztatásra, mert a roma/cigány gyerekek jelentős hátránnyal indulnak az iskolába a többséghez képest – hiszen más az anyanyelvük, más viselkedésnormákat követnek stb. Hátrányuk abból is adódik, hogy az iskola „előzményeként” működő óvodai nevelésben ezek a gyerekek általában nem vesznek részt. Pedig az óvodai nevelésnek beszoktató szerepe van. Olyan tevékenységek elsajátítására sarkallja a 3-6 éves gyermekeket, amelyek fontos szereppel bírnak majd az iskolai nevelésben (Forray R. 1999.). Sok esetben először fognak a kezükben könyvet, ceruzát és az alapvető viselkedési normákat is az iskolában sajátítják el ezek a gyerekek.

A kommunikációs és beilleszkedési nehézségek jelentősen befolyásolják a kompetenciák fejlődését. A tanulmányban a problémák meghatározásával és feloldásának lehetőségeivel foglalkozunk.

Kulcsszavak: roma/cigány tanulók, szocializációs nehézségek, felzárkóztatás, kompetenciák

**MEETING THE BOOK - SOCIALIZATION DIFFICULTIES OF THE ROMA / GYPSY
PUPILS**

Abstract

The aim of school education, in addition to the accumulation of knowledge, is showing values and raising culture awareness. To achieve this, unfortunately, there is often neither time nor patience to deal with the pupils with disabilities. Much emphasis should be placed on catching up, because the Roma / Gypsy children start school with significant disadvantages, compared to the majority of the children – e.g. they speak a different language, they follow different behavioral norms, etc. Their disadvantage also arises from the fact that these children usually do not attend nursery-school prior to primary education, although nursery education also has a teaching role. It encourages the learning of activities in children aged 3-6 which activities will have a major role in school education (Forray R. 1999th). In many cases it will be at school that they hold books, pencils in their hands for the first time and also they will learn the basic standards of behavior at school.

Communication and integration difficulties significantly affect the development of competencies. The present study deals with the identification of problems and the possibility of solutions for the same.

Keywords: Roma / Gypsy pupils, socialization difficulties, catching up, competencies

1. Bevezető

Nemrégiben akadtunk rá egy közösségi videó megosztó portálon a Duna televízió archív műsorára, amely a következő címen kering a világhálón: Hatalmas a feszültség a cigányok miatt Horgoson . Többek között e videó megjelenése késztetett arra, hogy dolgozatunk témájául a vajdasági Magyarokanizsa Község túlnyomórészt magyarok lakta településének egyik marginális problémakörét, a Horgosi Október 10. Általános Iskola roma tanulóinak oktatását és szocializációját vizsgáljam. A kétségbeesett beszámolók szerint a 2010-ben meghozott új oktatási törvény szerinti együttnevelés rengeteg problémával jár, a nem roma és a roma tanulók oktatásában egyaránt. Az iskola nincs felkészülve a tömegesen beiskolázott roma gyerekek szocializációs nehézségeinek kezelésére és ez egyre nagyobb problémát jelent a településen.

A továbbiakban a horgosi kisebbségi népcsoportra a roma elnevezést fogjuk használni, mert e területen élő nemzetség negatív szóhasználatként értelmezi és diszkriminációnak tekinti a cigány szó használatát.

2. Cigány/roma népesség Szerbiában

A cigány/roma népesség a 14. században telepedett le a Balkán félszigeten. A romák mellett ismertek még a következő népcsoportok: *cigani*, *jeđupci-modupi* (Montenegróban), *jeđupi* (Horvátországban), *đupci-jeđupi* (Macedóniában), és a következő elnevezések: *marcesto*, *makulesto*, *thanicko*, *mandovi*, *faraoni*, *firge*, *čergari*, *gurbeti*, *vretenari*, *koritari*, stb.. 1921-ben statisztikai adatok szerint Észak-Szerbiában 16.674, Dél-Szerbiában (a mai Macedónia területén) 14 489, Bánátban 14.489, Bácskában 3.704 és Baranyában 652 főt számláló roma nemzetiségű lakos élt. Az akkori Szerb Királyság többi tartományáról hiányosak az adatok. A volt Jugoszlávia területén élő romák a roma nyelv mellett a szerb, oláh és török nyelvet beszélik. A roma-szerb nyelv egy kevert nyelv, amely a szerb és a roma nyelv sajátosságaiból alakult ki. 2005. októberében jelent meg az első roma nyelvtankönyv Szerbiában, amelyet Rajko Đurić szerkesztett, a címe: Gramatika e Rromane čhibaki – a roma nyelv gramatikája. Az Észak-vajdasági területeken római katolikus, míg a délebb fekvő területeken görög katolikus és muzulmán vallásúak. Foglalkozásukat tekintve zenészek, patkókovácsok, állatkereskedők, kovácsok, fafaragók, és földművesek.

A vajdasági ombudsman irodája közölte, hogy a tartományban 93 nyilvántartott roma település van, amelyeken összesen mintegy 40 ezer ember él. 28 helyi önkormányzatban a települések több mint 40 százaléka rossz minőségű és hulladék

anyagból épült fel, többnyire infrastruktúra nélkül. Lakosaik lakáskérdésének megoldására az illetékesek nem irányoztak elő pénzt. Szennyvízhálózat, távfűtés és vezetékes víz a települések 14-20 százalékában van, míg 6 településen semmiféle infrastruktúra nincs. 20 településen egyáltalán nem megoldott a szemétszállítás, 34-en pedig nincsenek szemeteskukák sem konténerek, olvasható a vajdasági ombudsmani közleményben.

A horgosi romák Magyarországról vándoroltak az Észak-vajdasági területekre. A kárpáti cigányok nemzetségébe tartoznak, a roma nyelv kárpáti cigány dialektusát beszélő romungrók a legrégebben Magyarországon élő hagyományos roma csoport, ők a 15. században érkeztek. A mai kárpáti cigányok a régi magyarországi romáknak attól a részétől származnak, akik megőrizték a roma nyelvet. A másik részük a 18. században a magyar nyelvre tért át (magyarcigányok). (Heltai 2012.)

A kárpáti cigányok önmagukra a *romungrók* („magyar romák”) megnevezést használják. Vajdaságban *Gurvároknak* nevezik magukat. A kárpáti cigányok nagyobb hányada ma Szlovákia és Csehország, valamint a délszláv országok területén él. Magyarországon csak néhány közösségük található Nógrád megyében, Budapest környékén (Piliscsaba, Csobánka) és a Dunántúl egyes településein. Hagyományos mesterségük szerint főleg muzikusok, szegkovácsok és vályogvetők voltak.

3. A roma gyerek a szerbiai magyar tannyelvű általános iskolai oktatásban

Mindenekelőtt tudnunk kell, honnan, miféle milióból érkezik a gyerek. Nem a családok életében kell vájkálni, hanem a helyi cigányságról, létszámáról, életmódjáról, megélhetési forrásairól, rétegződéséről, egyszerűen szocializációs szintjéről kell ismeretekkel rendelkezni a döntéshez. Ennek a tudásnak a birtokában lehet meghatározni, hogy az oktatásra vagy a gondozásra-nevelésre kell-e helyezni a fő hangsúlyt, és ennek fényében látható, hogy vegyes etnikumú vagy külön cigány és magyar osztályokat hozzunk létre, esetleg osztálybontással vagy kiscsoportos foglalkozásokkal próbáljuk elérni a kívánt célt. (Drótos 2000.)

A roma/cigány lakosság többségének kisebb problémája is nagyobb, mint presztízskérdést csinálni a szakmai-metodikai eljárások kiválasztásából. Ahol gond a megélhetés, nagyobb súllyal esik latba, kap-e a fenntartó önkormányzattól iskolánapon tízórait a gyermek, mint az, hogy melyik tankönyvvel véli pengeélesre csiszolni az iskolások elméjét a tantestület. Ebben a világban célszerű a tankönyveket is az árak szerint megválogatni, minél olcsóbb, annál jobb. Ha megveszik. Az enivalóért is naponta megküzdő roma/cigány családok számára megnyugtatóbb, ha az iskola a gondozási feladatokból is vállal olyanokat, amelyek végül is nem tartoznak kifejezetten a kötelességei közé.

A horgosi Október 10 Általános Iskola épülete leány (árva) iskola volt. A Katolikus Egyház keretein belül működött. 1972-ben hozzáépült a mostani iskola rész. A horgosi épületnek 21 tanterme van, a kispiai kihelyezett tagozatnak, amely szintén a hetvenes évek elején épült, hat tanterme van. Mindkét épület tornateremmel, könyvtárral, felszerelt informatika teremmel és sportpályával rendelkezik. Az iskolának 83 dolgozója van, 64 tanár és egy pszichológus. Az iskola két váltásban dolgozik, külön

az alsó és külön a felső tagozatok. A tagozatok száma: 43. A tanulók létszáma 707 (Horgos és Kispiac összesen), ebből 546 Horgoson és 161 Kispiacon. 76 tanuló roma nemzetiségű. A települések 85 százalékban magyar lakta helységek, úgyhogy az iskolás diákok nemzetisége is megfelel ennek az aránynak. A tanítás mindkét épületben két váltásban történik. Több mint 200 diák szociálisan hátrányos helyzetű. Az iskolában kisegítő tagozatok is működnek, a tagozatokon pedig 64 tanár dolgozik.

Iskolai konfliktusok kialakulásának előzményei visszavezethetők az együtt élő nemzetiségek szociokulturális különbözőségeinek meg nem értésére. Kutatások szerint a roma családok időkezelése eltér a nem romákétól. A család életének strukturálatlansága miatt az időélmény és az időfogalom nem, vagy alig alakul ki. A roma családok rugalmasan kezelik az időt, nem kötött napirendben élik az életüket, ami megnehezíti az iskola időköttiségeihez való alkalmazkodásukat. A roma gyermekek általában maguk irányítják egész napos programjukat. Kevés az esélye annak, hogy kialakuljon az a biológiai óra, amely pszicho-fiziológiai alapja lesz a rendszeres életnek, tervezésnek, előrelátásnak. Cigány családokban jót tenni a gyerekkel annyit jelent, hogy amit megkívánnak, azonnal meg kell adni nekik (Lakatos–Romsits 2004.). A gyermekeket semmire sem kényszerítik, inkább szeretetteljesen megvárják, amíg szólnak, de akkor azonnal kielégítik az igényeiket. Így nem alakul ki a késleltetés és az önkontroll képessége, amely a megfelelő iskolai teljesítményhez elengedhetetlen. A gyermekek önállósodásával együtt felerősödik a családi féltés, a kényeztetés és a féltés hatására pedig a gyermek életéből kimarad a szeparációs félelem és a dackorszak.

4. A roma gyermek tanulási nehézségeinek hátteréről

A szakirodalmat felhasználva két dimenziót különíthetünk el e kérdéskör kapcsán: a hátrányos társadalmi-gazdasági helyzetet, és az eltérő családi szocializáció szempontját. (Forray 1999.)

A tapasztalat azt mutatja, hogy egyelőre csak azok a cigány származású fiatalok képesek megfelelni a magyar közoktatási rendszer igényeinek, akik rengeteg külső segítséget kapnak – azaz anyagilag és szellemileg is támogatva vannak „közösségükön kívül is”. Gondolunk itt elsősorban arra, hogy a hagyományos, tradicionális cigány közösségek „másképpen működnek”, más értékeket közvetítenek; olyanokat, amelyek igen kevésbé motiválják a gyermekeket a tanulásra. Ám a motiváció hiánya csak egy a sok olyan ok közül, amely a gyerekek „aluteljesítését” implicálja. Az ingerszegény környezet, a normakövetés hiánya, a szülői gondoskodás hiánya, a felügyelet, higiénia hiánya vagyis az aluléletlenség az aluteljesítést vetíti előre.

A fő okok a következők (Babusik 2003.):

- a cigány tanulók családi szocializációja, a (különböző rendkívül rétegzett, inhomogén) cigányság és a többségi társadalom – család által közvetített – kulturális mintáinak különbözősége;
- nyelvi hátrányok (elsősorban a beás és oláh cigányok nem kizárólagosan magyar anyanyelvi szocializációja, valamint a nyelvváltás nehézségei);
- az óvodába járó roma gyerekek aránya önmagában alacsony, az 5. életévtől kötelező óvodai részvétel sok esetben az utolsó fél évre korlátozódik;

- a roma népesség szociális helyzete, magas arányú munkanélkülisége, területi elhelyezkedése (elsősorban kistelepülési, illetve magas munkanélküliségtől sújtott régiókban való elhelyezkedés);
- hátrányos megkülönböztetés, valamint szegregatív gyakorlat (a hátrányos megkülönböztetés és a szegregáció nem feltétlenül tudatos az iskolai gyakorlatban, mindenesetre ennek következményeként a cigány gyerekek aránya a gyógypedagógiai képzésben irreálisan felülreprezentált, a felzárkóztató osztályokban ugyancsak túlzottan és indokolatlanul magas);
- pedagógiai gyakorlat (a cigányok speciális oktatási-pedagógiai problémáira felkészült pedagógusok száma alacsony, az ez irányú pedagógus-továbbképzési program elenyésző, a speciálisan cigány gyerekek teljesítménymérésének elve és gyakorlata nem kialakult stb.);
- iskolaszervezeti, iskolaszervezési kérdések (a nemzetiségekre és hátrányos helyzetű csoportokra elkülönített alapok kezelésének intézményi gyakorlata sok esetben a célhoz képest ellentétes hatást fejt ki, szegregatív hatású cigány osztályok szervezése, az ilyen osztályokban tanítók kontraszelekciója, hiányzó vagy éppen előítéletes szülő-iskola kapcsolat stb.).

A szociális-emocionális területen mutató eltérések részben okai, részben következményei is lehetnek a tanulási problémáknak.

Zavarok mutatkozhatnak (Pap 2010.):

- a késztetések területén (apátia, passzivitás, túlérzékenység, hiperaktivitás),
- az általános pszichés állapotban (levertség, féltelenség, szorongás),
- a motiváció alakulásában (motivátlanság, megközelíthetlenség),
- a munkavégzésben (gyors kifáradás, vontatott tempó, impulzivitás),
- az önirányításban (rövid zárlati cselekvések, labilitás),
- az önértékelésben (kisebbségi érzés, hiányos énkép, túlzott elbizakodottság, egocentrizmus)
- és a szociális beilleszkedésben (Englbrecht-Weigert 1996.).

5. Óvodai nevelés hiánya

A roma gyerekek iskolai beilleszkedése és eredményes tanulása szempontjából meghatározó jelentőségű az óvodába járás. A roma fiatalok általános iskolai sikertelenségének egyik oka: kimaradásuk az óvodai nevelésből, illetve a késői és rövid ideig tartó óvodáztatás. A roma gyerekek jóval kisebb hányada jut el az óvodába, s nagy részük jóval rövidebb ideig részesül azokban a fejlesztő eljárásokban, amelyek meghatározó jelentőségűek iskolaéretté válásuk szempontjából. (Babusik, 2003.) Az óvodai nevelésben való részvétel ugyanis (megfelelő óvodai programok, a roma kultúrát ismerő pedagógusok, előítélet-mentes nevelői légkör mellett) kimutathatóan hozzájárul az általános iskolai sikerekhez.

Az iskola „előzményeként” működő óvodai nevelésben ezek a gyerekek általában nem vesznek részt. Miért is vinnék őket óvodába, mikor otthon is emberek közt vannak, azaz közösségekben. Ráadásul „védett” környezetben vannak, s nem kell féltetni gyermeküket azoktól az atrocitásoktól, amelyek cigányként támadhatják őket.

Pedig az óvodai nevelésnek beszoktató szerepe van. Olyan tevékenységek elsajátítására sarkallja a 3-6 éves gyermekeket, amelyek fontos szereppel bírnak majdan az iskolai nevelésben. Az alapvető viselkedési normákat is itt sajátítják el a gyerekek. (Forray 1999.)

A cigány gyerekek hátrányait tovább súlyosbítja, hogy otthon nem érintkeznek könyvekkel, ugyanis a hagyományos cigány családokban az írott nyelv nem eléggé megbecsült. A könyvekből elsajátítható készségek, ismeretek viszont kulcsfontosságúak az iskolakezdés szempontjából, erre utal dolgozatunk címe is. Az iskolai oktatás első évében csak az alapvető szocializációs készségeket sajátítják el ezek a tanulók, megtanulják használni a ceruzát, lapozni a könyvet, a szükségleteik kielégítésének késleltetését stb. Az óvodai nevelés pótolhatná ezeket a hiányosságokat.

A problémák már az óvodakezdéssel, az óvodába járás idejének mennyiségével kezdődnek, hiszen a sikeres iskolai előmenetel feltétele a minimum három éves óvodai nevelés, ennek ellenére a cigány gyerekek többsége alig egy évet tölt az óvodában, s még ekkor is rendszertelenül látogatja azt. Az óvoda nevelő szerepe a cigány gyerekek esetében különösen fontos, mivel szocializációjuk másságából következően sok minden hiányzik a nevelésükből, s ezek pótlása nélkül az iskolai beilleszkedés, valamint a társadalmi esélyegyenlőtlenségek csökkentése még nehezebbé válik. Az óvoda lenne hivatott a magyar nyelv begyakoroltatásával a nyelvi nehézségekből adódó hátrányok csökkentésére, a szocializációs sémák átadására, valamint olyan rendszeres tevékenységekhez való szoktatásra, amelyek az iskola zavartalan elvégzésének szempontjából elengedhetetlenek. A cigánygyerekek nagy része ennek ellenére nem tölt annyi időt az óvodában, hogy az iskolakezdéshez szükséges ismeretekre szert tehessen. Ennek több oka lehet. Az egyik az iskola és az óvoda közti szociális és kulturális különbség. A cigány szülők nem látják értelmét az óvodának, hiszen saját felfogásuk szerint a gyermek nevelése a család dolga. Emellett bizalmatlanok az óvodával szemben, féltik gyermekeiket, hiszen azok nem szeretnek óvodába járni, mivel otthon azt tehetnek, amihez kedvük van, ezzel ellentétben, az óvodában folyamatosan szabályokba ütköznek, valamint olyan feladatokkal találják szemben magukat, melyek teljesítésére képtelenek, s ezáltal az óvoda a folyamatos kudarcok színterévé válik számukra. Nem elhanyagolandó továbbá, hogy a cigány családok között rendkívül magas a rossz szociális körülmények között élő, így képtelenek az óvodába járáshoz szükséges anyagi javak előteremtéséhez. A rossz szociális helyzet szorosan összefügg azzal a ténnyel, hogy a cigány családok gyakran olyan településen élnek, ahol egyáltalán nincs óvoda, vagy csak rosszul felszerelt, alacsony képesítésű óvónőket foglalkoztató óvodák várják a gyermekeket (Fiáth, 2002). Az óvodában felmerülő problémák kapcsán már jeleztem, hogy a cigány gyermekek fejlődésük során sajátos szocializációs folyamatokon mennek keresztül, s e sajátosságok negatívumként kezelése további ellentétek kifejlődéséhez vezethet (Fiáth, 2002). Az első ilyen jellegű eltérés, ami az iskolakezdés szempontjából súlyos problémákhoz vezethet, hogy a cigányság életére nem jellemző a szigorú időbeosztás, nincsenek hozzászokva az állandó napirend követéséhez, más szóval, teljesen másképp kezelik az időt, mint a nem roma családok. Egy ilyen környezetben felnövő (előzőleg az óvodát nem látogató)

cigány kisgyermek számára hatalmas gondot jelent az iskolai időbeosztáshoz, a tanórák kötött rendjéhez való igazodás. Gondot jelent továbbá, hogy a cigány családok körében támogatott gyermeknevelési elv, hogy a gyermeket nem szabad korlátozni, nyugodtan csinálja azt, amit akar, valamint meg kell neki adni mindent, amit kér. Ez a sajátos gondoskodás viszont oda vezet, hogy a gyermekben nem alakul ki a megfelelő iskolai teljesítményekhez szükséges önkontroll, felső tagozatra agresszívvá, kezelhetetlenné válik.

6. Nyelvi szociális nehézségek

A magyarországi romák csaknem 90 százaléka magyar anyanyelvű (romungró), a többiek valamelyik roma dialektust (oláh) vagy a román nyelv egyik dialektusát (beás) beszélő közösségekből származnak. (Kemény, 2000) A beiskolázott roma gyerekek magyar nyelvtudása változatos képet mutathat: az oláh vagy beás egynyelvűségtől egészen addig terjedhet a skála, hogy a gyerekek jobban beszélt nyelve a magyar. (Réger, 1995.)

A roma/cigány gyerekek iskolai hátrányainak számát növeli, hogy közel egy harmaduknak nem a magyar az anyanyelvük (Fiáth, 2002). Ez persze nem azt jelenti, hogy nem beszélnek és értenek magyarul, de kétnyelvűségük ellenére sem rendelkeznek az iskolakezdéshez szükséges szókinccsel. Hátrányuk mértéke akkor tűnik igazán óriásinak, ha figyelembe vesszük, hogy még a magyar anyanyelvű romák is problémákkal küzdenek. A magyar nyelv olyan dialektusait használják, melyek a tanárok által nem elfogadottak, vagy meg sem értik azokat.

A horgosi romák feltételezések szerint egy kialakulóban lévő új nyelvet beszélnek, amely a romani és a magyar keveréke. Alapszókincsük a magyar, de tartalmazza a roma nyelvi sajátosságokat (pl. középzárt á, vagy az ó és í végződés, pl.: doboz = dobozi). Hiába a nagyfokú hasonlóság a magyar és a gyerekek által beszélt nyelv között, a tanulási, tanítási nehézségek okai nagymértékben függnék attól is, hogy nem értik meg a tanulók a tanítót.

A nyelvi hátrányok meglétét Nagy (1980) adatai alátámasztják: a roma gyermekek iskolakészültségének elmaradásában egyetlen cigánymilió-specifikus tulajdonságot talált, a beszédtechnikát. Az otthon elsajátított nyelvhasználati módok előnyök vagy hátrányok forrásai lehetnek az iskolában. Bernstein (1975) szerint a különböző környezetből származó gyermekek eltérő beszédformákat vagy kódokat alkalmaznak. Az alsóbb osztályokba tartozó gyermekek beszédére korlátozott kód jellemző. A korlátozott kód inkább gyakorlati tapasztalatok, mintsem elvontabb gondolatok kifejezésére alkalmas, így az alsóbb osztályok nyelvhasználati módja összeütközésbe kerülhet az elméleti oktatással. Derdák és Varga (1996) szerint Bernstein elmélete fokozottan érvényes a roma gyermekek esetében. Vizsgálatuk szerint a roma tanulók nyelvi nehézségei inkább az otthoni környezet és az iskolában megjelenő világ fogalmi struktúrája közötti váltásra, mintsem a kétnyelvűségre vezethető vissza. Ehhez a vonulathoz illeszkedik Réger (1995) elmélete, mely szerint a cigányság esetében az iskolai kudarcokat előidéző nyelvi hátrány jelentős része az iskoláskor előtti írás-olvasásra szocializálás hiányából adódik.

A gyermekek már az iskola előtti életkorban rengeteg tapasztalatra tesznek szert írott, nyomtatott szövegek használatával kapcsolatban. Ennek során számos olyan nyelvhasználati és interakciós készséget tanulnak meg, amelyek alapvetően fontosak az írás, olvasás későbbi elsajátításához. Az írás-olvasásra szocializálás kulcsfogalma az „írás-olvasási esemény”. Ilyen esemény minden olyan alkalom, amikor az írott, nyomtatott betű szerves része a felnőtt és gyermek közötti együttműködésnek. Ilyen esemény lehet például mesekönyvek nézegetése, tévéhirdetések, konzervdobozok szövegének felolvasása. Az ilyen módon nevelődő gyermek azt is megtapasztalja, hogy környezetében az írás-olvasás kulturálisan nagyra értékelt tevékenységnek számít. Az előbb említett tapasztalatok a cigány gyermekek esetében hiányoznak. A hagyományos roma/cigány közösségekben a gyermeket körülvevő tárgyi világból hiányzik a mesekönyv, hiányoznak az írásbeliséggel kapcsolatos események. Az iskola viszont feltételezi, elvárja az írásbeliséggel kapcsolatban megszerzett tudást, és kezdettől fogva épít is rá. Ugyanakkor az iskola szempontjából teljesen lényegtelennek tűnnek azok a nyelvhasználati módok, amelyekre a gyermeket anyanyelvi közössége megtanítja. (Fejes, 2005.)

7. A probléma megoldására tett kísérletek

A szakmailag megalapozott konfliktuskezelő, illetve cselekvési terv előirányzói szerint fontos „a pedagógiai munka hatékonyságának növelése az óvodai tagozatokban, valamint újabb roma asszisztensek alkalmazása az iskolában”. „Az önkormányzat feladata a helyi szociális juttatások rendszerének módosítása oly módon, hogy az erőteljesen motiválja a rendszeres iskolalátogatást és a viselkedési szabályok betartását. Az iskolai rendbontások és az oktatáshoz kötődő szülői mulasztások rendszeres és naprakész nyilvántartása viszont azért fontos, hogy az illetékes szervek a lehető legrövidebb időn belül reagálhassanak. A közbiztonság érdekében nyomtatékosan hangsúlyozták a rendőri jelenlét szükségességét, elsősorban az incidensek megelőzése érdekében” – olvasható a magyarkanizsai önkormányzat közleményben.

A horgosi iskolában napközi indult a szociálisan hátrányos helyzetű alsós diákok számára. A napközi 30 gyermek befogadására képes. A cél, hogy a hátrányos helyzetű gyerekeket beilleszték a rendes, hétköznapi életbe, hogy egyenlő esélyt kapjanak azokkal, akik otthon a saját szobájukban leülhetnek a számítógép mellé, akiknek rendezett családi életük van. Itt meleg szoba, rendszeres étkezés, sport, sok foglalkozás várja a kisdíjakokat. Meleg vizes zuhanyozóinkat szintén igénybe vehetik – mondta az iskola igazgatója. Továbbá a napköziben a gyerekek megtanulják a higiéniai - és társadalmi alpműveltségeket, valamint a rend és fegyelem fontosságát. Egyéni foglalkozásokra akkor számíthatnak a tanulók, ha lemaradásuk van, amelyeket be kell pótolni ahhoz, hogy tovább tudjanak haladni; vagy nem elég kielégítő számukra az iskolai magyarázat; vagy sokat hiányzott valaki; vagy nem elég szorgalmas, ezért folyamatos ösztönzésre van szüksége. Ez a foglalkozás alkalmat ad a differenciált fejlesztés mellett az egyéni problémák és hiányosságok kezelésére is.

A tanulók ingyenes tankönyvcsomagot kaptak szerbiai Oktatási Minisztérium rendelete szerint, de sajnos a frissen beiskolázott gyerekeket még nem tudták a könyv szeretetére és tiszteletére nevelni, szeptember első hetén tele volt a széttépett tankönyvekkel az iskolaudvar.

A pedagógusok felelőssége a hátrányos szociokulturával rendelkező gyermekek esetében még nagyobb. Odafigyelő magatartásukkal ők azok, akik sok tekintetben segíthetnék, illetve bizonyos szempontból akár biztosíthatnák is a cigány gyermekek „felemelkedését” a többségi társadalomba; azaz munkájuk által lehetőséget adhatnának a hátrányos helyzetben lévő cigány gyermekeknek a továbbtanulásra, s ezáltal a normális, boldog családi-, és biztonságos anyagi életre. (Forray R.–Hegedűs 1998.)

„A romák/cigányok, mint a legnagyobb magyarországi etnikai kisebbség története, tradíciói, strukturáltsága, a cigányokra vonatkozó múltbeli és jelenbeli politikai döntések sora a magyar társadalom többsége számára ismeretlen, mindmáig nem képezi iskolai tananyag tárgyát. Mindenképpen szükségesnek tartjuk, hogy valamennyi, a humán szolgáltatással kapcsolatos pályára készülő személy képzésébe, illetve ilyen pályán működő személy továbbképzésébe kerüljön be a roma kisebbségre vonatkozó történeti, antropológiai, szociológiai, demográfiai ismeretek oktatása” (Csepeli-Neményi 1999.) Az idézett részlet tulajdonképpen egy megoldási lehetőség – jó perspektíva arra, hogy az előítéletes gondolkodást legalább az értelmiségi pályára készülők egy részéből sikerüljön eltüntetni. A fent említett ismeretek elsajátítása nélkül ugyanis nem lehet elvárni a másságról való másfajta gondolkodást.

Először is, a roma lakosság sajátos kultúrájából adódóan a normától eltérő viselkedési formát mutat, s ennek tolerálására az iskola egyszerűen képtelen. Az ilyen jellegű, másságukból adódó folyamatos elutasítás eredményeképp a cigány szülőkből sokkal hevesebb indulatokat vált ki, ha féltett gyermeküket bármilyen vélt vagy valós sérelem éri, arról nem is beszélve, hogy az olyan esetek száma, mikor a cigány szülő a gyerekekkel szemben a tanárnak adott volna igazat, elenyésző. Gyakran hajlamosak agresszív módon fellépni a tanárokkal szemben, így a tanárok nemcsak bizalmatlanokká válnak a szülővel szemben, de félnek is tőlük. Az éremnek természetesen két oldala van. A pedagógusok gyakran előítéletekkel viseltetnek a tanulókkal szemben, s előítéletüknek gyakran hangot is adnak. Az is előfordul, hogy az iskola úgy próbálja elkerülni a konfliktusos helyzeteket, hogy a szülőt be sem engedi az intézménybe, ez viszont nem nevezhető megoldásnak, sőt, csak tovább mélyíti a szülő és az iskola közötti ellentéteket.

„Célravezető eredményt csak úgy lehet elérni, ha a következő generációkat megtanítjuk családban élni, és a hagyományos család normarendszerét követni. Sajnos az itt élő roma embereknek többsége csoportba tömörülve nem hajlandó a követelményeknek eleget tenni. Kiragadva egy-egy embert a tömegeből, szinte majdnem minden esetben teljesen normális keretek között el lehet intézni a konfliktusokat, és kompromisszumokat lehet kötni, de ha a tömeget próbáljuk meg terelni a helyes irányba, folyton akadályokba fogunk ütközni.” – mondta Dimović Zoltán a horgosi iskola roma asszisztense.

8. Befejezés

Az iskolarendszer alapvető hiányossága, hogy a gyerekeket nem készítik fel a „társadalom sokszínűségére”, illetve ennek elfogadására és tolerálására. Persze nem is várható mindez addig, amíg a nevelők sem képesek a toleranciára. A különbözőségekről konkrétumokat kell tudniuk mind a nevelőknek, mind pedig a diákoknak: a cigányság történelméről, nyelvéről, egészségi állapotáról, gazdasági- és társadalmi helyzetéről, eltérő családi- és szexuális életükről, hiszen így egészen más szempontból láthatják a másság kérdését.

A pedagógusoknak általában nehézséget okoz a roma gyerekekkel való kommunikáció. Sokszor nehéz egyáltalán szót érteniük. Érzik, tudják, hogy másfajta hozzáállásra és pedagógiai munkára, más tanítási módszerekre lenne szükség, de nem tudják, pontosan mit és hogyan kell tenniük. (Menyhért 1999.) Marad a nem értés, a bizalmatlanság és a diszkrimináció. Ez az eddigi kísérletekből is világosan látszik: „Nem ismerjük eléggé a romákat. Ebbe az iskolába azért nem jönnek a pedagógusok, mert félnek a sok romától, nem ismerik őket. A romák is félnek, bizalmatlanok, mindenkitől tartanak. Pedig nem olyan nehéz velük. Csak nem szabad a hívásukat, a kedvességüket visszautasítani.” (...) „Sajátos bánásmódot igényelnek, sajátos hangot. A személyiségükben soha nem szabad megsérteni őket, nem szabad hivatalosan viselkedni. Ha én közeledek hozzájuk, mindig pozitívan közeledek. Barátságos, meggyőző hang, őszinteség – csak így lehet velük eredményt elérni” (Forray R.–Hegedűs 1998.)

Komoly problémát jelent, hogy a pedagógusok általában nem rendelkeznek elegendő tudással a cigányság kultúrájáról, szokásairól, etnikai sajátosságairól. Nem tudják kezelni az osztályközösségen belüli konfliktusokat roma és nem roma gyerekek között, nem értik meg a roma/cigány gyerekek közléseit, valamint ők sem tudják megértetni magukat a roma tanulókkal. Ez a folyamatos kommunikációs sorompó vezet a gyermekek magatartásának korlátozhatatlanságához, valamint ahhoz, hogy a gyerekek gyakran unatkoznak az órákon, vagy nem vesznek részt az órai munkában. A tanárok ismereti hiányosságainak oka, hogy Szerbiában csak kevés felsőoktatási intézményben folyik romológia képzés, így a tanárok képtelenek a cigányság sajátosságaiból fakadó problémák megoldására (Fiáth, 2002).

IRODALOMJEGYZÉK

- Babusik, Ferenc. Roma gyerekek óvodáztatása, Új Pedagógiai Szemle, 2003/06
- Bernstein, B. 1975. Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária – Szépe György (szerk.) Társadalom és nyelv. Gondolat Kiadó, Budapest. 339–435.
- Csepeli Gy.–Neményi M. 1999. A toleranciára nevelés esélyei. Educatio, 1999. nyár
- Derdák T.–Varga A. 1996. Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. Új pedagógiai szemle, 12. 21–36.
- Drótos, András: Cigány gyerekek az iskolában, Új Pedagógiai Szemle, 2000/07

- Englbrecht-Weigert 1996. Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását, Bárczi G.
- Fejes, József Balázs: Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők, Iskolakultúra 2005/15
- Fiáth, Titanilla 2002. A magyarországi népesség általános iskolai oktatása; In.: Babusik
- Ferenc (szerk.): A romák esélyei Magyarországon; Kávé Kiadó;
- Forray, R. Katalin–Hegedűs T. András 1998. Cigány gyermekek szocializációja, Aula.
- Forray, R. Katalin 1999. Cigány kisebbségi oktatáspolitikai. Educatio, 1999. Nyár
- Kemény, István 2000. A nyelvcsereéről és a roma/cigány gyerekek nyelvi hátrányairól az iskolában. In: Hor-váth Ágota–Landau Edit–Szalai Júlia: Cigánynak születni (tanulmányok, dokumentumok). Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 313–329.
- Lakatos, Sz.–Romsits A. 2004. Utak a cigány gyermekekhez...Felzárkóztató programok a cigány/roma gyerekek oktatásában, Kisebbségkutatás, 2004. 4. szám, Lucidus Kiadó,
- Menyhért, Ildikó 1999. Fiú foci – roma tánc. Educatio, 1999. nyár
- Nagy, József 1980: 5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Papp Gabriella 2010. A tanulásban akadályozott tanulók és az olvasás, XII. évfolyam, 2010/01 szám, Olvasáspedagógia rovat.
- Réger Zita 1995. Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. Iskolakultúra, 24. 102–105.
- Ethnologue, Languages of the World, Letöltve: 2012.06.19. http://www.ethnologue.com/show_language.asp?code=rsb
- Konfliktuskezelő terv a horgosi iskola gondjainak enyhítésére, Magyar Szó, Letöltve: 2012.04.23. http://www.magjarszo.com/fex.page:2011-04-13_Konfliktuskezelo_terv_a_horgosi_iskola_gondjainak.settoxhtml
- Hatalmas a feszültség a cigányok miatt Horgoson (Szerbia, Újvidék), Duna televízió, Letöltve: 2012. 06.17. <http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=HRpejnf428>
- Heltai János Imre: A magyarországi cigány lakosság által beszélt nyelvek, ELTE magyar-német szak, Nyelvésznet, Letöltve: 2012.06.15. <http://www.nytud.hu/pp/heltai.html>
- OKTÓBER 10. Általános Iskola honlapja, Horgos, Letöltve: 2012.05.10. <http://www.10oktobarhorgos.net/>
- Súlyos helyzetben a roma népesség, A vajdasági ombudsman adatai, Letöltve: 2012.04.21. <http://www.vajma.info/cikk/vajdasag/11546/>

Olivera Gajić - Milica Andevski - Biljana Lungulov - ČITANJE I STVARANJE U
DINAMIČKOM EKVILIBRIJUMU²⁶

gajico@ff.uns.ac.rs

Sažetak

Nova filozofija i paradigma obrazovanja, kao i metodički pristupi u nastavi književnosti, imaju značajan uticaj na buđenje intelektualne radoznalosti, stimulisane kreativnosti i stvaralaštva učenika, te istraživački rad, kao važne kognitivne komponente savremenog vaspitno-obrazovnog rada. U tom stvaralačkom građenju i kombinovanju metodičkog puta kroz umetnički svet, učenici moraju biti podstaknuti istraživačkim metodama, problemskom situacijom, postavljanjem problemskih pitanja i zadataka, postavljanjem teza koje treba dokazati (potvrditi ili opovrgnuti), navođenjem alternativa za koje se treba opredeliti, čitanjem književnokritičkih ocena s kojima se treba konfrontirati, citiranjem izvornog beletrističkog teksta u kojem se javlja određeni problem i sl.

U radu se navode primeri afirmacije tzv. potpune istraživačke metode, kada učenici sami postavljaju problemska pitanja na koja pokušavaju da odgovore istražujući izvorni tekst i dr. izvore književnih informacija, postavljaju hipoteze, polemišu s književnokritičkim ocenama, stvaraju plan za istraživanje problema, predlažu metode kojima će problem istraživati, koriguju i analiziraju rezultate, itd.

Svi ovi naponi usmereni su ka jednom cilju: razvoju kreativnih, stvaralačkih literarnih sposobnosti učenika pri tumačenju književnih dela u nastavnom procesu.

Ključne reči: čitanje, umetničko delo, metodički pristupi, stvaralaštvo, istraživanje

READING AND CREATING IN A DYNAMIC EQUILIBRIUM

Abstract

A new philosophy and a paradigm of education, as well as methodical approaches to the literature teaching, have a significant influence on the awakening of intellectual curiosity, stimulation of pupils' creativity and research, as well as on the important cognitive components of contemporary educational work. In this creative construction and combination of methodical ways through the world of art, pupils must be encouraged through the research methods, problem situations, as well as through asking the problem-solving questions and tasks, setting the theories which are going to be proved (confirmed or disproved), listing the alternatives to choose, from reading the

²⁶ Rad je nastao u okviru naučno-istraživačkog projekta „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi (KOSSEP)” br. 179010, koji finansira Ministarstvo za prosvetu i nauku Republike Srbije (2011-2014).

literary critical evaluations that need to be confronted to quoting the original fiction text where the problem occurs, etc.

The paper cites the affirmation examples of so-called complete research method, where the pupils themselves ask the problem-solving questions trying to answer to them by exploring the source text and other sources of literary information, set the hypothesis, argue about the literary critical evaluations, create a plan for addressing the problem, propose methods to investigate the problem, correct and analyze results, etc.

All these efforts are directed towards one goal: a development of creative literary abilities of pupils in the interpretation of pieces of literature in the educational process.

Keywords: reading, a piece of art, methodical approaches, creativity, research

1. Uvod

Knjiga je riznica ljudskog znanja i iskustva, koja prenosi mladima istine o životu, umetnički oblikovane i naučno saznate. U knjigama su izraženi čovekov životni put i stradanja, perspektiva i smisao ljudskog života i postojanja. Duh čovečanstva opstaje zahvaljujući kulturi i književnosti. Knjiga treba da podstakne interesovanja za čitanje, da proširi vidike, da razvije moć prosuđivanja i utiče na duhovno formiranje čoveka.

Čovek nalazi u umetnosti, kao projekciji drugačije stvarnosti, ono što mu jednolična i najčešće nehumana svakodnevnica ne može dati, ni pružiti. Književnost, konkretno, budi nadu u bolji i pravedniji svet, omogućava „bežanje od stvarnosti ili bežanje u stvarnost“, ona je neka vrsta amortizera koji ublažava udarce života. Kontemplacija i život u mašti nadoknađuju izgubljeni sklad „za nedostatak ravnoteže u zbilji oko nas“. Njome se otkupljuju mnogi gorki časovi sa kojima je ljudska sudbina često vrlo izdašna. U svetu prikazanom na ludički „kao–da“ način je čovekov žarki san da se pobedi prolaznost, trajno prisvoji lepota i jedan bolji i pravedniji život (Petrović 2005).

Stojeći na stanovištu da svako književno delo ima svoju umetničku individualnost, i kao sadržina i kao forma, smatramo da se ono ne može sputati u šablone niti podrediti nečemu univerzalnom i zajedničkom. Mišljenja smo da svakom delu treba prići na poseban, njemu svojstven način. Književna dela, kao slojevite i višeznačne tvorevine pružaju široke mogućnosti razumevanja i procenjivanja, ali to nikako ne znači da se u nastavnom tumačenju dozvoljavaju improvizacija i površnost. Naprotiv, takvo stanovište apostrofira stvaralački pristup književnom delu kao bitnu odrednicu nastave književnosti, a učenika uzdiže na nivo aktivnog estetskog subjekta i stvaraoaca.

2. Teorijski pristupi književnom delu kao umetničkoj individualnosti

Teorijski sistemi nauke o književnosti, koji osmišljavaju različite predmetno – sadržajne komponente književnog fenomena, u velikoj meri oblikuju metodičke sisteme nastave jezika književnosti (Rosandić 1988: 19). Tradicionalni teorijski sistemi pronalazili su predmet svog proučavanja u izvanknjiževnim elementima (npr. u piščevoj biografiji, socijalno-istorijskom, kulturnom kontekstu i sl.), dok savremeniji sistemi, ostaju

u okvirima literarne stvarnosti, tj. književnog dela. Metodički sistemi, zapravo, nisu ništa drugo, do transformacije književno naučnih sistema prema pedagoškim, psihološkim i drugim kriterijumima determinisanja vaspitno-obrazovnog procesa. Modelovanje različitih metodičkih sistema određeno je, prvenstveno, sadržajem i primaocem sadržaja (izborom i pristupom sadržaju, recepcijom i tumačenjem sadržaja). S obzirom na činjenicu da se sadržaj uzima kao polazište u stvaranju metodičkog sistema, otvaraju se pitanja odnosa prema književno-naučnom određenju i tumačenju tog sadržaja (Ibid. 19).

U okviru psiholoških i filozofskih pristupa umetnosti posebno mesto pripada fenomenološkom pristupu književnom delu. Temelje fenomenologije postavio je E. Huserl (Edmund Husserl) utirući put razvoju metodologije književno-naučnih sistema. Fenomenološki uticaj ogleđa se u orijentaciji na jezik književnog dela i orijentaciji na predmet. Razvijajući teoriju o odnosu doživljaja i jezika, Huserl detaljno analizira pojam izraza (izraz = znak koji sadrži značenje), dok učenje o predmetu svodi na odnos estetskog predmeta (umetničkog dela) i estetskog subjekta (primaoca dela). Književno delo, kao estetski predmet, konstituise se u primaocljivoj svesti, i to je, upravo, i temeljni problem fenomenološkog učenja.

Huserlovo učenje dalje su razvijali njegovi sledbenici, a posebno W. Conrad, M. Geiger i Roman Ingarden (1971; 1975). Ovde treba spomenuti i hermeneutiku (prema grčkom hermeneutiké tekhné - veština tumačenja) koja se, kao posebno učenje o tumačenju književnog dela, artikuliše u okviru metodologije književnih sistema. Teoretičari koji su se bavili istraživanjem i objašnjavanjem procesa saznavanja književnog dela (R. Ingarden, V. Izer, H. R. Jauss, M. Nauman i dr.) nisu saglasni u pogledu delovanja književnog dela na čitaoca. R. Ingarden svojim objašnjenjima tzv. „mesta neodređenosti” koja čitalac u svojoj svesti, u procesu čitanja dela, aktuelizujući nenaznačene aspekte, popunjava, u prvi plan ističe pitanje recepcije (ono je uslovljeno neodređenim mestima u tekstu) ali zanemaruje delovanje književnog dela (koje je, isto tako, uslovljeno naznačenim aspektima).

Na osnovama psiholoških i filozofsko – estetičkih teorija oblikovale su se metodičke teorije u okviru metodičkih sistema nastave jezika i književnosti. Ukazaćemo na neke od implikacija teorijskih sistema na područje metodike;

- Na teoriji uživljavanja (Einfühlunga) stvorena je metodička teorija dojma u okviru metodičkog sistema poznata pod imenom školska interpretacija. Psihološke i estetičke teorije o primaocu književnih i drugih umetničkih poruka uticale su na oblikovanje metodičke teorije o učeniku kao estetskom subjektu u vaspitno-obrazovnom procesu.
- Fenomenološka učenja inspirisala su metodiku književnog vaspitanja i obrazovanja na traženje novih postupaka u istraživanju učenikovog odnosa prema književnom delu. Na učenju o mestima neodređenosti u književnom delu i konkretizaciji shematiziranih aspekata, problemska nastava u književnosti razvija novu strategiju problemskih situacija i zadataka. Stvaralačka nastava podstiče na vlastito viđenje i vlastito dograđivanje prikazane stvarnosti.
- Na hermeneutičkom učenju metodika gradi svoje modele analitičkog postupanja, usklađuje analitičke ciljeve i postupke s kognitivnim mogućnostima učenika (Rosandić 1988: 24).

Sve napred navedeno, dovodi do afirmacije novih modela nastavnog rada u području književnog obrazovanja, kao i izgrađivanja celovitog metodičkog sistema.

Književni strukturalizam svoja ishodišta pronalazi u učenju F. Saussurea, a temeljnije se zasniva na teorijama informacije, semiotike i kibernetike, kao i na učenjima o književnom postupku i dinamičkoj strukturi književnog dela. Novu strukturalističko – semiotičku školu predvodi J. M. Lotman (1970, 1976), uspostavljajući nov odnos prema književnoj činjenici. On, naime, smatra da se književna (estetska) činjenica ne može proučavati kao izdvojena (izolovana) činjenica, već samo u odnosu na druge slične činjenice. Svaka se činjenica pojavljuje u mreži različitih odnosa, „spletu odnosa” dinamično organizovane umetničke strukture. Estetska činjenica ulazi u sistem i dobija različite funkcije, rastvara se u „snop funkcija” (Lotman 1970).

Uvažavajući domete teorije informacije, Lotman definiše književno-umetnički tekst kao sistem informacija, a čitaoca kao primaoca informacija. Da bi čitalac mogao primati informacije koje mu delo nudi, mora raspolagati odgovarajućim „čitateljskim kodom” bez koga ne dolazi do aktivne komunikacije. Baveći se proučavanjem odnosa „piščevog koda” i „čitaočevog koda”, Lotman uspostavlja jednu važnu relaciju: tekstovnu i vantekstovnu strukturu (strukture). Pojam vantekstovne strukture uključuje društvene, kulturne i druge činioce koji utiču na književnu komunikaciju.

U novije vreme strukturalističko – semiotičko učenje pojavljuje se i u metodici nastave jezika i književnosti. Budući da semiotički pristup književnom tekstu polazi od uspostavljanja odnosa čitaoca / primaočevog koda i koda književnoumetničkog teksta, stvaraju se brojne mogućnosti za utvrđivanje adekvatnosti učenikovog koda i koda književnoumetničkog teksta.

Analiza književnoumetničkog teksta semiotičkog tipa pretpostavlja viši stupanj literarnog mišljenja učenika i ostalih literarnih sposobnosti. Semiotički pristup aktivira primarno čitateljevo jezičko, literarno i životno iskustvo i stavlja ga u relaciju prema informacijama i značenjima znakovnih sistema prisutnih u umetničkom tekstu.

Polazeći od literarne komunikacije kao ishodišta za tipologizaciju i klasifikaciju metoda u nastavi književnosti, D. Rosandić (Rosandić 1988: 262) navodi tri metode:

- metoda primanja (receptije) književnoumetničkih poruka;
- metoda tumačenja (interpretacije, analiza);
- metoda vrednovanja, ocenjivanja (kritička metoda, metoda evaluacije).

Navedene metode pretpostavljaju različite nivoe komunikacije s književnoumetničkim tekstom. Metoda primanja/receptije ostvaruje se, prema ovom autoru, na prvom komunikacijskom nivou, tj. na nivou početne receptije, nivou prvih utisaka, doživljaju. Metoda tumačenja/interpretacije vezuje se za drugi nivo na kojem čitalac/primalac otkriva i identifikuje poruke (informacije) koje mu tekst nudi.

Na tom nivou započinje dekodiranje umetničkog koda. Čitalac aktivira svoj kod i otkriva smisao teksta. Literarna komunikacija dobija obeležje „akta ostvarivanja smisla” književnoumetničkog teksta. Metoda vrednovanja / evaluacije odnosi se na treći nivo koji uključuje vrednosni kontekst dela. Zadatak metodike nastave jezika i književnosti trebao bi, prema ovom stanovištu, da bude upravo motivisanje i intenziviranje doživljajno – sazajnih procesa učenika u otkrivanju i vrednovanju sveta umetnosti.

Sve do sada rečeno upućuje na konstataciju da teorija receptije, u saodnosu sa

drugim teorijama i metodološkim sistemima nauke o književnosti, utiče na razvoj metodičkog sistema književnog vaspitanja i obrazovanja. Ovaj uticaj reflektuje se na više planova:

- determiniše izbor metodičke strategije u interpretativno – analitičkoj fazi komunikacije s književnim tekstom;
- modifikuje organizacioni model nastavnog procesa;
- određuje položaj učenika u vaspitno obrazovnom procesu;

Elementi teorije recepcije pružaju nastavi književnosti podsticaje za sistematičniji, kreativniji susret učenika s književnim delom, poštuju njegov „horizont očekivanja”; zagovaraju razvoj jezičkih kompetencija, individualnih sposobnosti kreativnog mišljenja i stvaralaštva.

3. Čitanje, istraživanje i stvaranje u nastavnom procesu

U savremenim programima nastave književnosti centralno mesto treba da pripadne književnom delu, a tumačenje estetskih i etičkih vrednosti tog dela je ključno pitanje ove nastave. Među ciljevima koje ovom nastavom treba ostvariti posebno mesto dobija razvijanje ljubavi prema knjizi i osposobljavanje učenika za uživanje u delu i prosuđivanje o njegovim vrednostima.

Književno delo, kao osnovni predmet tumačenja, postoji kao umetnički fenomen u kojem je stvarnost konstruisana na specifičan način. Metodичari nastave književnosti uglavnom se slažu u konstataciji da u početnoj fazi pristupa književnom delu prevladava emocionalna komponenta, dok se kasnije taj izvorni emocionalni momenat obogaćuje misaonim i kritičkim elementima (Rosandić 1988: 226). Tumačenje književnog dela u nastavi uvek počiva na učenikovom prihvatanju dela i efektima koje ono pri tom proizvede. Stoga se recepcija književnog teksta i njegovo delovanje javljaju kao ishodišni i nezaobilazni činovi u tom procesu. Saznavanje dela vodi ka njegovom razumevanju, tj. shvatanju književnog teksta. To je stvaralački i istraživački rad koji omogućuje rasvetljavanje svih struktura, slojeva i nivoa u domenu umetničke tvorevine. Svojstva umetničkog dela stavljaju i učenike u situaciju da se prema njemu odnose saradnički. Delimična određenost predmetnog sveta u umetničkom tekstu poziva i učeničku maštu da ih dorađuje i struktuiraju. Upravo ta činjenica, da učenik svojom maštom treba da dorađuje tekst, da stvara, na osnovu i po sugestiji onoga što je u njemu određeno – od posebnog je značaja u nastavi književnosti (Ilić 2002) . Saradnički odnos prema delu uspostavljen u toku čitanja – formira ukus čitaoca, razvija njegov senzibilitet i moć rasuđivanja o literarnim vrednostima, te potpomaže razvoj njegovih stvaralačkih mogućnosti i kreativnih sposobnosti.

Traganje za književnim teorijama i putevima proučavanja umetničkih činilaca književnog dela izraz su potrebe čoveka da razotkrije lepotu koju je, čini se, nemoguće razotkriti. Ono svojom složenošću – širinom problema koje pokreće, delikatnošću iskazivanja, bogatstvom značenja, načinom organizovanja književne građe itd., ostaje nedostižno, nesagledivo za književnog istraživača (Milatović 1985). Međutim, sumnja u konačnost saznavanja književnog dela ne daje nam za pravo, kako kaže ovaj autor, da

posustanemo u traganju za najprikladnijim teorijama, tj. postupcima tumačenja kojima se „suptilno književno tkanje ponajmanje oštećuje” (Ibid. 104).

U umetničkoj literaturi se navodi da nastavno tumačenje književnog dela podrazumeva otkrivanje i što snažnije i potpunije doživljavanje lepota i vrednosti jednog književnog dela njegovim proučavanjem u celini ili pojedinostima, tako da se o njima može doneti lična ocena. Zadatak nastavnog tumačenja jeste da probudi učenikovu emocionalnu angažovanost, estetsku doživljajnost, da izoštrava književno-posmatračke sposobnosti, stvaralačko mišljenje i kritički duh, te da oblikuje njegov književni ukus i subjektivno opredeljenje.

Klasična istorijsko-pozitivistička metodika izgrađivala je posrednički odnos između književnog dela i učenika kao njegovog recipijenta. Njeno pojmovno svodenje na veštinu prenošenja znanja značilo je zanemarivanje prirode i specifičnosti složene estetske strukture književnog dela i „kompromitovanje metodike” (termin V. Milatovića). Pozitivistička metodika prakticistički umetničko podređuje neumetničkom a književno vanknjiževnom, ne shvatajući i ne uvažavajući pri tom modelativnost književnog dela i njegovog tumačenja.

Savremena metodika nastave književnosti prihvata samo proverenu kritičku metodologiju, tj. književno-naučne metode, i to samo dok se kreću u okviru svog primarnog područja, dok zahvataju one pojave iz umetničkog teksta za koje imaju odgovarajuću naučnu kompetenciju i proverenu metodološku pouzdanost (Nikolić 1992: 118). Na taj način savremena tumačenja književnosti unela su nešto više pouzdanosti u nauku o književnosti i njen metodički sistem, utvrdila su određene pojmovne sisteme, izvršila sistematizaciju, ali i otvorila novi problem nazvan metodički pluralizam.

Njegova pojava bila je neminovnost, s obzirom na činjenicu da su svi do sada poznati književno-naučni metodi (filološki, biografski, sociološki, psihološki, impresionistički, pozitivistički, filozofski, recepcijski, semiotski i dr.) pojedinačno uzeti, uspešno zahvatali odgovarajuće područje književnog dela, ostavljajući, pri tom, veći njegov deo van svoga domašaja. Drugim rečima, svaka književna metodologija predstavlja specijalistički pristup književnom delu, i opravdano se postavlja pitanje: ne pravi li svaka od metodologija manje ili više oprostive greške s obzirom na svoju jednostranost i uskospecijalističku delatnost? (Milatović 1985).

S druge strane, ima pokušaja da se izgrade kanoni tumačenja književnog dela univerzalno primenljivi na sve vrste umetničkih tekstova koji su, isto tako, neprihvatljivi jer određeni teorijski koncept tumačenja mora da proističe iz strukture unikatnog književnog dela. No, bilo kako bilo, teorijska interpretacija književnog dela, bez obzira na to da li je specijalistička, integralna ili univerzalna svoj pojmovni sistem i svoje pojmovne kategorije prenosi na metodiku.

Metodika je ovde u dvostrukoj ulozi: 1) preuzima teorijski koncept interpretacije i 2) pokušava da ga metodički organizuje kako bi pomogla učeniku da na najbolji način primi književno delo. Bez dobre teorijske zasnovanosti tumačenja nema ni metodičke. Teorija pokušava da književno delo razotkrije u svoj njegovoj složenosti, a metodika se konkretnije bavi putevima tog razotkrivanja u nastavi (Ibid. 105).

Pravi odnos između učenikovog i njemu stranog vidokruga jeste odnos napete, aktivne refleksije, odmeravanja iskustva i saznanja. U tom smislu ni najbolja književnost

ne sme učeniku unapred biti nametnuta kao bezuslovni autoritet, kao apriorna norma, kao zapovest. Umesto toga, treba razviti strategiju vođenja, metodički instrumentarij istraživačkih, stvaralačkih zadataka koji će predstavljati takvu substrukturu putem koje je moguće ostvarivati problemsko-stvaralačku nastavu, a kvalitetu učenikovog proučavanja književnog dela i razvoju njegovih jezičkih kompetencija, kritičkih i kreativnih sposobnosti dati jači impuls i dublji smisao.

4. Didaktičke odrednice problemskog modelovanja i istraživačke metode

Na napred navedenim stanovištima zasniva se problemsko-stvaralački metodički sistem koji afirmiše učenje putem rešavanja problema, istraživanje, dublje i intenzivnije usvajanje znanja, aktivnost i motivaciju učenika. Radi potpunijeg sagledavanja prirode i karakteristika učenja putem rešavanja problema i istraživanja u nastavi valja istaći i njegovu gnoseološku, psihološku i pedagoško-didaktičku dimenziju.

Gnoseološka dimenzija obuhvata mentalne operacije (analiza, sinteza, indukcija, dedukcija, apstrakcija, konkretizacija i dr.) koje neminovno prate proces saznavanja i momenat verifikovanja teorijskih hipoteza i dobijenih generalizacija u praksi. Otkrivanje bitnih tvorbenih činilaca umetničkog dela, prodiranje u problemsku strukturu i proučavanje njihovih pojedinačnih ali i združenih funkcija u opštem literarnom organizmu nije moguće bez uvažavanja gnoseološke dimenzije kreativnog rešavanja problema i istraživanja.

Psihološka dimenzija uključuje motivacioni aspekt, momenat prihvatanja problema, situaciju identifikacije s njim (tzv. „ja uključenje“), jasnu direkciju mišljenja u njegovom rešavanju, misaonu procesualnost, kao i specifične reakcije na teškoće koje stoje na putu rešenja problema.

Pedagoška dimenzija tiče se vaspitno-obrazovnih efekata procesa rešavanja problema i istraživanja (i svojom specifičnošću obuhvata psihološku i saznavnu dimenziju). Didaktička dimenzija odnosi se na identifikaciju osnovnih odrednica problemske nastave koje označavaju specifičnosti ovog nastavnog sistema u odnosu na nastavu uopšte. One se ispoljavaju u njenoj funkciji i posebno u načinu organizacije (sled povezanih, smišljenih i međuslovljenih situacija i faza koje čine različite strukture uređene prema specifičnostima problema koji treba rešiti i ciljevima koji iz njega proizilaze (Gajić 2004).

Polazeći od teorijskih osnova problemske nastave, nastojali smo da izdvojimo didaktičke odrednice problemskog modelovanja i istraživačke metode u zavisnosti od karakteristika nastavnih sadržaja. Kao jedan od ključnih kriterijuma koji nastavni sadržaj mora zadovoljiti da bi se mogao problemski modelovati i istraživati jeste **kriterijum informaciono-sadržajne protivurečnosti i novine** (zbog postojanja teškoće, prepreke koja se ne može prevazići na osnovu ranije stečenog znanja i iskustva, niti primenom poznatih pristupa), a drugi, koji proizilazi iz prvog, **kriterijum motivacione vrednosti**.

Proces rešavanja problema i istraživanja je dinamična situacija kretanja od nejasnog (same problemske situacije) ka jasnom (finalna situacija, kada je problem rešen). Između ovih situacija se odvija proces pregrupisanja, restrukturiranja ranijih znanja i strukturalno kompletiranje problemske situacije. Na osnovu poznatog u problemskoj

situaciji anticipira se mogući cilj, i sagledavaju istraživački putevi koji cilju (pravilnom rešenju problema) vode. Novina se, po svojoj logičkoj strukturi i odnosu prema zadatom, mora nadovezivati na poznati sistem pojmova, na staro znanje. Između njih ne sme postojati (između poznatog i nepoznatog) sasvim „prazan” prostor. Odgovarajući logički sled nastavnog sadržaja mora biti zadovoljen da bi se mogao problemski modelovati. To pretpostavlja i pažljivo odmeravanje kvalitativno viših nivoa mentalnih operacija i radnji, odnosno produbljivanje znanja (preko usvajanja, shvatanja novih pojmova, zakona, pravila). Ovo bi bio treći kriterijum koji nastavni sadržaj mora da zadovolji da bi ga mogli problemski modelovati – to je **kriterijum strukturalne povezanosti (sadržaja i mentalnih radnji)**.

Najoptimalnije je istraživačkom nastavom obrađivati one sadržaje koji omogućuju učenicima, pored sticanja znanja, i upoznavanje logike razvoja važnijih ideja, otkrivanje suštinskih veza i odnosa među pojavama koje se izučavaju, upoznavanje i usvajanje različitih tehnika učenja i samostalnog rada, te razvoj kreativnog i kritičkog mišljenja (Gajić 2004). U svim drugim slučajevima, s obzirom na uloženo vreme i trud, ovaj model učenja ne bi bio efikasan. Stoga se ovaj zahtev može formulisati kao – **kriterijum celishodnosti i ekonomičnosti**. Dosledna primena svih kriterijuma problemskog modelovanja i istraživanja obezbeđuje da odabrani nastavni sadržaj bude u funkciji postizanja svih efekata koji se od problemske nastave očekuju.

Budući da je u problemsko-stvaralačkom metodičkom sistemu zastupljena istraživačka metoda (učenici sami stvaraju plan istraživanja, postavljaju hipoteze, određuju postupak za njihovu verifikaciju, sprovode istraživanje oslanjajući se na različite izvore, izdvajaju podatke, klasifikuju ih i osmišljavaju), kao i ravnopravan dijalog i konfrontaciju mišljenja, smatrali smo da je ovo optimalan model za podsticanje učenika za čitanje književnih dela i stvaralačke pristupe njihovoj obradi.

5. Umesto zaključka

Pravi odnos između učenikovog i njemu stranog vidokruga jeste odnos napete, aktivne refleksije, odmeravanja iskustva i saznanja. U tom smislu ni najbolja književnost ne sme učeniku unapred biti nametnuta kao bezuslovni autoritet, niti kao apriorna norma. Umesto toga, treba razviti strategiju vođenja, metodički instrumentarij istraživačkih, stvaralačkih zadataka koji će predstavljati takvu substrukturu putem koje je moguće ostvarivati problemsko-stvaralačku nastavu, a kvalitetu učenikovog proučavanja književnog dela i razvoju njegovih jezičkih kompetencija, kritičkih i kreativnih sposobnosti dati jači impuls i dublji smisao.

Metodički sistemi nastave književnosti proizilaze iz njene pedagoške i društvene funkcije, odnosno koncepcije ciljeva i zadataka te nastave, izbora, rasporeda i organizacije sadržaja, organizacijskih oblika, odnosno metodoloških osnova sistema (naučna saznanja, vrednosni kriterijumi, logička struktura i dr.), položaja učenika, nastavnih postupaka, i dr.

U tom stvaralačkom građenju i kombinovanju metodičkog puta kroz umetnički svet, ako se književno delo želi neposrednije proučavati, učenici moraju biti podstaknuti problemskom situacijom, jer će se oni tek tada istraživački usmeriti i pokazati svoju

pravu i punu misaonu i kreativnu sposobnost. Problemska se situacija, u okviru navedenog metodičkog sistema, stvara postavljanjem problemskih pitanja i zadataka, postavljanjem teza koje treba dokazati (potvrditi ili opovrgnuti), navođenjem alternativa za koje se treba opredeliti, čitanjem književnokritičkih ocena s kojima se treba konfrontirati, citiranjem izvornog beletrističkog teksta u kojem se javlja određeni problem i sl. U afirmaciji tzv. potpune istraživačke metode učenici sami postavljaju problemska pitanja na koja pokušavaju da odgovore istražujući izvorni tekst i dr. izvore književnih informacija, postavljaju hipoteze, polemišu s književnokritičkim ocenama, stvaraju plan za istraživanje problema, predlažu metode kojima će problem istraživati itd. U fazi korekcije i analize rezultata do kojih su učenici samostalnim radom došli, afirmiše se konfrontacija stavova koja dovodi do polemičkih situacija. Svi ovi napori usmereni su ka jednom cilju: razvoju kreativnih, stvaralačkih i kritičkih literarnih sposobnosti učenika pri tumačenju književnih dela u nastavnom procesu.

POPIS LITERATURE

- Gajić, O. 2004. Problemska nastava književnosti u teoriji i praksi. Rezultati eksperimentalnih istraživanja. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ilić, P. 2002. Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi (metodika nastave). Novi Sad: Zmaj.
- Ingarden, R. 1971. Doživljaj, umetničko delo, vrednost. Beograd: Nolit.
- Lotman, J. M. 1970. Predavanja iz strukturalne poetike. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Lotman, J. M. 1976. Struktura umetničkog teksta. Beograd: Nolit.
- Milatović, Vladimir 1985. Odnos teorijske i metodičke interpretacije književnog dela, Književnost i jezik, 1-2: 103-106.
- Nikolić, M. (1980). Znakovni (semiotiski) pristup umetničkom tekstu, Književnost i jezik, Beograd, 2, 182-193.
- Nikolić, M. 1992. Metodika nastave srpskog jezika i književnosti. Beograd: ZZUINS.
- Petrović, T. 2005. Književnost za decu: teorija. Sombor: Učiteljski fakultet.
- Rosandić, D. 1988. Metodika književnog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.

Czékus Géza, Major Lenke - **TANKÖNYVEK AZ INTEGRÁLT OKTATÁS
SZOLGÁLATÁBAN**

czekus.geza@gmail.com

Összefoglaló

Az ismeretforrások az oktató-nevelő munkában nagyon jelentős szerepet kapnak. Még fontosabbak, ha figyelembe vesszük a korszerű tanítás igényét, azt, hogy nem a tanító az egyedüli ismeretforrás, akit végig kell hallgatni, majd felmondani a leckét. A különféle ismeretforrások a tanulókat aktív helyzetbe hozzák. Az ismeretszerzés érdekessé, tartalmassá válik, és az eredmény sem marad el. A tankönyv a leggyakrabban és a legtöbbet használt ismeretforrás. Minden tanulónak van, önálló munkájuk alapja. A korszerű tankönyveknek – minél fiatalabb korosztály használja őket – módszertanilag és didaktikailag mind kidolgozottabbnak kell lenniük. Nyomtatott munkáltatófüzeteknek (munkafüzeteknek) is kellene, hogy legyenek. Tanítványainkat fokozatosan „szoktatjuk rá” a tankönyvre. Az előkészületi szakaszban kell leellenőrizni, mire képesek az egyes tanítványok. Milyen az olvasási képességük, milyen mértékben tudják (önállóan) használni a tankönyvet. A tankönyvhasználatnak több szakasza is van. Ezek az előkészület, a tanuló önállóságának kialakítása és önállóságának fokozása. Ahhoz, hogy a tanulók kellő tudásra, jártasságra és szokásra tegyenek szert, alaposan fel kell őket készíteni. A felkészítés legfontosabb elemei a következők: helyes (pontos) olvasási képesség, szövegértés és az elolvasott szöveg megjegyzése. A fent leírtak csak integrált oktatással érhetők el.

Munkánkban elsősorban a környezetünk (természet – társadalom) tantárgy nyújtotta lehetőségekre fókuszáltunk.

Kulcsszavak: *integrált oktatás, tankönyv, ismeretforrás.*

COURSEBOOKS IN THE SERVICE OF INTEGRATED EDUCATION

Abstract

Knowledge resources have pivotal role in the educating-training work. Their importance is being increased if we consider the need for the modern education as well. This means that not only the teacher is the resource of the knowledge who could be listened to and learnt the theme from. The variety of the knowledge resources lead pupils to active position. Knowledge transfer becomes interesting, meaty, and the result follows their work. Coursebooks are the most usually and mostly used knowledge resources. Every pupil has them, this is the basis of their individual work. Modern coursebooks should be sophisticated more and more methodologically and didactically – due to the lower age-group used by. Workbooks should have been as well. We introduce our pupils gradually to the use of coursebooks. Pupils' capacities need to be

checked in the preparatory period: the level of their reading capability, how much they can use independently the coursebooks. Using coursebooks has more stages. These are the preparations, shaping the independentness of the pupil and fostering of this. Pupils should be heartily fitted for acquiring adequate knowledge, familiarity and habits. Most important elements of the preparations are as follows: accurate reading capability, understanding of the read text and memorizing of it. All the written above could be achieved only by integrated education.

Keywords: integrated education, coursebook, knowledge resource

Bevezető

Az 5-10 éves gyerekek pszichofiziológiai sajátossága, hogy környezetüket egy egészként élik meg. Számunkra nem létezik se anyanyelv, se matematika, se környezetünk – helyette egy integrált környezet, a mindennapjaik. Idővel, az iskoláskor előtti intézményekben (óvoda, napközi), de főleg az iskola első osztályában iskolarendszerünk stratégiája lebontja ezt az egészet különböző, különálló tantárgyakra. Így jutunk el oda, hogy ugyanaz a dolog az egyik órán az anyanyelv, a másikon a matematika, a harmadikon a környezetünk részévé válik. Ami a valósághoz még közelít, az az óvodapedagógus tematikus tervezése és az egyes oktatási és nevelési tartalmak tematikus feldolgozása.

Integrált oktatás

Annak ellenére, hogy már az első osztályos tananyagban is megmutatkoznak az egyes tudományágak alapjai, a természet és társadalom egy-egy komplex egészet képez, olyan egészet, amelyet a tanulók a környezetükben közvetlenül is tapasztalnak. Már Comenius is azt vallotta, hogy azt, ami a természetben összefüggésben van, egészként kell tanítani, minden differenciálás nélkül.

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

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

Ezért, a feldolgozásra szánt anyagot (jelenségeket, folyamatokat) oly módon kell feldolgozni, hogy lépésről-lépésre kialakulhasson a különböző dolgok

különválasztásának, az absztrakciónak és az általánosításnak a képessége. A gyerekek fejlettsége és az oktató-nevelő munka eredményessége teszi lehetővé, hogy felismerjék környezetükben a különböző összefüggéseket, hogy csoportosítsanak, rendszerezzenek. Eljutnak arra a fejlettségi szintre, amelyen következtetnek arra, hogy a természeti és társadalmi környezetet lehetetlen szétválasztani, ugyanakkor a természeti jelenségek és folyamatok némelyike fizikai, másik kémiai, míg egyesek biológiai természetűek.

A tanítónak különösen fontos szerepe van abban, hogy kialakítsa a gyerekekben a kutató, vizsgálódó, a környezetet megismerni akaró szemléletmódot. Olyan tanulási környezetet kell kialakítania, amelyben lehetőség nyílik vizsgálatok, kísérletek elvégzésére, kutatásra, a külvilág megfigyelésére. Ehhez megfelelő eszközökre, ismeretforrásokra van szükség. (Cohen 1977)

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

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

Az elvárások és a valós helyzet közti kapcsolat

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

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

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

Mi a valóság? Vajon a tankönyvírók figyelembe vették-e a minisztériumi (jogos) követelményeket? Ami kézzelfogható, az a tankönyv.

A tankönyv, mint ismeretforrás

A tankönyvekkel foglalkozó szakirodalom igen gazdag. A magyar szerzők közül mindenképp meg kell említeni Karlovitz Jánost (1999: 47–59) és Karlovitz János Tibort (2012).

A tankönyv a leggyakrabban és a legtöbbet használt ismeretforrás. Minden tanulónak van, önálló munkájuk alapja. A korszerű tankönyvek olyan szerkezetűek és tartalmúak, hogy a gyerekek minimális segítséggel önállóan is el tudják sajátítani a tananyagot. Minél fiatalabb korosztály használja őket – módszertanilag és didaktikailag mind kidolgozottabbaknak kell lenniük. Munkáltatófüzetre is szükség lenne. Az elengedhetetlen információk mellett (munkáltató) feladatokat is kellene tartalmazniuk.

A tankönyveknek fontos szerepük van abban, hogy elősegítsék az integrált természettudományos oktatás megvalósítását (Lamanauskas–Vilkonié 2008).

Ismereteink legnagyobb részét könyvekből szerezzük. Nem mindegy, hogy azokat hogyan használjuk. Ezért kell fokozatosan rászoktatni, megtanítani tanítványainkat azok használatára.

A tankönyvek univerzálisak, mert egy relatív nagy területet fednek; az egész ország területén ugyanazt a tankönyvet használják. Ebből következik, hogy nem felel meg az életközelség elvének, illetve a közvetlen valóság mellett nem minden esetben tudjuk segédanyagként felhasználni. Az, ami Bácskában a közvetlen valóság, az nem az Dél-Szerbiában. Pl. gyakori hiba az első osztályban, hogy a vadállatok sorát a medvével kezdik (mert annak a rajza van a tankönyvben), vagy még Horgoson is részletesen feldolgozzák a hegyeket, mint domborzati formát, holott a horgosi gyerekektől igen távol állnak a hegyek.

A fenti elvárásoknak megfelelő tankönyvet lehetetlen összeállítani, mert a feltételek iskolától-iskoláig, településtől településig mások és mások. A tankönyveknek ezt a fogyatékoságát más ismeretforrások bevonásával a tanító kell, hogy korigálja. Neki kell kiválasztania a megfelelő információkat, és esetenként kiegészítenie azt más ismeretforrásokból származó adatokkal. Ehhez természetesen a tanítónak is megfelelő képzettséggel, ismeretekkel kell rendelkeznie az adott tudományterületet illetően, hogy szakszerűen kiválogathassa és kiegészíthesse a tankönyvi tartalmakat (Vaernewijck–Frey 1979).

Tehát a tankönyv sem lehet egyedüli ismeretforrás. Társadalmunk gyors változásainak vagyunk szemtanúi. A tankönyvek ezeket a változásokat nem tudják követni.

Ezért a különböző tankönyveket, munkafüzeteket, egyéb, az oktatás folyamán felhasznált eszközöket és módszereket (beleértve a kísérletezés, megfigyelés módszerét is) megfelelő kreativitással és hozzáértéssel kell alkalmazni ahhoz, hogy kiegyensúlyozott, megfelelően felépített tantervet tudjunk megvalósítani. (Lamanauskas–Vilkonié 2008)

Óratervezéskor figyelembe kell venni, hogy milyen ismereteket nyújt a tankönyv, és hogy milyen más ismeretforrással fogjuk kombinálni.

A gyakorló pedagógusok – főleg a kezdők – abba a hibába esnek, hogy az adott tankönyvet szentírásnak veszik, mert azt az Oktatási Minisztérium hagyta jóvá, és ha aszerint haladnak, akkor tökéletes munkát végeznek. Számtalan eset igazolja ezt a melléfogást. Sok tanító dicsekszik azzal, hogy a matematika példatárból átvett minden feladatot. Csak az eredményességről hallgat. A fent ismertetett beállítódáson mihamarabb változtatni kell (Honti 1981: 824–843; Bakonyi 1981: 828–832).

A megfelelő információk kiválasztásakor többféle szempontot is figyelembe kell venni. Többek között meg kell fogalmazni a téma feldolgozásának általános céljait, ki kell választani az adott tudományterülethez kapcsolódó tartalmakat, a gyerekekben kialakítani kívánt kognitív és affektív tulajdonságok körét. (Duit 2007: 3–15)

Fontos szempont, hogy a különféle tudományterületekből az integrált tartalmaknak nem csak formálisan, de érdemi módon is meg kell jelenniük a tananyagban (Lamanauskas–Vilkonié 2008).

A környezetünk, - természet és társadalom tantárgy történeti útja és a tankönyvek integrált oktatásában betöltött szerepe

Szólnunk kell a környezetünk\természet és társadalom tantárgyak hányavetett előéletéről, hogy megértsük az oktatásban betöltött mai szerepüket (Czékus 2005).

A kiegyezés után 1868-ban megszületett az első magyar népoktatási törvény. Az ekkor meghozott tantervben (1869-től élt) kötelező tantárgyként szerepelt a beszéd- és értelemgyakorlat (Hadnagy 1989). Célja az volt, hogy a diákokat bevezesse az iskolai életbe és, hogy a gyerekek értelmi képességeit fejlessze. Földrajzi és természetrajzi fogalmakkal egyaránt megismertek a gyerekek. A gondolkodás fejlesztését szolgálta a sok összehasonlítás. Az 1887-es utasításban már a leírás helyett az elbeszélés és a koncentráció került előtérbe. A kirándulások fontosságát emelte ki. Először a valóságot figyeljék meg a gyerekek, csak azt követően elemezzék a képeket (Mészáros 1996: 996–1996).

Az új tanterv (1905) értelmében a beszéd és értelemgyakorlatok tantárgy célja az ismeretszerzés, értelemfejlesztés, erkölcsnemesítés alapjainak megadása volt. Fontosnak tartották a figyelem felkeltését is. A helyi viszonyokat is figyelembe kellett venni. Csak az 1. és 2. osztályban szerepelt. A tanítás eszközei az előszó és a szemléltetés volt. Az ismeretszerzés kiindulópontja „a szülői ház, szélső körül a község határa”. A módszertani ajánlás szerint erre épült a földrajz, a történelem és a természettudományi tárgyak oktatása. Így a 3-4. osztályban a környezetismeret a földrajz tartalmába épült.

Az SzHSz megalakulását követően a természet és társadalom tanítását is felölelő tantárgy elnevezése az idők folyamán változott. Volt elemi tárgytanítás (početna stvarna obuka), beszéd és értelemgyakorlatok (jezička obuka; početna stvarna i životna obuka) is.

Mint külön tantárgy, a természetismeret csak 1926-ban (!) jelentkezett, 1933-tól természettudományok tanítása név alatt tanították. 1944-ben megint megváltozott az

elnevezése, elemi tárgytanítás lett a hivatalos megnevezés, 1945-50 között, 1952-55 közt pedig a megfigyelés, kézimunka, gondolkodás és beszédgyakorlatok tantárgyat tanították. Ebben az időszakban az elemi tárgytanítás az anyanyelvi oktatás része volt. A 3. és 4. osztályban azonban már létezett természetrajz, földrajz és történelem is. A következő változás 1955-ben következett be, az 1-6. osztályban természeti és társadalmi ismereteket tanítottak. Az újabb változásra csak három évet kellett várni: 1958-ban az 1-3. osztályba bevezették a természet- és társadalmi ismereteket, a negyedik osztályban pedig a természeti ismereteket és a társadalmi ismereteket.

Ma az első és második osztályban környezetünk, a harmadik és negyedik osztályban pedig természet és társadalom név alatt tanítják (a továbbiakban csak a környezetünk megnevezést fogjuk használni).

A beszéd- és értelemgyakorlatok a többi tantárggyal szemben központi helyet foglalt el az oktatásban. Végigkövetve a környezetünk tantárgy gyötrelmes történelmét, arra a következtetésre jutunk, hogy természeti és társadalmi környezetünk megismerése és a beszéd-készség fejlesztése szinte azonos jelentőséggel bírt az egykori iskolákban. A tanítás központjába a gyerek került. A tanterv a nevelési területek (főleg a valláserkölcsei) realizálását szorgalmazta.

Az Eötvös-törvény, és az azt követők is előlátták az egyes tantárgyak integrálását. Ha e tekintetben rangsorolnánk a tantárgyakat, akkor az anyanyelv és a környezetünk központi helyet kapna.

Sajnos, ma már nem használt tankönyvekből tudunk csak példát felhozni.

A Faludi (Fuchs) János és Szép József által szerkesztett Magyar ABC és olvasókönyv a népiskolák 1. osztálya számára összeállított könyv (Faludi–Szép 1884) néhány kimondottan környezetismereti részletét ismertetjük.

„**A** kecs-ke

a kecs-ke há-zi ál-lat. **tes-tét-nek** ré-szei a fej, a de-rék, a lá-bak és a fark. **mi** van még a fej és a de-rék kö-zött? **a** de-rék-nek még mi a ne-ve? **a** kecs-ke fe-jén két szar-vat vi-sel. **sza-ká-la** is van a kecs-ké-nek. **e**-gész tes-tét dur-va szőr fe-di. **min-de-nik** lá-bán két kö-röm van. **e-ze-ke**t csül-kök-nek ne-vez-zük.

a kecs-ke e-szik fü-vet és szé-nát. **kü-lö-nö-sen** sze-re-ti a fák le-ve-le-it és fi-a-tal haj-tá-sa-it. **a** ká-posz-tát is sze-re-ti. **né-ha** a fák-ra is föl-má-szik. **le-rág-ja** lomb-ja-i-kat. **a-zért** nem e-resz-tik a kecs-két a kert-be. **a** ker-tész ott nem szí-ve-sen lát-ná. **ott** kárt o-koz-na.

a kecs-ke ad ne-künk jó te-jet. **ez** i-gen táp-lá-ló. **mell-be-te-gek-nek** va-ló-di or-vos-ság. **hú-sa** is jó-í-zű. **bő-ré-ből** czi-pő-ke-t ké-szí-te-nek. **a** kecs-ke fi-át gi-dá-nak ne-ve-zik. **en-nek** hú-sa i-gen iz-le-tes.”

„**A ház**

Az emberek házakban laknak. El tudná valaki mondani, melyek a ház részei? Hogyan nevezzük a háznak azon részét, hol leginkább tartózkodunk? Hol szoktak főzni? Hol szárítják a ruhát? A padlásra egyet-mást el is tehetünk. Mire használjuk az éléskamrát? Hát a pincze mire való? A padlásra csak lépcsőn mehetünk; a pinczébe is csak lépcsőn juthatunk. A pincze a ház legalsó, a padlás pedig a legfelső része. Városokban a legtöbb ház nagy és több emeletből áll. Ily házakban a szobák, konyhák

és éléstárok egymás fölött vannak. Vajjon iskolaházunk hány emeletes? Hogy egyik lakásból a másikba mehessünk, vannak a házakban folyosók. A folyosóról többnyire előszobába vagy a konyhába érünk. Csak innét mehetünk a szobákba. Az erkély is a falakon van.

A tornáczon örömet játszanak a gyerekek.

A szobákban különféle bútorok vannak. Melyek azon szobabútorok, melyekre leginkább szükségünk van? A konyhában van a tűzhely. Ott vannak a konyhaedények is. Nevezeték meg néhány konyhaedényt!

A házak falait miből építik? Mielőtt a ház falait építik, szilárd alapot raknak a földbe. Vajjon ki építi a falakat? Mit tesz a kövek és téglák közé? A ház tetejét ácsok, és cserepesek csinálják. Az ács kifaragja a gerendákat, szarufákat és keresztfákat. Ezeket összeállítja és a léczeket felszegezi. A cserepes pedig cserépszindelyvel befedték.”

Az SzHSz idején, 1924-ben Zágrábban kiadott, Mihajlovity Dejan által szerkesztett Magyar ABC a magyar ajkú elemi népiskolák 1. osztálya számára íródott tankönyvből valók az alábbi sorok:

Köszöntések és kívánságok.

Jó reggelt! Jó napot! Jó estét! Jó éjt! Jó éjszakát! Szép álmokat! Isten segéljen! Jó étvágyat! Egészségére! Isten hozta! Várva vártalak! Jó mulatást! Isten veled! Szerencsés utat! A viszontlátásig! Dicsértessék a Jézus Krisztus!

Az Erdély Lenke által összeállított, aktuális olvasókönyvekben is lehet több példát is találni az anyanyelv és a természetismeret között.

Egy tankönyvi összehasonlító elemzésből (Cekuš 2011) tudjuk, hogy a környezetünk tankönyvek messze nem tesznek eleget az integrált oktatásnak. Ha a képelemzést (környezetünk-képzőművészet kapcsolata) integrált oktatásnak tekintjük, akkor a képzőművészettel a legszorosabb a kapcsolat. De amíg a magyarországi tankönyvek némelyike rajzolni tanít, addig a hazaiak csak képeket (rajzokat) közölnek.

De menjünk sorba!

A magyar nyelv tantárgyat már említettük. Amellett, hogy a környezetünk tankönyv is olvasni tanít (az olvasással kapcsolatos összes funkciót értjük alatta), részben interaktív, így szövegkiegészítésre, táblázatok kitöltésére, keresztretjtvény megfejtésére, magyarázatra is sor kerül. Sajnos, a Kreatív Központ kiadványai hemzsegnek a nyelvi hibáktól: elírás, rossz szövegszerkesztés, hosszú mondatok, helytelen magyarázat. A kérdés: mit tegyen a tanító? Ha folyamatosan javít, lejáratja a tankönyvet, az hitelét veszti. Ha a hibák felett átsiklik, szakmailag sem jár el helyesen (hagyja az eredeti „szerbusztok, gyerekek”-et).

A matematikatanítással az integrált oktatásra már kevesebb lehetőséget biztosítottak a tankönyv szerzői. Általában a „számold meg” uralkodik, de van pár- és halmazalkotás, összefüggő dolgok összekötése, egy-egy mérés, viszonyítás is. A diagramrajzolást is gyakorolhatják a gyerekek.

A képzőművészet rendszerint a rajzolásra, színezésre, képelemzésre korlátozódik. A ritka feladatok közé tartozik a finommotorika fejlesztése (ujjlenyomat-készítés, ragasztás).

A környezetünk tantárgy tartalmánál fogva a biológiához áll a legközelebb. Nem csoda, hogy a biológiával a legszorosabb a kapcsolata. Jó alapozó tantárgy, de a

tanítónak rá kell dolgoznia, hogy a függőleges korrelációt megvalósítsa, ugyanis sok az ismétlés, a tartalmak se nem szélesednek, se nem mélyülnek. Van olyan ábra, amely az elsős, másodikos és harmadikos tankönyvben is megjelenik.

A földrajz alapozó tantárgy. Ezen tantárgy óráin ismerkednek meg az alapvető földrajzi fogalmakkal: tér (domborzati formák, vízrajz, tájékozódás a térben), idő (óra, óra leolvasása, nap, hét, hónapok, naptár, évszakok, tájékozódás az időben), település, az emberek munkája. Ki kell emelni a térképismereti jártasságok kialakítását és fejlesztését. A tankönyvi egyszerű térképek és utasítások ezt a célt szolgálják. Sajnos, csak Szerbia térképe szerepel a Tankönyvkiadó tankönyvében, a Kreatív Központ könyvei nem tartalmazzak valós térképeket.

A fizika és kémia tudományát ugyancsak ez a tantárgy alapozza meg. Több kísérletet ismertet. Sajnos, a fokozatosság elvét nem vették figyelembe a könyv szerzői. Több tartalom is osztályról osztályra ismétlődik.

A történelmi tartalmak négy területet ölelnek fel: alkalmi témák (dátumhoz kötöttek, személyiséghez kötöttek, emlékműhöz (régi idők tárgyi emlékei és utólag emelt emlékművek) kötöttek, az idő fogalma, történelmi képek, fejlődési témák és a társadalmi folyamatok történelmi vonatkozásai. Különösen a történelmi képek hiányoznak. A sok uralkodó és a társadalmi viszonyok hevenyészett feldolgozása helyett a történelmi képek azok, amelyek az integráláshoz vezetnének.

A polgári nevelés számtalan nevelési lehetőséget tartogat. A tankönyv szerzői erről megfélekedtek, annak ellenére, hogy a lehetőségek spontán adódnak. Ugyanez a megállapítás vonatkozik a hittanórákon tanultak integrálására is. Igaz, ebben az esetben a tanító mozgástere beszűkül, de a tankönyv sem igen szorgalmazza ez irányú tevékenységét.

Következtetések

Ahhoz, hogy az integrált oktatás teret nyerjen és mindennapivá váljon, elengedhetetlen az óracentrikus gondolkodásmódról, amely tartalmi, módszertani szétdarabolódáshoz vezet a témacentrikus gondolkodásmódra áttérni. Ez utóbbi sokkal közelebb áll a tanulók objektív valóságához.

Az integrált oktatás feltételezi a tanítók folyamatos továbbképzését, a munkához való kreatív hozzáállását.

A tanulóktól az aktív munkát, önkezdeményezést, önállóságot és a megszerzett tudás gyakorlati (mindennapi) alkalmazását várjuk el.

Az előírt program megvalósításában kulcsfontosságú a tankönyv (és az esetleges feladatlap-gyűjtemény).

A környezetünk program céljai közt szerepel az integrált oktatás, amit nem sikerült maradéktalanul megvalósítani. Hacsak a tanító nem tesz ennek érdekében valamit.

A környezetünk tankönyvei a tananyag spirális elrendezését követik, de gyakran a spirál átmegy egy vízszintes körbe (tartalmak pusztán ismétlése).

A tanulókat gyakran harmadik személynek tekintik; a kérdésekkel, feladatokkal mintha nem is őket szólítanák meg.

Az anyaországi, hasonló tartalmú könyvek sokkal inkább szolgálják az integrált oktatást.

Véleményünk szerint a hazai környezetünk tankönyvek messze nem felelnek meg az integrált oktatásnak.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bakonyi P. 1981. Közoktatáspolitikai és tankönyv. In: Pedagógiai Szemle, 1981/9. sz. pp. 828-832.
- Cohen, D.: Evaluation in integrated science teaching – an introduction. In: Cohen, David (1977): New trends in integrated science teaching, volume IV. (UNESCO) <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001366/136659eo.pdf> Letöltve 2012.04.04.
- Cekuš, G., Horak R. 2011. Povezivanje Sveta oko nas sa nastavnim predmetima 1. i 2. razreda. In: Povezivanje nastavnih predmeta i stručno usavršavanje učitelja. Tematski zbornik
- Czékus G. 2005. A természetismeret-tanítás módszertana. Egyetemi tankönyv. Szabadka
- Duit, R. 2007. Science Education Research Internationally: Conceptions, Research Methods, Domains of Research. In: *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2007, 3(1), 3-15 http://www.ejmste.com/v3n1/EJMSTEv3n1_Duit.pdf Letöltve 2012.06.17
- Faludi (Fusch) J., Szép J. 1884. Magyar ABC és olvasókönyv. Lampel: Budapest
- Hadnagy J. 1989. A környezetismeret tantárgypedagógiája. Tankönyvkiadó: Budapest
- Hodgins, H. Wayne 2004. The Future of Learning Objects <http://services.bepress.com/eci/etechnologies/11>. Letöltve 2012.04.10.
- Honti M. 1981. A tankönyvről- tanár és diákszemmel. In: Pedagógiai Szemle, 1981/9. sz. 824-843
- Karlovitz J. 1999. Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak. Könyv és nevelés / (1999). 2000. 2. 47-59
- Karlovitz J. T. 2012. A tankönyv funkciói. <http://tanesszkozfigyelo.fw.hu/tanfigy5/tkfunkcioi.html> Letöltve 2012.04.10.
- Lamanauskas V., Vilkonis M. 2008. European dimension in integrated science education. Siauliai University, Lithuania. <http://www.igst.upol.cz/project/European%20Dimension%20in%20Integrated%20Science%20Education1%20LT.pdf> Letöltve 2012.06.17
- Mészáros I. 1996. A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája. 996-1996.
- Petrović N., Mrđa M. 2011. Povezivanje Matematike sa nastavnim predmetima 1. i 2. razreda. In: Povezivanje nastavnih predmeta i stručno usavršavanje učitelja. Tematski zbornik. Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet Sombor.
- Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik br. 10. 12. 08. 2004.
- Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik br. 10. 12. 10. 2004.
- Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik br. 1. 18. 02. 2005.

- Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik br. 3. 22. 02. 2006.
- Vaernewijck J., Frey K. Special problems of dissemination and implementation of integrated science regionally and internationally. In: Reay, Judith (1979): New trends in integrated science teaching
- Zolnai A., Czékus G. 1998. Integrated Development of Concepts that are Common in Scientific Interpretation of Chemistry, Physics and Biology. 1st European Conference in Chemical Education, Budapest.

TANKÖNYVELEMZÉSEK

Törteli Telek Márta - A TANKÖNYVI SZÖVEGEK NYELVÉSZETI ÉS PEDAGÓGIAI TÜKÖRBEN

ttmarta@stcable.net

Összefoglaló

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

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

TEXTS IN SCHOOL BOOKS FROM A LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL

Abstract

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

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

1. Bevezetés

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

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

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

2. A tankönyv funkciói és elemei

A tankönyvekkel szemben támasztott minőségről, a taneszközök használatának hatékonyságáról csak akkor tudunk érdemben beszélni, ha megvizsgáljuk, hogy melyek a tankönyv legfontosabb funkciói. „A tankönyvhasználat a pedagógus oktató-nevelő munkáját segítheti, kiegészítheti, fokozhatja, szimulálhatja, helyettesítheti, új dimenzióba helyezi. A taneszközök a tanulót aktivizálják, motiválják, tevékenységét segítik, kiegészítik, fokozzák, irányítják, ellenőrzik, értékelik” (Petriné Feyér 2003: 336). A tankönyv funkciói: az ismeretközlés (az információ feldolgozott közlése); gyakoroltatás (kérdések, feladatok, tanulói kísérletek, ábraértelmezések, elemzések,

definíciók, szó- és fogalommagyarázatok által); nevelés (olvasóvá nevelés, erkölcsi nevelés, munkára, rendszerességre nevelés, esztétikai nevelő hatás stb.); a tanítás és tanulás folyamatának irányítása; önálló ismeretszerzésre készítetés (kutatásra, önművelésre, önképzésre ösztönzés) és egyéb tankönyvi szerepek (demokratizálódás, az esélyegyenlőség megteremtése és/vagy megőrzése stb.) (Karlovitc 2005). Ezek a funkciók, lehetőségek csak a tervszerű, átgondolt, tudatosan megtervezett, praktikus kivitelezett taneszközök segítségével és azok szakszerű felhasználása során valósulnak meg.

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

- a tananyag verbális és képi bemutatását szolgáló elemek (magyarázó szöveg, magyarázó segédszöveg, a tananyag összefoglalása, bevezetés a tantárgyba, jegyzetek és lábjezretek, fogalomtár; valóságábrázoló és szimbolikus elemek);
- a tananyag elsajátíthatóságát elősegítő elemek (egyes témaköri egységek bevezetései, rendszerező, illetve általánosító táblázatok, gyakorlatok, kérdések és feladatok, utasítások, valamint utalások más információforrásokra);
- a tájékozódást elősegítő elemek (tartalomjegyzék; a tankönyv szakaszokra, fejezetekre, alfejezetekre való tagolása; grafikai jelkulcskészletek, pl. képletek, törvények, szabályok, kérdések, feladatok, valamint gyakorlatok jelkészletei; tárgy- és névmutatók; bibliográfia és ajánlott irodalom) (Pillingová 2011). A tankönyvek értékelése során megállapíthatjuk, hogy a tankönyvekben alkalmazzák-e ezeket az elemeket, valamint a tankönyvek didaktikai elemekkel való ellátottságának koefficiensét is kiszámíthatjuk.

A tankönyv használhatóságát (taníthatóságát) a tanárok szempontjából elősegítheti a tankönyv szerkezete (a fontos ismereteket tartalmazó előszó; a regiszterek; a pontos, korrekt fogalomlexikon; a tankönyvi tartalomhoz szervesen illeszkedő feladatmegoldások; korrekt hivatkozások; a magyarázó szöveg és a didaktikai apparátus közötti kiegyensúlyozott arány); a tankönyv tartalma (a koherens egészlet alkotó tananyagrészek; a tanuló életkorának megfelelő mennyiségű tananyag és szakterminológia; az interdiszciplináris vonatkozásokra, tantárgyköziségre utaló vonatkozások; az új fogalmak egymásra épülő fogalmi hálója stb.) és a tankönyv tanítás-módszertani megoldásai (a módszertani sokféleség, a különböző haladási tempójú tanulók tanulásának differenciált irányítása; az önálló tanulásra, csoportmunkára, tantárgyspecifikus munkaformákra adott lehetőségek, képességfejlesztő tanulásirányítás stb.) (Dárdai 2002). Ugyanakkor a tankönyvek használhatóságának fontos feltétele, hogy a pedagógusok megfelelő háttértudással rendelkezzenek a tankönyv tartalmát meghatározó alapelvekről, a szerző által kialakított pedagógiai koncepcióról, s mindarról, ami a tankönyv gyakorlati alkalmazása során kérdésként vagy problémaként felmerülhet.

3. A pedagógiai szövegek nyelvészeti tükörben

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

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

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

A korszerű tankönyvek olyan szerkezetűek és tartalmúak, hogy a tanulók minimális segítséggel önállóan is el tudják sajátítani a tananyagot. Emiatt a szövegezés is nagyon lényeges (a címek mennyire segítik a szöveg megértését, az egy oldalra jutó ismeretközlő mondatok átlagos száma, hosszúsága, szerkezete, a főnevek és igék aránya, a szöveg ismeretszintje, a tankönyvi feladatok típusai és előfordulási számuk stb. (Czékus 2009). A tankönyvek esetében nyelvi-stiláris szempontok: Érthető-e a szöveg és az ábraanyag? Összhangban van-e egymással? Megfelelőek-e a tanulóknak szóló utalások? Előfordulnak-e benne helyesírási és nyelvhelyességi hibák?

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

A szövegtudományok alapján egyértelmű az a feltevés, hogy a tankönyvi szöveget sem általában kell vizsgálni, hanem a főbb szövegtípusokon belül. Azt viszont már a tankönyvi szövegek elemzése bizonyítja, hogy az egyes szövegtípusok szintaktikai – s egyéb nyelvhasználati – jellemzőit hozzá kell igazítani a korosztályi szövegtípusok szintaktikai (s egyéb nyelvhasználati: szemantikai, pragmatikai stb.) jellemzőihez. Nem

elsődleges s főként nem kizárólagos követelményként, de olyan tájékozódási pontként, amelyhez igazodhatnak a tankönyvírók (B. Fejes).

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

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

A köznapi (pl. az ismeretterjesztő) szövegek gyakorlati célokat szolgálnak, ezért referencialitás jellemzi őket, denotatív jelentés fűződik hozzájuk. Mivel ezek többletjelentést nem hordozó tárgyias szövegek, értelmezésükhöz elegendő a pontos, betűhű olvasat a megfelelő szövegvilág hozzárendelése alapján. A nem irodalmi szövegolvasás esetében a befogadó világtudása, valóságmodellje tényállásainak felelteti meg a szövegvilágét oly módon, hogy automatikusan működésbe lép a szövegbe kódolt elemek megfejtése (Szikszainé 2004).

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

- leírás/meghatározás/példa (a jellemző vonások felsorolása vagy példák adása);
- időbeli sorozatosság (az adatok vagy események szám szerinti vagy kronológiai sorrendben történő szemléltetése);
- összehasonlítás (egy vagy több dologé);
- ok-okozat (egy vagy több ok és okozat felsorolása);
- problémamegoldás (Zsigmond 2008).

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

A tankönyvi szövegeket három műfaji csoportba lehet osztani (sorolni): elbeszélés, leírás és értekezés. Az elbeszélés műfaja az, amivel legkorábbi életkorban találkozunk a gyerekek. Az ilyen szövegek logikája az időrendre épülő cselekvések és történések leírása. A tankönyvszövegekben csupán egy-egy tantárgyon belül (pl. történelem, anyanyelv, művészettörténet) kap fontosabb szerepet. Rövidebb, legtöbbször három-négy soros elbeszélések természetesen egyéb tankönyvekben is előfordulnak:

természetismereti, életvitellel foglalkozó tankönyvekben. Az egyik leggyakoribb szövegműfaj a személyek, tárgyak, jelenségek bemutatására szolgáló leírás. A tanulók általában ezt ismerik a leginkább, személyes élményeik alapján is – a fogalmazás órákon. Tankönyvszöveggént rövidek (öt-tíz mondat), ha ennél terjedelmesebbek, akkor gyakran egészülnek ki elbeszélő vagy magyarázó, fejtegető részekkel. Az értekezés jellegzetessége, hogy általában nem nagy terjedelmű (inkább a természettudományi tankönyvekre jellemző) szövegekről van szó, hiszen egy kérdésre válaszoló, érvelő magyarázatokról, fejtegetésekről beszélhetünk (B. Fejes 2002). Abból, hogy a tankönyvi szöveg uralkodó műfaja az elbeszélés, következtetni lehet, hogy a hagyományos kommunikációs stratégia a jellemző rá. Holott a kommunikációs stratégiák alkalmazásakor célszerű figyelembe venni, hogy váltakozó használatukkal hatékonyabb eredmény érhető el a tanítás-tanulás folyamán.

Sajnos tankönyveinkre jellemző a tudáskínáló szövegek nyomasztó túlsúlya, amely erős tanulási motivációt igényel. A tankönyvek nagy részében élménykínáló és információkínáló szöveg alig-alig fordul elő. Gyakori jelenség, hogy a tankönyvírók a megismerés és tapasztalás két lehetséges formája közül többnyire a fogalmi részesítik előnyben a szimbolikussal szemben. Alsó tagozaton is az információ leíró típusú közvetítése dominál, a szótári definíció, a narratív típusú bemutatásra ritkábban kerül sor (Péntek 2004).

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

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

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

4. A tankönyvi szövegek elemzése szövegegységeként

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

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

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

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

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

(5) A mondategységek szerkezeti hiányossága szintén megnehezítheti a tankönyvi szöveg megértését. Lényeges, hogy okoznak-e megértési zavart a szerkezeti hiányok,

vagy várhatóan kitölthetők a szövegekörnyezetből (illetve a tanulók tudásából). Ezek tulajdonképpen a kifejtettség (explicitás) és a bennfoglalás (implicitás) kérdései (Eőry 2008).

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

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

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

Általános szempont, hogy a tankönyvi mondatok ne legyenek túl hosszúak és bonyolultak, ám arra is van példa, hogy éppen a „művileg” rövidre szabott tankönyvmondatok váltak monotonná, unalmassá. S már csak azért sem lehet a tankönyvi mondatokat „szabványosítani”, mert különféle életkorú, fejlettségű tanulóknak szólnak, másrészt a különféle tantárgyak és tananyagrészek is eltérő mondat szerkezeteket tőrnek el, tesznek szükségessé. „Az bizonyos, hogy az »átlagos« tankönyv átlagos mondata az egyszerű bővített mondat, az egyes tankönyvek azonban valamiben mindig eltérnek az átlagostól, ennek megfelelően szövegeiknek, mondataiknak is el lehet, el kell térniük a sablonostól. Olykor igenis szükség van terjedelmesebb alárendelő (magyarázó, következtető) összetett mondatokra, csakúgy, mint – például párbeszédben – akár egyszavas, hiányos mondatokra” (Karlovitc 2005).

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

(8) A lexikai anyag is figyelmet érdemel. Feszítő és ellentmondásokat idéző kérdés, hogy a tankönyvek inkább a bőséges, változatos, vagy az egyszerű, közérthető szóhasználatra törekedjenek-e. Mindkettő fontos, hiszen a tankönyv szóhasználat,

szókincse a tanulók szókészletét gyarapítja, a bővülő fogalmak csak bővülő szókincssel sajátíthatók el. A túl sok és nehéz új – szakmai, tájnyelvi, régies vagy éppen idegen – szó azonban elbizonytalaníthatja a tankönyvet használó diákot. Nyilvánvaló, hogy minél több a szövegben a tanulók számára ismeretlen szó, annál nehezebb megérteniük a tananyagot. Kerülni kell tehát, hogy az idegen kifejezéseknek, az anyanyelv ritkán használt szavainak, archaizmusainak és tájszavainak az aránya meghaladja a megengedhető mértéket. Ennek megállapítása azonban az adott tárgytól és tanulói közegtől függ. Ugyanakkor célszerű a divatos kifejezések (mint pl. a probléma) vagy az ún. mindenes igék (pl. jelent, rendelkezik, képez, tudatosít stb.) használatát kerülni, mert lapossá tehetik a szöveget.

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

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

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

Sajnos megfigyelhető, hogy a tankönyvi szövegekben túlburjánzanak a tudományos szakszavak. Nem adaptálják, hanem csak többé-kevésbé leegyszerűsítik a szakkönyvek és az ismeretterjesztő cikkek tartalmát. A sok szakszó kétféle módon is hátráltatja az olvasottak befogadását. Egyrészt ilyenkor nagyobb az esélye annak, hogy ezek között a tanulók számára ismeretlen szavak is előfordulnak. Másrészt, ha túlzottan gyakran fordulnak elő, meghosszabbítják és bizonytalaná teszik az új ismeretek megértését és feldolgozását. Sok esetben a szakszavak definíciói sem mindig érthetőek a tanulók számára. Egyebek mellett azért, mert ezek a definíciók is újabb magyarázatra szoruló szakszavakat tartalmaznak (Kojanitz 2004). Különösen kényes feladat a meghatározások világos formába öntése. A tanárok ugyanis gyakran megkövetelik, hogy ezeket a definíciókat a tanulók pontosan (ha nem is szóról szóra) megtanulják, s a későbbiekben is emlékezzenek rájuk. Veszélyes, ha a meghatározást olyan hiánytalan formába akarja önteni az író, hogy még a szaktudomány se találjon benne kivétnevet.

A szakszavakkal kapcsolatos szöveganalízisek kiterjedhetnek a szövegben előforduló szakszavak ismétlődésének vizsgálatára is. Az ismeretek megértése szempontjából ugyanis gyakori kritika, hogy a tankönyvek az új fogalmakat és szakszavakat nem használják elég alkalommal ahhoz, hogy ezek beépülhessenek a tanulók fogalomrendszerébe (Kojanitz 2004). A tankönyvi szövegben csak a henyé szóismétlés tekinthető hibának. A tudatos szóismétlés egyértelművé teheti mondanivalónkat, didaktikai célt szolgálhat.

Nemcsak a tanulók kevés szókincse jelent szövelőhívási nehézséget, sokszor kudarcot, hanem sokkal inkább a szókincs minőségi összetétele. A tanulók sokszor az aktív szókincsükbe tartozó szavak jelentését sem ismerik, s a szövegekörnyezet alapján sem tudják kikövetkeztetni. A ritkább előfordulású, esetleg archaikus szóalakok jelentése még kevésbé ismert számukra. Minthogy a szavak jelentésében bizonytalanok, még kevésbé érzékelik és értik a szavak jelentésének árnyalatbeli különbségeit, következésképpen a különböző hangalakú, de jelentésükben hasonló szavak (szinonimák) közül a jelentése alapján nem odatartozó megtalálása igen nehéz feladat számukra (Laczkó 2007).

Tovább rontják a helyzetet az idegen szavak jelentésének hiányosságai. A felmérések mellett a gyakorlat is igazolja, hogy az idegen szavak jelentését (főleg a ritkábban előfordulókat) alig ismerik a tanulók. A tankönyvi szövegek készítőinek ügyelniük kellene arra, hogy a szakszavak és az idegen szavak száma és sűrűsége ne legyen túl magas. Ezek megértése és befogadása lényegében ugyanolyan feladatot jelent, mint az idegen nyelvek tanulása során az új szavak megtanulása. Az elsajátításukhoz időt, érthető magyarázatot és minél több konkrét példát kell adni a tanulók számára.

A különböző szövegeket a lehető legtöbbféle szempontból bemérik: mondathosszúság, mondatfajta, szavak száma, főnevek száma stb. Ezután ugyanezekkel a szövegekkel tanulói kísérletet, illetve teljesítménymérést végeznek el, például az olvasásértés szempontjából. A tanulói teljesítmények alapján a nemzetközi kutatások megerősítik két szövegtulajdonság fontosságát. Az egyik a mondathosszúság, a másik pedig az igék és a főnevek aránya. Minél hosszabbak a mondatok és minél kevesebb ige van a szövegekben, annál inkább romlanak a tanulók olvasásértésének eredményei (Kojanitz 2005).

Jaán Mikk a főneveket három csoportba sorolta:

- főnevek, amelyek közvetlenül érzékelhető tárgyakat jelölnek;
- főnevek, amelyek közvetlenül érzékelhető folyamatokat, jelenségeket jelölnek;
- főnevek, amelyek közvetlenül nem érzékelhető fogalmakat jelölnek.

Az utolsó csoportba tartozókat tekintette elvont főneveknek, s ezek számának ismeretében számította ki a szövegek elvontsági szintjét. Tanulói kísérleteket végezve azt állapították meg, hogy az így kapott érték az egyik legjobb előrejelzője volt a szöveg nehézségi szintjének (Mikk 2000). Vagyis az általánosság az elvont szavak tömegéből származik. Viszont amint kiszabadítjuk az igéket névszói vagy igenévi börtönükből, mindjárt elevebbé, konkrétábbá és természetesebbé válik a tankönyvi szöveg stílusa. Az elvontság és az igék mellőzése, illetőleg „megdermesztése” kézen fogva jár egymással.

A gyakrabban használt szavak hosszúsága általában rövidebb. Ezzel szemben az elvont jelentésű szavak általában hosszabbak. A szavak hosszúságát növelik a különböző elő- és utótagok, képzők. Az összetett szavak pedig különösen hosszúak lehetnek. Ilyen esetben ráadásul sok információ zsúfolódik össze a szavakban. A statisztikai módszerrel végzett vizsgálatok igazolták, hogy a szöveg szavainak átlagos hosszúsága általában összefügg a szöveg tartalmi komplikáltságával. A pedagógiai szövegek olvashatóságának (readability) és érthetőségének (comprehensibility)

vizsgálatakor ezért a legtöbb esetben felhasználják a szöveg szavainak átlaghosszúságára vonatkozó adatokat is (Kojanitz 2004).

Fercsik Erzsébet a kötőjel értelemtükröző szerepét (a mondanivaló pontos kifejezését és gyors befogadását) vizsgálta egy speciális szerkezetben, az azonos utótagú összetett szavak esetében. Habár a helyesírási szabályzat az azonos utótagú szerkezetek mellett az azonos előtagú szerkezeteket is számon tartja, a tankönyvírók nem, vagy legalábbis kevésbé kedvelik az ilyen típusú szerkezeteket (Fercsik 2004). A szerkezetet alkotó tagok szófaja lehet közszó és tulajdonnév. Az azonos utótagú szerkezetek között előfordulnak úgynevezett morfológiai összetételeket tartalmazó szerkezetek is. Itt a képzőszerű utótag ismétlődését jelzi a kötőjel. A képzőszerű utótag ugyanúgy elmaradhat az ilyen típusú szerkezetben, mint a valódi összetételi szóalak (Laczkó–Mártonfi 2006).

Fercsik Erzsébet véleménye alapján célszerű azonos utótagú szerkezeteket használni a tankönyvi szövegekben, hiszen alkalmazásukkal elkerülhetjük a nem kívánatos szóismétléseket, feszebbé tehetjük stílusunkat. De azt javasolja, hogy a tankönyvírók vegyék figyelembe az adott szerkezet használatának buktatóit. Valamint gondoljanak arra, hogy ezeknek a szerkezeteknek az értelmezése nagy olvasástechnikai rutint kíván, hiszen nemcsak át kell fogni egy szólamnyi egységet, hanem visszamenőleg kell azt értelmezni a kötőjellel jelzett tag utólagos pótlásával. Ez különösen a kötőelem nélküli és a háromnál több szerkezeti elem alkalmazására érvényes, vagy ha pl. az azonos utótagú összetett szavak között vannak egyszeresen és többszörösen összetett szavak. Ezért azt javasolja, hogy inkább a felső osztályosok számára készült szövegekben használják a kötőjeles helyesírással leírt azonos utótagú összetett szavakat, és ne az alsó osztályosok számára íródott tankönyvekben (Fercsik 2004).

Önmagában sokrétű problémát okoz a fiatalok hiányos olvasási szokása. Ennek okán egyre többször beszélhetünk olvasási nehézségekről, feladatmegértési problémákról (Laczkó 2007). Az internetes kommunikáció, a sajtó, televízió nyelvi stílusa sem feltétlen mutat pozitív mintákat. Hogyan alkalmazkodhat mindehhez egy jó tankönyv?

A tankönyvszövegek nyelvi-stiláris követelményei közül a következetesség sem igazán valósul meg. A helyesírás éppen érvényben lévő szabályainak betartásával kapcsolatban nagyon megosztottak a vélemények. „Magukra adó” kiadók esetében is előfordul, hogy az általuk kiadott tankönyvekben ugyanaz a fogalom többféle változatban található meg, azaz nincs egységesen használt magyar tudományos szókincs, szakterminológia, esetleg ugyanannak a szónak egyidejűleg több helyesírási változata él (Székely 2003). A szakszavak sokfélesége, helyesírásuk változatossága nem teszi könnyebbé a tanuló munkáját.

A tankönyvi helyesírási hiba megbocsáthatatlan vétek, „merénylet” a gyerekek még képlékeny, bizonytalan helyesírásával szemben. Az egybeírás, a különírás, kötőjellel való írás a mozgószabály alkalmazása mellett helyesírásunk, írott nyelvünk legnehezebben kezelhető kérdésévé vált, és ez nemcsak „határon túli” kérdés. A tankönyvek nyelvhasználati gondjainak megoldása nem egyik vagy másik régió

tanárainak, szerkesztőinek feladata, a jelenleg meglévőnél jóval több kooperációt igényel a különböző országokban dolgozók, az intézmények és kiadók között.

Szövegelemzési módszerekkel láthatóan kimutatható a szöveg értelmezhetőségének foka. Az itt alkalmazott vagy más szövegelemző modellhez azonban feltétlenül hozzá kell rendelni még a szövegértési vizsgálatoknak, valamint a pszicholingvisztikai kutatásoknak az eredményeit. A tankönyvkutatás egyes területei legfőbb elméleti szinten különülhetnek el, a gyakorlati alkalmazás megköveteli a lehető legszélesebb együttműködést ahhoz, hogy minél teljesebb eredmény: a jó tankönyv szülessen. Ugyanakkor alapvető követelmény a tankönyvkutatás multidimenzionalitása, vagyis mind a kérdésfeltevésekben, mind a módszertani megoldásokban a sokféleséget, a sokoldalúságot tartsa szem előtt.

5. Befejezés

Alain Choppin francia tankönyvkutatónak az a meglátása, hogy a tankönyvkutatás erőteljes fejlődésen ment keresztül. Szerinte ez idáig a tartomelemzések, azon belül is az ún. témaelemzések domináltak, a jövő azonban inkább a szociológiai és kulturális alapú tankönyvelemzés lesz (Bárczy 2004).

A tankönyv vélhetőleg nem veszi el korábbi, kiemelkedő helyét a tanítás-tanulás folyamatában, a kérdés inkább az, hogy mennyit s milyen formában kell változnia ahhoz, hogy a jövőben is betölthesse domináns szerepkörét az oktatásban. A belső tartalékok kihasználása mellett az enciklopédia-jellegű, jól strukturált, tökéletesen felépített fogalomrendszerrel rendelkező tankönyvek a jövő.

Az egyedi tankönyvek mellett az olyan tankönyv-együttesek megjelenése várható, melyek több elemből, modulból, szatellitból állnak, valamint flexibilis, tovább építhető, kreativitást igénylő, a posztmodern világ vívmányaival teljes összhangban lévő tankönyvek. A tanulóknak elvárásuk lesz, hogy a szöveg számítógépes szempontból kidolgozott, számítógéppel is olvasható legyen.

A szöveg akkor válik dinamikussá, ha a kísérő programok engedik és bátorítják az olvasót, hogy a saját olvasata alapján új utakat tárjon fel, a szoftverrel az olvasó felszabadul, és korlátlan mennyiségben kaphat újabb ismereteket, információkat, illusztrációkat. Így a könyv az olvasó képzeletének ugródeszkájává válik. Ideális körülmények közt a szöveg teljes terjedelmében vannak csatlakozó pontok a szoftverhez, úgyhogy bármely fejezet bármely részénél az olvasó a számítógéphez fordulhat, és kidolgozhat egy ötletet, amit a szöveg sugall (Bárczy 2004: 37). S így a könyv Umberto Eco nyomán valóban nyitott művé válhat.

A pedagógusnak az új dimenzió kihívást jelent minden témakör előadásában. Biztosítanunk kell a sokoldalú információszerzést, az ismeretek értelmezésének és alkalmazásának lehetőségét. Az új feladatokkal felruházott iskolában új szerep vár ránk, amelybe beletartozik a nyomtatott és a digitális anyag szerves egységbe szervezése és alkalmazása új tervezési, tanítási, tanulászervezési formákkal egybekötve.

Fontos azonban megjegyeznünk, hogy nincs az a csúcstechnika, nincs az a technológiai bravúr, mely helyettesíteni, kiszorítani tudná a legfontosabb emberi tényezőt, a pedagógus személyiségét. A pedagógusként és szakemberként is hiteles

tanár maga a megíratlan vagy rögtönzött tankönyv, mindenképpen pótolja annak hiányát vagy ellensúlyozza gyenge minőségét. Ugyanakkor nem létezhet olyan computerizált oktatócsomag, mely teljes mértékben eltörölné a tankönyvek létjogosultságát. Ami viszont lényeges: a leoptimalisabb eredmény érdekében felelőssége és kötelessége a tanárnak, hogy használja a XXI. század kínálta eszközöket, ahol ez szükséges; s felelőssége és kötelessége a tankönyvszerzőnek, hogy művét a lehető legteljesebb mértékben igazítsa a kor technikai színvonalához, felhasználva a fejlődés nyújtotta újszerű megoldásokat.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bárczy Klára 2004. A politika hatása a 20. század hazai angol nyelvi tankönyveinek szövegeire. Miskolc: Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar
- B. Fejes Katalin 2002. A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó
- Czékus Géza 2009. A Környezetünk és a Természet és társadalom című tankönyvek tárgyi és egyéb fogyatékosai/hibái. Új Kép 12/1–2: 51–60.
- Dárdai Ágnes 2002. A tankönyvkutatás alapjai. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó
- Eöry Vilma 2008. Milyen a jó tankönyvszöveg? In: B. Nagy Ágnes–Szépe György szerk., 2008. Anyanyelvi nevelési tanulmányok 33. Budapest: Iskolakultúra. 7–16.
- Fercsik Erzsébet 2004. Azonos utótagú összetett szavak a tankönyvekben. Elektronikus Könyv és Nevelés 6/3: 61–64.
- Honffy Pál 2003. Megjegyzések a tankönyvek nyelvéről. Elektronikus Könyv és Nevelés. 5/4. In: <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00020/7Honffy.html>
- Karlovitz János 2005. Tankönyv – elmélet és gyakorlat. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Kojanitz László 2004. A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje. Magyar Pedagógia 104/4: 429–442.
- Kojanitz László 2005. A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. Új Pedagógiai Szemle 55/3: 53–68.
- Laczkó Krisztina–Mártonfi Attila 2006. Helyesírás. Budapest: Osiris Kiadó
- Laczkó Mária 2007. A szóelőhívási folyamatban és a szóértési nehézségekben mutatkozó nyelvi hátrány. Új Pedagógiai Szemle. 57/12: 53–66.
- Mikk, Jaan 2000. Textbook: research and writing. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Péntek János 2004. Anyanyelv és oktatás. Csíkszereda: Pallas-Akadémia Könyvkiadó
- Petriné Feyér Judit 2003. Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In: Falus Iván szerk., 2003. Didaktika. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 317–338.
- Pillingová, Martina 2011. A tankönyv mennyiségi szempontú értékelése. In: Györgyiné Koncz Judit–Kozma Gábor szerk., 2011. Tudományra nevelve. Szeged: Gerhardus Kiadó. 187–196.

- Székely Győző 2003. A tankönyvszöveg milyensége. Elektronikus Könyv és Nevelés 5/4. In: <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00020/8Szekely.html>
- Szikszainé Nagy Irma 2004. Leíró magyar szövegtan. Budapest: Osiris Kiadó
- Tóth László 2002. Az olvasás pszichológiai alapjai. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó
- Vámos Ágnes 2009. A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszközellátottsága és ennek hatása a tannyelvpedagógiára. Magyar Pedagógia 109/1: 5–27.
- Zsigmond István 2008. Az értő olvasás fejlesztése. Útmutató kézikönyv pedagógusok és pedagógusjelöltek számára. Cluj-Napoca: Ábel

Utasi Csilla - AZ IRODALOMTANÍTÁS PARADIGMAVÁLTÁSA A GIMNÁZIUMBAN
(AZ ÚJ MAGYARORSZÁGI TANKÖNYVEK IRODALOMSZEMLÉLETE ÉS A
KÉSZÜLŐ ELSŐ ÉVES GIMNÁZIUMI IRODALOMKÖNYV LEHETSÉGES
SZEMPONTJAI)

csilla.utasi@gmail.com

A PARADIGM SHIFT IN HIGH SCHOOL LITERATURE TEACHING (THE
APPROACH TO LITERATURE IN NEW HUNGARIAN TEXTBOOKS AND POSSIBLE
ASPECTS FOR THE UPCOMING FIRST ANNUAL HIGH SCHOOL LITERATURE
TEXTBOOK)

Abstract

The digital media has radically changed the structure of knowledge and altered the social role of literature. In recent years, fresh approach to high school literature books was given by Balázs Fűzfa. According to him, it's necessary a paradigm shift in literature teaching. Instead of transferring knowledge of literary history, it should be pursued a creative, fun experience of reading. The structure and text of his book prepares the students for the final exam, but gives approach and no knowledge. Students will be ready for independent textual and world interpretations. The structure of his textbook is concentric, not linear. The pictures of the textbook are not simply illustrations, they are items with there own significance. The author in her paper examines the way in which elements of the paradigm shift of literature teaching could be useful at structure-building of the new first annual high school literature textbook.

Keywords: paradigm shift in literature teaching, changing canons, digital media, fun experience of reading, independent interpretation, first annual high school literature textbook.

Az irodalomtanítás gyökeres megújítását Magyarországon egyetemi és középiskolai tanárok kezdeményezték közel egy évtizede. 2006-ban Sípos Lajos és Fűzfa Balázs szerkesztésében ezer oldalas tanulmánykötet jelent meg: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* címmel. Az irányítás szerepét vállaló, a konszenzuskialakítását célzó gyűjtemény első két fejezetében átfogó elméleti és módszertani dolgozatok kaptak helyet. Talán az a legfontosabb tanulsága e dolgozatoknak, hogy beláttatják, az irodalomtanítás sikeres megújulása hermeneutikai és kultúraelméleti szempontkegyüttes alkalmazását igényli. Bókay Antala különböző korokban létrejött, az irodalomtanításban kialakult hermeneutikai stratégiákat számbavevő tanulmányában az irodalom társadalmi létmódját elemzi. Az irodalomváltozatos, jórészt spontánul keletkező olvasati modellek formájában él, melyek között néhány intézményesült, szisztematikus mechanizmust, például az egyként a művek olvasati stratégiáját kialakító

irodalomtudományt és irodalomtanítást is ott találjuk. Bókay hangsúlyozza, hogy a természete szerint eleve konzervatívabb irodalomtanításnak szükségszerűen alkalmazkodnia kell az irodalomtudományban bekövetkezett változásokhoz: „hiszen az irodalomtudomány új iskolái, diszkurzusaiban új irodalom megértési problémáira reagálva keletkeznek. (...) Ha az irodalom tanítása megreked egy korábbi megértési módban, akkor szakadék képződik az általa preferált megértési mód és a környezet elvárásai, megértési problémái között, lesz egy »hivatalos«, »iskolás«, kevésbé érdekes, csak bizonyos szövegekre, bizonyos jelentésekre választ adó szövegértési kínálat, lesz egy nem-hivatalos, izgalmas, az iskola által magára hagyott élményartikulációs terep, és kimarad természetesen a megértési spektrumból egy igen jelentős, az idő előrehaladtával egyre jelentősebb belső értelembirodalom.” (BÓKAY 2006: 29-30). Fűzfa Balázs *Az irodalom(tanítás) funkcióváltása* című, a 2006-os gyűjtemény tapasztalataira is építő, ekkor készülő tankönyvsorozata elé írt programiratában elismeri az irodalmi jelentésképződésre összpontosító látélet helyességét, az irodalomtanítás szempontjából azonban az irodalmi jelentésképződés folyamatait veszélyeztető digitális média és a tömegkultúra hatásával is számol. Programiratában leszögezi, hogy nem tartható tovább a középiskolai oktatás irodalomtörténetre való alapozottsága és koncentrálttsága. A szövegértést mérő PISA-vizsgálat eredményei meggyőzően bizonyították, hogy a holt irodalomtörténeti anyagra a világban való tájékozódáshoz egyre kevésbé van szükség. (FÜZFA2009) Az irodalomoktatásnak Fűzfa szerint értékhierarchiák előzetes felállítása nélkül a társadalmi kommunikáció különböző válfajaival kell megismertetnie a diákokat. Abban az esetben épülhetnek le az előzetes hártó mechanizmusok, akkor kaphatnak spontán módon kedvet a diákok az irodalmi szövegekhez, ha a digitális-vizuális tömegkultúra és az irodalom jelentésképződésének egymással analóg mechanizmusaival megismerkednek. A jelrendszerek együttes tanítása pedig annak a társadalmi igénynek tesz eleget, mely ma egyre inkább az „alkalmazkodó- és kommunikációképes, nyelveket beszélő, minél több »kulturális szótár«-t használni képes fiatalok képzésére, nevelésére irányul”.

Irodalomfelfogásához kötetben az új irodalmi módszertanokat kereső szerzők dolgozatai állnak közel, akik Fűzfa Balázshoz hasonlóan a kulturális adottságokból és társadalmi igényeket tartják szem előtt. Gordon Győri János a kurrikulumok kultúrába ágyazottságára hívja fel a figyelmet. Az orosz, a francia, az amerikai és a japán irodalomoktatási modellt összemérve hivatkozott arra, hogy az oktatási modellek hatékonyságának mérésére nem léteznek általánosan érvényes ismérvek: az európai vagy amerikai szempontból passzívnak tűnő, a diákok önálló kezdeményezésére vagy az élményszerű befogadásra nem törekvő japán irodalomtanítási modell a maga közegében sikeresnek bizonyul (GORDON GYŐRI 2006: 108). Pála Károly dolgozatában az Európai Bizottság kulcskompetencia csoportjának 2004-es jelentésében a legfontosabb kulcskompetenciaként meghatározott anyelvi kommunikáció részképességeinek, főként az olvasás-szövegértés képességének középiskolai fejlesztésének lehetőségét vizsgálta (PÁLA 2006).

Fűzfa Balázs programiratát, noha kultúraelméleti szempontokat érvényesít, abban a tekintetben különbözik a módszertani dolgozatok szerzőitől, hogy az irodalom medialitásának kérdésében határozott álláspontra helyezkedik. A költői kép

szemantikáját a vizuális művészetek jelentésképződésének segítségével kívánja tanítani, az irodalomtanítás jelzett funkcióváltásával pedig a diákokat „a világban létrejövő szöveges és egyéb típusú szimbólumok, szimbólumrendszerek” (FÚZFA 2009) megértésére szeretné képesíteni. Az irodalom és az írás önálló medialitásáról vallott elképzelését Kulcsár Szabó Ernő kötetbeli tanulmányának alapállásával állíthatjuk szembe. Kulcsár Szabó dolgozatában az irodalomórán is elérendő hermeneutikai szituáció ismérveinek leírására vállalkozott. A középiskolában szinte máig alkalmazott értelmezésmód, a szöveg mögött eszmei tartalmat vagy szerzői sorsképletet azonosító olvasatok helyett a szöveg jelzéseit követő értelmezést tartotta kívánatosnak, azt is hangsúlyozta azonban, hogy az irodalomra jellemző megértést eleve megelőzi a nyelvhez való odatartozás tudata. Más helyütt is annak a meggyőződésének adothangot, hogy „a *grafematikus* közvetítéséppen hogy nem a vizuális kódok felé tereli a befogadást, hanem következetesen a nyelvihez vezeti vissza. A szó esztétikai lehetőségeit azon a *nyelvi* medialitáson keresztül szövegezteti meg, amelyben a befogadó számára ismét csak a nyelvhez való odatartozás tapasztalata nyitja meg a szó egzisztenciájának kimeríthetetlen (konnotatív) mozgását. (...) Azzal tehát, hogy az irodalom nyelvében egy olyan – eredendően immateriális – közeg materializálódik, amely a maga mediális státuszát mindig előzetes nyelvi tapasztalatot megszövegeztetve képes csak elfoglalni, az irodalom értelemszerűen kikülönül a művészetek esztétikai közösségéből.” (KULCSÁR SZABÓ 2004: 69).

Ebből a szemszögből kétségesnek tűnhet, hogy társadalmi kommunikáció jelrendszereinek kontrasztív megismertetése elvezeti-e végül a diákokat az irodalmi kommunikáció önértékének fölisméréséig. Másfelől azonban Fűzfa Baláznak a programnyilatkozat óta eltelt időszakban megjelent gimnáziumi tankönyvei az első olyan irodalomkönyvek, melyek következetesen végiggondolt elméleti pozícióból kísérik meg lelassítani vagy ellentétébe fordítani az olvasás és az irodalom presztízsvesztésének folyamatát.

Dolgozatomban azt szeretném megvizsgálni, Fűzfa Baláznak a kilencedik osztály számára írt irodalomkönyvéből mely elemek alkalmazhatók a készülő első éves vajdasági magyar gimnáziumi irodalomkönyvben, másfelől pedig a régiség irodalmának eltérő tárgyalására teszek javaslatot. A majdani könyv alapjául szolgáló, már elkészült új elsőéves tanterv tananyagot időrendben, az irodalomtörténeti kronológiát követve közli, ám az elrendezést erőteljesen ellensúlyozza az, hogy a tantervíró Bence Erika koncepciója szerint az értelmezett régi műveket a kortárs irodalomalkotásaival összevetve kell majd tanítani. Sem a tanterv, sem tankönyv írója nem rendelkezik áttekintéssel a teljes gimnáziumi tananyagról, hiszen az érettségi vizsgán majd számon kért fogalmak készlete még nem áll rendelkezésünkre, ennél fogva a tananyag ismétlődő, koncentrikus körökben való elrendezésére nincs lehetőség.

Fűzfa tankönyvében három nagy témakört bont ki, a 0. „*Gondoltam fenét*” címet viselő fejezet bevezetésként, alapozásként változatos képek és szövegek bevonásával a „mi az irodalom” kérdését, az esztétikai szép, a jel és jelrendszerek, a próza és a vers fogalmát, a szerző-mű-befogadó hármasságát járja körül, műfajtani és verstani ismereteket közöl, majd *Az irodalom a kezdetektől az 1700-as évekig* című első fejezet az antikvitás, a középkor, a reneszánsz, a barokk jelformáinak tárgyalásába ékelten .a

kezdetektől a 18. századig keletkezett régi magyar szövegeket mutat be. Az *alkotók és művek az irodalom kezdeteitől máig* címet viselő fejezetben *Világirodalom* című, a bibliával kezdődő és Boccaccióval záruló alfejezetét Balassi, majd Zrínyi portréja követi, mindkét portrét *Ráadás* zárja, érdekesképpen a Balassiét Kovács András Ferenc Balassi-helyekből építkező verse, a Zrínyi arcélét pedig a *Szigeti veszedelem* szemelvényes szövege. A megtévesztően *Kortárs irodalom* címet viselő következő alfejezet olyan további párhuzamokat mutat be, „amikor a jelen vagy közelmúlt alkotói a régmúltban találtak modelleket a maguk és olvasók számára.” (204.) A következő, a színházzal és drámával foglalkozó alfejezet Szophoklész, Shakespeare és Molière műveit és előadásait, az utolsó alfejezet pedig az irodalom és a kultúra kapcsolatát vizsgálja.

A könyv legfontosabb újsága, amint ezt a tanárokat és a diákokat egyaránt megszólító ajánlásban maga a szerző elmondja, az oldalak vizuális kialakítása és a könyv hipertextek mentén való olvashatósága.: „A képek nemcsak illusztrációk, hanem szerves részei a gondolatmenetnek. A tipográfia és a tördelés tehát tartalmi kérdés: nemritkán az is előfordul, hogy vizuális hatásokkal szeretnénk olyasmit elmondani – vagy továbbgondolásra biztatni Benneteket –, amit szavakkal külön nem is fogalmazunk meg.” (FÜZFA 2010: 6). Az egymásnak sokszor ellentmondó definíciók, keretbe foglalt fogalommagyarázatok, esszék és tanulmányok részletei, irodalmi szövegek, kérdések, feladatok, értelmezések, színes fotók az internetoldalakhoz hasonlóan az előrehaladó, egyirányú befogadás lehetőségét kizáró módon egymás mellett, fölött, alatt helyezkednek el a könyv lapjain. A margókra is kiterjedő, az oldalakat beborító szöveg- és képfelületen ismétlődő grafikai megoldások segítségével lehet tájékozódni: az emeltszintű érettségire felkészítő feladatokat például bordó keret különíti el a középszintű érettségire felkészítő fekete keretbe foglalt törzsanyagtól. A tanítás örömevéssége jegyében a feladatok fele kreatív, humoros jellegű: a kreatív írás módszereivel gyakoroltat stílusjegyeket vagy dramatizálással, ötletes stílusparódiával tudatosítja a különböző szövegtípusok különbségét. A szemelvények, irodalmi, publicisztikai szövegek, képek, jelek az interneten való önálló keresésre felszólító utasítások gondos megfontolás alapján kerülnek egymás mellé, az irodalmi műveket szervező elemeket fokozatosan, több nézőszögből mutatják meg a tankönyv olvasóinak. A vizsgált jelenség érzékelésére, látására képesítik őt, nem a fogalmakdiszkurzív megragadására.

A nagy stílusirányok és irodalomtörténeti korszakok meghatározásai szembeszökően szubjektívek, érzelmi jellegűek. A tankönyvíró ezeken a helyeken is a régiség szövegeihez való közvetlen viszony kialakítását tartja elsődleges feladatának, s nem az eszmei, vallástörténeti ismeretek közlését. A könyv törzsanyagában például az alábbi módon kezdődik a középkor bemutatása: „A középkor az emberiség történetének egyik legizgalmasabb időszaka. Még nem gyorsult fel az idő, még minden »őszinté«-nek – bár olykor egyben fenyegetőnek, kegyetlennek is tűnik. Ha betekintünk a kulisszák mögé, akkor a véres szenvedélyek, a vigasztalan reménytelenség mellett nagy lelkesedésekkel is találkozhatunk.”(FÜZFA 2010: 76) A középkor izgalmát pedig az adja, hogy a szenvedélyek és örömök ugyanolyan mélyek voltak, mint az antikvitásban vagy mint amilyenek ma, ám a megbocsátás lehetőségei kevésbé

lehetek adottak az emberek számára. A könyörtelen büntetések, a városok szennytengerével, a járványokkal a legrégebb alapítású középkori egyetemeit állítja szembe. Dante pokolbeli jelmondata a tankönyvíró értelmezésében: „mintha nemcsak a Pokol bugyraitól, hanem a középkor végtelennek tűnő idejéről is szólna” (FÚZFA 2010:76). A jelmondat jelentéséhez fényképek elemzésével viszi közel a diák-olvasót, az első fotón küszöböt elöntő ék alakú fényt látunk, mely egybeolvad a meszelt fal darabjával, a másodikon egy faerődítmény zöld fákkal övezett útra nyíló, kapuszárnyak nélküli kijáratát, a harmadik kép jobb oldalát kitárt faajtó foglalja el, melyet a mögötte látható világos házfal hosszabbít meg a kép közepéig, a baloldali bal felső sarkot egy fenyő foglalja el, a képfelet közepén pedig a ház falával párhuzamos gyalogjárda húzódik a fenyőfával. A jelenkor irodalmát a tanmenetbe beemelő törekvés jegyében Nagy Gáspárnak az 56-os forradalom karácsonyán írt, Dante pokol-köreit a jelenre alkalmazó költeménye zárja „a középkor jelrendszereit mai szemmel bemutató” részt. Az olvasóban joggal merül fel a kérdés, ha ízelítőt szeretne adni abból, hogy az *Isteni Színjáték* hogyan vált az európai irodalmi köztudat egyik központi elemévé, ezen a helyen miért a *Pokol* a köznyelvi toposz szintjén megidézhető művet hoz fel példaként.

Más szempontból problematikus a tankönyv Janus Pannonius arcképe. Miközben el akarja kerülni a korán érkezett, meg nem értett költő sorskonstellációjának az életmű mögé vetítését, eközben fény derül rá, hogy nem ismeri, vagy a diák olvasó szemszögéből nem tartja fontosnak véli Janus-szakirodalomnak a korán érkezett poétáról alkotott elképzeléstújjabbakkal felcserélő értelmezéseit. Hangsúlyozza ugyan, hogy az első igazán magyar költő latin nyelven írt, s hogy ennél fogva művei a saját koránál jóval modernebb nyelven szólnak meg, mint a kortárs magyar szövegek, ám ezt követően csupán arra tér ki, hogy első „igazi” költőnk élete gazdag volt fordulatokban. Ezt követően a fordulatokat nem részletezve Janus erotikus epigrammáinak taglalására tér át. A *Búcsú Várad*-tól értelmezése előtt pedig megemlékezik a költemény huszonkilenc fordításáról, ám akiválasztott magyar fordítás primér olvasatát adva a búcsúversben arra helyezi a hangsúlyt, hogy a víz eleme egyszerre jelenti az utazással odahagyni készült szépséget, a felszabadító élmények birodalmát, s -megfagyott állapotában – a gyors utazás, a föltárló horizontok lehetőségét is. A neolatin eredeti imitációs eljárásainak még csak érzékeltetésére sem tesz kísérletet, holott erről Jankovits László tollából kitűnő tanulmány olvasható magyarul. Sem Janus erotikus epigrammái, sem búcsúverse mögött nem az „élet” áll, hanem a humanista költők szövegeit jellemző szövegköziség, irodalmi én- és szerepformálás. Fűzfa Balázs nem érzékelteti az antik hagyomány jelenlétét Janus verseiben, holott a legújabb magyar irodalom egyik legkarakterisztikusabb, Fűzfa Balázs által különösen sokra becsült jegye, az allúziós szerepjáték segítségével jó alkalom nyílna a régi költők imitációs technikáját és a posztmodern szerzők intertextualitását jellemző eltérések bemutatására.

A régiség szövegei mellett minden esetben e szövegek karakterisztikus felütését vagy jellemző motívumait megidézhető modern és posztmodern művek állnak a könyvben. A *Halotti Beszéd* egykorú, feltehető olvasatát és mai köznyelvi rekonstrukcióját – meglehetősen funkciótlannal – Kosztolányi és Márai Sándor *Halotti beszédének* egy-egy részlete fogja közre. A szemelvényekből mindössze annyi derül ki, hogy szó szerint

idéz a *Halotti Beszéd* első mondatát. A teljes versek közlésétől a tankönyvíró feltehetően azért tekintett el, mert nem a középkori prédikáció jelentésére játszanak rá, Kosztolányi a beszédhelyzet azonosságát jelzi az idézettel, a halott ember fölött elmondott beszéd tartalmában azonban merőben különbözik a *Halotti Beszédétől*, Márai Sándor versében pedig a magyarság kulturális azonosságátjelölő toposzként szerepel.

Fűzfa Balázs bevallotta a közelmúlt és a jelenkor irodalmának átértékelésére vállalkozik tankönyvében, kevésbé ismert vagy egészen új, még nem kanonizálódott műveket is bevalogat a szövegek közé. Ez dicséretes szándék, hiszen ezzel a most keletkező irodalom olvasására és önálló értékalkotásra készíti. A posztmodern szövegek azonban legtöbbször nem a régi irodalmat átértékelő, mozgásba hozó, hanem saját irodalomszemléletüket kifejező szövegek. A Balassi-portrét lezáró ráadás, Kovács András Ferenc *Emblema önnön magamról* című verse, alcíme szerint „Balassi Bálint és Rimay János énekinek nótáji”-ra íródott, ám a Balassival vagy Rimayval való azonosulás nem a poétikájukban való elmélyülés alkalma, a két költő jellemző fordulatait, jelzős szerkezeteit, rímeit új szókapcsolatokba foglaló, zsúfolt, fergeteges, diadalmas versbeli szóaradat jellegzetes posztmodern nyilatkozat, mely a régi szerzők árca mögé bújó költői személyiséget, a költő ontológiai értelemben vett testét a vers szövegével azonosítja: „Rengeteg kép széttép, megcsal sok ékes lép. / Fáraszt könyvektől bús hús – / Céda játékba vont formám magamra font / Tört csipkéből tekert gúzs.”

A tankönyv a hagyományt „újraír”, posztmodern irodalmi modell kizárólagos érvényét hirdeti. Ezt azt állítást támasztja alá többek között az is, hogy a barokk meghatározása tulajdonképpen a történelmi kontextussalés az egykori befogadási konvenciókkal nem ismerősolvadó közvetlenműélményét írja le: „Ami az irodalmi barokkot illeti, a prózaírók feltalálják a véget nem érő körmondatokat, szeretik a halmozást, imádják az ismétlést, a kérdést. A költők túldíszítik soraikat, pompázatos jelzőket aggatnak mindenkire, aki a „tolluk hegyére” kerül. A szövegek általában hosszúak, s egyre inkább öncélúak is. A barokk szeret önmagában gyönyörködni, a nők férfiak után, a férfiak nők után epedezni valamiféle álmvilágban, beteljesületlen szerelemben. Legalábbis ami a látszatokat illeti... A végsőkéig feszítik a kulcsin finomságait, sokszor már nehéz elkülöníteni a giccstől a valóban értékes alkotásokat.” (FÜZFA 2010: 108.). Fűzfa Balázs figyelmen kívül hagyja, hogy a régiség irodalma a maga korában a romantikával kialakult autonóm szépirodalomtól eltérő kulturális szerepet töltött be, nem vált le a tudás rendszeréről, beletagozódott a társadalom teljes nyelvi kommunikációját szabályozó retorika rendszerébe. A poétikák írták ugyan elő az esztétikai kommunikáció szabályait, ám a poétikák is minden ízükben retorikai szerveződésűek voltak. Az antikvitástól a 18. századig terjedő, az értéket nem az újban, hanem a régiben kereső korszak számára a fantázia és a memória egymással kiegyenlíthető fogalmak voltak, ennél fogva a retorikák nem csupán a szövegalkotás szabályrendszerei voltak, hanem egyúttal az antropológiai formálás eszközei is.

Az egykori befogadás helyzetének visszaállítása természetesen képtelenség, hiszen nincs múlt a múlt jelene nélkül, de a múlt kontextusát mindig meg kell kísérelni létrehozni, különben elvesz a történelmi emlékezet, s vele elveszítjük mindazt, ami a

múltban érték. A posztmodern átiratok azért nem alkalmazhatók (minden esetben) a régiség irodalmának értelmezésében, mert kizárólagos értelmezői pozícióba kerülve – mint itt, Fűzfa Balázs tankönyvében – a múlt szövegeit kioltják.

A készülő vajdasági gimnáziumi irodalomkönyvben két, egymással egyenrangú irodalmi modell működését szeretném bemutatni: a bevezető fejezetben a modern-posztmodern; az antikvitástól a 18. század jelenségeinek áttekintő részekben pedig a régiség irodalmáét. Az új irodalomkönyv a régiség szövegeit elsődleges kontextusuknak az értelmezésükhöz elengedhetetlen elemeivel együtt közli majd. A tankönyv a tervek szerint a dolgozatban elemzett mintához hasonlóan hipertextek mentén is olvasható lesz, a két, egymástól független irodalmi modell megkülönböztetése azonban jelentős mértékben átstrukturálja majd a rendszerben szereplő fogalmak közötti kapcsolatok rendszerét.

IRODALOMJEGYZÉK

- BÓKAY Antal 2006, Az irodalomtanítás irodalomtudományi modellje, = Irodalomtanítás a harmadik évezredben, szerk.SÍPOS Lajos és FŰZFA Balázs, Krónika Nova, Bp., 29-42.
- GORDON GYŐRI János 2006, Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban, = Irodalomtanítás a harmadik évezredben, szerk.SÍPOS Lajos és FŰZFA Balázs, Krónika Nova, Bp, 100-112.
- FŰZFA Balázs 2009, Irodalomtanítás – de meddig? Egy lehetséges válasz, www.tanszertar.hu/eken/2009_02/fb_0902.htm -
- FŰZFA Balázs 2010, Irodalom 09, Krónika Nova, Bp.
- KULCSÁR SZABÓ Ernő 2004, Az immateriális beíródásáról. Az esztétikai tapasztalat medialitásának kérdéséhez, = Uő. Szöveg – Medialitás – Filológia. Költészettörténet és kulturalitás a modernségben, Akadémiai, Bp., 50-71.
- KULCSÁR SZABÓ Ernő 2006, Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéséről, = Irodalomtanítás a harmadik évezredben, szerk.SÍPOS Lajos és FŰZFA Balázs, Krónika Nova, Bp,43-50.
- PÁLA Károly 2006, Irodalomtanítás és kompetenciafejlesztés, Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéséről, = Irodalomtanítás a harmadik évezredben, szerk.SÍPOS Lajos és

(A dolgozat Szerbia Oktatás és Tudományügyi Minisztériuma 178017.számú projektumának keretében készült.)

Szamborovszkyné Nagy Ibolya - A TÖRTÉNELEMTANKÖNYV ÉS AMI MÖGÖTTE
VAN
(AZ UKRAJNAI TÖRTÉNELEMTANKÖNYVEK SZEREP-MEGHATÁROZÁSAI)

sznibolya@kmf.uz.ua

Összefoglaló

A tankönyv a szervezett oktatás egyik, ha nem a legfontosabb, eszköze. Az iskolai történelemoktatás elméleti részét az oktatási rendszer célja és feladatai, prioritásai diktálják, ill. az ország társadalom-politikai élete, ideológiája, kulturális és oktatási hagyományai határozzák meg. A történelemtankönyv tartalma, szinte bármely országban járunk, mindig az épp aktuális jelent tükrözi. Valószínűleg ezért nem találunk a történelemtankönyvekben történelmi igazságot. Fenti okok nem csak a történelemtankönyv tartalmát determinálják, hanem annak ideológiai irányultságát is. Nem feltétlenül csak szavakkal lehet eszmei, elméleti, elvi nézeteket közvetíteni, mivel a mondat- és szövegszerkesztés, szórend, beemelt vagy kihagyott források modifikálhatják az adott történelmi ténycsoport, esetleg -közlés értelmezési lehetőségeit. Még annak is jelentősége van, mit nem írtak bele a tankönyv lecke-szövegébe. Vagyis a történelemtankönyvnek többféle szerepe van/lehet. E szerep-meghatározások ukrajnai változatait szeretnénk megmutatni a gyakorlatban.

Kulcsszavak: történelemtankönyv, tankönyvi szerepek, iskolai történelemoktatás, ukrajnai tankönyvek, irányított oktatási tartalom

**HISTORY TEXTBOOKS AND BEYOND
(THE ROLES AND DEFINITION OF UKRAINIAN TEXTBOOKS)**

Abstract

The textbook is not just one of the tool of the organised education, but the most important among them. The theoretical part of history teaching at school is dictated by the aims and tasks of education system, furthermore it is determined by the country's socio-political life, ideology, cultural and educational traditions. In almost every country the content of the textbook reflects the current present. This is why we can not find any historical truth in the textbooks. The reasons above determine not only the content of history textbook, but also its ideological orientation. Ideological, theoretical and conceptual views can not only be mediated by words, because sentence- and word processing, word order, incorporated or omitted resources can change the interpretation of a given group of facts. What is not written into the text-book lesson is also significant. Therefore history textbooks have or can have multiple roles. We would like to present the roles and definition of Ukrainian textbooks in practice.

Keywords: history textbook, the roles of the textbooks, history teaching, Ukrainian textbooks, directed educational content

1. Bevezető. A történelemtudomány és az iskolai történelemtankönyv tartalmi koherenciái

Mielőtt nekilátnék, hogy az ukrajnai történelemtankönyvek szerepmeghatározásairól beszéljek, úgy vélem fixálni kell, honnan indulunk, vagyis mit is értek a tankönyv fogalma alatt. A tankönyvet, mint szaknyelvi kategóriát nehéz meghatározni, mivel ha csak a 20. századi szakmai értelmezéseket venném alapul, akkor is jó oldalt kitenne a definiálások közötti eltérések szemléltetése, mivel a széles körben használatos eszközt sokan, sokféleképpen értelmezik. Itt eltekintenék a sokoldalú, szakmai fogalom-felsorolástól, s szabad formában jómagam azt mondanám, hogy a tankönyv a szervezett oktatás egyik alapvető eszköze, mely sokoldalúan segíti a tanulót és a tanárt a közös tanítási-tanulási folyamatban. A történelemtankönyv a történelemtudomány alapjait adja rendszerezett formában. Sajátossága, hogy míg a természettudományi tárgyakból csak a szaktudomány fejlődésével kell a tankönyvek tartalmán változtatni, addig a történelemtankönyveket minden politikai változás után átírják.

Ha az iskolai történelemtankönyvnek a történelemtudomány eredményei adják az alapját, akkor a közölt információknak összhangban kellene maradnia tudományterületének feladatával és céljával. A történelem feladata pedig a múlt bemutatása, célja pedig igaz állítások megfogalmazása a múltból. Míg a múltnak az a sajátossága, hogy megváltoztathatatlan, addig a történelemtankönyvek tartalmi változ(tat)ásai kézzel foghatóak. Ez a régió, ahol élünk – szűkebb értelemben a Kárpát-medence, tágabb értelemben Köztes-Európa – egy emberöltő alatt már kétszer élte meg az iskolai történelemoktatás dimenzióváltozását (1945, majd 1989-91 után). Ha alapjában egyetértünk azzal a megfogalmazással, hogy a múlt valóságát megjelenítő elbeszélés csupán újraelbeszélése egy már valaha létezett narratívának, vagyis a múlt eseményei kommunikálандók és nem konstruálандók (*Braun 1995: 20*), akkor azt is el kell fogadnunk, hogy a múltból való elbeszélésnek annyi variációja létezhet, ahányan azt a múltat megélték. Vagyis a Max Weber-i követelmény az objektivitás és értékmentesség terén nem teljesíthető sem a történelemtudományban, sem a tankönyvírás terén. Utóbbi helyzet miatt revideálnom kell a 2010-ben írt doktori disszertációm azon aspektusát, mely szerint akkor elfogadhatatlannak tűnt egy (rivnei) ukrán tanárkolléga megállapítása, ahol azt mondta: „Mi nem átírjuk a történelmet, ahogy azt egyesek állítják, hanem úgy mondanám, hogy mi egy új történelmet kezdünk kutatni és feltárni, ami nem olyan, mint a Szovjetunió idején volt... Ennek eredményeképpen a mi iskolai tankönyveinkben a múltnak egy másik értelmezése található... A szovjet iskolában egyféle történelem volt, a független ukrán államban másfajta. S ez így van rendjén” (*Miszán 2010/a: 5*). Azt nem mondanám, hogy így van ez rendjén, de azt igen, hogy a történelemtankönyvek tartalmának értelmezése relatív.

Mivel a történelem a múlt ellentmondásos és tökéletlen rekonstrukciója, maga a tudomány (s így az ebből táplálkozó tankönyvírás is) hol szembekerül, hol formálni, irányítani próbálja a kollektív emlékezetet és a történelmi tudatot. A történelmi tudatot pedig négy szinten lehet (ki)alakítani és manipulálni: a történészek által ’létrehozott’ eredményekkel; a történelem tényeinek napi politikában való felhasználásával; a kollektív emlékezettel és az iskolai oktatás-nevelés folyamatával (*Pók 2010: 2*). Utóbbi két dolog szervesen összefügg, mivel a kollektív emlékezet formálását a legegyszerűbben a saját történelmi képzetekkel, emlékekkel nem rendelkező iskolások számára írt történelemtankönyvekkel lehet elérni az épp formálódó felnövekvő generációnál. Ezért elengedhetetlen, hogy tisztában legyünk a történelemtankönyv sajátos szerepkörével.

2. A történelemtankönyv lehetséges/feltárt szerepei

A történelemtankönyvek általában két elemből tevődnek össze – történelmi tényekből és elméleti részből. Ezek alkotják a tananyag részét: tényanyag és elmélet, vagy magyarázat, értelmezés. Az első elem alapja a történelmi adat: ki, hol, mikor, mit csinált? Ezek pontos, megmásíthatatlan dolgok, de lehet őket tendenciózusan válogatni. A második elembe, a magyarázatba már elméletek, ideológiák gyűrűzhetnek bele. Valószínűleg e két elem miatt nem találunk a történelemtankönyvekben történelmi igazságokat. Ám a fent említett többszemponútú történelmi narratíva elfogadásával azt is el kell fogadnunk, hogy a történelmi igazság relatív fogalom, mivel mindig az épp aktuális jelenből értelmezzük azt, vagyis nincs abszolút történelmi igazság. Na de akkor mi van a történelem tankönyvekben – tehetjük fel a kérdést? A válasz izgalmas és elszomorító egyszerre, mivel az egyik lehetséges válasz az, hogy amit a tankönyvíró beleír. Ne legyintsenek, mert ez nem is oly egyszerű válasz, hisz a tankönyvnek az épp aktuális tantervi elvárásoknak kell megfelelnie, különben nem biztos, hogy megkapja a tankönyvi jelzöt. Márpedig a tanterveket az intézményfenntartók készítetik, attól függően, mit tartanak legfőbb elérendő célnak. Tehát az iskolai történelemtanítás, s ezzel a tankönyvek tatalma is egy meghatározott célnak van alárendelve, amittől meg lehet próbálni elhajolni, ám azt az iskolafenntartó – legyen az egyház, közösség vagy az állam – ritkán tolerálja. Így a tankönyvíró igen sajátos, paradox helyzetbe kerül írás közben, mivel egyrészt megpróbálja viszonylag szabadon kifejezni a tényeken alapuló elképzeléseit, másrészt egyáltalán nincs szakmailag szabad mozgástere, mert igen szoroson köti őt az akadémiai szintű történelemtudomány, az aktuális politikai vezetők, az oktatási hivatalnokok, valamint a szerkesztők véleménye. Vagyis a könyvekbe végül is az kerül, amit a fenntartó látni akar. E megfogalmazáson lehet vitatkozni, ám az eredmény nem sokat változik. Még a legdemokratikusabbnak gondolt és tartott országokban is megfigyelhető, ill. kimutatható – a politikai hatalom arra törekszik, hogy a történelemtankönyvek szövegi és metaszövegi tartalmi megegyezzenek a múlttól általuk alkotott hivatalos képnek. Vagyis a történelemtankönyv a hivatalos gondolkodás eszköze lehet (*De Beats 2000: 174*).

Ma már Európában csak azok vitatják a tényt, hogy a tankönyvek tartalma komoly szerepet játszik a felnövekvő nemzedék történelmi tudatának, világképének kialakításában, bizonyos sztereotípiák, klisék közvetítésében (*F. Dárdai 2006/II: 8*), akik

nem tudnak vagy akarnak tudomást venni a nemzetközi tankönyvkutatás valós eredményeiről. E kutatások alapján jelenleg több szerepet is betölt(het)enek az iskolai történelemtankönyvek. Alább e szerepeket veszem sorra a Dárdai Ágnes szerint megfogalmazottak szerint (*Dárdai 2002/:* 20), de nem az ő általa kialakított rendben, s én szándékosan nem a didaktikai funkciókra koncentrálok.

- *A tankönyv, mint ismerethordozó.* E tágabb értelemben a tankönyv olyan oktatásra felhasznált dokumentum, ami segíti a tanulót a megismerés folyamatában. Szűkebb értelemben Dárdai a következőképpen határozta meg: „tankönyvnek tekinthetjük azt a tanítási-, tanulási folyamatban ható dokumentumot, amelyben a szaktudományok eredményei redukált formában, egy célcsoport számára, pedagógiai szempontok szerint transzformált módon jelennek meg, és az ismeretek és készségek elsajátítását differenciált didaktikai formák és struktúrák segítik” (*F. Dárdai 2006/II:* 59).
- *A tankönyv, mint pedagógikum.* E funkció mögött magának a tankönyvnek a pedagógia-didaktikai megformálásáról van szó, vagyis mennyire jól/kevésbé jól használható a tanulónak, hogyan segít vagy nem a tanulás önálló folyamatában, ill. a tanár a szervezett oktatási forma keretein belül (az órán) mennyire tudja azt használni. Itt a hangsúly a didaktikai apparátus kidolgozottságára, ötlet- és formagazdagságára, a szöveg és képi források variativitására kerül.
- *A tankönyv, mint médium.* Ez a szerep Karlovitz Jánosnál nyelvi-kommunikációs szempontként jelenik meg (*Karlovitz 1992:* 72–76), mert a tankönyv nyelvezetét vizsgálja, hogy az: világos, közérthető, egyértelmű, szabatos, pontos, magyaros legyen. Itt szövegtípusokat, mondatalkotást, szóhasználatot, szókinccset, nyelvhelyességet, s a fent kibontott stílust vesszük górcső alá (*erről bővebben lásd Karlovitz 2001:* 106–111).
- *A tankönyv, mint szocializációs faktor.* Ez az oktatás társadalmi tényezőit vizsgálja, vagyis milyen hatást gyakorol a történelemtankönyv a felnövekvő generációra, esetleg az oktatókra, pedagógusokra: korrigál, megerősít vagy kompenzál. Ezt a tényező már lehet nem csak használnia, hanem kihasználnia is a tankönyvírónak és/vagy a megrendelőnek, hisz a tanulók hiányos vagy még ki nem alakult, nem rögzült kollektív tudatát korrigálhatja, erősítheti vagy ellensúlyozhatja. Vagyis vizsgálódásunk szerint ez már manipulálhatja a tankönyvi megfogalmazását, ami irányítottá teszi az oktatási tartalmat.
- *A tankönyv, mint kortörténeti dokumentum.* Ez a szerep szinte csak a társadalomtudományi tárgyaknál jelenik meg. Tudomásul véve, hogy a tankönyveket nem magánszemélyek készítik magánszemélyek részére, így az tehát nem magánműveltség, hanem társadalmi termék. Bár szerzője nevesíthető, mégsem annak saját véleményét közvetíti a tankönyv (fent jelzett okok miatt!), hanem az adott korét, azét a társadalomét, amelyhez tartozónak vallja magát. Ezért bizonyos társadalmi viszonyok, szokások, normák, ideológiák, mentalitások tükrképévé válik a tanítási eszköz.

- *A tankönyv, mint politikum.* A történelemtankönyveknél e szerep elkerülhetetlen, vagy legalábbis eddig még nem született olyan példány, amelynél nem lelhető fel az intézményfenntartó sajátos ideológiája, önmaga legitimálása. Fokozottan így van ez a nevelést hatalmi alapon ellenőrző, alakító államnál, akár annak nemzetállami vagy esetleg ezt meghaladni vélő 'társainál'.

Mint látható, a fenti szerepfelsorolásból az utolsó három – vagyis a fele – az, amely a történelemtankönyvet továbbra is egy adott társadalom hatalmi és politikai rendjének legitimációs eszközévé teszi, s csak a szempontok, s amit legitimálnak, azok változnak régiók és országok szerint. A metamorfózis még egy és ugyanazon országon belül is észlelhető az idő és/vagy a hatalom esetleges orientációváltozása során. Utóbbi eset figyelhető meg Ukrajnában az elmúlt húsz évben.

3. Az ukrainai történelemtankönyvek szerepváltozásai az elmúlt húsz évben

Mikor elkezdtem foglalkozni az ukrainai történelemtankönyvek szövegi és metaszövegi értelmezésével, akkor azt gondoltam, hogy e fontos taneszközzel valószínűleg csak a Szovjetunióban, majd az egyik utódállamban, Ukrajnában éltek/élnek vissza. Aztán ahogy egyre jobban 'beledolgoztam' magam a tankönyvkutatás kérdésének nemzetközi irodalmába, kiderült, ez messze nem igaz, mert mindenütt manipulálják vagy megpróbálják manipulálni a tankönyvbe bekerülő tartalmakat (*erről bővebben lásd De Beats 2000: 174–207*). Ne ámítsuk magunkat, finom formai és tartalmi manipulációk mindig jelen vannak minden szintű tankönyvírásnál, minden országban. Ez elkerülhetetlen, amíg öreg kontinensünk országai (és bolygónk többi része is) a nemzetállami lét bizonyos fokán léteznek. Feltűnő paradigma- és tartalmi változások akkor zajlanak, amikor erőszakos úton, esetleg végérvényesen szűnik meg egy addig létező állam, államformáció, melynek helyére új politikai elit lép, vagy a régi „öltözteti” új ideológiába addigi nézeteit.

A fent megfogalmazottakból sok minden egybeesett a Szovjetunióban, mikor 1991. augusztus 24-én az Ukrán SZSZK Legfelső Tanácsa deklarálta a tagköztársaság függetlenségét. 1991. szeptember 4-én a Legfelsőbb Tanács épületére felhúzták a kék-sárga nemzeti lobogót, október 8-án jóváhagyták az „*Ukraina állampolgárságáról*” szóló törvényt, ami szerint mindenki, aki akkor az USZSZK területén élt, automatikusan az új állam polgárává vált, ha nem ellenezte azt. 1991. december 25-én végleg megszűnt a Szovjetunió és az ukrán utódállam törvényhozása gyorsított tempóban fogadta el az államépítéshez elengedhetetlen törvényeket és rendelkezéseket. Még a függetlenség deklarálása előtt, 1991. június 4-én az Ukrán SZSZK Legfelsőbb Tanácsa által elfogadott „*Az oktatásról*” szóló törvényt tartják a közoktatás alapjának. Az 1991-92 folyamán kialakított Oktatási Minisztérium egyetlen központi hatalmi szervként az állami politikát monopolizálta az oktatási szférában.

Az iskolai történelemoktatás rendszerében csak az a változás történt, hogy 1992-es tanévtől a Szovjetunió története helyébe Ukrajna története lett a legnagyobb óraszámú oktatott tárgy. Az új állam az első perctől arra törekedett, hogy új tartalmú történelemtankönyvekkel lássa el az iskolákat (*Kulycsickij 2000: 227–228*). Az utódállam Ukrajnában a marxizmus-leninizmus, s internacionalizmus helyébe a nemzeti

hazafias elkötelezettséget és hűséget állították, s a nemzeti múlt történéseit a kezdetekig visszamenően revideálták. Az iskolai szaktanárok azonban úgy emlékeznek erre a kezdeti időszakra, hogy: „Mikor Ukrajna 1991-ben kinyilvánította függetlenségét, akkor az új állam eldobta a régi tankönyveket, de sajátot, újat nem adott azonnal” (*Komarov 2009: 25–28*).

Az eltelt húsz év alatt, több hullámban, háromszor cserélték le teljesen az iskolai történelem tankönyveket. E cserék, ill. az új generációs tankönyvek megjelenésének periodizációjában a Konsztantyin *Bahanov*²⁷ által javasolt korszakolás áll a legközelebb a könyveknek az iskolákban való megjelenéséhez. Vagyis 1991-1995 között az első generációs, 1996-2000 között a második, 2000-2005 között a harmadik generációs történelemtankönyvek láttak napvilágot (*Bahanov 2005: 131*). Az első időszakban a Szovjetunióban használtakat váltották le „saját-szerzős” könyvekre, ahol nem annyira az egyetemes, mint inkább az ukrán történelem tankönyvein volt a hangsúly. Az első tankönyvet, melyben nemzeti szempontból próbálták tárgyalni az ukrán történelmet, 1991-ben adták ki, ám ahogy egy évvel megjelenése után egyik szerzője beismerte, az „hamarabb elveszítette aktualitását, mint ahogy a tanulók kezébe került volna” (*Kulycsickij 1992: 10*), ill. ahogy később egyik ukrán történész jellemezte, csak a „zászlót cserélték le”, minden más ugyan az maradt, mint a Szovjetunióban volt (*Portnov 2004: 86*). A tankönyveket az akkor legismertebb ukrán történészek írták (*Udod 2003: 427-435*). Olekszandr *Udod*²⁸ szerint ezek a könyvek az ország politikai irányultságát tükrözték, mivel a történelemoktatást az állam szervezi (*Udod 2006: 10*). Sztaniszlav *Kulycsickij*²⁹ professzor pedig azt állította, hogy „Ukrajna állampolgárai a hazai történelemtankönyveket az államalkotó folyamat elemének tekintik, akár az állam területi sérthetetlenségét, a himnuszt vagy a címet” (*Kulycsickij 2002*).³⁰

Az 1990-es évek első felében megjelent elsőgenerációs történelemtankönyvek rengeteg hibát hordoztak magukban:

- tényinformációkkal túlszűfoltak voltak, ami egyáltalán nem ösztönözte a tanulókat gondolkodásra, sőt elrettentette még az olvasástól is (*Bahanov 2006/a: 15*);
- az ok-okozati összefüggéseket túlzottan leegyszerűsítették, sematizáltak;

²⁷ *Bahanov* Konsztantyin – a pedagógia tudományok doktora, professzor, a Bergyanszki Állami Tanárképző Egyetem Egyetemes történelem és társadalomtudományi tárgyak oktatásának módszertana tanszék vezetője, a tudományos munkáért felelős rektor-helyettes.

²⁸ *Udod* Olekszandr – Ukrajna Nemzeti Tudományos Akadémiájának levelező tagja, a történelemtudományok doktora, professzor, az Ukrajna Oktatási és tudományos, ifjúsági és sportminisztériuma keretein belül működő Innovációs technológiák és oktatási tartalmak intézetének igazgatója.

²⁹ *Kulycsickij* Sztaniszlav – a történelemtudományok doktora, professzor, Ukrajna Nemzeti Tudományos Akadémiája Ukrajna története Intézetének igazgató-helyettese.

³⁰ Ezek a megfogalmazások a fent taglalt tankönyvi szerepből az *d*, *f* pontokkal való visszaélést konstatálják, vagyis a felnövekvő generáció kollektív tudatát korigálja az előző generációhoz képest, ill. az állam, mint intézményfenntartó saját ideológiáját propagálja, önmaga legitimálását végzi. Ugyanakkor az *e-pont* szerint meghatározott társadalmi viszonyok, szokások, normák, ideológiák, mentalitások is teljes mértékben tükröződnek a tankönyvekben.

- túlburjázott bennük a politikatörténet;
- a nemzetállam megteremtésének akadályai között eltúlozták a külső okokat;
- a túlzott etnocentrizmus, ami Ukrajnát az európai és eurázsiai tértől függetlenül tárgyalta;
- a negatívumokra koncentráltak, ami a tankönyvek fogalomrendszerében is megjelent, mert *elnyomás*, *kizsákmányolás*, *elfoglal*, *harcol* szavakat használták a leggyakrabban, ami azonnal ellenségképet gyártott a „miénk-idegen” elv alapján;
- csak azt mutatták meg, ami ukrán szempontból fontos volt, ám ez más színben tüntette fel a dolgok valódi képét. (Girics 2009: 5).

Igor Girics³¹ szerint e tankönyvek szerzői nem tehettek másként, minthogy a miénk-övék(=idegen) képletet használták, ugyanis egyetlen céljuk az volt, hogy elkülönítsék magukat a Szovjetuniótól. Így, ami nem fért bele a függetlenség elvébe, vagy ami kilógott az ukrán sablonból, arról jobbik esetben nem vettek tudomást, rosszabbik esetben inkább ellenségként kezelték, mint semlegesnek (Girics 2009: 4). Ám ő ezt nem rosszindulatnak, hanem a nemzetfejlődés gyermekbetegségének tartotta, mivel az eltúlzott „ukránosításra” azért volt szükség, hogy „visszavívják” saját (ukrán) történelmüket az addig egységesen kezelt szovjet/ orosz birodalmi történelemből (Girics 2008/b: 53). Az ukránoknak meg kellett mutatniuk, az a cári-kommunista sztereotípiát – hogy Ukrajnának nincs saját történelmi útja – hamis. Ezért a történelemtankönyvek valójában államalkotó feladatokat láttak el, mert az volt a dolguk, hogy szellemi, kulturális és identitás terén meghúzzák a határt Ukrajna és Oroszország között. Ez okozta a túlidealizálást, a türelmetlenséget, a túlpolitizáltságot, a sematizmust, a másság elutasítását. Mindez híven tükrözi az Ukrajnában zajlott folyamatokat, vagyis pontos kortörténeti dokumentumokká váltak a tankönyvek, hisz azt mutatták meg, amivel részben az ukrán politikai vezetés próbálkozott – politikai értelemben is elszakadni Moszkvától –, ill. ami magában az ukrán történettudományában folyt. Utóbbit a legkézzelfoghatóbban Oreszt Szubtelnij ukrán származású kanadai történész fogalmazta meg, aki azt javasolta kollégáinak, ne siessenek kidobni a marxi metodológiát, amíg nem bírják az újat. Ám a történészek a múlt külsőségeitől igen hamar megszabadultak, addigi munkásságuk termékeit sokszor szó szerint kidobták, még ha pár hónapja születtek is, s beálltak az új ideológia által meghatározott „folyamba”. Az új ideológia pedig felfedezte a „nemzeti történelmet” (Portnov 2009: 127–128).

1995-ben Ukrajna tagja lett az Európa Tanácsnak, ami a történelem tankönyvírás terén is pozitív hozadékkal járt, ugyanis az ukrán történészek, tankönyvírók nemzetközi porondon való megjelenése lehetőséget adott a nyugat-európai helyzettel való megismerkedésre. Ekkor már folyt a második generációs könyvek írása, mikor 1997-ben az ukrán történészek egy csoportja, egy nemzetközi konferencia kapcsán eljutott az Alsó Szászországban lévő Braunschweig-i Georg Eckert nevét viselő nemzetközi tankönyvkutató intézetbe. Ivan Kurasz és Valerij Szmolij professzorok voltak azok, akik

³¹ Girics Igor – a történelemtudományok kandidátusa, a Mihail Grusevszkij nevét viselő Ukrán archeográfiai és forráskutató Intézet tudományos főmunkatársa.

aztán szorgalmazták a nemzetközi véleménycserét a tankönyvírás terén (*Sapoval-Telus 2000: 3*). 1997 és 2000 között, a Volkswagen Alapítvány anyagi- és a Georg Eckert Intézet szakmai segítségével, több turnusban és több szempontból vizsgálták meg az ukrainai iskolai történelem tankönyveket. E hároméves szakmai együttműködés ideje alatt születtek meg az új, másodikgenerációs tankönyvek. Ám azok újra az államépítés elve alapján íródtak, s különböző arányban használták a formalizmust és a lojalitást a szovjet rendszerrel szemben, vagyis folytatták az előzők hagyományait (*Bahanov 2006: 35*). Pedig – Igor Girics szerint – ezeknek a másodikgenerációs tankönyveknek le kellett volna már küzdeniük a tudat szűk etnikai határait, ill. azt is elkerülniük javasolta, hogy a túlzott bezárkózás miatt az ország ne váljon hasonlatossá egy „mononacionális ostromlott erődhöz”, amely minden szomszédjával harcban áll. A nacionalizmus és kozmopolitizmus szembenállását szerinte csak úgy lehet elkerülni, ha Ukrajna történetét Kelet-Európa történetének kontextusában szemlélik, s nem elidegenítve attól (*Girics 2009: 4*).

2000. november 16-án az ukrán kormány rendeletével az addig 11 éves iskolai oktatást, a 2001-ben beiskolázottak számára, 12 évesre változtatta. A határozat értelmében 2005-ben az általános iskola 5. osztályába lépő tanulóknak már az új rendszer szerint kellett a szaktárgyakat, így a történelmet is tanulnia. Így megint új történelemtankönyvet kellett írni. 2000 és 2005 között napvilágot is láttak a harmadikgenerációs tankönyvek, melyek logikusabbak és következetesebbek lettek, megjelentek a gondolkodtató és kritikai kérdések, s már olyanok is voltak, melyek Ukrajna történetét európai kontextusba helyezték (*Bahanov 2005: 183*). S bár már harmadszor dolgozták át őket, mégsem lehet innovációs taneszközöknek nevezni. Legnagyobb problémájuk, ami az eddig hagyományos tankönyvírás alapja volt, hogy túltengnek bennük a szerzői szövegrészek, vagyis csak elmondják a történelmet, s nem munkáltató jellegűek – állapítja meg az 5. osztály számára írt tankönyv szerzője (*Miszán 2010/a: 3*). Egy másik tankönyvíró – Nesztor Gupan – szerint hiába nevezik új szempontúaknak a 2000 és 2005 között megjelent könyveket, a zömük szerzői szubjektívizmustól és egy-szempontúságtól hemzseg, amit az aktuális politikai hatalomnak való megfelelés szült (*Gupan 2008: 3–4*).

2007 augusztusában az újabb kormányváltás után ismételen belpolitikai viták keresztüzébe kerültek az Ukrajna története tankönyvek. Az akkor orosz orientáltságú kormány ugyan azt a következtetést vonta le, mint a magát nemzetinek nevező oldal – vagyis a 2004-es „narancsos forradalomnak” elnevezett események megmutatták az addigi oktatáspolitikai irányvonal eredményeit. 1991-től ez az oktatáspolitikai irányvonal a fiatalságot az államnemzeti patriotizmus szellemében nevelte, arra törekedve, hogy szellemileg felszabadítsa a felnövekvő nemzedéket elődeik nagyorosz/szovjet, ill. birodalmi sematizmusától. Ebben pedig nem kis szerepet játszottak az iskolai történelemtankönyvek (*Girics 2007: 244*). Ugyan ennek eredményét látják abban is, hogy a nemzetállami orientáltságú pártok minden újabb választáson egyre nagyobb teret és szavazóbázist nyernek. Az orosznyelvű és identitású kelet-ukrajnai Régiók Pártjának politikusai 2007-ben kormányra kerülve ugyancsak „harcot indítottak a múlt birtoklásáért” az írott és elektronikus médiákon keresztül egyaránt. Ám igazából a 2010-es elnökválasztás után lett ennek az oldalnak lehetősége – ahogy Girics fogalmazott –

„az emlékezetért folytatott harcot” kézzel fogható módon befolyásolni. Először visszaállították a 11 éves középiskolai oktatást, majd erre hivatkozva saját szemszögükből újra átírták a 20. századot feldolgozó történelemtankönyveket. Két tartalmi változás még a lakosságot is foglalkoztatta: ugyanis a Viktor Jusczenko elnöksége alatt két, a második világháborúban részt vett ukrán személytől, akik posztumusz kaptak Ukrajna Hőse címet, Janukovics elnök vissza akarta vonni azt.³² Ezen epizód egyike annak, ahol a történelemtankönyvet egyszerre használja az épp aktuális politikai hatalom, mint szocializációs faktort és politikumot, ill. a könyv precízen dokumentálja azt a kort, amelyben írták.

Szerepváltozásnak lehetünk tanúi jelenleg is, mivel eddig mind a három tankönyvi generációból hiányoztak az Ukrajnában élő nem ukrán nemzetiségűek története, még említés szintjén is, pedig a legutolsó hivatalos népszámlálás adatai szerint az ország lakosságának 22,18%-át teszik ki (*Cernicskó-Melnik 2007: 120–121*), ami tízmillió 699 209 főt jelentett akkor.³³ Megjegyzendő, hogy itt főleg orosz, lengyel, magyar, román, zsidó, krími-tatár nemzetiségű állampolgárokról van szó, akik nem betelepültek a jelenlegi Ukrajna területére, hanem autochton lakosok, akiknek egykor feje fölött húzták meg a határokat, s kerültek így anyaországuktól eltérő államba. 2007/08-ban még arról írtak az ukrán szaktörténészek, hogy ezeknek a népeknek a története azért nem jelenik meg Ukrajna történetének keretében, mert azok speciális tantervekkel és tankönyvekkel rendelkeznek, s fakultatív formában szerezhethetnek információkat saját népük múltjáról (*Girics 2007: 250, Micik 2008: 5*). A 2008. év második felétől megjelent a multikulturalitás és az ország polietnikus volta, igaz egyelőre még csak a történelemdidaktikai szaktanulmányokban (*Terno 2008: 16, Girics 2008/a: 19, Miszan 2008: 12*). Ez az új terminológia/ideológia megjelenése a tankönyv szocializációs szerepének korrigáló és/vagy kompenzáló lehetőségét arra használja fel, hogy a nem ukrán népeket (az ukrán szerzők következetesen az *'ethnosz'* fogalmát használják) az egységes ukrán politikai nemzet identitásának kialakítása, építése felé tolja el (*Girics 2007:249, Terno 2008:17, Girics 2008/a:16, Miszan 2010/b:20*). Vagyis a nemzetiségi kérdés megoldását úgy javasolják értelmezni, hogy az az állampolgár, aki etnikailag (néprajzilag) orosz, lengyel, magyar, román, krími-tatár ugyanakkor politikai értelemben ukrán.

Ez a multikulturalitási oktatási irányvonal az iskolai történelemtanításban támogatásra lelt az EUROCLIO³⁴ és a Soros György által finanszírozott *Vidrodzsennja* nemzetközi alapítvány részéről egyaránt. 2010-12 között e két szervezet a NOVA DOBA elnevezésű, az EUROCLIO ukrán társszervezetének nevezhető apparátusával

³² A két személy, akiről szó van, Sztepan *Bandera*, aki az Ukrán Nacionalisták Szervezetének egyik aktív tagja, majd a szakadások után a róla elnevezett irányvonalú szervezet vezetője volt – 2010 januárjában, ill. Roman *Suhevics*, aki az Ukrán Felkelő Hadsereg egyik vezetője volt, 2007 októberében kapta meg Viktor Jusczenko elnöktől az Ukrajna Hőse címet. A tanulmány befejezésének időpontjáig nincs arról tudomásom, sem hivatalos végzés, hogy bármelyikük címe vissza lett volna vonva.

³³ A legutóbbi népszámlálás 2001-ben volt, a soron következő 2011. évit, különböző okok miatt, elhalasztották.

³⁴ Az EUROCLIO a történelemtanárok európai egyesülete.

kidolgozott két tervezetet, melynek eredményeképpen 2012-ben megjelent két kiadvány – egy a középiskolai osztályok, egy pedig a felsőfokú intézmények hallgatói számára – mely az ukrán oktatási minisztériumtól megkapta a ’tanítási segédeszköz jelzőt’ (*Kedzjor 2012, Bahanov 2012*). A középiskolák számára már el is kezdődött ezen irányvonal konkrét órai felhasználásának szakdidaktikai feldolgozása (*Miszan 2012/a, Miszan 2012/b*).

3.1 Oktatáspolitikai intermezzo

Ez a multikulturalitás nem a semmiből bukkant most fel az ukrán történelemdidaktikában, mivel annak több mint egy évtizedre visszanyúló előzményei vannak. Az egységes ukrán politikai nemzet fogalmának és elérésének célja az állam oktatásirányítási szerveinél már 1997-ben feltűnt. Ekkor minden előzetes bejelentés, ill. az érintettekkel való bárminemű egyeztetés nélkül Csernivciben, egy oktatási konferencián az Oktatási Minisztérium képviselője ismertette *A nemzeti kisebbségek oktatási koncepcióját*. A tervezet a nem ukrán nyelvű iskolák számára a multikulturális oktatást irányozta elő, az ’ukrán mentalitás kialakítása céljából’, s csak az óvodai és elemi iskola szintjén hagyta volna meg az anyanyelvi oktatás lehetőségét. A nem ukrán szakmai, ill. érdekképviselők heves ellenzése miatt azonban akkor ezt átdolgozásra visszavonták, ám 1998-ban még háromszor próbálkoztak a multi- és/vagy polikulturális jelzővel ellátott – valójában a nemzetiségek irányított beolvasztását célzó program áterőszakolásával. Utóbbi változatokban az anyanyelvet és irodalmat, néprajzot hagyták volna meg csak a nemzetiségek nyelvén, minden mást ukrán nyelven való oktatás alá javasoltak vonni.

A ’polikulturalitás’ kulcsszó merült fel 2000-ben is, mikor az ukrán oktatási miniszter a *Fakti* című országos lapban november 23-án kijelentette – a jövőben nem szándékszik megengedni, hogy a nem ukrán nyelven tanuló iskolások az oktatás nyelvén (vagyis anyanyelvükön) felvételizzenek. Majd az elfeledettnek vélt polikulturális koncepció 2008. május 26-án, az Oktatási Minisztérium – azóta hírhedtté vált – 461. rendeletében öltött újra testet. Az ominózus rendeletben az állami iskolafenntartó arról határozott, hogy az Ukrajna történetét, a földrajzot, a munkát és a testnevelést minden iskolában és minden osztályban csak az államnyelven, vagyis ukránul lehet oktatni.³⁵ E rendelet mind a mai napig érvényben van.

4. Befejezés

Jörn Rösen a német történelemdidaktika teoretikusa az 1980-as évek elején a történelmi tudat korábbi fogalmát, mint tanulási folyamatot kezdte el értelmezni, így szerinte „A múlt csak ott válik történelemmé, ahol az emberi élet kiteljesedésének feltétele az emberek történelmi gondolkodása... és hogy az ember a jelenét csak úgy

³⁵ A fiúk behívás előtti katonai felkészítése 1991-től már ukrán nyelven folyik, akár egykor a Szovjetunióban oroszul.

tudja értelmezni, jövőjét pedig megtervezni, ha a múlthoz fordul”. Ebből kifolyólag arról is írt, hogy „a való világ orientációs szükségletei mindig az adott korban gyökereznek, attól függnnek, ezért e történelmet így minden kornak újra kell írnia” (F. Dárdai 2006/I: 31). Szinte ugyan ezt fogalmazta meg a magát ukrán nemzetinek nevező oldal egyik vezető teoretikusa, Igor Girics, mikor azt írta, hogy „A történelem a múltnak szubjektív értelmezése az épp uralkodó ideológia, társadalmi eszme és elképzelések szerint” (Girics 2007: 247). Ebből kifolyólag az iskolai történelemoktatás dolga a nemzeti történelem posztulátumainak a lehető legszélesebb körben való elterjesztése. Állítólag Otto von Bismarck német kancellár is azt vallotta a maga korában, hogy az államépítésben nem a hadsereg és fegyverek játszák a legfontosabb szerepet, hanem az az iskolai tanár, aki az egységes múltat oktatja.

Mindezekből az a következtetés vonható le, hogy az államépítésben és identitásformálásban – a 19. századi nemzetállamiság kialakítása óta – az iskolai történelemoktatás nem csak az első szintér, de egyben a legfontosabb is. Az elkésett nemzetállam-építés időszakát átélő ukránoknál ez pont úgy figyelemmel követhető, mint a jelenleg magabiztos, nagy országoknál. Zenon Kohut ukrán származású amerikai történész szavait idézve – Ukrajnában „a történelemfelfogás mindig is az identitásért folytatott harc legfontosabb terepe volt és az is maradt” (Turcsenko 2011: 13). Vagyis a történelemtankönyv sokkal, de sokkal több, mint egy egyszerű oktatási eszköz.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bahanov 2005. Баханов К. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти. Монографія. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд».
- Bahanov 2006/a. БАХАНОВ К. Перше покоління українських підручників з історії: проблеми та їх розв'язання. *Історія в школах України*, 2006, №3.
- Bahanov 2006/b. Баханов К. Український підручник з історії другої половини 90-х років ХХ століття: методологічні трансформації. *Історія в школах України*, 2006, №4.
- Bahanov 2012. Нові підходи до історичної освіти в умовах багатокультурного суспільства: Навч. посіб. для студ. ВЗН / за заг. ред. К.О. Баханова. – Львів: ЗУКЦ. 164 р.
- Braun, Róbert 1995. Holocaust, elbeszélés, történelem. /Horror metaphysicae. A Gond folyóirat és az Osiris Kiadó közös sorozata/ Osiris Kiadó, Budapest.
- Cserniczkó, István-Melnyk, Szvitlana 2007. Az ukrán kisebbségek és a nyelvi oktatás. In: Magyarok a Tisza-forrás környékén. A felső-Tisza-vidéki magyarok anyanyelvi-oktatási helyzete egy kutatás tükrében. Szerk.: Orosz Ildikó, PoliPrint, Ungvár.
- Dárdai, Ágnes 2002. A tankönyvkutatás alapjai. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- De Beats, Anton 2000. Навчальні програми з історії та цензура підручників, In: Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): Зб. наук. ст. – Київ: Генеза.

- F. Dárdai, Ágnes 2006/I. történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. I. kötet. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára. XLII. Az ELTE BTK és a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest.
- F. Dárdai, Ágnes 2006/II. történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. II. kötet. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára. XLII. Az ELTE BTK és a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest.
- Girics 2007. Гирич Ігор. Страсті навколо підручників з історії: підручник як головний засіб будівництва держави. In: Проблеми історії України: Факти, судження, пошуки: Міжвідомчий збірник наукових праць. – Випуск 16: На пошану докора історичних наук проф. С. В.Кульчицького з нагоди 70-річчя від дня народження та 50-річчя наукової праці/ відп. Ред. В.Смолій: В 2-х частинах. – Ч. 1. – Київ. – с. 243-252.
- Girics 2008/a. Гирич Ігор. Національний дискурс як забороло від ксенофобії, або як наші мінуси зробити плюсами. *Історія в школах України*, 2008, №7-8.
- Girics 2008/b. Гирич Ігор. Якої реорганізації потребує шкільна історія? *Історія в школах України*, 2008, №10.
- Girics 2009. Гирич Ігор. Українська історична освіта на початку XXI ст.: від обмежень філософії етноцентризму до концепції засвоєння «чужого» як «свого». *Історія в школах України*, 2009, №5.
- Gupan 2008. Гупан Нестор. «Нові підходи до вибору і структурування змісту підручника з історії України» (Актуальне інтерв'ю). *Історія в школах України*, 2008, №9.
- Karlovitz, János 1992. A szakmai tankönyvek reprezentatív mintájának vizsgálata. *Szakképzési Szemle*, 1. sz.
- Karlovitz, János 2001. TANKÖNYV – elmélet és gyakorlat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kedzjor 2012. Разом на одній землі. Історія України багатокультурна: Навчальний посібник. Головний редактор: Петро Кендзьор. – Львів: ЗУКЦ. 332 p.
- Komarov 2009. Комаров Юрій. Підручник: яким йому бути? *Історія в школах України*, 2009, №6.
- Kulycsickij 1992. Кульчицький, Станислав. Історія і час. Роздуми історика. *УкраїнськиЖІсторичниЖЖурнал*. 1992. №4.
- Kulycsickij 2000. Кульчицький, Станислав. Державний стандарт освіти й вимоги до нового покоління підручників з історії, In: Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): Зб. наук. ст. – Київ: Генеза.
- Kulycsickij 2002. Кульчицький, Станислав. Історія Батьківщини в шкільних підручниках. *Дзеркало тижня*, 2002, 3-9 серпня.
- Micik 2008. Мицик Юрій. Нове чи призабуте старе: міркування про книжку «Шкільна історія очима істориків-науковців». *Історія в школах України*, 2008, №11-12.
- Miszan 2008. Мисан, Віктор. Багатоперспективність у змісті шкільних курсів історії. *Історія в школах України*, 2008, №11-12.

- Miszan 2010/a. Мисан, Віктор. Проблема суб'єктивізації змісту в шкільних підручниках історії. *Історія в школах України*, 2010, №3.
- Miszan 2010/b. Мисан, Віктор. Як в умовах суб'єктивізації навчального змісту вивчати шкільну історію? *Історія в школах України*, 2010, №4.
- Miszan 2012/a. Мисан, Віктор. Полікультурність у змісті шкільної історії: вимога часу чи забаганка науковців? *Історія в сучасній школі*, 2010, №5. 23-26 р.
- Miszan 2012/b. Мисан, Віктор. Полікультурна історія України. *Історія в сучасній школі*, 2010, №5. 27-31 р.
- Pók, Attila 2010. European History – Still a Challenge, In: How to (RE)Write European History. History and Text Book Projects in Retrospect. Edited by Oliver Rathkolb. StudienVerlag, Innsbruck-Wien-Bozen, Id. még
- [http://ises.hu/webimages/Attila P k European History Still a Challenge.pdf](http://ises.hu/webimages/Attila_Pok_European_History_Still_a_Challenge.pdf)
- Portnov 2004. Портнов А. Terra hostica. Образ России в украинских школьных учебниках истории после 1991 года. *Неприкосновенный запас* [Москва]. 2004. № 4(36). (<http://magazines.russ.ru/nz/2004/4/port12.html>) (<http://www.polit.ru/research/2004/12/14/portnov.html>) (http://dialogs.org.ua/issue_full.php?m_id=1733) 2011.05.20.
- Portnov 2009. Портнов А. Між «Центральною Європою» та «Русским миром»: Сучасна Україна у просторі міжнародних інтелектуальних дискусій. – Київ: НІСД
- Saroval-Telus 2000. Шаповал Юрій, Телус Магдалена. Передмова. In: Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): Зб. наук. ст. – Київ: Генеза.
- Terno 2008. Терно Сергей. Полікультурна освіта: чи потрібна вона Україні? *Історія в школах України*, 2008, №9.
- Turcsenko 2011. Турченко Ф. Підручники історії перед перспективою «узгодження». *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*, 2011, №3.
- Udod 2003. Удод О. Сучасні українські підручники з історії в оцінці польських та німецьких істориків. *Проблеми історії України*. – Вип. 9. – Київ.
- Udod 2006. Удод О. Зміст української історичної освіти в сучасній російській історіографії: імперські стереотипи і міфи. *Історія в школах України*, 2006, №1.

Lidija Bakota - **LEKSIČKI SLOJ UDŽBENIKA MATEMATIKE I PRIRODE I DRUŠTVA
ZA MLAĐU ŠKOLSKU DOB**

lbakota@ufos.hr

Sažetak

Udžbenik je osnovna knjiga namijenjena učeniku za stjecanje znanja. Da bi udžbenik omogućio uspješno učenje, mora biti utemeljen na znanstvenim spoznajama, usklađen sa suvremenim didaktičkim spoznajama i zahtjevima metodike pojedinoga nastavnog predmeta, ali i sa zahtjevima standardnojezične norme te primjeren kognitivnom i jezičnom razvoju onih kojima je namijenjen. Upravo je jezični sloj onaj o kojem ovisi hoće li ili ne udžbenik biti poticateljem jezičnoga razvoja. U radu se problematizira leksički sloj udžbenika matematike i prirode i društva za mlađu školski dob kao poticatelj jezičnoga razvoja.

Ključne riječi: udžbenik, leksik, jezični razvoj

**LEXICAL LEVEL OF MATHEMATICS AND SCIENCE TEXTBOOKS FOR YOUNG
LEARNERS**

Abstract

A textbook is a basic book intended for students to acquire knowledge. In order for a textbook to enable successful learning, it must be based on scientific knowledge, coherent with contemporary didactic knowledge and methodology requirements of particular subjects, as well as with the requirements of the language norm, and proportioned to cognitive and language development of those it is intended for. Whether a textbook is going to be a motivator of language development depends precisely on the lexical level. The paper considers the lexical level of mathematics and science textbooks for young learners as a motivator of language development.

Keywords: textbook, lexis, language development

Udžbenik kao školska knjiga

Udžbenik je u institucionalnom učenju i poučavanju glavni izvor stjecanja znanja namijenjen učenicima. Prema *Zakonu o udžbenicima za osnovnu i srednju školu* (NN 27/10) *udžbenik* je nastavno sredstvo namijenjeno višegodišnjoj uporabi, usklađeno s *Udžbeničkim standardom*, koje se objavljuje u obliku knjige, a može imati i drugu vrstu i oblik ako je tako propisano (NN 27/10, Članak 2.). *Pravilnikom o obveznim udžbenicima i pripadajućim dopunskim nastavnim sredstvima* (NN 27/10.) propisani su udžbenici i

pripadajuća dopunska nastavna sredstva koja se smatraju obveznima za uporabu u nastavnom i odgojno-obrazovnom radu u osnovnoj i srednjoj školi i služe za realizaciju redovitoga nastavnog plana i programa te za samostalno učenje kod kuće. (NN 27/2010., Članak 1.). Radna bilježnica i zbirka zadataka smatraju se dopunskim nastavnim sredstvima.

Iz navedenih zakonskih odredaba razvidno je da je udžbenik osnovna školska knjiga namijenjena učeniku za stjecanje znanja, pisana na temelju postojećega nastavnog plana i programa. Od znanstvene i stručne knjige udžbenik se razlikuje po svojoj metodičko-didaktičkoj oblikovanosti. (Benjak, 2002, Bežen, 1999, 2004). Osim metodičko-didaktičke oblikovanosti u udžbeniku se zrcali *matični sloj struke* (odnosno znanosti nastavnoga predmeta kojemu je namijenjen), *jezični sloj* (podrazumijeva primjeren i normativno korektan jezik struke što ne znači metajezik matične znanosti nego jezik prilagođen učenikovom jezičnom i kognitivnom razvoju), *medijsko-korelacijski sloj* (uspostavlja vezu među udžbeničkim sadržajima različitih predmeta), *psihološki sloj* (sadržaj udžbenika mora biti prilagođen razvojnim mogućnostima učenika), *pedagoški sloj* (primjena općih odgojnih ciljeva jednoga društva). (Bežen, 2004).

Stilističko određenje udžbenika

U stilistice se obično govori o postojanju pet osnovnih funkcionalnih stilova standardnoga jezika: znanstvenog, publicističkog, administrativnog, beletrističkog i razgovornog.¹

Znanstveni funkcionalni stil ima svoja obilježja koja ga razlikuju od ostalih funkcionalnih stilova kao i poseban odnos prema jezičnoj normi koja ga obvezuje.

Znanstveni se stil odlikuje raznovrsnošću podstilova. Dijeli se na strogo znanstveni stil i na znanstveno-popularni stil. Znanstveno-popularnim funkcionalnim podstilom pišu se (ili bi se trebali pisati školski udžbenici pa se stoga taj stil katkad naziva i pedagoškim funkcionalnim stilom." (Mihaljević, 2002: 333). B. Tošović (2002: 266) izdvaja tri znanstvena podstila: znanstveni (akademski), znanstveno-udžbenički i znanstveno-popularni. Uz veliki broj zajedničkih obilježja svih podstilova međusobno kao i zajedničkih obilježja nadstila (znanstvenoga), svaki od njih ima i svoje posebnosti. Naime, bitna su obilježja znanstvenoga stila izražavanja: logičnost, objektivnost, apstraktnost eksplicitnost, preciznost i točnost, sažetost (ekonomičnost), postupnost, jasnoća, neslikovitost, neemocionalnost i statičnost. (Silić, 2006: 194). Nadalje, jedna od čestih pojava u tekstovima pisanim znanstvenim funkcionalnim stilom je pojava konektora ili veznih sredstava na razini teksta. Konektori ili vezna tekstna sredstva u znanstvenom stilu javljaju se kao frazeologizirane konstrukcije poput: *vrijedno je zabilježiti, valja reći, treba podsjetiti, dužni smo reći...* (Silić, 2006). Znanstveni stil, nadalje, obvezuje i standardnojezična normativnost, a to znači dosljedno poštivanje jezične norme (pravopisne, gramatičke, leksičke, stilističke). Kao takav u njemu bi trebalo biti manje jezičnih pogrešaka odnosno otklona od norme standardnoga jezika nego u ostalim funkcionalnim stilovima. „Iz toga pak slijedi zaključak da će tekstovi koji podliježu normama znanstvenoga stila biti normativno rigorozniji i stvarani i kontrolirani." (Silić, 2006: 63).

Udžbenički stil kao podstil znanstvenoga funkcionalnog stila zahtijeva jasnoću i jednostavnost jezičnoga stila izražavanja koja će mu omogućiti samostalno čitanje i razumijevanje pročitanoga. (Visinko, 2006: 305). Jezik će se udžbenika mijenjati s obzirom na to komu je namijenjen: osnovnoškolcima, srednjoškolcima ili studentima. U njima će stupanj „znanstvenoga” stila izražavanja ovisiti o čitatelju (učeniku/studentu) komu je namijenjen, njegovom jezičnom razvoju, jezičnom predznanju i stupnju kognitivnoga razvoja. Uz sve navedeno udžbeni jezik treba biti zanimljiv, poticajan i motivirajući. (Visinko, 2006: 307). B. Tošović (2002: 267) ističe kao jedno od obilježja udžbenoga stila nepoznato objašnjavati kroz poznato. Stoga se polazi od indukcije, tj. od konkretnoga prema apstraktnomu, posebno u udžbenicima za niže razrede osnovne škole.

Jezični sloj udžbenika

Udžbenim se jezikom bave brojni znanstvenici. On postaje interesom i predmetom istraživanja lingvиста, psiholingvиста, sociolingvиста, psihologa, pedagoga... Jezik je udžbenika i zakonski određen. Uz postojanje *Zakona o udžbenicima za osnovnu i srednju školu* kojim se utvrđuje postupak uvrštanja, odobravanja, izbora i povlačenja iz uporabe udžbenika i dopunskih nastavnih sredstava, donesen je i *Udžbenički standard* – podzakonski akt kojim se utvrđuju znanstveni, pedagoški, didaktičko-metodički, etički, jezični, likovno-grafički i tehnički zahtjevi i standardi za izradu udžbenika i dopunskih nastavnih sredstava.² Među jezičnim se zahtjevima navodi da je *udžbenik pisan hrvatskim standardnim jezikom. U slučaju inačica sustavno se treba pridržavati odabranih. Udžbenik je pisan u skladu s hrvatskim pravopisom. U udžbeniku se koriste kratice, simboli i znakovi normirani u hrvatskome standardnom jeziku te propisane mjerne jedinice i njihove kratice. Nazivi za koje ne postoje hrvatske inačice, a nisu jezično normirani preuzimaju se u obliku kakav je prihvaćen u struci. Ako on nije jezično prihvatljiv, pronalazi se novi u dogovoru predmetnoga stručnjaka i jezikoslovnoga, a u skladu s preporukama Vijeća za normu hrvatskoga standardnog jezika. Tekstovi u udžbeniku omogućavaju učenicima ovladavanje hrvatskim jezikom, posebno njegovim standardnim oblikom... Jezik tekstova udžbenika u skladu je s općim psiholingvističkim zakonitostima u odnosu na semantičku, sintaktičku i morfološku složenost i njihov međuodnos. Tekstovi u udžbeniku omogućuju sustavno obogaćivanje učenikova rječnika uvođenjem novih riječi ne narušavajući pri tome razumljivost. U udžbeniku se izbjegavaju nepotrebne tuđice.*³

Primjerenost udžbeničkoga sadržaja i udžbenoga jezika djetetovom kognitivnom i jezičnom razvoju temeljno je i opravdano znanstveno pitanje. Da bi udžbenik omogućio uspješno učenje, pored mnogih zahtjeva oblikovanja udžbenika, *jezični sloj udžbenika* čini se jedan od najvažnijih jer upravo o njemu ovisi hoće li udžbenik poticati jezični razvoj i komunikaciju ili će biti jezična barijera u razumijevanju sadržaja, a time i prepreka u stjecanju znanja. Udžbenike obvezuje standardnojezična normativnost na svim njegovim razinama (fonološkoj, morfološkoj, sintaktičnoj, leksičkoj, stilističkoj).

Leksički sloj udžbenika matematike i prirode i društva za mlađu školsku dob

U radu se problematizira jezična normativnost udžbenika i radnih bilježnica iz matematike i prirode i društva za mlađu školsku dob, i to na leksičkoj razini, kao i mogućnost utjecaja udžbenih tekstova na jezični razvoj učenika mlađe školske dobi. Korpus za ovaj rad sastavljen je od nasumice odabranih udžbenika, radnih bilježnica te zbirki zadataka iz matematike i prirode i društva odobrenih od Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, tiskanima u razdoblju od 2007. do 2011. godine. Ukupno je analizirano 16 udžbenika, i to 9 udžbenika matematike i 7 udžbenika prirode i društva.

Jezični sloj udžbenika može biti poticateljem jezičnoga razvoja, ali ga može i otežati ako nije primjeren kognitivnom i jezičnom razvoju djeteta mlađe školske dobi. Na jezični će razvoj utjecati i odnos značenjski punih riječi u odnosu na funkcionalne, gramatičke nepouno značne riječi. (Kovačević-Kuvač, 2004). Nerazumljivost i čitljivost teksta ovisit će i o dužini riječi kao i njezinoj fonološkoj složenosti. U udžbenicima namijenjenima mlađoj školskoj dobi treba izbjegavati pojavnost fonološki zahtjevnih riječi poput *razastirući, gnjezdašca, zažvrgolji, korjenčuljak...* (Kovačević-Kuvač, 2004). Udžbeni tekstovi ne bi smjeli biti zasićeni konektorima – riječima koje pokazuju različite vrste odnosa poput *na primjer, štoviše, međutim, naime, stoga* itd. jer oni mogu biti uzrokom dječjega nerazumijevanja napisanoga. (Kovačević, 2003: 46).

U udžbenom se jeziku često ne poštuje dosljedna uporaba stručnoga i znanstvenoga nazivlja „te se u istom udžbeniku ravnopravno upotrebljavaju istoznačni nazivi (*tekućica – vodotok, prometno sredstvo – prometalo* itd.). (Mihaljević, 2002: 333). Analiza je udžbenika matematike i prirode i društva za mlađu školsku dobu pokazala različite načine bilježenja nazivlja, ali i riječi koje ne pripadaju stručnom nego općem leksiku. Uočena je znatna čestotnost bilježenja dvočlanih sinonimskih parova riječi (npr. *etiketa – naljepnica*) ali i sinonimskih nizova⁴ (npr. *obzor – vidik – horizont*). S obzirom na vrstu sinonimičnoga odnosa dvaju ili više leksema moguće je u analiziranim udžbenim tekstovima govoriti o sljedećim sinonimskim parovima i nizovima riječi:⁵

- sinonimski par: posuđenica - domaća riječ (*etiketa – naljepnica, šifra – zaporka, kompas – busola, pumpa – crpka, deponij – odlagalište*)
- sinonimski par: domaća riječ - posuđenica (*knjižnica – biblioteka, lučica – marina*)
- sinonimski par: domaća riječ - domaća riječ (*bunar – zdenac, tuča – grad, objed – ručak / ručak – objed, tekućica – vodotok, tjedan – sedmica, dičiti – ponositi se, postaja – stanica, ura – sat*).
- sinonimski niz: domaća riječ - domaća riječ - posuđenica (*obzor – vidik – horizont*)
- sinonimski niz: domaća riječ - posuđenica - domaća riječ (*obujam – volumen – zapremina*).

Iz navedenih je primjera razvidno da zabilježeni sinonimi pripadaju i stručnom i općeuporabnom leksiku te da obuhvaćaju sinonimske odnose i konkretnih i apstraktnih imenica. S obzirom na vrstu riječi najčešći je sinonimični odnos potvrđen kod imenica, rjeđe kod glagola (npr. *koštati – stajati – imati cijenu, dičiti – ponositi se, skupiti – sakupiti*). Nadalje, analiza je sinonimskih odnosa riječi pokazala jednu od osobitosti među sinonimičnim jedinicama u kontekstu: odnos posuđenice i izvorne hrvatske riječi.

Iako je često riječ o odnosu internacionalizma i hrvatske riječi, leksička norma hrvatskoga standardnog jezika propisuje da se u stilski neutralnoj uporabi prednost daje hrvatskim parnjacima. U udžbenicima matematike i prirode i društva navedeni normativni leksički zahtjev iznimno nije uvijek dosljedno poštovan (npr. *deponij – odlagalište*).

Sinonimični se odnosi mogu pojaviti i među dvočlanim i višečlanim izrazima. Tada govorimo o sinonimičnom odnosu među sintagmama.⁶ U analiziranim su udžbenim tekstovima matematike i prirode i društva potvrđeni sljedeći sinonimični odnosi dvočlanih naziva:

- u dvočlanom se sinonimskom paru - sintagmi jedna punoznačna riječ stranoga podrijetla zamjenjuje drugom, domaćom punoznačnom riječi (*vremenska lenta – vremenska crta, geografska karta – zemljopisna karta*)
- u dvočlanom se sinonimskom paru - sintagmi jedna punoznačna riječ domaćega podrijetla zamjenjuje posuđenicom kao punoznačnom riječi u sintagmi (*vremenska crta – vremenska lenta*).

Kada govorimo o sinonimnim odnosima među leksičkim jedinicama, oni se mogu pojaviti i kao odnosi dvočlanoga naziva (sintagme) i jednočlane leksičke jedinice. U analiziranom korpusu potvrđeni su sljedeći primjeri:

- sinonimski par: dvočlani naziv (sintagma) – jednočlana leksička jedinica (*pješačka staza – pločnik, zemljopisna karta – zemljovid, geografska karta – zemljovid, obzorova crta – obzornica, prometna sredstva – prometala, dogovorni znak – simbol, tumač znakova – legenda, skupljališta vode – akumulacije, tjedni odmor – vikend, upala grla – angina, zarazni proljev - dizenterija*)
- sinonimski par: jednočlana leksička jedinica – dvočlani naziv (sintagma) (*orijentacija – snalaženje u prostoru*)
- sinonimski niz: dvočlani naziv (sintagma) – jednočlana leksička jedinica - jednočlana leksička jedinica - dvočlani naziv (sintagma) (*zemljopisna karta – zemljovid – zemljokaz – geografska karta*).

U stručnim se tekstovima autori radije priklanjaju posuđenici, kako bi slijedili standardnu terminologiju dok se u stručnim tekstovima namijenjenim širem krugu čitatelja češće javljaju posuđenica i domaća riječ. (Petrović, 2005: 184). U znanstvenoj literaturi postoji mišljenje kako su sinonimi u školskim udžbenicima nepoželjni, osobito kada je riječ o sinonimnim nazivima. (Mihaljević, 2002, Hudaček-Mihaljević-Vidović, 2006). Prijedlog je da se u udžbenicima sinonimni nazivi razvrstaju na preporučene, dopuštene i nedopuštene. U školskoj bi se praksi onda trebali upotrebljavati samo preporučeni nazivi, a kada se oni prvi put u tekstu pojave, u zagradi treba navesti i dopušteni naziv (internationalizam). (Hudaček-Mihaljević-Vidović, 2006: 106).

Istraživanjem je sinonimskih parova riječi u analiziranom korpusu potvrđeno:

- da autori udžbenika najčešće navode preporučene i dopuštene sinonime (*zemljopisna karta – zemljovid – zemljokaz – geografska karta, knjižnica – biblioteka, obzor – vidik – horizont, obujam – volumen – zapremina*)
- da se terminološka prednost daje domaćoj riječi pred stranom (najčešće internacionalizmom) (*dogovorni znak – simbol, tumač znakova – legenda,*

skupljališta vode – akumulacije, tjedni odmor – vikend, upala grla – angina, zarazni proljev – dizenterija)

- da se najčešće u istom udžbeniku dosljedno bilježe sinonimski parovi ili nizovi
- da samo pojedini autori izostavljaju navođenje sinonimskih parova ili nizova odnosno upotrebljavaju samo jedan način imenovanja pojma, npr. vremenska crta (ali ne i vremenska lenta), obzor (ali ne i horizont), zemljovid (ali ne i geografska karta), oporaba (ali ne i reciklaža), spremnik (ali ne i rezervoar), crpka (ali ne i pumpa)
- da se izostavljanjem sinonimskih parova ili nizova u pojedinim udžbenicima navodi samo strana riječ / posuđenica / internacionalizam, npr. etiketa (ali ne i naljepnica), horizont (ali ne i obzor, vidik), deponij (ali ne i odlagalište).

Stručnjaci bi svakako trebali uskladiti nazivlje koje se upotrebljava u udžbenicima kako bi se izbjeglo stihijsko navođenje ili nenavođenje nazivlja / pojmova u sinonimskim parovima / nizovima riječi.

Svaki udžbenik nužno mora imati određeni broj stručnih naziva, termina odnosno tehničkih pojmova. Kada je udžbenik namijenjen mlađoj čitateljskoj publici, treba voditi računa o uravnoteženom broju poznatih i nepoznatih riječi, „odnosno voditi brigu o njihovoj čestotnosti u nekome jeziku. Posegne li se za neprimjereno velikim brojem nepoznatih riječi, tekst ubrzo postaje neprohodan bez obzira na jednostavnost sintakse.” (Kovačević, 2003: 47). Dosljedno navođenje sinonimskih parova/nizova riječi ne mora nužno biti komunikacijskom preprekom u čitanju i razumijevanju pročitanoaga. Upravo sinonimski parovi i nizovi riječi mogu pridonijeti bogaćenju rječnika i razumijevanju pročitanoaga jer se istoznačnicom zapravo na neki način samopojašnjava jezični sloj teksta.⁷ Jedan se sinonimski član treba od drugoga odvojiti ili kosom crtom ili zagradom (*etiketa/naljepnica, šifra – zaporka*) a ne veznikom ili (*deponij ili odlagalište*). Naime, sinonime ne treba stavljati u suodnos s rječcom 'ili' jer ona kod mladih čitača može biti zbunjujućom budući da suprotstavlja dva pojma a ne povezuje ih. (Kovačević, 2003).

Usvajanje je novih riječi proces koji se javlja s prvom izgovorenom riječi i zapravo nikada ne prestaje. Ipak intenzitet usvajanja novih riječi opada sa životnom dobi.⁸ Znati neku riječ znači znati njezin *oblik, sadržaj* i njezinu *uporabu*. Nužno je odrediti i vrstu znanja: aktivno ili pasivno znanje jezika, odnosno jezičnu proizvodnju ili jezično razumijevanje. (Jelaska i sur., 2005: 190). Drugim riječima, usvojenost neke riječi može biti na razini osnovnoga, prvotnoga značenja (denotacija), na razini shvaćanja njezinoga prenesenog značenja (konotacija) i na razini jezičnoga stvaralaštva (kreacija). (Pavličević-Franić – Gazdić-Alerić, 2010). U školskoj dobi osobito je važno učenje ne samo svakodnevnih, općih riječi nego i učenje stručnih pojmova odnosno termina.⁹ Učenje riječi napamet (što se često događa u nastavnom procesu) još uvijek ne potvrđuje usvojenost pojma odnosno njegova značenja. Dijete, naime, prima gotove pojmove i kao takve ih pamti i usvaja. Za ovladavanje pojmovima najvažnija je funkcija uporabe znaka ili riječi. (Vigotski, 1977). Govornik ovladava pojmovima tek u adolescentskoj dobi i tek se tada uporaba pojma izjednačava s uporabom u odrasla govornika.

Dosadašnje su analize udžbenoga jezika pokazale njegovu nedostupnost učenicima mlađe školske dobi na leksičkoj razni s obzirom na razvidan nesklad u zastupljenosti svakodnevnih riječi (općega leksika) i znanstvenih pojmova (termina). Naime, zasićenost udžbenih tekstova nepoznatim i manje poznatim riječima, koje se vrlo rijetko ponovno javljaju u udžbeniku, također smanjuje učeniku razumijevanje pročitana. Prema dosadašnjim istraživanjima riječ koja je nepoznata ili manje poznata potrebno je čuti ili pročitati najmanje pet do sedam puta da bi se trajnije pohranila u pamćenju. To potvrđuje i jedno od načela jezičnoga usvajanja ali i učenja jezika - načelo učestalosti pojavljivanja određene riječi: dijete će „brže i lakše usvojiti neki oblik koji se često pojavljuje u njegovu jezičnom okruženju. Suprotno laičkom očekivanju, ovo načelo katkad ima veću ulogu od načela jednostavnosti.” (Kovačević-Andela, 1999: 399). Ipak, za potpuno razumijevanje i pamćenje značenja riječi vrlo je važna njezina uporaba u komunikaciji (govorenoj i/ili pisanoj). Dakle, da bi učenik mogao razumjeti pročitano, u tekstu ne bi trebalo biti većih leksičkih barijera koje bi ometale komunikaciju s tekstem i njegovo razumijevanje.¹⁰ Autori udžbenika trebali bi, s obzirom na prohodnost teksta, navesti značenje onih riječi za koje pretpostavljaju da su nepoznate ili manje poznate djetetu mlađe školske dobi. Analiza je udžbenika matematike i prirode i društva pokazala da autori razumljivost teksta čine dostupnijim i lakšim time što donose tumačenje nepoznatih i manje poznatih riječi. Navedena značenja riječi pridonose ne samo otklanjanju zaprjeka u razumijevanju teksta nego i bogaćenju učenikova leksika.¹¹ Jezični se razvoj, dakle, događa ne samo na satu materinskoga jezika nego i na satu ostalih nastavnih predmeta.

U analiziranom su korpusu potvrđena tumačenja nepoznatih i manje poznatih riječi:

Naziv desetljeće dolazi od dviju riječi u hrvatskom jeziku. Prva riječ deset označava broj deset, a druga je riječ ljeto. Nekada, a dijelom i danas za godinu dana koristi se izraz ljeto. Primjerice, živio sto ljeta, tj. sto godina. Na sličan način nastale su riječi stoljeće i tisućljeće o kojima ćeš učiti uskoro. (Jelić, udžb. 2, 2008: 67)¹²

Deponij. Posebno odlagalište na koje se odlaže smeće. (Bastalić-Vladušić, r. b. 3, 2009: 92)

Spremnik. U njega se odlaže raznovrsni otpad. (Bastalić-Vladušić, r. b. 3, 2009: 92)

Riječ dekadski nastala je od grčke riječi dekas što znači grupa od deset. Odgonetni što bi značila

riječ dekagram. (Ćosić- Janda-Abbaci - Sudar, udžb. 4, 2009: 31).

Norma je temeljna značajka standardnoga jezika. (Silić, 1999, Tafra, 1998). Tafra (1998) navodi kako je od svih jezičnih jedinica leksik najmanje podložan normiranju „pa stoga mnogi lingvisti smatraju da se on zbog svoje neograničenosti, odnosno otvorenosti ne može 'uhvatiti' normom.” (Tafra, 1998: 326). Brojni normativni rječnici hrvatskoga jezika i jezični savjetnici pokazuju leksički kontinuitet i ukazuju na normativnu prednost jedne riječi u odnosu na drugu koja je u sinonimijskom (istoznačnom / bliskoznačnom) odnosu. Istraživanje leksičkoga sloja udžbenika matematike i prirode i društva za mlađu školsku dob pokazalo je da udžbeni tekstovi

slijede leksičku normu hrvatskoga standardnog jezika. Analiza je korpusa pokazala tek pojedinačna normativna odstupanja na leksičkoj razini.

Umjesto izraza *gazirana pića* (Jelić, udžb. 2, 2008: 87) bolje je upotrijebiti izraz *gazirani napitci*. Iako se značenja tih dvaju naziva djelomice preklapaju, izraz *piće* u jednome je od značenja nadređen izrazu *napitak*. *Piće* je 1. 'sve što se pije' 2. 'ono što se pije, a sadržava alkohol'. *Napitak* je 1. 'ono što se pije, a (u pravilu) ne sadržava alkohol, dakle, osobita vrsta pića, bezalkoholno piće'. Za *bezalkoholno* je *piće* bolje upotrebljavati izraz *napitak*.¹³ *Gazirana pića* u pravilu ne sadržavaju alkohol pa ih je bolje nazivati *napitcima*. Izraz *alkoholno piće* (Jelić, udžb. 2, 2008: 87) zapravo je pleonazam, tj. nepotrebno udvajanje istoga sadržaja jer izraz *piće* već samo znači ono što se pije, a sadržava alkohol.

U analiziranom su korpusu zabilježeni oblici *sport* i *šport*. Hrvatska leksička norma dopušta oba oblika (*sport* < engl. *sport*; *šport* < njem. *Sport*)¹⁴. U školskim udžbenicima autori se opredjeljuju ili za jedan ili za drugi oblik, dakle dosljedno navode ili *sport* ili *šport*. S obzirom na čestotnost pojavljivanja navedene imenice, analiza je korpusa pokazala da se imenica *sport* javlja u trima analiziranim udžbenicima, a imenica *šport* u dvama.¹⁵

U analiziranim udžbenicima javljaju se dvostruki glagolski oblici *skupiti* i *sakupiti*. Oba se glagola u hrvatskom jeziku upotrebljavaju u značenju: prikupiti što na jednom mjestu što rasuto, raspršeno (npr. *skupiti orahe* = *sakupiti orahe*), pribaviti, spremi, pobrati (npr. *skupiti ljetinu* = *sakupiti knjižnicu*), sazvati na jedno mjesto, sabrati (npr. *skupiti građane* = *sakupiti vojsku*). Glagol *skupiti* javlja se i u značenjima u kojima ne može stajati izraz *sakupiti*: pribaviti, nabaviti što (npr. *skupiti novac*) i pribirati što (npr. *skupiti skute*).¹⁶ U analiziranim je udžbenicima potvrđen glagol *sakupiti* umjesto glagola *skupiti* u značenju pribaviti, nabaviti što: *Sakupljate li stari papir u školi?* (Jelić-Domišljanović, r. b. 1, 2011: 43). Bolje bi bilo u tom kontekstu upotrijebiti glagol *skupiti*: *Koliko su starog papira skupili učenici...* (Paić-Manzoni-Smajić, zb. zd. 4, 2007: 36). Kada se želi reći da je nešto razasuto ili raspršeno prikupljeno na jednom mjestu, mogu stajati oba oblika: *skupiti* i *sakupiti*: *Luka je skupio 134 kestena. Marko je sakupio 20 djetelina.* (Cindrić-Čosić-Sudar, udžb. 3, 2009: 30, 89).

U analiziranom su korpusu potvrđeni i oblici *koštati*, *stajati*, *imati cijenu*:

Autobus i ulaznice zajedno koštaju 34 kune. (Cindrić-Polak, udžb. 2, 2007: 47)

Sladoled stoji 10 kuna. (Cindrić-Polak, udžb. 2, 2007: 47)

Kolika je cijena knjige ako je cijena bilježnice 5 kuna? (Markovac-Vrgoč, zb. zd. 2, 2007: 7)

U jednom udžbeniku mogu se pojaviti i sva tri oblika – *koštati* – *stajati* – *imati cijenu*: *Koliko su kuna koštali Milini bonboni? / Ulaznica za kinopredstavu stoji 27 kuna. / Kolika je cijena 7 pari takvih cipela?* (Čosić-Janda-Abbaci-Sudar, udžb. 4, 2009: 46, 63, 59). Umjesto glagola *koštati*, koji dolazi preko njemačke riječi *kosten*, bolje je upotrebljavati izraze *stajati*, *imati cijenu*, a riječ *koštati* može se upotrebljavati samo u nekim izrazima, npr. *koštati koga glave*.¹⁷

Udžbeni su tekstovi na leksičkoj razini standardizirani. Navedena su tek pojedinačna normativna odstupanja. Ono što bi se na leksičkoj razini trebalo usustaviti u

udžbenicima zapravo je problem usustavljanja nazivlja / termina te njihovo dosljedno bilježenje slijedom: domaća riječ – posuđenica – internacionalizam.

Zaključak

Analiza je leksičke norme u udžbenicima matematike i prirode i društva za mlađu školsku dob pokazala sljedeće:

- Nazivlje je u školskim udžbenicima neusklađeno s obzirom na navođenje pojmova sa ili bez njihovih sinonimskih parova ili nizova riječi. U nekim su udžbenicima pojmovi dani u sinonimskom paru ili nizu, u drugima se prednost daje samo domaćoj riječi, u trećima su potvrđene samo posuđenice (internacionalizmi).
- Značenje se manje poznate riječi dodatno objašnjava, iako tumačenje nepoznatih riječi nije dosljedno potvrđeno u svim analiziranim udžbenicima.
- Leksički je sloj udžbenika normiran te su zabilježena tek pojedinačna normativna odstupanja u odnosu na hrvatski standardni jezik.
- Leksički sloj udžbenika matematike i prirode i društva nije prepreka u poticanju jezičnoga razvoja učenika mlađe školske dobi. Iako svaki udžbenik nužno mora imati određeni broj stručnih naziva, termina odnosno tehničkih pojmova, potrebno je u školskoj praksi upotrebljavati samo preporučene nazive, a u zagradi treba navesti i dopušteni naziv (internacionalizam). Čestotnost pojavljivanja sinonimskih parova i nizova riječi pridonosi bogaćenju rječnika, ali i razumijevanju pročitanaoga jer se istoznačnicom zapravo na neki način samopojašnjava jezični sloj teksta.

POPIS LITERATURE

- Bakota, Lidija 2010. *Tumačenje nepoznatih riječi u razrednome kontekstu*. Metodika. Časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi, br. 21, Vol. 11, 2/2010, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet u Zagrebu. 206-224.
- Benjak, Mirjana 2002. *Analiza udžbenika književnosti/čitanki za niže razrede osnovne škole*, u: Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I. Melita Kovačević, Dunja Pavličević Franić (ur.). Jastrebarsko: Naklada Slap. 25-33.
- Bežen, Ante 1999. *Metodički model udžbenika književnosti za razrednu nastavu*. Zbornik radova Učiteljske akademije u Zagrebu. Vol. 1, br. 1. 31-40.
- Bežen, Ante 2004. *Put od izvrsnog udžbenika*, u: Udžbenik i virtualno okruženje. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa. Zagreb: Školska knjiga. 61-67.
- Govorimo hrvatski – jezični savjeti 1997. Priredio Mihovil Dulčić. Zagreb: Hrvatski radio. Naklada NAPRIIJD d.d.
- Hrvatski jezik u poslovnoj komunikaciji. Jezični priručnik Coca-Cole HBC 2011. Hrvatska. Zagreb: Coca-Cola HBC Hrvatska.
- Hudaček, Lana – Mihaljević, Milica – Vidović, Domagoj 2006. *Sinonimni parovi i nizovi u temeljnome jezikoslovnom nazivlju*. Filologija, 46-47. 101-122.

- Jelaska, Zrinka i sur. 2005. Hrvatski kao drugi i strani jezik. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Kovačević, Melita – Anđel, Maja 1999. *Jesu li leksički i gramatički razvoj međusobno usklađeni?*, u: Teorija i mogućnosti primjene pragmatolingvistike. Zbornik radova Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku. Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku. 397-404.
- Kovačević, Melita – Kuvač, Josipa 2004. *Rani leksički razvoj – odnos nadređene i osnovne razine u usvajanju riječi*, u: Dijete, odgojitelj i učitelj. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa s međunarodnom suradnjom. Zadar-Rijeka: Sveučilište u Zadru. Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece. 93-102.
- Kovačević, Melita 2003. *Jezik udžbenika kao poticatelj komunikacijske kompetencije*, u: Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II. Dunja Pavličević-Franić, Melita Kovačević (ur.). Jastrebarsko: Naklada Slap. 41-51.
- Mihaljević, Milica 2002. *Funkcionalni stilovi hrvatskoga standardnog jezika*, Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje 28. Zagreb. 325-343.
- Pavličević-Franić, Dunja – Gazdić-Alerić, Tamara 2010. *Utjecaj udžbeničkih tekstova na rani leksički razvoj u hrvatskom jeziku*. Jezik. Časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika, Hrvatsko filološko društvo, god. 57., br. 3. 81-120.
- Petrović, Bernardina 2005. Sinonimija i sinonimičnost u hrvatskome jeziku. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Pranjković, Ivo 1996. *Funkcionalni stilovi i sintaksa*. Suvremena lingvistika, 22, br. 1-2. 519-527.
- *Pravilnik o obveznim udžbenicima i pripadajućim dopunskim nastavnim sredstvima*. Narodne novine broj 27/2010.
- Rječnik hrvatskoga jezika 2000. Jure Šonje (glavni urednik). Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Školska knjiga.
- Samardžija, Marko 1995. Leksikologija s poviješću hrvatskoga jezika u XX. stoljeću. Udžbenik za 4. razred gimnazije. Zagreb: Školska knjiga.
- Silić, Josip 1999. *Leksik i norma*, u: Norme i normiranje hrvatskoga standardnoga jezika. Marko Samardžija (ur.). Zagreb.
- Silić, Josip 2006. Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika. Zagreb: Disput.
- Stančić, Vladimir – Ljubešić, Marta 1994. Jezik, govor, spoznaja. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Tafra, Branka 1998. *Povijesna načela normiranja leksika*. Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje, sv. 23-24/1997-1998. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje. 325-343
- Tošović, Branko 1988. Funkcionalni stilovi. Sarajevo: Svjetlost.
- *Udžbenički standard*. Narodne novine br. 36/06.
- Vancaš, Mirjana – Kovačević, Melita 1999. *Je li leksikon logičan? Pojavnost i vrste semantičkih kategorija u djece*, u: Teorija i mogućnosti primjene psiholingvistike. Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku. 825-832.
- Vigotski, Lav 1977. Mišljenje i govor. Beograd: Nolit.

- Visinko, Karol 2006. *Jezik i stil osnovnoškolskih udžbenika hrvatskoga jezika i književnosti*. Metodika. Časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj ustanovi. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet u Zagrebu, vol. 7, br. 2. 305-312.
- *Zakon o udžbenicima u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne novine br. 27/10.

POPIS IZVORA

- Cindrić, Darko – Polak, Sanja 2007. Matematičke priče 2. Udžbenik iz matematike za drugi razred osnovne škole. 1. izdanje. Zagreb: Profil.
- Cindrić, Darko – Ćosić, Ksenija - Sudar, Edita 2009. Matematičke priče 3. Udžbenik iz matematike za treći razred osnovne škole. 3. izdanje. Zagreb: Profil.
- Ćosić, Ksenija – Janda-Abbaci, Danijela – Sudar, Edita 2009. Matematičke priče 4. Udžbenik iz matematike za četvrti razred osnovne škole. 3. izdanje. Zagreb: Profil.
- Ćurić, Filip – Božić, Vlasta 2007. Matematika 2. Udžbenik za drugi razred osnovne škole. 2. izmijenjeno izdanje. Zagreb: Element.
- Ćurić, Filip – Božić, Vlasta 2008. Matematika 3. Zbirka zadataka za dodatnu nastavu za treći razred osnovne škole. 1. izdanje. Zagreb: Element.
- Bastalić, Jolanda – Bedeković, Vesna – Peko, Anđelka 2009. Korak u svijet 1. Radna bilježnica iz prirode i društva s integriranim zadacima i dodatnim sadržajima za prvi razred osnovne škole. Zagreb: Profil.
- Bastalić, Jolanda – Vladušić, Benita 2009. Korak u svijet 3. Radna bilježnica iz prirode i društva s integriranim zadacima i dodatnim sadržajima za treći razred osnovne škole. 1. izdanje. Zagreb: Profil.
- Bastalić, Jolanda – Vladušić, Benita 2009. Korak u svijet 4. Radna bilježnica iz prirode i društva s integriranim zadacima i dodatnim sadržajima za četvrti razred osnovne škole. 1. izdanje. Zagreb: Profil.
- Ivić, Sonja – Krmpotić, Marija 2009. Korak u svijet 3. Dodatna radna bilježnica iz prirode i društva za treći razred osnovne škole. 3. izdanje. Zagreb: Profil.
- Jelić, Tomislav 2008. Hrvatski zavičaji. 2008. Udžbenik iz prirode i društva za treći razred osnovne škole. 2. izdanje. Zagreb: Alfa.
- Jelić, Tomislav – Domišljanović, Damir 2011. Škola i dom. Udžbenik iz prirode i društva za prvi razred osnovne škole. 2. izdanje. Zagreb: Alfa.
- Jelić, Tomislav – Domišljanović, Damir 2011. Škola i dom. Radna bilježnica iz prirode i društva za prvi razred osnovne škole. 2. izdanje. Zagreb: Alfa.
- Markovac, Josip – Vrgoč, Danica 2007. Matematika 2. Radna bilježnica za drugi razred osnovne škole. 1. izdanje. Zagreb: Alfa.
- Markovac, Josip 2008. Matematika 3. Zbirka zadataka za treći razred osnovne škole. 2. izdanje. Zagreb: Alfa.
- Markovac, Josip 2009. Matematika 3. Udžbenik za treći razred osnovne škole. Zagreb: Alfa.

- Paić, Gordana – Manzoni, Željka – Smajić, Antun 2007. Vesele matematičke zgode 4. Zbirka zadataka za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.

BILJEŠKE

1. Funkcionalni se stilovi mogu podijeliti na konkretne i apstraktne. Apstraktnima bi pripadali znanstveni, administrativni i publicistički, dok bi konkretni bili razgovorni i beletristički. Jedna od razlika između konkretnih i apstraktnih funkcionalnih stilova vidljiva je na razini teksta. Znanstveni je stil apstraktan funkcionalni stil kojemu je jedno od obilježja linearna organizacija teksta u kojem rečenice logično slijede jedna iza druge pa su međusobno povezane i strukturno i misaono. (Pranjkić, 1996).
2. Osim *Zakona o udžbenicima za osnovnu i srednju školu* (NN 27/10) te *Udžbeničkoga standarda* (NN36/06) supostoji kao pravni akt i *Pravilnik o obveznim udžbenicima i pripadajućim dopunskim nastavnim sredstvima* (NN 27/10.)
3. *Udžbenički standard* NN 36/06.
4. Sinonimski par čine dva leksema između čijih sadržaja postoji semantički odnos djelomične ili potpune podudarnosti. Kada se semantički djelomice ili potpuno podudaraju sadržaji triju ili više leksema, tada govorimo o sinonimskom nizu. (Samardžija, 1995).
5. U radu se donose primjeri sinonima koji su zamjenjivi u svim kontekstima pa se stoga nazivaju istoznačnicama.
6. Sintagme su obično strukturno dvočlani izrazi sastavljeni od dviju punoznačnica, vezani izrazi koji se kao cjelina razumijevaju i usvajaju, a značenje im je jedinstveno. (Petrović, 2005: 137).
7. Istraživanje koje su provele Marijana Vancaš i Melita Kovačević (2003) među učenicima 3. razreda osnovne škole koji imaju uredan jezični razvoj pokazalo je da su učenici najbolje ovladali navođenjem antonima. Homonimi su im bili nešto teži unatoč mišljenju da se prvo usvaja najšire značenje riječi (riječi prvo imaju veći broj značenja unutar jedne riječi). Pronalaženje sinonima pokazalo se najtežim. (Vancaš-Kovačević, 2003).
8. Usvajanje značenja riječi podudara se s usvajanjem pojmova odnosno s procesom mišljenja i s onim što se zove iskustvo. (Stančić-Ljubešić, 1994: 259).
9. Znanstveni se pojmovi u pravilu usvajaju u smjeru suprotnom onome kojim se razvijaju spontani pojmovi djeteta. Svakodnevni su pojmovi „zasićeni” djetetovim svakodnevnim komunikacijskim iskustvom dok se apstraktnim pojmovima dijete teže služi jer nije dio njegova jezičnoga iskustva i značenje takvih riječi prima kao čisto značenje, kao uopćavanje. L. Vigotski. *Mišljenje i govor*, Nolit, Beograd, 1977.
10. O tumačenju nepoznatih riječi u razredom kontekstu vidjeti: Bakota, Lidija 2010. *Tumačenje nepoznatih riječi u razrednome kontekstu*. Metodika. Časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi, br. 21, Vol. 11, 2/2010, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet u Zagrebu. 206-224.

11. U radu se ne problematizira stupanj usvojenosti nove riječi kod učenika mlađe školske dobi: na razini prepoznavanja doslovnoga značenja (denotacije), prenesenoga značenja (konotacije) ili na razini uporabe (kreacije).
12. U zagradi se navodi prezime(na) autora, vrsta udžbenika (udžb. – udžbenik, r. b. – radna bilježnica, zb. zd. – zbirka zadataka), razred za koji je udžbenik namijenjen, godina izdanja, broj stranice.
13. O odnosu i značenjima riječi *piće – napitak* vidjeti: Hrvatski jezik u poslovnoj komunikaciji. Jezični priručnik Coca-Cole HBC Hrvatska, Coca-Cola HBC Hrvatska, 2011., str. 211-212.
14. Obje su imenice usvojenice i dio su hrvatskoga leksika. Imenica *šport* preuzeta je iz njemačkoga jezika, tj. njegove austrijske inačice i ima dužu tradiciju u hrvatskome jeziku. Pod utjecajem engleskoga jezika snažno se u uporabi u hrvatskom jeziku počinje javljati i riječ *sport*. Više o oblicima *sport* i *šport* vidjeti u: Govorimo hrvatski – jezični savjeti. 1997. Priredio Mihovil Dulčić. Zagreb: Hrvatski radio. Naklada NAPRIIJED d.d., str. 124-125.
15. Imenica *sport* potvrđena je u udžbenicima: Ćosić - Janda-Abbaci - Sudar, udžb. 4, 2009: 66; Markovac, zb. zd. 3, 2008: 11; Markovac, udžb. 3, 2009: 65. Imenica *šport* potvrđena je u udžbenicima: Jelić-Domišljanović, udžb. 1, 2011: 11; Bastalić-Vladušić, r. b. 3, 2009: 65.
16. Značenja glagola *skupiti, sakupiti* vidjeti u: Rječnik hrvatskoga jezika. 2000. Jure Šonje (glavni urednik). Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Školska knjiga, str. 1138, 1097.
17. O odnosu riječi *koštati, stajati, imati cijenu* vidjeti u: Govorimo hrvatski – jezični savjeti. 1997. Priredio Mihovil Dulčić. Zagreb: Hrvatski radio. Naklada NAPRIIJED d.d., str. 441.

**Fülöp Zsolt - A MAGYARORSZÁGI ÉS ROMÁNIAI KÖZÉPISKOLAI MATEMATIKA
TANKÖNYVEK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE**

fulop.zs32@freemail.hu

Abstract

This paper contains a comparative analysis of the Hungarian and Romanian mathematics high school-books and teaching programs, taking into account the actualities and the main requirements in the educational processes of these countries.

What is the role of the mathematical education, what is necessary and useful in the development of the pupils, how to increase the base of knowledge and the creativity of the pupils are the most important questions. The main aim of this paper is to find answers to these questions, through a comparative analysis of the Hungarian and Romanian school-books. Analysing the differences in the mathematical education of these countries, including the methods of teaching, school-books, teaching programmes, we may improve the quality of the school-books and the educational processes.

1. Bevezetés

Jelen dolgozat célja a magyarországi és romániai középiskolás matematika tankönyvek összehasonlítása, a különböző szempontok és oktatási törekvések elemzése.

A középiskolai matematikaoktatás vitatott kérdése, hogy milyen mennyiségű és összetételű tudásanyagot tanítsunk, mi az, ami hasznos a diák érvényesülésének szempontjából. A matematikaoktatásban a tudásanyag tanítása mellett megjelennek a számolási-számítási kompetenciák fejlesztésének kérdései, a matematika oktatásának szerepe a kreativitás növelésében, sokkal nagyobb teret kapnak a gyakorlati élettől kapcsolatos számítások, mint a száraz tananyag vagy az absztrakt matematika elemei. A matematika tankönyvek összeállításában figyelembe kell venni ezeket az újszerű törekvéseket, hogy a diákok konkrét, az élet során hasznosítható tudást kapjanak. Ugyanakkor nem lehet mellőzni a magas matematika fogalmainak oktatását a középiskolában, mivel a műszaki beállítottságú tanulók az iskola padjaiból az egyetemre kerülve szilárd alapokkal kell rendelkezzenek a matematika különböző területein. Az is elfogadott vélemény, hogy a matematika, mint tudomány túllép a gyakorlati alkalmazások kérdéskörén, sok olyan érdekes problémát rejteget, amelyek nem kötődnek a gyakorlathoz, de az ember, mint gondolkodó lény fantáziáját mozgatják és ezeknek a problémáknak, témaköröknek is helyük van a középiskolai tananyagban. A tankönyvek készítésében mindezek a szempontok helyet kell kapjanak, az ideális tankönyv minden diák igényét kell szolgálja. Ezért hasznos a különböző országokban megnyilvánuló oktatási tendenciák és a használatos tankönyvek összehasonlítása, hogy ennek eredménye a tankönyvek minőségének javítása legyen.

2.Főbb szempontok a tankönyvek összeállításában

Napjaink matematika oktatásának legfontosabb kérdése, hogy mi legyen az ismerethalmaz, amelyre feltétlenül szüksége van egy diáknak ahhoz, hogy alapos matematikai ismeretekre tegyen szert és sikeresen szerepeljen az érettségi vizsgán, valamint felsőfokú tanulmányai során.

A jól összeállított tankönyv egy hasznos eszköz a matematika tanulásában és tanításában, viszont felvetődik a kérdés, hogy milyen egy struktúrájában és tartalmában is jól összeállított tankönyv? A matematika tankönyvek készítőinek figyelembe kell venni néhány szempontot, amelyek közül említeném:

- Századunkban a matematika egy rohamosan fejlődő tudomány. Ez a fejlődés nemcsak új tudományos tételekkel bővíti a meglévő ismeretek tárházát, hanem struktúrájában is megváltoztatja ezt a tudományt. Új, eddig nem létező fejezetek jelennek meg, illetve a régi fejezetek közül egyesek újabb fejlődésnek indulnak, ezeknek okai lehetnek a gazdasági és gyakorlati élet legújabb kihívásai (például a számítástechnika vagy a gazdasági számítások területén), illetve egyszerűen az a tudás- illetve kutatási vágy, amely korunk matematikus tudósait jellemzi. Az új témakörök, fejezetek helyet kell kapjanak a matematika oktatásában, de figyelembe kell venni, hogy mivel adva van egy időkeret, amely az iskolában a matematika oktatására fordítható, ezért ezek az új témakörök csak a már meglévő tananyag csökkentésének rovására vezethető be.
- A matematikával párhuzamosan megjelennek olyan új tantárgyak is, amelyek az iskolákban bevezetésre kerülnek sok esetben a matematika oktatására szánt időkeret terhére, ezért jogosan merül fel az általános-, illetve középiskolai matematika tananyag karcsúsításának kérdése.
- A száraz tananyag tanítása, a lexikális tudás bővítése mellett megjelennek a kompetenciák fejlesztésének kérdései, a matematika tanítása során a bonyolult matematikai képletek és absztrakt matematikai fogalmak tanítása helyett, teret kell kapjanak a számolási és számítási kompetenciák, a probléma megoldó készségek és a logikus gondolkodás fejlesztése. Annál is inkább, mivel a számítástechnika fejlődésével a diákok néhány számítógép billentyű leütésével bármely bonyolult matematikai képlet és egyéb lexikális tudás birtokába jutnak, feltéve, hogy tudomásuk van az illető tétel vagy képlet létezéséről.
- A gazdasági élet kihívásai megkövetelik, hogy a diákok a tanórákon matematikából is hasznosítható és piacképes tudást kapjanak. Nagyon nehéz eldönteni mit jelent gyorsan változó világunkban a diák számára a hasznos tudás. A fogalom relatív mivoltát jelzi az a tény, hogy például az iskola elvégzése után egy műszaki beállítottságú tanuló számára, aki műszaki pályán folytatja tanulmányait teljesen más tudásanyaggal kell rendelkeznie, mint például egy olyan diáknak aki nem a műszaki pályán kíván érvényesülni és a matematika órán tanultakat csak a gyakorlati élet során próbálja hasznosítani (például banki kamat, adó kiszámítása, stb.). Ebben az esetben indokolt átgondolni a differenciált tankönyvek bevezetését, mivel időnként felesleges, sőt lehetetlen

hatékonyan tanítani ugyanabból a tankönyvből különböző beállítottságú és különböző életcélokkal rendelkező gyerekeket.

- Jogos az a vélemény is, hogy a matematika oktatását nem szabad alárendelni pusztán a gyakorlati hasznosíthatóság szempontjainak. A matematika oktatásában fontosak azok a témakörök, tételek és fogalmak, amelyek gyakorlati hasznosíthatósága csekély, de összekötik a különböző fejezeteket, segítik ezeknek az elsajátítását, illetve biztosítják az oktatott ismeretek egységét. Ugyanakkor nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a matematika egy absztrakt tudomány, sok olyan tételt, fejezetet tartalmaz, amelyek megmozgatják az ember fantáziáját, segítik a logikus gondolkodás fejlődését, ugyanakkor nincsenek kapcsolatban a gyakorlati élettel (ilyenek például az absztrakt algebra elemei vagy a matematikai analízis különböző területei). A hátralevőkben még szó lesz arról, hogy ezek a fogalmak melyik országban milyen módon kerülnek bevezetésre a középiskolai oktatás során, keresve a megoldást arra vonatkozóan, hogy mi az optimális mennyiség, amely bevezetésre kell kerülnön.
- A matematikai problémák egyszerű megközelítése, például egy tétel kijelentése és bizonyítása, nem mindig jelent érdekességet a diákok számára. A matematika holisztikus megközelítése sokkal jobban felkelti a diák érdeklődését, főleg az olyan esetekben mikor a diák más tudományban jártasabb, viszont a matematikát csak mint egy kötelező tantárgyat kezeli. A tankönyvek készítői és a pedagógusok kell találjanak olyan gyakorlati alkalmazásokat és feladatokat, melyek más tudományokkal vannak kapcsolatban, ezeknek a tudományoknak a vívmányait ötvözik a matematika eszközeivel. Példaként említhetjük az aranymetszést, melynek komoly matematikai alapjai vannak, ugyanakkor megtalálható az építészetben, képzőművészetben, irodalomban és zenében is, az aranymetszés arányának már az ókorban nagy jelentőséget tulajdonítottak, a szépség és a harmónia arányának tekintették. Ugyanakkor sok olyan érdekes probléma van a természettudományok, a földrajz és a történelem területén amelyeket matematika órákon fel lehet dolgozni.

3. A tankönyvek jelenlegi helyzete

A matematika tankönyvek összeállításánál az egyik legnagyobb kihívás a tankönyvben foglalt ismeretanyag mennyisége. Elfogadott tények, hogy nincs olyan tankönyv amely minden évfolyam, minden diákjának készül, hogy nem tankönyveket, hanem gyerekeket oktatunk, hogy a tankönyv egy hasznos eszköz a matematika tanításában és tanulásában, de a tanulónak nem kell megtanulnia annak minden betűjét és megoldania az összes gyakorlatot és feladatot, ugyanakkor a tankönyv a leghasznosabb segédeszköz a tanár, illetve a diák számára. A tankönyvek összeállításának fő koordinátáit az alaptantervek szabályozzák, de ezen belül a tankönyvek szerzőinek is megvan a saját mozgásterük a kiválasztandó témakörök, feladatok területén, ugyanúgy mint a pedagógusnak, aki a tanítás során a tankönyvet alkalmazza, de kiegészítheti más segédanyagokkal (feladatgyűjtemény, saát feladat, internet, stb.). Ezért érdemes összehasonlítani azokat az ismeretanyagokat, amelyeket

két különböző ország, nevezetesen Románia és Magyarország tankönyvei és tantervei tartalmazzak. Mindkét ország közös vonása, hogy keresik a matematika oktatásában azt az egyensúlyt, amely az oktatott tananyag mennyiségét, tartalmát és minőségét jelenti. Romániában az utóbbi években történtek kísérletek a tananyag csökkentésére, de a mai napig nem sikerült megnyugtató megoldást találni. A romániai középiskolás tankönyvek túlterheltek, időnként hozzáférhetetlenek a nem műszaki beállítottságú diákok számára, ugyanakkor tartalmazzák azt az ismeretanyagot, amely szükséges ahhoz, hogy egy műszaki egyetemre készülő diák az iskola padjaiból kilépve sikeresen megállja helyét a felsőfokú oktatásban. Viszont az oktatás nem csak a műszaki beállítottságú diákok, hanem mindenki számára hozzáférhető kell legyen, ezért jelent meg Romániában a differenciált tankönyvek és tantervek ötlete, amely során megvalósult, hogy a különböző tagozatokon tanuló diákok különböző tankönyvekből tanulnak, melyek tartalma eltér, úgy az ismertetett témakörök, mint a megoldott és javasolt feladatok tekintetében. Jelen dolgozat elkészítésénél is vizsgálat tárgyát képezik a különböző tagozatoknak készült tankönyvek, amelyek tükrözik a tanárok és diákok azon nézetét, hogy a tankönyvek tartalmi csökkentésére irányuló törekvések csak részben hoztak kézzelfogható eredményeket, a tankönyvek még mindig viszonylag túlterheltek. Magyarországon a középszintű érettségire felkészítő tankönyvek esetében a tankönyvek karcsúsítását megvalósították, viszont a középszintű érettségit tevő diákok közül nagyon sokan az egyetemek és főiskolák padjaiban tapasztalják, hogy hiányosságokkal rendelkeznek olyan alapvető ismeretek terén, amelyek a felsőfokú oktatásban követelményszámba mennek. Léteznek ugyan speciális matematika osztályok, amelyek más tankönyvek, segédanyagok szerint haladnak viszont az itt tanulók létszáma jóval alacsonyabb, mint azoknak a diákoknak a száma ahányan jelentkeznek a felsőfokú oktatásba olyan szakokra, ahol a matematika tárgyak is jelen vannak. A két ország tankönyveit lapozgatva fogalmazódik meg az a gondolat, hogy a kétféle tankönyvek, oktatási stratégiák között kell megtalálni azt az egyensúlyt vagy középutat, amely a matematika oktatásának fejlődését szolgálja.

A romániai tankönyvek tartalmát vizsgálva arra a következtetésre jutunk, hogy ezek a tankönyvek nagyon hasznos alapot biztosítanak a műszaki pályán továbbtanuló diákok számára. A lineáris algebra, absztrakt algebra és analízis fogalmait olyan szinten tárgyalják, hogy a magyarországi egyetemek és főiskolák első és másodéves hallgatóinak is hasznos kézikönyv lehetne. Röviden és célratorően vezetnek be a különböző fogalmakat, fogalmazzák meg a tételeket, ismertetik a típusfeladatokat, illetve megoldott feladatokat mutatnak be, az ajánlott feladatok hasonlóak a megoldott feladatokkal. A feladatok típusaikát és nehézségi fokozatukat tekintve bekerülhetnek bármely magyarországi egyetemi és főiskolai feladatgyűjtemény feladatai közé. A különböző témakörök bemutatása a teljesség igényével történik, úgy az elméleti tételek, mint a feladatok területén. Betekintést engednek a magasabb matematika különböző területeire, a tanár pedig eldöntheti, az illető osztály adottságaitól függően, hogy melyik fejezetet milyen mélységben tanítsa. Hiányosságnak számít, hogy a fogalmak bevezetése során nem indulnak ki konkrét, kézzelfogható gyakorlati feladatokból, amely a diákok érdeklődésének felkeltését szolgálná, a bevezetés ilyen módja túlságosan száraz és tudományos, nagyon hasonlít a matematika szakkönyvek és egyetemi

jegyzetek stílusához és tartalmához. Mivel a romániai tankönyvek nagyon sok tananyagot tartalmaznak, amelyek bizonyos esetben feleslegesek a nem műszaki beállítottságú diákok számára, valamint a tanárok is nehezen tudnak ilyen esetekben szelektálni, hogy mit tanítsanak, megjelent a differenciált tankönyvek iránti igény. Tehát a kisebb óraszámú tanuló diákok számára megjelentek a csökkentett tartalmú tankönyvek ezeket is vizsgálat tárgyává tettem. A felületes szemlélet is tükrözi, hogy ez a csökkentés nincs arányban a csökkentett órászámmal, illetve nincs összhangban a diákok és tanárok igényeivel, mivel tartalma még a csökkentés után is elég vastos.

A vizsgált magyarországi tankönyvek elsősorban a középszintű érettségire készülő diákok számára lettek összeállítva, tartalmuk követi azokat az elvárásokat, amelyeket azok a tanárok támasztanak, akiknek diákjai nem a műszaki pályán szeretnék folytatni tanulmányaikat, a matematikával szemben támasztott elvárásaik az érettségi sikeres abszolválása, illetve olyan ismeretek szerzése, amelyeknek a gyakorlati élet során hasznát veszik. A tankönyvek tartalma a tanítandó tananyag mennyiségében messze alulmarad a fent említett romániai tankönyvek tartalmához képest. Helyenként mellőzik a matematika különböző fogalmainak szigorú egymásra épülését, minden fejezetből azt tartalmazzák, ami a megértéshez szigorúan szükséges, nem terjesztik ki az ismereteket a magasabb matematika irányába, mellőzik az absztrakt matematika elemeinek és fogalmainak bevezetését. A bemutatott témaköröket mindig konkrét, kézzelfogható példával kezdik, amelyek felkeltik a diák érdeklődését, az ismert matematikai apparátus az illető feladatok, problémák megoldását szolgálja. A kitűzött feladatok kimondottan a középszintű érettségi feladatainak követelményeihez és nehézségi fokozatához igazodnak. Kimaradnak olyan fogalmak, amelyeket az egyetemi oktatók úgy kezelnek, mint amit egy műszaki pályára készülő diáknak az egyetemi tanulmányai kezdetén már tudni kell, ezért a tankönyvek tartalma nem igazán alkalmas a műszaki pályán továbbtanuló diákok számára.

4. Néhány érdekes probléma:

A tankönyvek összehasonlítását úgy valósíthatjuk meg igazán, ha kiragadunk néhány konkrét témakört, amit a középiskolai oktatás során tanítani kell és azt vizsgáljuk, hogy a tankönyvek alkalmazásával hogyan lehet megvalósítani az illető témakör oktatását. Egy teljes elemzést akkor végezhetnénk, ha minden témakört megvizsgálunk, viszont egy ilyenszerű összehasonlító elemzés messze túllépne jelen dolgozat terjedelmén.

4.1. Az egyenletek megoldása:

Az egyik legrégebbi matematikai probléma, amelyre különböző korokban különbözőképpen keresték a megoldást. A matematikai feladatok nagy része az ismeretlen adatok meghatározásáról szól. Az ismeretleneket különböző szimbólumokkal jelölve, az adatok közti összefüggéseket egyenlőségek formájában felírva meg lehet határozni az ismeretlen adatokat az egyenletek segítségével. Az egyenletek alkalmazása a feladatok megoldásának egy hatékony eszköze lehet, de a feladatok

megoldásában más módszereket is keresni kell, a feladatok megoldásában az egyenlet nem célként, hanem eszközként kell szerepeljen. A matematika oktatásának során sem az a cél, hogy a diák minél több egyenletet tudjon megoldani, minél több egyenletmegoldó módszert ismerjen, hanem inkább az, hogy alkalmazni tudja az egyenleteket a feladatok megoldása során. Például nagyon sok érettségizett diák ismeri évek múltán is a másodfokú egyenlet megoldó képletét, de nem képes összefüggésbe hozni olyan feladatokkal, amelyek a másodfokú egyenletek alkalmazásával megoldhatók. A tankönyvek összeállítása során fontos, hogy minden egyenlet bevezetése kötődjön valamilyen konkrét feladathoz, esetleg gyakorlati problémához, amely az illető egyenlet felírását igényli. Megemlíteném az Óbabiloni Birodalom matematikusait, akik mesterien oldottak meg másodfokú egyenletekre vezető feladatokat, noha nem ismerték a másodfokú egyenlet megoldó képletét. Eljárásaik mindig konkrét problémákhoz kötődtek és alkalmasak voltak arra, hogy azt követve más, hasonló feladatokat oldjanak meg, de egyáltalán nem törekedtek arra, hogy egy általános eljárást, vagy esetleg képletet adjanak az egyenletek megoldására vonatkozóan. A középiskolai oktatás során nagyon sok feladat megoldható olyan eljárásokkal, amelyek mellőzik az egyenletek alkalmazását, ugyanakkor nagyon sok olyan egyenlet létezik, amelyek megoldhatók a megoldó képletek alkalmazása nélkül. Megemlíteném, hogy például a harmadfokú egyenletek megoldására vonatkozó megoldó képletet, az úgynevezett Cardano képletet, csak főiskolán oktatják, és ott is csak ismeretközlő, látókör szélesítő jelleggel, ugyanis a harmadfokú egyenleteket gondolkodással és más eszközök (például Horner elrendezés) segítségével sokkal könnyebb megoldani, mint a megoldó képlet alkalmazásával. Tehát az egyenletek megoldása nem mindig a megoldó képlet sablonszerű alkalmazásából kell álljon, időnként előnyben lehet részesíteni a kreatív gondolkodást, annak ellenére, hogy a megoldó képlet az esetek többségében gyors és célratoró megoldást jelent. A gyerekek gondolkodása akkor fejlődik igazán, ha az egyenleteket és a megoldó képleteket csak akkor ismerik meg, ha más módszerek már nem alkalmazhatók. Például a szorzattá alakítás módszere vagy a grafikus módszer sokkal inkább próbára teszik a diákok gondolkodását, illetve fejlesztik függvénytani ismereteiket, mint a száraz megoldó képlet. Ugyanakkor például a magyarországi 9. osztályosok körében, akik még nem ismerik a másodfokú egyenlet megoldó képletét a tehetséges tanulók kiválasztásának hatékony eszköze az olyan feladat, amelyben másodfokú és magasabb fokú egyenleteket kell megoldani a megoldó képlet alkalmazása nélkül. A magyarországi tankönyvekben szerepel a másodfokú egyenlet megoldó képlete (10. osztály), ugyanakkor a szorzattá alakítás módszere szerepel egyetlen olyan módszerként, amely lehetővé teszi a magasabb fokú egyenletek megoldását. A romániai tankönyvekben megjelenik a Horner séma, amely lehetővé teszi az egyenlet megoldását szorzattá alakítás mellőzésével, illetve egy, a Rolle sorozaton alapuló eljárás, melynek segítségével különösebb erőfeszítés nélkül meg lehet állapítani azokat az intervallumokat, amelyekben az egyenletek gyökei találhatóak. Ezek a módszerek hatékonyak olyan szempontból, hogy jóval bonyolultabb egyenletek esetén is alkalmazhatók, ugyanakkor a diákok a viszonylag egyszerű egyenletek esetén is hajlamosak arra, hogy alkalmazzák ezeket, mellőzve a több gondolkodást igénylő

módszereket. Ugyanez a helyzet az egyenletek grafikus megoldásánál. A magyarországi tankönyvek függvényteni ismeretekre alapozva kezelik az egyenletek grafikus megoldását, ezzel viszont leszűkül azoknak az egyenleteknek a mennyisége amelyek megoldhatók az említett módszerrel, ugyanakkor fejlődik a diákok gondolkodása, illetve rendszerezik és elmélyítik a különböző függvény típusokról tanultakat. A romániai tankönyvek bevezetik az analízis oktatása során az egyenletek grafikus megoldását, alkalmazva a teljes függvény-vizsgálatot, ezzel jóval több egyenlet könnyen megoldhatóvá válik, szélesedik a diákok látóköre, ugyanakkor a megoldási módszerek sablonossá, egyszerűvé válnak, nem igényelnek különösebb gondolkodást, csökken a kreativitás fejlődése. Nem szabad figyelmen kívül hagyni az egyenlet alaphalmazának kérdését, vagyis azoknak a számoknak a halmazát amelyen az egyenlet megoldásait keressük. A diákok újabb számhalmazokat ismerve meg (például a komplex számok halmaza) képesek megoldani olyan egyenleteket, amelyekről addig csak annyit tudtak, hogy nincs megoldásuk a valós számok halmazán. Viszont a számhalmazok tárházát bővítve a matematika oktatása eltávolodik a gyakorlati kérdések irányából az absztrakt matematika világa felé. Például a romániai oktatásban a diákok többsége középiskolában megismeri a komplex számok fogalmát, ezért sikeresen veszi a műszaki egyetemre bejutva az akadályokat, míg a magyarországi diákok ugyanezeket a fogalmakat csak az egyetem padjaiban ismerik meg (kivételesen képeznek a viszonylag kis számban lévő középiskolai speciális matematika osztályok). Ilyen szempontból fontos lenne, hogy a magyarországi középiskolai tankönyvek is tartalmazzanak (ha csak olvasmányként vagy függeléként is) absztrakt matematikai fogalmakat, főleg azoknak a diákoknak a számára akik elmélyültebben szeretnék tanulmányozni a matematikának ezeket a fejezeteit.

4.2. Az egyenletrendszerek megoldása és megoldhatósága:

Az egyenletekhez hasonlóan az egyenletrendszereket is szöveges feladatok megoldására alkalmazzuk. Az olyan feladatok esetében, ahol több ismeretlen is előfordul az egyenletrendszerrel való felírás nélkülözhetetlenné válik. A 9. osztályos magyarországi tankönyv bemutatja a két ismeretlenes elsőfokú egyenletrendszerek esetében a behelyettesítéssel módszert, illetve az egyenlő együtthatók módszerét. A grafikus módszerre is kitér a tankönyv, viszont talán jobban fel kéne hívni a figyelmet, hogy a grafikus módszer nemcsak az elsőfokú egyenletek esetében alkalmazható, hanem például a másodfokú és más egyenletrendszerek esetében, annál is inkább, hogy a 9. osztályos diák számára ez a módszer az egyetlen, amely segítségével meg tudja oldani például a másodfokú egyenletrendszereket, amíg 10. osztályban megtanulja a másodfokú egyenlet megoldó képletét. A három ismeretlenes egyenletrendszereket is tartalmazza, a megoldási módszer az egyik ismeretlen kifejezése a másik kettő segítségével, majd visszahelyettesítése a másik két egyenletbe. A 11. osztályos romániai tankönyvek kitérnek az algebra oktatás során az egyenletrendszerek megoldására a Cramer szabály és a Gauss-féle eliminációs eljárás segítségével. Ezek a módszerek magas előképzettséget feltételeznek (a diáknak ismernie kell olyan magasabb matematikai fogalmakat, mint például mátrix

determinánsa, stb.), ennek ellenére még azok a romániai tankönyvek is tartalmazzák, amelyek nem kimondottan matematika vagy informatika szakos osztályok számára készültek. A fent említett módszerek segítségével elvégezhető a paraméteres egyenletek tárgyalása is (léteznek konkrétan javasolt feladatok erre vonatkozóan), amely inkább elméleti, mint gyakorlati jelentőséggel bír, ugyanis egy helyesen megfogalmazott szöveges feladat esetében nem fordulnak elő olyanok, mint inkompatibilis egyenletrendszer vagy kompatibilis határozatlan egyenletrendszer. Ugyanakkor ezeket a fogalmakat is tárgyalva lehet a teljesség igényével kimeríteni az egyenletrendszerek témakörét.

4.3. A szélsőérték-problémák:

A szélsőérték-problémák vizsgálata az ókortól jelen van a matematikában. A konkrét gyakorlati kérdés, a legnagyobb és legkisebb problémája, hogyan válasszuk meg úgy az egyik mennyiséget, hogy egy másik mennyiség a lehető legnagyobb, illetve legkisebb legyen mindig érdekes kutatások tárgyát képezi. Sokan a szélsőérték-problémákat úgy képzelik el, mint a függvények szélsőértékeinek számítását, viszont a szélsőérték-problémák már akkor léteztek a matematikában, mikor a függvény fogalma még nem lett bevezetve.

A szélsőérték-problémák bevezetése a magyarországi tankönyvekben a nevezetes függvények szélsőérték vizsgálatával kezdődik, a kérdés a különböző szélsőértékek helye és értéke. A függvények grafikus ábrázolásának segítségével keresik a megoldást erre a kérdésre. A maximum-minimum keresésére érdekes másodfokú egyenletekkel megoldható szöveges feladatokon keresztül is sor kerül, ahol például egy területet, amelynek maximálisnak kell lennie, kifejezünk valamely oldal függvényében, ahol a tekintett oldal a változó, a terület kifejezése pedig egy másodfokú függvény segítségével történik. A másodfokú függvényt ábrázolva megkapjuk a változó, nevezetesen a tekintett oldal, azon értékét, amelyre a terület maximális lesz. A számtani és mértani közepek közötti egyenlőtlenséget is felhasználják szélsőérték problémák megoldására. Ugyanakkor a szélsőérték-problémák végigkísérik a teljes középiskolai matematikaoktatást, felmerülnek minden fejezet tanítása során néhány feladat erejéig, anélkül, hogy a megoldás során valahol is a magas matematika eszközeit, például a deriválást bemutatnák vagy alkalmaznák. Ez olyan szempontból előnyös, hogy a deriváltak alkalmazása egyszerűvé, sőt sablonossá teszi a feladat megoldását, nem motiválja a diákot kreatív gondolkodásra, nem fejlődik a diák probléma-megoldó készsége, a feladat megoldását gyakorlatilag készen kapja. A deriváltak ismertetésének mellőzése olyan szempontból hátrány, hogy leszűkül azoknak a feladatoknak a tárháza, amelyek a deriváltak alkalmazása nélkül megoldhatók.

A romániai tankönyvekben helyenként a szélsőérték-problémák keresése esetén az elméleti bevezetés során már konkrét képleteket adnak a szélsőérték keresésére, például másodfokú függvények esetén, amelyeket később csak alkalmazni kell a szélsőértékekkel kapcsolatos feladatok során. Az analízis fogalmait bevezetve, a deriváltak ismertetése után a szélsőértékek keresése már a deriváltak segítségével történik. Előnye, hogy viszonylag bonyolult szélsőérték-problémák megoldása is

lehetővé válik, a diákok ízelítőt kapnak a magasabb matematika fogalmaiból és eszközeiből. Hátrány viszont, hogy a diákokat nem sarkallja kreatív gondolkodásra, a tanár nem tudja kiválasztani a matematikából igazán tehetséges gyerekeket, mivel a deriváltak alkalmazása segítségével a közepes diák is megoldhat viszonylag bonyolult szélsőérték feladatokat.

4.4. A függvényvizsgálat és függvényábrázolás:

A függvények vizsgálata az értelmezési tartomány, értékkészlet, zérushelyek, szélsőérték és monotonitás (növekedés, csökkenés) vizsgálatát jelenti. A magyarországi középiskolai tankönyvek a függvények vizsgálatát 9. osztályban kezdik, a rendelkezésre álló eszközök korlátozottsága miatt csak néhány elemi függvény vizsgálatával. A függvények vizsgálatát a függvények grafikus ábrázolása előzi meg, majd az ábra segítségével történik a függvény elemzése. A zérushelyek vizsgálatánál nem állnak rendelkezésre az egyenletek megoldásához szükséges eszközök, a zérushelyek meghatározása a grafikus ábrából közvetlen leolvasással történik. A módszer hátránya, hogy csak olyan függvények esetében alkalmazható, amelyek zérushelyei egész számok, egyébként csak közelítőleg lehet megbecsülni a zérushely értékét. A szélsőértékek, illetve monotonitás vizsgálata szintén csak grafikus ábra segítségével történik. Tehát ezeknek a függvényvizsgálatoknak az előfeltétele a helyes grafikus ábra készítése, amely az értéktáblázat alkalmazásával, illetve a függvény-transzformációk alkalmazásával történik. A 10. és 11. osztályos tankönyvekben már megjelennek a különböző egyenlet megoldási módszerek ezáltal a zérushelyek meghatározása már számítással történik, a grafikus ábra legfeljebb ellenőrzési lehetőségként szolgál, így lehetővé válik olyan függvények vizsgálata is, amelyek zérushelyei nem egész számok. Megjelennek újabb függvények, mint például az exponenciális és logaritmusos függvények vizsgálata, amelyek grafikus ábrájának készítésekor a hatványozás tulajdonságait alkalmazzák. A vizsgálandó függvények tárháza még így is elég szegényes, ugyanis hiányoznak azok az eszközök, amelyek lehetővé teszik a függvények grafikus ábra nélkül történő vizsgálatát, tehát csak azoknak a függvényeknek a vizsgálata lehetséges, amelyek grafikus ábrája viszonylag könnyen elkészíthető, tehát a vizsgált függvények csak az elemi függvények, illetve ezek transzformáltjai lehetnek. A függvények vizsgálata is eléggé sablonos, nem feltételez különösebb elmélyült gondolkodást, a diákok is nagyon sokszor inkább „bemagolják” a vizsgálat főbb lépéseinek megoldási módszereit, nem fejlődik sem a diákok gondolkodása, sem a kreativitása. A gondolkodás fejlesztése céljából a 9. osztályos tankönyv tartalmaz néhány nehezebben ábrázolható összetett függvényt, amelyek grafikus ábrájának készítéséhez különböző algebrai azonosságok alkalmazására van szükség. Ezeknek a függvényeknek a száma viszont elég csekély, ugyanakkor a függvények ábrázolásánál a függvények ívének pontos megrajzolásához (például konvex-konkáv jelleg) magasabb matematikai ismeretekre van szükség, ez a tankönyvben is ki van hangsúlyozva. Ennek ellenére, mivel az említett függvények ábrázolása a tankönyvben megoldott feladatként szerepel, a függvények pontos ábrája el van készítve. Ezeknek a függvényeknek a bemutatása inkább mint függvénytani

érdekesség, nem pedig mint konkrét feladat szerepel, ezért a tanárok egy része mellőzi a bemutatását, másik része házi feladatként, mint olvasmányt adja fel. Mivel a diák a megoldott feladatokat esetleg áttanulmányozza, de nem önállóan oldja meg, ezért nem fejlődik a diák feladatmegoldó készsége. A 9. és 10. osztályos romániai tankönyvekben a függvények vizsgálata a magyarországi tankönyvekhez hasonló módon történik. A 11. osztályos romániai tankönyvek a matematikai analízis eszközeinek ismertetése után rátérnek a függvények vizsgálatára fordított módon, nevezetesen először vizsgálják a függvényt alkalmazva az analízis eszközeit (például határérték számítás, deriválás, stb.) és csak a vizsgálat elvégzése után készül el a függvény grafikonja. Ez a módszer előnyös, mivel nem szerepel előfeltételként a függvény grafikus ábrájának elkészítése, így bármilyen komplikált függvény grafikonja elkészíthető egy alapos függvény-vizsgálat elvégzése után. A függvényvizsgálat során a zérushelyek vizsgálatához rendelkezésre állnak a szokványos egyenletmegoldó módszerek és stratégiák mellett a felsőbb matematika eszközei, például a Horner elrendezés és a zérushelyek közelítő keresése Rolle sorozat segítségével. A szélsőértékek és a monotonitás vizsgálata az elsőrendű derivált, míg a függvény ívének konvex-konkáv jellege a másodrendű derivált vizsgálatával történik. A teljes függvényvizsgálat a diákok gondolkodását és fantáziáját is próbára teszi, mivel a számítások során fokozatosan meg lehet sejteni, hogyan is nézhet ki a grafikus ábra, majd a vizsgálat elvégzése után lehet csak elkészíteni a függvény grafikonját. A grafikonok alakja nagyon változatos lehet, bizonyos esetekben az ábrázolás is komolyan próbára teszi a diák kreativitását, leleményességét. Ennek a módszernek egyetlen hátránya, hogy viszonylag sok felsőbb matematikai ismeretet feltételez. Ugyanakkor, azoknak a diákoknak a számára, akik műszaki vonalon szeretnének továbbtanulni kifejezetten hasznos ezeknek a felsőbb matematikai fogalmaknak az ismerete. Viszont azok a romániai tankönyvek is tartalmazzák az ismereteket (igaz, hogy valamennyire csökkentett szinten), amelyek nem műszaki osztályok számára készültek, ebben az esetben viszont nem biztos, hogy a diákoknak szükségük van ilyen magas szintű ismeretekre, ugyanakkor nem biztos, hogy rendelkezésre áll a tanár számára az időkeret a tanításra, figyelembe véve, hogy ezek az osztályok a matematikát kisebb óraszámban tanulják.

4.5. Számelmélet és oszthatóság:

A számelmélettel és oszthatósággal kapcsolatos kérdések mindkét ország tankönyveiben jelen vannak. A magyarországi 9. osztályos tankönyv bemutatja az oszthatósági szabályokat, a prímtényező felbontás segítségével bemutatja a legnagyobb közös osztó és legkisebb közös többszörös kiszámítását, valamint az osztók számának a meghatározását. A számelméleti feladatok száma viszonylag kevés, a feladatok nehézségi foka is alulmarad a romániai tankönyvekhez és feladatgyűjteményekhez képest. Pedig a romániai tankönyvek nem tartalmazzák sokkal többet számelmélet terén, mint a magyarországi tankönyvek, talán említésre méltó, hogy bevezetik a maradékosztályok modulo n halmazát, valamint a kongruenciák problematikáját, ezeket viszont csak 12. osztály elején. A 12. osztályig viszont körülbelül ugyanazt a tananyagot tanítják mint a magyarországi tankönyvek, a különbség inkább a

feladatok nehézségi fokában rejlik. A romániai tankönyvek és feladatgyűjtemények jóval nehezebb feladatokat tartalmaznak, a diák rendelkezésére viszont ugyanazok az eszközök állnak, mint magyarországi diáktársaik esetében. Ezért a romániai diáknak jóval több leleményességre van szüksége, hogy ugyanazzal az eszköztárral jóval nehezebb feladatokat tudjon megoldani. Ez jó hatással van a diákok logikus gondolkodásának fejlesztésére, ugyanakkor a nehéz feladatok visszavetik a matematikában nem annyira jártas tanulók teljesítményét, ilye tanulók esetében a tanár könnyebb fajsúlyú feladatok keresésére van kényszerítve. A feladatok nélkülözik a sablonos tipizálást, amely nagyon jó olyan szempontból, hogy a számelmélet a matematika olyan fejezetei közé tartozik, amelyek esetében inkább az elmélyült gondolkodás, mint a már ismert megoldási algoritmusok ötvözése hozza meg a sikert. A romániai tankönyvek és feladatgyűjtemények feladatai még összetettebbé válnak a magasabb számelméleti fogalmak, a modulo n maradékosztályok és a kongruenciák fogalmának ismertetése után. Olyan bonyolult számelméleti feladatokra lehet találni egyszerű megoldást, amelyeket a fent említett ismeretek nélkül nagyon bonyolultan vagy egyáltalán nem lehet megoldani. Ezeknek a fogalmaknak a bevezetését pontosan azok a feladatok teszik indokolttá, amelyeket más módszerekkel nem lehet megoldani, így bővíteni lehet a javasolt számelméleti feladatok palettáját. A magas fogalmak bevezetésének hátránya viszont hogy túlságosan leegyszerűsítik a megoldás menetét sok olyan feladat esetében, amelyek elmélyült gondolkodással a magasabb fogalmak mellőzésével is megoldhatók, viszont a magasabb fogalmak ismerete a gyors megoldásra és nem az elmélyült gondolkodásra sarkallja a diákokat.

4.6. A számfogalom felépítése:

A számfogalom felépítése a középiskolai tananyagban éles viták tárgyát képezi. A legfontosabb kérdés, hogy melyik az a mérföldkő, ameddig a középiskolai tananyagban el lehet jutni a számfogalom felépítése terén. A magyarországi középiskolai tankönyvekben a valós számok halmaza a legtágabb fogalom, amit bemutatnak, a valós számok halmazán végezhető műveleteket értelmezik. A valós számok halmazán belül olyan fogalmakat mutatnak be, mint a racionális, illetve az irracionális számok, mindezeket halmazelméleti ismeretekre alapozva, halmaz és részhalmaz közötti viszonyokat ismertetve. Nem említik, hogy a valós számok halmaza valójában egy algebrai struktúra, konkrétan a valós számok teste, ugyanakkor hiányoznak olyan fogalmak is, mint a racionális számok teste vagy az egész számok gyűrűje. A komplex számokat a magyarországi tankönyvek nem is említik. Érdekes kérdés, hogy szükséges vagy nem a középiskolában bemutatni és tanítani a komplex számokat. Ha azoknak a diákoknak a szemszögéből közelítjük meg a kérdést, akik nem szeretnék a tanulmányaikat műszaki pályán folytatni, a komplex számok fogalma elvontnak tűnhet. Jogosan tehetjük fel a kérdést, hogy hol találkozunk a gyakorlati életben komplex számokkal? A válasz az, hogy sehol, legfeljebb akkor, ha olyan műszaki vizsgát, illetve képesítést akarunk szerezni, amely kapcsolatban van az elektronika vagy elektrotechnika különböző területeivel. Sok olyan diák van viszont, aki nem akar emelt szintű matematika érettségi vizsgát tenni, ugyanakkor a középiskola

után el szeretne végezni olyan tanfolyamokat vagy képzéseket, amelyek a fent említett területekkel vannak összefüggésben, ezért a komplex számok teljes mellőzése a középiskolai tanulmányok során nem biztos, hogy indokolt. A tanárok is sokszor szembesülnek az oktatás során olyan helyzetekkel, amikor a magasabb fokú egyenlet valós megoldásainak száma nem egyezik az egyenlet fokszámával. Pedig a matematikában köztudott, hogy egy egyenlet gyökeinek száma megegyezik az egyenlet fokszámával. Érdekes helyzet a 10. osztályban a másodfokú egyenletekre visszavezethető magasabb fokú egyenletek esetében, hogy például egyik negyedfokú egyenletnek négy gyöke, egy másiknak két gyöke van, egy harmadiknak pedig egy gyöke sincs. Ha a diák ebben az esetben az egyenlet gyökeinek számára kérdez rá, a tanár leghelyesebb válasza, hogy minden negyedfokú egyenletnek pontosan négy gyöke van, de nem minden gyök a valós számok körében keresendő, nevezetesen az említett egyenletek négy valós gyökkel vagy két valós gyökkel rendelkeznek, illetve egy valós gyökük sincs, tehát a többi gyököt nem a valós számok halmazán kell keresni. Sokkal egyszerűbb lenne a helyzet, ha a diák ismerné a komplex számok fogalmát és ezáltal meg tudná keresni az egyenletek minden gyökét. A komplex számok teste algebrailag zárt, ami azt jelenti, hogy a komplex számok körében az egyenletek minden gyökét meg lehet határozni, vagyis minden egyenletnek annyi gyöke van amennyi az egyenlet fokszáma. Azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a komplex számok megjelenésének fő oka a másodfokú egyenletek megoldhatósága volt, konkrétan az a kényszer, hogy megoldást találjunk akkor is, ha az egyenlet diszkriminánsa negatív. A másodfokú egyenletek tanítása akkor lehet teljes, ha azoknak az eseteknek a megoldását is tanítjuk, amikor az egyenlet diszkriminánsa negatív, és ezeket az eseteket nem intézzük el olyan jelmonddal, hogy ebben az esetben nincs megoldás a valós számok halmazán. A romániai tankönyvek a 9. osztályban bemutatják a komplex számokat olyan mélységekben, amely feltétlenül szükséges az egyenletek megoldhatósága szempontjából, majd 10. osztályban bemutatják a másodfokú egyenlet megoldó képletét, illetve a magasabb fokú egyenleteket. Ilyen módon már nem jelent nehézséget a negatív diszkrimináns esete, valamint a magasabb fokú egyenletek gyöktényező alakjának felírásakor az algebrai azonosságok alkalmazásával könnyen magyarázható, hogy ha egy komplex szám gyöke egy valós együtthatós egyenletnek, akkor az illető komplex szám konjugáltja is gyöke az illető egyenletnek. Az egyenletek megoldása így válik teljessé, ugyanakkor az ehhez szükséges matematikai apparátus hozzáférhető még azoknak a diákoknak a számára is, akik nem emelt szintű érettségire készülnek. A 10. osztályos romániai tankönyvek tartalmazzák a komplex számok trigonometrikus alakját, amelyek segítségével viszonylag bonyolult trigonometriai azonosságokat lehet igazolni, sok trigonometriai feladat egyszerűbbé válik. Ugyanakkor nagy segítség a fizikában az RLC áramkörök forgóvektoros módszerekkel történő tanítása során a komplex számok trigonometrikus alakjának és a Gauss számsíkon történő ábrázolásának ismerete.

Elfogadható az a vélemény is, hogy a matematika egyik érdekessége a komplex számok fogalma, elvont jellege pedig egy ékes példája annak a ténynek, hogy a matematika művelését nem feltétlenül a gyakorlati hasznosíthatóság szempontjából kell szemlélni, hanem úgy tekinteni a matematikára, mint egy olyan tudományra, amelyek

szépségét pontosan az adja, hogy az ember gondolkodását az elvont dolgok irányába mozdítja.

4.7. Az absztrakt algebra elemei a középiskolai tananyagban:

Az absztrakt algebra a matematikának egy olyan ága, amely túllép a gyakorlati hasznosíthatóság kérdéskörén, kiemeli a matematikának, mint tudománynak azokat a vetületeit, amelyek a matematikát a természettudományok irányából a művészetek irányába mozgatják. Olyan véleményeket is lehet hallani, hogy a matematikát az egyetemi oktatás során nem a természettudományi karon kellene oktatni. Ezeknek a véleményeknek a megfogalmazói nyilván a matematika elvont, absztrakt jellegére utalnak, azokat a vetületeket veszik alapul, amelyek nem a gyakorlati számítások során kerülnek alkalmazásra, hanem inkább a fantáziát és kreatív gondolkodást teszik próbára. Feltevődik a kérdés, hogy az absztrakt matematika fejezeteinek helyet kell adni a középiskolai tananyagban vagy csak az egyetemi oktatás keretében kerüljenek elő ezek a fogalmak? Miért kell oktatni olyan fejezeteket, amelyeknek semmi közük a gyakorlati számításokhoz? Mielőtt végleges véleményt alkotnánk, említhetnénk Arkhimédész példáját, aki mechanikai találmányaival „emberi mértéken felüli, valóságos isteni értelem és bölcsesség hírnevét szerezte meg magának, nem volt hajlandó semmit írásban megörökíteni, mert minden olyan mechanikára alapozott mesterséget és művészetet, amely az élet szükségleteinek szolgálatában állt, nemtelennek és közönségesnek minősített. Becsvágyát egyedül azok a tudományok elégítették ki, amelyekben a szép és tökéletes nem vegyül a szükségessel.”(Plutarkhosz)

Az absztrakt fogalmak középiskolai oktatásának célja elsősorban a kreatív gondolkodás fejlesztése kell legyen. Az absztrakt matematika fogalmait elsajátítva, az elvont feladatokat megoldva jelentős mértékben fejlődik a diákok gondolkodása, az elvont fogalmak mozgatják meg a diák fantáziáját. A magyarországi tankönyvekben csak néhány fogalom van megemlítve, például a műveleti tulajdonságok, a végtelen fogalma, stb. Nem vezetnek be olyan fogalmakat, mint az algebrai struktúrák, az n dimenziós terek, stb. A romániai tankönyvek bemutatják az olyan algebrai fogalmakat, mint permutációk, mátrixok (11. osztály), illetve monoid, csoport, gyűrű és test, eljutva egészen a polinomgyűrűk fogalmáig(12. osztály). Nagyon sok addig tanított fogalom válik teljessé az absztrakt algebra elemeinek tanításával. Például a mátrixok fogalmának bevezetésével teljessé válik a geometriai transzformációk kérdésköre, a transzformációk mátrixának bevezetésével meg lehet oldani bonyolultabb geometriai feladatokat, a geometriai transzformációkat analitikus úton, koordináták számításával lehet megközelíteni. Ezzel ellentétben a magyarországi tankönyvek a geometriai transzformációkat csak a szerkesztési feladatokon keresztül (9. osztály), illetve analitikus úton a koordináta-geometria keretében (11. osztály) közelítik meg. Érdeemes viszont hangsúlyozni, hogy a geometriai transzformációkat lépcsőzetesen kell bevezetni, a magyarországi tankönyvekben található stratégia szerint, viszont teljessé lehet tenni az absztrakt algebra elemeit alkalmazva, mint például a romániai tankönyvekben ismertett geometriai transzformációk mátrixának (11. osztály), illetve a geometriai transzformációk csoportjának (12. osztály) az ismertetésével. A mátrixok

műveleti tulajdonságai teljessé teszik a lineáris egyenletrendszerek kérdéskörét is, olyan fogalmakat lehet hatékonyan ismertetni, mint az összeférhető határozatlan, illetve összeférhetetlen egyenletrendszerek problémája. Csak néhány példát említettem, de sok olyan kérdés van az absztrakt algebra területén, amit oktatni lehet és kell a nem emelt szintű érettségire készülő diákok körében is. Viszont a romániai tankönyvek absztrakt algebra fejezeteit szemlélve az a vélemény fogalmazódik meg, hogy ezen a területen a tankönyvek túlterheltek, jogos a karcsúsítás igényének kérdése.

A romániai és magyarországi tankönyveket szemlélve megjelenik az a vélemény, hogy a két ország tankönyveinek ötvözéséből nagyon jó tankönyveket lehetne előállítani. A romániai tankönyvek egyszerűsítését meg lehet oldani figyelembe véve a magyarországi tankönyvek viszonylag egyszerűbb követelményrendszerét, ugyanakkor a magyarországi tankönyvekbe be lehet iktatni olyan fogalmakat, fejezeteket, amelyek a romániai tankönyvekben sikeresen bevezetésre kerültek, nem számítanak túlzott követelménynek, viszont a magyarországi tankönyvekből részben vagy teljesen hiányoznak. A leghatékonyabb viszont egy olyan tankönyv lenne, amely sikeresen ötvözné a magyarországi tankönyvek könnyed, kreatívabb, fantáziadúsabb stílusát és feladatait a romániai tankönyvek módszeres, a teljesség igényére törekvő, a matematika legszigorúbb precizitását tiszteletben tartó stílusával és bővebb tartalmával.

IRODALOMJEGYZÉK

- Balázs Márton-Hatházi Annamária 2009. Matematika M1 Tankönyv a XI. osztály számára Kolozsvár: Ábel Kiadó
- Farkas Miklós 2007. Matematika M1 Tankönyv a XII. osztály számára Kolozsvár: Ábel Kiadó
- Ganga, Mircea 2007. Matematica Manual pentru clasa a XII-a Elemente de analiza matematica Profil M1 Ploiesti: Editura Mathpress
- Ganga, Mircea 2007. Matematica Manual pentru clasa a XII-a Profil M1 Elemente de algebra Ploiesti: Editura Mathpress
- Ganga, Mircea 2006. Matematica Manual pentru clasa a XI-a Profil M2 Ploiesti: Editura Mathpress
- Ganga, Mircea 2007. Matematica Manual pentru clasa a XII-a Profil M2 Ploiesti: Editura Mathpress
- Kacsó Ferenc 2007. Matematika M1 Tankönyv a XI. osztály számára Matematikai analízis Kolozsvár: Ábel Kiadó
- Kacsó Ferenc 2007. Matematika M1 Tankönyv a XI. osztály számára Algebra Kolozsvár: Ábel Kiadó
- Kosztolányi József–Pintér Klára–Kovács István–Urbán János–Vincze István 2006. Sokszínű matematika 9-12. Szeged: Mozaik Kiadó

Rajslí Ilona - **AZ OLVASÓ MEGSZÓLÍTÁSA A KASSAI KERTÉSZKÖNYVBEN**

rajsli@stcable.net

Összefoglaló

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

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

ADDRESSING THE READER IN THE KASSA GARDENING BOOK

Abstract

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

The paper presents a study of the author's professional and popular-educational attitude present in the text from the aspect of conative functions: the phatic linguistic elements (highlighting the linguistic corpus of establishing and maintaining communication), the occurrence and types of every-day speech (the vernacular of the age with its features and twists), the aspect of regular changes in narration and register, the transformations of the narration.

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

1. Bevezetés

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

2. A kassai kertészkönyvről és szerzőjéről

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

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

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

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

3. Az eredeti szöveg és a fordítás kérdése

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

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

4. A szerző és az olvasó kapcsolata

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

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

5. Konatív funkció és kifejezőeszközei

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

a) Fatikus nyelvi elemek

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

- A kapcsolat megteremtése infinitívus + kell/lehet szerkesztéssel; pl. „*Egy Konyha-kert felállításában mindnek felett vigyázni kell.*” (1)
- Az elbeszélő stílus váltása egyes szám 2. személyre, amikor konkrét példán bizonyítja feltevését. Pl. *Ha Kártifoliát, vagy Brokolit, vagy Zellert akarnál egy sovány helyre ültetni...* (4)
- Az argumentálás megerősítése saját történettel, illetve egy harmadik személy által: E/1 és E/3 váltakozása. Pl. *Igy jártam ez előtt esztendővel egy borsó nemével, mellyet egy barátom egyenesen Spányol országból hozott; 's a' mellyből csak egy hüvelyk magot sem kaphattam.* (4)

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

Az olvasónak szánt intelmek formája lehet direkt: „*Soha essőbe ne ólts szemre, hanem mindég a' meleg esső után*” (176); burkoltan kioktató: „*nem szükséges csak egy systemához ragaszkodni, úgy csinálhatod azokat, ha a' széphez való ízlésed még*

egészen el nem hagyott; a' mint tetszik,” (13). Egyéb fordulatok: *jól megfontold, azon igyekezz, így csináld* stb.

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

b) Nyelvhasználat

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

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

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

A hozzá közel álló témákat színesen, szemléletesen írja le, olyan különös perszonalifikációs hangnemet tapasztalunk nála, mint amelyet korábban Csapó ⁷ vagy Lippay művében. Pl. a hernyók *„ki nem állhatják a füstöt”,* a lepkék *„nemük szaporításáról gondolkoznak”,* a cserebogárnak *„nem jut eszébe, hogy szárnyát felnyissa”,* *„ifjú fátskák nagyon elkényesztetődven (...) betegséget szenvednek”* (157) stb. Ehhez erőteljes emotív igehasználat járul, amely nagyban nyomatékosítja a konatív funkciót; pl.: *„a' kerti-bolhák mind eltakarodnak”* (51), vagy a kendermag-bogár *„a' mikor még bódulva veszteg ül”* (53). Ezek olyan mikroképek, amelyek a természetet igen jól ismerő tudóst állítják elénk. Érdemes megemlíteni, hogy Rapaics Raymund, aki az I. világháború utáni időszakban maradandót alkotott a magyar növényföldrajz területén, külön kiemeli Szabó könyvének szemléletes stílusát, motívumvilágát. (*Rapaics 1932*)

Kedveli a metaforikus jelzőket: *kövért, ki nem fonnyadt föld, sovány, kikoplalt talaj, bágyadt aranyszín* stb. Jól ismeri a népi növényneveket, a gyümölcsök táji megnevezését, s ebben a témában jelentősen kibővíti az eredeti szöveget, szinonim megnevezésekkel téve egyértelművé a fajtákat. Ezen a ponton a konatív funkció metanyelvi adalékokkal is kiegészül, így betekinthetünk a szerző szaknyelvi, illetve népnyelvi ismereteibe. A kommunikációs funkciók keveredése végig követhető a kertészkönyvben. (Vö. *Balázs–Takács 2009: 124*)

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

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

c) A véleményalkotás fatikus elemei

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

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

Ha szükségesnek látja, megjegyzést tesz a szakma korabeli művelőire, így kerül sor arra, hogy a német szerzővel összevetve hiányokat talál Diószegi Sámuel növénytipológiájában¹⁰.

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

6. A tudás, a tanulás és a hasznosság elve

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

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

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

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

7. Utalás az olvasó szociális helyzetére

Már a címben egyértelműen közli, hogy művét a kiskertek, illetve a szobai növényzet kialakítására szánja, elhatárolja magát az „*ánglus és a hollandus*” kertek elosztásától, amelyek „*a mester természet*”-et erőltetik, illetve „*mellyek a' mesterség, és nyíró ollók rabja*”: (7) Már a praktikusság elvének a hangsúlyozásával is egyértelművé teszi, hogy könyvét a köznépek, a hétköznapi embernek, a „*takarékos gazdasszonynak*” szánja. Tehát nem a kiválasztottaknak: „*A' gazdagnak, és a' ki jól bírja magát, tisztességes ebédlő és társaságos szobáját, (...) tornáttzait, virágzó narantsal, mitrussal, gránát-almával, vagy törpe mandulával felékesíteni. – Mellyekbe tovább nem ereszkedem, azoknak hagyván, ákiknek módjok van illyen pompás gyönyörűségekbe részesülni.*” (270) Mindezt szembeállítja egy másik társadalmi osztállyal: „*Ha egy serény munkás, elfáradott szemeit, friss és gyenge zöld növény falon akarja megfrissíteni.*” (271). Ez az ellenpontozás számtalan célzás formájában mindvégig jelen van a könyvben.

A hasznosság elve életviteli formaként és követelményként szerepel a korabeli népoktatást szolgáló kiadványokban. Szabó már a könyv elején hangsúlyozza, hogy a sóskafa levele „*citrom lév gyanánt*” használható, a kecskerágó szárából viszont pipaszárat lehet készíteni. A takarékosagra, gazdaságosságra törekvés nála egyféle

korabeli felelősségérzettel kapcsolódik össze, amit (igaz) zárójeles megjegyzésként fogalmaz meg: „(a’ mire, ha nem is szükségből, de emberi kötelességből tekintenünk kell,)” (253).

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

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

8. Összegzés

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

IRODALOMJEGYZÉK

Balázs Géza 1993. Kapcsolatra utaló (fatikus) elemek a magyar nyelvben. Budapest: Akadémiai Kiadó

Balázs János 1985. A szöveg. Budapest: Gondolat Kiadó

Balázs Géza–Takács Szilvia 2009. Bevezetés az antropológiai nyelvészetbe. Celldömölk–Budapest: Pauz–Westermann–Inter–PRAE.HU

Fehér Katalin 2009. Népfelvilágosító törekvések Magyarországon 1777–1849.

Budapest: Magyar Tudománytörténeti Intézet. URL:

<<http://feherkatalin.hanoi.hu/upld/Nepfelvilagosito%20torekvesek.pdf>

Rapaics Raymund 1932. A magyarság virágai. Budapest. URL:

<http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/magyarsag-viragai/ch04.html>

Steinhofer Károly 1907: A kassai könyvkereskedelem története. 1712-től a jelenkorig. Budapest: A Pallas Részvénytársaság Nyomdája

Szinnyei József 1891–1914. Magyar írók és munkái. I–XIV. Budapest: Hornyánszky.

URL:

<http://mek.oszk.hu/03600/03630/html/>

JEGYZETEK

1. Három fennmaradt művét jegyzi az utókor: A méreggel megétettettek és látszatos halálban levők megmentése... Irta Orfila M. P. Francziából németre ford. Schuster János, németből magyarra ford. Kassa, 1821.
Házi patika, vagy szükségben segítő orvosi könyvecske a nemorvosok számára. A külső és belső nyavalyák legnyomósabb és a valóságos tapasztalás által bebizonyosodott házi orvosi szerekek esmeretére, kiválasztására és alkalmaztatására, vagy használására; az abban előforduló nyavalyáknak betűk szerént kidolgozott tökéletes laistromával, és az azok ellen alkalmaztatandó orvosi szerekekkel együtt. Dr. Lutheritz Károly Frigyes után fordította és mind a városokon, mind a falukon való használhatáshoz alkalmaztatta Szabó József. Kassa, 1830.
A házi-orvos az idegek nyavalyáinak és a fő szenvedéseinek... Lutheritz K. Fr. után magyarul kiadta és észrevételeivel s tapasztalataival megbővítette. Kassa, 1831.
2. Werfer Károly 1822-ben megvette a kassai Landerer-nyomdát, s hamarosan magas színvonalra emelte.
3. Lippay János: Psoni kert. Bécs, 1664
4. A könyv fedelén nem is jelenik meg az eredeti német forrás, csak a belső címlapon: „A' legjelesebb Kertész-könyvek' használása után kiadta I. B. M.”
5. A könyvből idézett szövegek elnagyolt betűhív átiratban, oldalszámmal jelölve szerepelnek.
6. TESz. = A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára. I–III. Főszerk. Benkő Loránd. Budapest. 1967–1976., IV. kötet Mutató, Budapest, 1984.
7. Csapó József: Új füves és virágos magyar kert. Pozsony, 1775
8. Otto von Münchhausen német botanikus (1716–1774) a göttingeni egyetemen tanult.
9. Adam Dietrich (1711–1782) autodidakta módon szerzi tudását, kapcsolatban áll Linnével is, unokája D. Frigyes Gottlieb a híres weimari főkertész, főbb művei: Ökonomisch-botanisches Gartenjournal (Eisenach 1795–1804.); Lexikon der Gärtneri und Botanik (Berlin, 1802–1810.). Szabó feltehetően mindkettőjüket idézi művében.
10. Nem lehet tudni, hogy itt Diószegi Sámuelnek (akit „a' mi hazai plántáink le-írója”-ként nevez meg) melyik művére utal.

Mirna Sabljar - **KLAVIRSKA POČETNICA - MOST IZMEĐU NASTAVNIKA,
INSTRUMENTA I UČENIKA**

msabljar@gmail.com

Sažetak

Ovim radom aktualizirat ćemo korištenje knjige u poučavanju vještine sviranja klavira. Suvremeni učenik odgojen je na korelaciji knjige i raznih interaktivnih sadržaja. Učenici glazbenih škola su participanti dvaju smjerova učenja i poučavanja. Njihovo uobičajeno okruženje su vrlo raznoliki, sadržajno i estetski primamljivi udžbenici općeobrazovnih škola, kao i razna glazbena literatura koju koriste kada uče vještinu sviranja instrumenta. Učitelji klavira se u svome radu koriste klavirskim početnicama čiji sadržaj prezentiraju učenicima. Klavirske početnice su knjige mostovi između notnih zapisa, izgovorene učiteljeve riječi i reprodukcije zvuka, odnosno budućeg sviranja.

Empirijski dio rada je istraživanje provedeno u najvećim glazbenim školama Osječko baranjske županije, Vukovarsko srijemske županije i Požeško slavonske županije u Republici Hrvatskoj. Nastavnici su upitani o korištenju početnica, o njihovoj primjenjivosti i aktualnosti u modernom dobu. Cilj ovoga istraživanja je detaljna analiza stanja u suvremenom poučavanju klavira, primjenjivost postojećih klavirskih početnica u ovovremenoj nastavi. Namjera je bila prikupljanje informacija od učitelja klavira kojima se dobivaju važni podatci potrebni svakom budućem autoru nove početnice. Na osnovu dobivenih rezultata ankete analizirali smo najčešće korištene početnice koje se nalaze u popisu obavezne literature za učenike prvog razreda klavira u glazbenim školama, njihove prednosti i nedostatke kao i primjenjivost u suvremenom dobu. Ovaj rad je baza za daljnja istraživanja o pojavnostima u suvremennoj klavirskoj pedagogiji, sa posebnim naglaskom na prvo, inicijalno obrazovanje budućih pijanista.

Ključne riječi: klavirska pedagogija, klavirske početnice, suvremena nastava.

**BEGINNER'S TEXTBOOK FOR PIANO TEACHER - BRIDGE BETWEEN
TEACHERS, INSTRUMENT AND STUDENTS**

Abstract

The aim of this study is to actualize the usage of a textbook in the process of teaching skills in playing the piano. A modern student has been educated in correlation of books and different interactive subject matters. Students in music schools are participants in double process, learning and teaching. They are usually surrounded with plenty of different informative and aesthetic attractive textbooks of comprehensive schools, as well as with various musical literature which they use while practicing and drilling instrumental skills. Piano-teachers usually use piano-textbooks for beginners whose

table of contents present to their students. Piano-textbooks for beginners are the bridges between musical notation, teacher's words and reproduction of sounds, exactly certain future piano-playing. Empirical part of this work is an investigation that was being carried out in the biggest musical schools in Osječko-baranjska county, Vukovarsko-srijemska county and Požeško-slavonska county. Teachers were asked about usage of the textbooks for beginners, and about textbooks applicable and current in nowadays time. The goal of this investigation is detail analysis of modern teaching of piano-playing and applicable of existing piano-textbooks for beginners in teaching process today. The aim was to collect all pieces of information from the teachers and to create a sort of data basis for the future authors of some new piano-textbooks. After collecting all facts, we have done an analysis, which textbooks from the list of obliged books for the first class in musical schools, were most used and their advantages or defects as well as their applicable in this modern time. This work is a base for some future investigation in modern musical piano-pedagogy with emphasize on the very first, initiate education of future pianists.

Keywords: piano-pedagogy, piano-textbooks for beginners, modern teaching.

1. Uvod

U prvi razred osnovne glazbene škole upisuju se djeca koja pohađaju treći razred općeobrazovne škole. Naviknuti su samostalno učiti iz udžbenika. Kod kuće ponavljaju na nastavi stečeno znanje i usvajaju ga. Situacija je potpuno jasna i transparentna. Tendencija je moderne nastave ponuditi učenicima zanimljivo oblikovane udžbenike. Cijeli niz stručnjaka koje autori angažiraju propituje najbolja rješenja kako obraditi pojedinu temu, kojim popratnim sadržajima ju učiniti prijamljivom učenicima, kako najbolje organizirati pojedine nastavne cjeline. Glasnović Garcin i Domović (2009,46) prema Poljak (1980,29) navode da se udžbenik definira kao temeljna školska knjiga napisana na osnovi propisanog nastavnog plana i programa, koju učenici upotrebljavaju gotovo svakodnevno u svom školovanju i koja je didaktički oblikovana radi racionalnijeg, ekonomičnijeg i efikasnijeg obrazovanja. Navode dalje da je iz takve definicije lako iščitati da je udžbenik vrlo važan izvor znanja u nastavi jer je napisan prema propisanom nastavnom planu i programu, a k tome i didaktički oblikovan, što daje određeno jamstvo o ispravnosti sadržaja, metodičkoj valjanosti i primjerenosti intelektualnim mogućnostima učenika određene dobi.

Kako su učenici u općeobrazovnim školama naviknuti na korištenje udžbenika u nastavnom procesu, dolaskom u glazbenu školu samo po sebi se podrazumijeva da će i sviranje učiti iz nekog udžbenika. Umijeće sviranja je krajnji rezultati nastave koja se odvija na nastavi instrumenta u glazbenim školama. Taj proces je u osnovi praktično poučavanje utemeljeno na znanjima iz glazbene umjetnosti. „Jedna od bitnih karakteristika udžbenika je mogućnost da se učenici njime samostalno koriste. Zato je relativno lako napisati udžbenik za područja na kojima se stječu znanja, a vrlo teško, ili gotovo nemoguće za područja na kojima se stječu umijeća. Kako u nastavi glazbe

imamo posla više sa stjecanjem umijeća nego sa stjecanjem znanja, mogućnost uporabe udžbenika vrlo je ograničena."(Rojko,2012,120). Rojko (2012.) konstatira da se u nastavi glazbe rijetko može govoriti o udžbeniku. Iako Rojko piše o udžbenicima za nastavu glazbene pedagogije specifičnosti udžbenika iz bilo kojeg područja glazbene umjetnosti može se u mnogočemu primijeniti na nastavu instrumenta.

U početnoj nastavi instrumenta, nastavnik mora učenika osposobiti za čitanje notnog pisma, poučiti ga o violinskom i bas ključu, upoznati ga sa osnovnim glazbenim pojmovima kojima se služi u glazbi. Dakle, dati mu znanja koja su uvijet za ovladavanje umijećem. Iako ovaj dio glazbene izobrazbe pripada nastavi solfeggia praksa pokazuje da nastavnici instrumenta moraju na nastavi poučavati i teorijske jedinice kroz prizmu upotrebljivosti u sviranju. Primarno glazbena teorija nije u domeni poučavanja instrumenta, ali je nužna da bi se uopće moglo pristupiti sviranju. Nastavnik mora biti osposobljen na prihvatljiv i jednostavno razumljiv način u najkraćem mogućem vremenu poučiti učenika kako bi što prije mogao svirati. A upravo je to osnovni razlog djetovog boravka u osnovnoj glazbenoj školi. U ovom krucijalnom dijelu nastavnčkog zadatka od velike je važnosti kojom se literaturom koristi. Da bi bilo moguće praktično djelovati potrebno je imati znanja. Između teorijskog poučavanja i praktičnog dijela važan element je knjiga, udžbenik, koji se zove početnica. Klavirska početnica trebala bi biti literatura koja služi učenicima da svladaju znanja potrebna za sviranje instrumenta, te skup notnih primjera na kojima ta znanja mogu primijeniti. Na satu stečena znanja tada mogu proučavati kod kuće i trajno ih usvojiti te samostalno svirati iz notnih primjera zapisanih u početnici. Knjiga kojom se služe nastavnici i učenici u osnovnim glazbenim školama je spoj udžbenika kojim se poučavaju i usvajaju teorijska znanja potrebna za sviranje i notnih primjera koji služe za praktično usvajanje vještine. Udžbenik u nastavi klavira ipak je više zbirka notnih primjera, a manje skup teorijskih znanja nužnih za stjecanje vještine sviranja. Upravo zbog činjenice da se u glazbenim školama ne mogu koristiti udžbenici ovo istraživanje o prvom udžbeniku u nastavi instrumenta, a to početnica jest, ima smisla. Jedino bi prva knjiga koja se koristi u nastavi trebala sadržavati pojmove koji objašnjavaju znanja potrebna da bi se umijeće moglo realizirati. Početnica u nastavi instrumenta trebala bi sadržavati teorijska znanja o osnovnim glazbenim pojmovima, o instrumentu i njegovoj građi i drugim nužnim stvarima da bi sviranje bilo izvedivo. Metodički dobro organizirane početnice, koje imaju u sebi elemente teorijskog dijela povezanog sa prvim skladbama, dobro didaktički osmišljene pravi su udžbenik koji je pomoć nastavniku i dobar udžbenik učeniku za rad kod kuće. I zbog toga početnicu u ovom kontekstu označavamo udžbenikom, iako je ona zapravo zbirka notnih primjera sa dodatnim sadržajem. Samo kvalitetan udžbenik može biti dobar smjerokaz učeniku o učenju kod kuće.

Rad će se baviti problematikom vezanom za upotrebu početnica. Klavirske početnice jesu ili trebaju biti jedini udžbenik koji učenici susreću u svome budućem bavljenju glazbom. Kada učenik ovlada osnovnim pojmovima i zakonitostima notnog pisma i teorije preostaje mu u daljnjem školovanju nadograđivati svoja znanja samo iz notnih zbirki, odnosno zbirki kompozicija pojedinih autora.

Nastava se izvodi uz instrument, u kombinaciji različitih vrsta poučavanja od frontalnog oblika nastave u kojemu nastavnik prezentira svoja znanja, praktičnog dijela

u kojem nastavnik prakticira mijee sviranja, a potom učenik sam pokušava interpretirati odslušano, te samostalnog rada kojim učenik na satu prezentira svoje umijeće. Udžbenik za sviranje klavira je dakle samo spona između učenikovog sviranja i praktičnog nastavnikovog poučavanja sviranju. Rad se neće doticati nastave klavira u glazbenim školama sa aspekta metodičko - didaktičkog pristupa. Neće se promatrati realizacija nastave u prvoj godini učenja instrumenta. Propitivat će se korištenje klavirskih početnica koje su preporučene, a odlukom Ministra obrazovanja određene kao prihvatljiva literatura u nastavi.

1.2. Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu školu

Prema zakonu Republike Hrvatske učenici mogu stjecati osnovno glazbeno, plesno i sportsko školovanje po posebnim programima u osnovnim školama i u posebnim školama. Posebne programe i uvjete za njihovo izvođenje utvrđuje Ministarstvo. Osnovne i srednje glazbene škole pripadaju posebnim školama, dio su sustava, ali kao paralelan sustav državnih škola. Imaju svoj zakon- Zakon o umjetničkom obrazovanju (NN 130/11). Osim spomenutog Zakona na snazi je i Odluka o nastavnim planovima i programima za osnovnu glazbenu školu iz 2008. godine. Svaki instrument, solfeggio i skupno muziciranje imaju u planu i programu razrađen silabus u kojem se nastavnicima daju upute što treba realizirati na nastavi i uz pomoć koje literature. U Nastavnom planu i programu za predmet klavir navode se sljedeće početnice i klavirske škole kao važeća literatura koja se koristi u nastavi:

- Matz - Šaban: Osnovna škola za klavir
- B. Zorić: ABECEDA klavira
- D. Mioč: Početnica za klavir
- Nikolajev: Početnica
- J. Bastien: Početnica
- J. Thompson: Početnica
- M. Aaron: Početnica
- Diller i E. Quaille: Početnica
- Herve - Pouillard: Početnica

Napomena je na kraju ovog popisa da se mogu koristiti i početnice drugih autora.

1.3. Izdavačka djelatnost

Izdavačka djelatnost u području notnih glazbenih izdanja u Republici Hrvatskoj je poprilično zapostavljena. Notne se rijetko tiskaju. Sukladno tome situacija sa klavirskim početnicama je u sličnoj poziciji. Zadnja izdana, a da je u popisu literature koja se koristi u osnovnim glazbenim školama, je početnica autora Dražena Mioča: Početnica za klavir iz 1998. godine. Zanimljivo je ovdje napomenuti da neke od početnica koje su u Nastavnom planu i programu nikada nisu izdane u Hrvatskoj. Pitanje koje se nameće je može li u Nastavnom planu i programu biti literatura koja nije dostupna u Hrvatskoj? Pravni aspekt ovoga pitanja ostavit ćemo sa strane, a u daljnjem dijelu rada pozabavit ćemo se sadržajem tih, propisanih početnica. Dovitljivošću nastavnika i njihovom

međusobnom komunikacijom početnice su "fluktuirale" od ruke do ruke i tako postale dostupna literatura. Problem koji je izražen je i na koji način učenici koriste udžbenik za učenje sviranja kada ga ne mogu nabaviti u knjižarama? Nastavnici su za realizaciju svoje nastave osuđeni kopirati i ilegalno dijeliti primjerke kako bi udžbenici imali vlastite primjerke.

1.4. Dosadašnja istraživanja

Prijašnja istraživanja u Republici Hrvatskoj o ovoj temi nisu rađena. O općoj problematici udžbenika, o udžbeniku kao takvom postoji kod nas bogata i relevantna literatura (Poljak, 1980). Stručnjaci su se bavili knjigom kao nastavnim sredstvom, ali u općeobrazovnim školama. Proučavali su udžbenik iz različitih nastavnih predmeta. Dva istraživanja koja su dala smjernice i navela na promišljanje o udžbeniku u nastavi instrumenta rađena su iz matematike (Glasnović Gracin i Domović, 2009) i o udžbenicima iz prirode i društva (Borić i Škugor, 2011). U radovima se propituje i istražuje utjecaj udžbenika na kvalitetu nastave, nastavničko korištenje udžbenicima i uloga udžbenika u poticanju kompetencija učenika. Borić i Škugor (2011) navode da prema Udžbeničkom standardu (NN, 36/06) pedagoški su i psihološki standardi i zahtjevi udžbenika, među ostalim, omogućavanje stjecanja trajnog znanja, poticanje aktivnog učenja, upućivanje na primjenu različitih strategija učenja i na razvoj kritičkoga mišljenja. Klavirske početnice trebaju biti osnova za stjecanje trajnog znanja u glazbenom opismenjavanju, biti poticaj želje učenja sviranja, a nastavnicima dobra podloga za sve ono što se od njih zahtijeva da nauče učenike. Prema Glasnović Gracin i Domović (2009) udžbenici su samo dio onoga što nastavnici imaju na raspolaganju kod procesa poučavanja. Navode i lako komuniciranje s kolegama. Postavljaju pitanje je li današnjoj nastavi potreban udžbenik? Suvremeni nastavnik instrumenta svojim učenicima može ponuditi obilje raznih izvora koji olakšavaju učenje. Govorimo li o neiscrpnj bazi audio i video zapisa kako u originalnim snimkama tako i putem interneta, te raznim "on line školama za sviranje" moramo utvrditi da su nedostatni za klasični oblik nastave u glazbenim školama. U učionici gdje se događa poučavanje ovi oblici mogu biti samo dodatni poticaj kod već naučenog, biti dodatna literatura. Udžbenik za sviranje ipak mora biti medijator rada učenika i učitelja. Njegova atraktivnost, metodička sistematiziranost sadržaja, ilustriranost i pristupačnost uzrastu za koji je namijenjen karakteriziraju ga dobrim ili manje dobrim, možda i lošim za poticanje učenika na sviranje, time i za daljnje napredovanje. Nastavniku o ovim karakteristikama literature koju koristi ovisi način na koji će organizirati nastavu, koliko će dodatno morati tražiti načine, sredstva i metode da pomogne učeniku svladati sve elemente koji su potrebni u prvoj godini učenja kada se ovladava osnovnim glazbenim znanjima potrebnim za sviranje.

2. Metodologija

2.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati stavove i mišljenja nastavnika klavira o korištenju klavirskih početnica. Istraživanje je bilo usmjereno na propitivanje kvalitete postojećih propisanih klavirskih udžbenika iz aspekta onih koji se njima služe za poučavanje. Autoricu je zanimalo ima li statističkih razlika u učestalosti korištenja pojedine početnice, ima li razlike u korištenju početnica obzirom na dob nastavnika. Osim ova dva pitanja pokušalo se utvrditi koliki je postotak nastavnika koji koriste dodatnu literaturu i koja je to literatura. Zadnje istraživačko pitanje odnosilo se na propitivanje nastavnika klavira o njihovom mišljenju o nekoj budućoj, novoj početnici. Na osnovu dobivenih rezultata izdvojene su dvije najčešće korištene početnice koje su podvrgnute metodi analize sadržaja. Analiza sadržaja i rezultati istraživanja su spojeni u cjelinu. Istraživačka pitanja koja se željelo propitati su:

- Koje su najčešće korištene početnice u nastavi klavira u osnovnim glazbenim školama?
- Koje su prednosti i nedostaci najčešće korištenih početnica?
- Kako bi trebala biti koncipirana suvremena klavirska početnica?

2. 2. Uzorak i instrument istraživanja

Istraživanje je provedeno u ožujku 2012. godine u glazbenim školama istočne Hrvatske. U istraživanju je sudjelovalo 33 nastavnika klavira iz: Glazbene škole Franje Kuhača u Osijeku, Glazbene škole Josipa Runjanina Vinkovci, Glazbene škole Jan Vlasimsky Virovitica, Glazbeni odjel osnovne škole Dragutina Tadijanovića Vukovari Glazbene škole Požega.

Za istraživanje je samostalno kreiran anketni upitnik sa 12 pitanja otvorenog, zatvorenog i kombiniranog tipa. Anketne upitnici distribuirani su u navedene škole i uz dozvolu ravnatelja prosljeđeni nastavnicima klavira koji su zamoljeni da ih popune. Po analiziranim rezultatima napravljena je i analiza udžbenika na osnovi deset tvrdnji koje su nastavnici trebali ocijeniti sa Likertovom skalom od 5 stupnjeva u potpunosti se slažem, djelomično se slažem, niti se slažem niti se ne slažem, djelomično se ne slažem i u potpunosti se slažem.

3. Rezultati i analiza istraživanja

Pri tumačenju rezultata vodit ćemo se kvalitativnom, ali i kvantitativnom analizom podataka. Kvantitativna analiza biti će provedena uz osnovni statistički parametar-postotak. Pogledi sa kojih se tumače rezultati su prvenstveno usmjereni na otkrivanje i detektiranje najčešće korištenih početnica, njihovih dobrih odlika kao i eventualno detektiranje manjkavosti. Osim toga željelo se doznati i mišljenje nastavnika o kvaliteti početnica, odnosno njihovom sadržaju sa aspekta metodičke kvalitete, suvremenosti u praćenju odgojnih i obrazovnih ciljeva, sistematičnosti po težini u notnim primjerima.

1. tablica Struktura uzorka prema duljini radnog staža nastavnika

Radni staž	Matz Šaban		A. Nikolajev		J. Thompson		B. Zorić
do jedne godine	8%	1 nastavnik	7%	1 nastavnik	-		1 nastavnik
od jedne do pet godina	8%	1 nastavnik	20%	3 nastavnika	20%	1 nastavnik	-
od pet do deset godina	31%	4 nastavnika	27%)	4 nastavnika	20%	1 nastavnik	-
više od deset godina	54%	6 nastavnika	46%	7 nastavnika	60%	3 nastavnika	-

3. 1. Korištenje pojedinih početnica

2. tablica Korištenje pojedinih početnica

Autor početnice:	Matz - Šaban	A. Nikolajev	J. Thompson	B. Zorić
broj nastavnika u postotcima	36%	46%	15%	3%
broj nastavnika	12	15	5	1

Po rezultatima ankete najčešće korištene početnice A. Nikolajeva: Škola sviranja na klaviru (46%) i Matz - Šaban: Osnovna škola za klavir (36%) nastavnika se izjasnilo da ih koristi. Ostale početnice koje su nastavnici naveli su znatno manje korištene i zato ih u ovoj analizi nećemo uzeti u obzir. Zanimljiv je podatak da sa popisa od 9 početnica koje su u nastavnom planu i programu niti jedan nastavnik ne koristi njih 5. I ovdje se postavlja pitanje jesu li te početnice uopće dostupne nastavnicima na uvid, mogu li se pronaći u školskim knjižnicama ili privatnim zbirka nastavnika? Odgovor možda leži u ranije konstatiranom da je izdavačka djelatnost, a time i mogućnost korištenja vezana jedna uz drugu, odnosno izuzećem dostupnosti početnica izuzeta je i mogućnost njezina korištenja.

3.1.1 Rudolf Matz - Ladislav Šaban: Osnovna škola za klavir

Najpoznatija klavirska početnica. Tiskana je prvi puta 1952.godine, a nakon toga je doživjela mnoga reizdanja, zadnje 1997. godine. Sastoji se iz tri dijela: tehnički dio, praktični dio i obrade narodnih napjeva. Na tvrdnju da je početnica dobro metodički organizirana upitani nastavnici ocijenili su na sljedeći način: 23% ih se potpuno slaže, djeomično se slaže 23%, niti se slažu niti ne njih 15%, djelomično se slaže 15%, a u

potpunosti se ne slaže 8%. Ovom prvom analizom vidljivo je da je početnica različito interpretirana od starije nastavnici. Ovoj činjenici u prilog ide podatak da ju većinom koriste nastavnici koji dugi niz godina rade u nastavi (više od 10 godina - 56%), i ne promišljaju nastavu klavira kroz metodički korektno popraćenu u udžbeniku.

Tehnički dio autori početnice su postavili i obradili kroz grupe vježbi posvećenih raznim tehničkim problemima. Po rasporedu vježbi uočljivo je da je vrsta udara kojom se počinje učiti sviranje legato. Ova knjiga koncipirana je isključivo kao zbirka notnih primjera. Ne sadrži nikakva teorijska pojašnjenja koja su potrebna svakom nastavniku. Kod Matz - Šaban početnice u slučaju isključivo njezinog korištenja potrebno je dodatno osmisliti načine kako učeniku osvijestiti notno pismo, kao i sve što je potrebno za sviranje. Rezultati ispitivanja o dodatnim sadržajima kojima nastavnici moraju pristupiti u poučavanju klavira kao što su obrada dinamičkih oznaka, oznaka tempa ili agogike su poprilično izjednačeni, oko 46% ispitanika smatra da je početnica opremljena dobrim sadržajima za učenje, a 46% smatra da nije. Svaka od vježbica u tehničkom dijelu predviđena je za sviranje istovjetno i lijevom i desnom rukom. Dakle, učenik u početku sviranje lijevom rukom čita iz violinskog ključa. Praksa ovakvog načina uvođenja lijeve ruke je upitna iz dvostrukog rakursa: kao prvo učenik ne uči istovremeno oba ključa a drugi problem je da se bas ključ javlja tek kada je učenik već dobro svladao violinski ključ i prihvatio sviranje objema rukama. Pojava bas ključa je relativno kasno uvedena, nema pojašnjenja niti sistematskog prelaska na dvoručno dvosistemsko sviranje. Klavirski pedagogi smatraju da ova početnica ima primjerenu "brzinu" uvođenja bas ključa- slažu se u potpunosti i djelomično slažu u 58%. Slažu se da je ovakav način uvođenja bas ključa, relativno kasno nakon što učenici ovladaju sviranjem u violinskom ključu dobar (43%), ali nije zanemarivo i da njih 21% nema stav prema ovoj problematici. U drugom dijelu početnice autori su dali kratak naputak nastavnicima klavira o sviranju "a vista", i dalje se inzistira na sviranju u pozicijama. Letimičnim pogledom vježbe drugog dijela slične pravim klavirskim kompozicijama. No, za primjetiti je da su opet napisane u violinskom ključu, što problem čitanja bas ključa čini još kompleksnijim.

Treći dio početnice su obrade narodnih napjeva. Suvremeni učenik nenaviknut na ove arhaične melodije, mora uistinu imati dobru motivaciju da svira ovakve skladbe. Nastavnici izražavaju svoj stav na sljedeći način: Na tvrdnju da je početnica puna zanimljivih, učeniku primamljivih kompozicija 38% se u potpunosti slaže, 31% se djelomično ne slaže, a 23% se niti slaže niti ne slaže. Ovaj rezultat može se tumačiti na način da nastavnici ne promišljaju nastavu na način kako ju promišljaju učenici, pa općeprihvaćenu početnicu ne propituju, kao što ni ne propituju učenici doživljaj udžbenika.

3.1.2. A. Nikolajev: Škola sviranja na klaviru

Škola sviranja na klaviru je poznata ruska početnica nastala 1971. godine. Najpoznatiji udžbenik za početnu nastavu klavira u Hrvatskom glazbenom prostoru postoji od samih početaka kada je izdan u Rusiji. Velika povezanost Zagrebačke

pijanističke škole sa raznim Ruskim, točnije SSSR-ovskim umjetnicima rezultirala je da su na ovim prostorima bila sveprisutna notna izdanja iz tih područja.

Suvremena početnička nastava klavira ima na raspolaganju nekoliko izdanja ove zbirke, koja su pod redakcijom raznih klavirskih pedagoga pomalo prilagođena. Urednici su izbacivali pojedine skladbe ili dodavali neke druge. Autorici su na raspolaganju za analizu bila 3 različita izdanja: izvornik na Ruskom iz 1972.godine, Srpsko izdanje iz 1997. godine i Njemačko izdanje iz 1990.godine. Za analizu ćemo se koristiti izvornikom.

Za razliku od Škole za klavir Matza i Šabana ova početnica ima u uvodnom dijelu pregled svih važnih pojmova o teorijskim područjima koja treba poučiti učenika u prvim satima sviranja, ali i iscrpan metodički pregled sa napatcima za nastavnike. Prvom učenju klavira autor početnice pristupa na drugačiji način nego autori Škole za klavir. Osnovni udar kojim se počinje u početnici je non legato, a upotreba bas ključa znatno je brža. Učenje sviranja ovdje započinje sa pjevanjem po sluhu i traženjem melodije po sluhu potom tek sa sviranjem. Sviranje nije u poziciji, različiti prsti dolaze na različite pozicije. Kombinacija sviranja objema rukama je rano uvrštena, kao i sviranje u oba ključa. Početnica je podijeljena na tri velika poglavlja: prvo u kojemu se sistematizirano i metodički razrađeno pristupa svih aspektima sviranja: i teorijskom dijelu, i praktičnoj nastavi, ali i popratnim tekstovima i ilustracijama. Drugi dio početnice je satkan od niza skladbi različitih kompozitora. Skladbe i dalje prate razvoj učenika kako svojom težinom, ali i tehničko- muzikalnim zahtjevima. U nastavku autor je sistematizirao nekoliko formi klavirske literature kao što su sonatine, etide, komadi za izvođenje sa četiri ruke, klavirske minijature za djecu.

Nastavnici koji početnu nastavu klavira rade po ovome udžbeniku imaju različite stavove o njemu: 60% ispitanika se slaže u potpunosti i djelomično se slaže da je ovaj udžbenik dobro metodički organiziran. Da gradacija vježbi od lakšim ka težima odgovara mogućnostima učenika slaže se i djelomično slaže 73% ispitanika. Uvođenje bas ključa u sviranje, kao i njegova primjena statistički su značajno pozitivno orijentirani. Nastavnici imaju i pozitivan stav o vrijednostima kompozicija koje su implementirane u početnicu (62%) nastavnika smatra da su skladbe zanimljive učenicima, te da ih učenici rado sviraju (50%).

3.2. Korištenje dodatne literature

Nastavnici su ispitani i o korištenju dodatne literature, dodatnih udžbenika za nastavu. Zanimalo nas je koriste li se i u kolikoj mjeri dodatni udžbenici. Naime, nastavnikova uloga posrednika između teksta i učenika je vrlo važna. Prema Glasnović Gracin i Domović (2009) nastavnik određuje koji će se udžbenik koristiti, kada i kako će se koristiti, koji će se dijelovi koristiti i kojim redoslijedom, kako i koliko će učenici raditi s tekstom itd. Nastavnici su na pitanje koriste li u kombinaciji sa primarnom literaturom i sekundarnu literaturu odgovorili potvrdno u 91% slučajeva (samo su se dva nastavnika izjasnila da ne koriste kombinaciju početnica). Na pitanje da zaokruže sve početnice kojima se koriste uz glavnu vidljivi su zanimljivi podatci: Najpopularnija početnica je Abeceda klavira autorice Blaženke Zorić 29% nastavnika, Nikolajev 19%, Thompson

18%, Mioč 17%, Matz - Šaban 13%, Bastien 4%. Nastavnici u radu upotrebljavaju jednu početnicu koja je osnova, ali se u velikom postotku koriste i dodatnom literaturom kako bi dopunili nedostatne sadržaje početnice. Vidljivo je i da početnica B. Zorić Abeceda klavira po kojoj samo jedan nastavnik poučava sviranje ima veliki utjecaj kao dodatna literatura. Razlog tome je što u ovoj početnici postoje zanimljiva grafička rješenja i interesantni notni primjeri. Kako nastavni plan i program dozvoljava upotrebu i nekih drugih početnica nastavnici su pitani koriste li i početnice koje nisu na popisu. Sljedeće početnice su dodane inicijativom samih nastavnika: Edna Mae Burnam's Step by step, Hans Gunter Neumann: Piano kids, Jela Kršić: Početna škola za klavir. Iz ovoga je vidljivo da nastavnici svome radu pristupaju studiozno, da traže dodatnu literaturu koja će poboljšati potrebe nastave instrumenta u prvoj godini učenja.

3.3. Kako bi trebala izgledati nova početnica

U pitanju otvorenog tipa nastavnike se pitalo što žele u nekoj novoj početnici. Odgovori su doslovno prepisani iz anketnog upitnika. Odgovori su sljedeći:

- više ilustracija, više djeci poznatih melodija
- priručnik za nastavnika koji sadrži obrazloženja svakog sljedećeg koraka u podučavanju kroz početnicu
- više Hrvatskih pjesmica (napjeva) koje su djeca čula u vrtiću pa će ih radije svirati.
- pjesmice sa naslovom, pjesmica poznatih djeci, da nema naglog prijelaza sa lakih na teške vježbe
- više umjetnički vrijednih komada
- u potpunosti sam zadovoljna postojećim početnicama tako da ništa ne bih mijenjala ili dodavala
- jednostavne ilustracije, jednostavne vježbice, prazna notna crtovlja iscrtana odmah uz nove teoretske jedinice (prostor za d.z.)
- brže uvođenje vježbi u oba ključa (položaj c - C1)
- melodije iz crtića ili filmova koje djeca poznaju
- „priče iz klavira" - oživljavanje zvuka
- krupnije note
- da budu široko napisane i krupne, da budu u boji
- sve što je propisano planom i programom da se ostvari
- željela bih da sadrži suvremene trendove odgojnih ciljeva i da je metodički organizirana
- priče koje potiču improvizaciju
- ispisan notni sustav, nacrtana klavijatura jer nastava solfeggia ne prati nastavu klavira te uvijek moram pisati djeci note i crtati klavijaturu
- što ranije uvođenje bas ključa paralelno sa violinskim
- više vježbi za lijevu ruku
- cd sa interpretacijom pojedinih kompozicija

Iz napisanog se vidi da nastavnici imaju različite ideje o poboljšanju početnica. U odgovore su uključeni svi aspekti modernog udžbenika koji bi trebao biti metodički organiziraniji od postojećih, ilustrativno bolje opremljen, sa popratnim sadržajima kao

što su priče, cd sa skladbama. Jedan od odgovora detektira problem o kome se treba dodatno promisliti: Priručnik za nastavnike. Kako je udžbenik namijenjen djeci i po svojoj strukturi prilagođen za samostalni rad kod kuće ne bi trebao sadržavati upute za nastavnike. No, upute su nužne kao vodič kroz područje koje se obrađuje. Nije rijetka praksa da se u raznim nastavnim predmetima u općeobrazovnoj školi nastavnicima stavlja na raspolaganje dodatni materijal za nastavnike. Njime se nastavniku na stručan, metodičko didaktički primjeren način daju smjernice za rad sa učenikom. Ova primjedba dokaz je da je i u klavirskoj pedagogiji ovakav pristup potreban.

4. Zaključak

Rezultati istraživanja pokazatelj su stanja u suvremenoj klavirskoj pedagogiji. Nastavnici klavira u svome radu koriste dva osnovna udžbenika, ali se često koriste i dodatnom literaturom. Nastavnim planom i programom preporučene početnice nisu u jednakoj mjeri zastupljene kod odabira koju koristiti. Evidentno je da neke početnice uopće nisu atraktivne za korištenje ili nisu dostupne nastavnicima. Potrebno je potaknuti nakladnika na izdavanje već postojećih početnica, ali na Hrvatskom jeziku, ili poticati autore na nova rješenja. Početnice koje su najčešće u upotrebi Osnovna škola za klavir i Škola sviranja na klaviru razlikuju se po svojoj strukturi, sadržaju, ali i pristupu poučavanju. Međutim, obje su među nastavnicima prepoznate kao dobre početnice koje nude obilje notnih primjera zanimljivih djeci. Govoreći o sadržajima teorijskog dijela Matz - Šabanova početnica ne može se karakterizirati nazivom udžbenik jer nema niti jedan dio koji sadrži teorijska znanja. Stoga jedina početnica koja, doduše uvijetno, može nositi naziv udžbenika je Škola sviranja na klaviru. Koristi li se istraživanje aplikativno za detekciju trendova u suvremenoj nastavi klavira, donosi obilje podataka o mogućnostima za kreiranje i osmišljavanje nove početnice koja uistinu treba postati most između nastavnika, učenika i instrumenta.

POPIS LITERATURE:

- Poljak, Vladimir. 1980. Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika. Zagreb : Školska knjiga
- Rojko, Pavel 1996. Metodika nastave glazbe. Teorijsko tematski aspekti. Osijek : Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet
- Mužić, Vladimir 1999. Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja. Zagreb : Educa
- Zlatar, Jakša 1989. Uvod u klavirsku interpretaciju. Zagreb : Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu - Muzički informativni centar Koncertne direkcije Zagreb
- Nikolajev, Aleksander 1971. Škola sviranja na klaviru. Moskva : Muzika
- Nikolajev, Aleksander 1990. Die Russische klavierschule. In: Suslin Julia (ur.), 1990. Njemački jezik. Hamburg : Musikverlag Hans Sikorski
- Nikolajev Aleksander 1997. Sviranje na klaviru. In. Katić, Đorđe (ur.), 1997 Beograd : Kiz Centar. Srpski jezik
- Matz, Rudolf - Šaban, Ladislav 1985. Škola za klavir. Zagreb : Muzička naklada

- Zorić, Blaženka 1996. Abeceda klavira: udžbenik za osnovnu glazbenu školu. Zgreb : Školska knjiga
- Mioč, Dražen 1997. Mala početnica za klavir. Zagreb : Targa
- Thompson, John 1955. Easiest piano course. Part one. Essex : The Willis Music Co. Engleski jezik
- Thompson, John 1955. Easiest piano course. Part two. Essex : The Willis Music Co. Engleski jezik
- Thompson, John 1955. Easiest piano course. Part three. Essex : The Willis Music Co. Engleski jezik
- Borić Edita, Škugor Alma 2011. Uloga udžbenika iz prirode i društva u poticanju kompetencija učenika. Život i škola, 26: 50-60
- Glasnović Garcin, Dubravka - Domović, Vlatka 2009. Upotreba matematičkih udžbenika u nastavi viših razreda osnovne škole. Odgojne znanosti. 11/2. 45-65
- [http://bib.irb.hr/datoteka/566005.ROJKO Metodika nastave glazbe. Teorijsko tematski aspekti.pdf](http://bib.irb.hr/datoteka/566005.ROJKO_Metodika_nastave_glazbe_Teorijsko_tematski_aspekti.pdf) (13.06.2012.)
- <http://www.zakon.hr/z/516/Zakon-o-umjetni%C4%8Dkom-obrazovanju> (14.06.2006.)
- <http://zakon.poslovna.hr/public/nastavni-planovi-i-programi-za-osnovne-glazbene-skole-i-osnovne-plesne-skole/401018/zakoni.aspx> (12. 06 2012.)

Nataša Kostadinović - MUZIČKA KNJIGA XXI VEKA

natasha.kostadinovic@gmail.com

Sažetak

Istorija kaže da je **knjiga** (po Unesco-voj definiciji knjiga je „ukoričena štampana omeđena publikacija od najmanje 49 stranica, odnosno, štampana kolekcija papira“) stara više od 7000 godina, kroz koje je menjala svoj oblik, materijal od kojeg je izrađivana, način pisanja, način umnožavanja i pribor za pisanje. Njena prethodnica svakako je usmeno predanje, koje i dan-danas egzistira. Međutim, mnoštvo informacija koje žive stalno se menjaju, nova dostignuća, izumi, talenti, ali i tradicionalne vrednosti i običaji, kulturna i tehnička čuda sveta, i drugo, jednostavno je nemoguće sačuvati ako se do najsitnijih detalja ne „pohrane“ u pisanom obliku.

Problem istraživanja vezan je za „muzičku knjigu“, tj knjigu koja uz štampani deo sadrži i muziku. Da li je o muzici dovoljno govoriti, čitati, pričati? Osnovni nedostatak mnogih klasičnih knjiga o muzici jeste nemogućnost da se čitaocu, na lak način, približe muzički pojmovi, kompozitori, dela kroz vekove, instrumenti, orkestri, neuobičajeni ansambli, različiti glasovi, forme, stilovi i sve ostalo za šta je potrebna slušna percepcija. Jer, muzika je neminovno povezana sa sluhom.

Da li knjiga kao suvi štampani tekst, u današnjem svetu svakodnevnog, a može se reći i svakominutnog tehnološkog napretka, zadovoljava potrebe čitaoca? Koliko je Srbija u XXI veku pristupila modernizaciji i inovacijama knjige? Koliki je procenat muzičkih knjiga, tj. knjiga opremljenih muzičkim sadržajima u odnosu na klasične? Osnovni **cilj** istraživanja jeste prikupljanje ovih podataka, njihovo sistematizovanje i analiza, a u svrhu približavanja muzičkih sadržaja uz osnovna teorijska načela što većem broju čitalaca, bilo da su profesionalno ili amaterski zainteresovani za sadržaje.

Ključne reči: muzička knjiga, slušna percepcija, inovacija, XXI vek

MUSICAL BOOK OF 21st CENTURY

Abstract

The history of mankind says that the book³⁶ is older than 7,000 years. During its long life it has been changing its shape, materials of which it was made, the way of writing, printing, copying, and the pens, tools for writing. Oral tradition was in its background, and it still has great influence on the book. However, too much information which live, change, inventions, talents, customs, cultural and technical wonders of the

³⁶ According to the Unesco's definition a book is a limited, bound publication of at least 49 pages, a printed collection of paper pages.

new, modern era, cannot be saved for future generations unless they are in written form.

This research deals with the musical book which offers some piece of music attached to the book. Is it enough to talk, read and write on music? The main failure of most classical books on music is the lack of simple explanations on basic musical ideas, notions, composers, forms, styles, pieces of music written through centuries, instruments, musical troupes, ensembles, different voices and everything else which is needed for hearing perception. Music is basically connected to hearing and listening. The question is: is the book in today's rapidly modernized way of life apt to satisfy the readers' needs? How far has Serbia gone in innovations of books in the newest century? What is the percentage of musical books compared to the printed ones? The aim of this work is to gather data which will give us answers on such questions.

Keywords: musical book, hearing perception, innovations, 21st century

Ako ima zlatnih stvari na ovom svetu, onda je to knjiga. Nikada u manji okvir nije stalo više dragocenih stvari i nikada se pravo zlato nije moglo skupiti jeftinije do u obliku knjige.

Bogdan Popović

UVOD

MUZIČKI SLUH I POTREBA OBLIKOVANJA „MUZIČKE KNJIGE“

Nastava muzičkog vaspitanja i drugih muzičkih predmeta je, pored knjige kao udžbenika, oduvek zahtevala i drugo vrlo važno sredstvo (da li smemo da kažemo sekundarno, ili ga moramo svrstati u primarno!) – u cilju kvalitetnog održavanja nastavnog procesa.

Jer, osnovno je pitanje, ako se govori o muzici, i ako se uči o muzičkim delima, istoriji, kompozitorima, izvođačima, instrumentima i drugim muzičkim pojmovima, kako sve te zvuke približiti onima koji uče?

Knjiga je opisnog karaktera. Reči mogu da budu slikovite, da probude maštu, pamćenje, sećanje, moždane vijuge, osećanja, zaboravljene informacije, ali ne mogu da pruže ono osnovno što čini muziku, a to je ZVUK³⁷.

Po svim muzičkim teorijama zvuk može biti ARTIKULISAN I NEARTIKULISAN, tj. određen(e) i neodređen(e) visine. Neartikulisani zvuci često se još nazivaju ŠUMOVIMA, a artikulisani TONOVIMA, i ti se zvuci međusobno razlikuju.³⁸

Zvuk je usko povezan sa sluhom. Normalno, zdravo, razvijeno ljudsko uho može čuti zvuke u frekvenciji od 16 Hz do 20000 Hz. Svi zvuci frekvencije ispod 16 Hz

³⁷ Šum je zvuk koji nastaje nepravilnim titranjem zvučnog izvora pri čemu se frekvencija stalno menja, dok ton nastaje pravilnim titranjem zvučnog izvora i frekvencija je stalna.

³⁸ Najveća bitna razlika je ta da artikulisani zvuci - tonovi imaju četiri osobine: visinu, jačinu, dužinu tj. trajanje i boju, a neartikulisani tj. šumovi najčešće jednu ili dve od tih osobina.

nazivaju se infrazvuci ili podzvuci, a frekvencije više od 20000 Hz ultrazvuci ili nadzvuci (oni se koriste u tehnici i medicini).

Slušni organ³⁹ čoveku je neophodan prilikom govora, ali i prilikom pevanja, slušanja muzike, ritmova, plesova. Kad se misli o pojedincu srednjih godina, sa zdravim slušnim organom, može u visokom procentu da se pretpostavi da ima utemeljene tzv. "zvučne slike"⁴⁰ u mozgu, i da, u nedostatku zvuka „uživo“, može da „čuje“ određene zvuke (zahvaljujući prethodno utemeljenim zvučnim naslagama koje su se godinama stvarale, čovek može, na samu pomisao ili pogledom, na određeni instrument, zvuk iz prirode, nečiji glas i drugo, da „čuje“ te zvuke, tj. da mozak proizvodi određena sećanja).

Međutim, obrazovanje iz oblasti muzike počinje u ranom detinjstvu, kada zvučne naslage nisu utemeljene, a ne sme se zaboraviti činjenica da ni muzičke sposobnosti nisu kod svakog pojedinca jednake. Obzirom na navedene činjenice, jasno je da se muzika ne može učiti samo vidom, čitajući knjigu. Muzika se mora čuti! Reči i muzičko pismo se moraju propratiti zvucima, a za to praćenje neophodna su tehnička/audiovizuelna sredstva ili instrumenti.

I DEO

PRIMERI UDŽBENIKA IZ MUZIČKE KULTURE (VASPITANJA) I OSTALIH MUZIČKIH PREDMETA U REPUBLICI SRBIJI

Pre pojave štampanog teksta muzička umetnost se, kao i ostale informacije iz drugih oblasti, prenosila usmenim putem. Usmeno predanje je, bez obzira na svoj kvalitet autentičnosti, uvek ostavljalo mnogo prostora da se delo/informacija/sadržaj/tekst u sledećem pojavljivanju dogodi kao blaža ili jača (namerna ili nenamerna) varijacija prethodnog. To je bila njegova neminovnost, njegova lepota ali istovremeno i poteškoća da se izvorni oblik sačuva u celosti.

Pojava štampanja⁴¹ donela je mogućnost da se štampaju ne samo tekstualna već i „muzička slova“, tj. note, a pojavom gramofona i kasetofona te note su mogle ne samo da se vide, a samim tim odsviraju, otpevaju, već i da se čuju više puta, potpuno identično, bez obzira na muzičke sposobnosti nastavnika. Tehnološki napredak omogućio je da knjige postanu bogatije za onaj tako jako željeni i neophodan dodatak, a to je bio **zvučni materijal**. Iako po samoj logici stvari, muzičke predmete mogu

³⁹ Slušni organ čovek koristi za sve vrste zvukova koji ga okružuju. Nedostatak dobrog tj. zdravog sluha u određenoj meri može da se nadomesti pomoćnim slušnim aparatom, i tada se misli na „polugluve“, ili „nagluve“ ili potpuno gluve (gluhoneme) osobe. U praksi se, međutim, pogrešno koristi terminologija tj. opis kada je neko „bez sluha“, misleći se pri tom na pojedinca kome nedostaje muzički sluh. Muzički sluh odražava muzičke sposobnosti i muzički talenat svakog pojedinca, koji apsolutno ne mora da bude povezan sa „običnim“sluhom. Znači, potrebno je napraviti razliku između nedostatka sluha (kada je u pitanju oštećenje slušnog organa) i nedostatka tzv. muzičkog sluha (koji se može javiti kod osoba sa zdravim slušnim organom ali i kod osoba sa oštećenim slušnim organom)

⁴⁰ Najizrazitiji primer poznat u istoriji muzike svakako je kompozitor Ludvig van Betoven (1770-1827), koji je počeo da gluvi oko 25.godine života, a potpuno je ogluueo oko 30-te. Najviše zahvaljujući prethodno stvorenim „zvučnim slikama“, (ali, neosporno, i svom talentu, obrazovanju i prethodnom bogatom iskustvu kompozitora), uspevao je da komponuje do kraja svog života

⁴¹prva polovina XX veka

predavati samo muzički obrazovani pojedinci, nemoguće je od svakog nastavnika očekivati (ili zahtevati) toliko visok nivo apsolutno tačnog intoniranja i ritmiziranja glasom, kao i sviranja na nekom instrumentu koji se koristi u nastavi (najčešće su to harmonika i klavir) - da bi se, np., odsvirao višeglasni deo simfonije, koncerta, ili nekog drugog kompleksnog muzičkog dela.

Pojava audiovizuelnih sredstava i nosači zvuka (gramofonska ploča, kasete, CD ploča,...), a potom i njihovo uvođenje u nastavu kao neophodnih nastavnih sredstava, u mnogome je doprinela kvalitetu nastave, jer se, konačno!, muzika mogla i čuti više puta, uvek u istom obliku, bez varijacija, sa eventualnim promenama u dinamici.

Analizom udžbenika za razne uzraste došlo se do sledećih zaključaka:

Udžbenici za nastavu muzičke kulture u osnovnim opšteobrazovnim školama

Učenici osnovnih opšteobrazovnih škola upoznaju se sa muzičkim pojmovima, istorijom, najznačajnijim kompozitorima i njihovim delima, kao i muzičkim pismom, i osobinama muzike tokom svih razreda osnovne škole. Ovi udžbenici bogato su opremljeni slikama (u boji) kompozitora, instrumenata, različitih orkestara, zatim notnim prikazima, melodijskim i ritmičkim motivima, muzičkim zadacima i pesmicama u linijskom sistemu, koji prate tekst. Prvi aparat sa nosačem zvuka – gramofon sa gramofonskom pločom doprineo je interesantnosti, opremljenosti i kvalitetu časa, tako da su učitelji i nastavnici imali priliku da svoja predavanja potkrepe i ulepšaju zvucima⁴². Ovi kompleti za nastavnike muzike bili su sastavni deo udžbenika za čas, i učenici su samo tokom časova iz muzičke kulture (vaspitanja) mogli da slušaju preporučene - određene kompozicije.

Napretkom tehnologije gramofonsku ploču polako je zamenila audio kasete. Kasete je bila u prednosti jer je po komadu mogla da sadrži mnogo više muzičkog materijala. Mogla je da se premotava, na ponovni početak određene kompozicije (mada bi, po tom pitanju, možda ipak trebalo dati prednost gramofonskoj ploči, jer - samo jednim potezom i premeštanjem igle startovala je željena kompozicija, bez dodatnog vremena potrebnog za premotavanje trake), ali i na sledeću kompoziciju, ili na kompoziciju po izboru bez obzira na redosled. Kasete je imala još jednu vrlo veliku prednost, a to je činjenica da se ona mogla i presnimavati, tj. od jedne napraviti više komada (što je bitan materijalan faktor za učenike). Ono što je velika novina u odnosu na gramofonsku ploču jeste činjenica da se na praznu kasetu mogao nasnimavati i sopstveni glas, i kasnije slušati, pa je to snimanje doprinosilo da mnogi pojedinci (ne)svesno učestvuju u „muzičkim igrama“.

Današnji udžbenik je ponos muzičke kulture po svojoj tehničkoj opremljenosti. Papir i ilustracije u boji su vrlo visokog kvaliteta, a ceo materijal praćen je zvucima sa CD ploče, koja prati muzičku umetnost od same pojave civilizacije do današnjih dana (od pesme severnoameričkih Indijanaca, preko gregorijanskog koral, Palestrine, Vivaldija, Baha, do Betovena, i muzike XX i XXI veka...) Ovo muzičko sredstvo - CD

⁴² **Gramofonske ploče RTB.** *Poleti pesmo-Muzička zbirka za IV razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

ploča (kao i raniji nosači zvuka) pretpostavlja da, osim škole kao institucije, svaki učenik u svojoj kući poseduje uređaj koji koristi ovaj CD za slušanje. Ona je, takođe, na tehnički vrlo visokom nivou, i može se, isto kao i kasete (mnogo većom brzinom, naravno) premotati na željenu kompoziciju, ali je kvalitet zvuka neuporedivo veći.⁴³ Ono što CD-u nedostaje, a postoji u tekstu udžbenika (po našem mišljenju), jesu nasnimljeni kratki melodijski i ritmički primeri iz oblasti muzičke pismenosti (a ne samo pesme-za slušanje i pevanje), koji bi učenicima pomogli da u potpunosti tačno savladaju određene muzičke zadatke i sa većom tačnošću izvedu zadate melodijske i ritmičke fraze i rečenice. Ovo je važno, jer, izlaskom sa časa muzičke kulture na kojem je nastavnik demonstrirao svojim glasom načine izvedbe, ti primeri se vrlo lako mogu zaboraviti, i bez tačnog zvučnog oslonca ne mogu se naučiti.

Udžbenici za nastavu muzičke kulture u srednjim opšteobrazovnim stručnim (nemuzičkim) školama

Da li usled uštede materijalnih sredstava ili iz nekih drugih razloga, tek-u srednjim školama, kada se očekuje još veći napredak u smislu tehničkih pomagala, udžbenici⁴⁴ ostaju bez pratećih muzičkih sredstava. Na nastavnicima i profesorima je zadatak ali i velika mogućnost izbora muzičkih dela koja treba slušati na časovima muzičke kulture. Spisak pogodnih kompozicija za slušanje preporučen je nastavnim programima, ali konačan izbor donosi nastavnik koji sprovodi nastavu. Deca su uskraćena za slušne primere koji bi bili sastavni deo udžbenika. Sa druge strane, XXI vek je vreme kompjutera i interneta, i očekuje se da učenici sami potraže kompozicije ili njihove delove, i po svom interesovanju i slušaju. Naravno, učenicima je ova mogućnost manje ili više dostupna (u finansijskom i vremenskom smislu), a na njihov izbor van škole se ne može uticati. Zbog ove činjenice, ozbiljna i kvalitetna muzika često ostaje bez velikog procenta ove slušalačke strukture.

Udžbenici za nastavu muzičkih predmeta u muzičkim školama i fakultetima muzičke umetnosti

U stručnim muzičkim školama nižih i viših razreda koriste se udžbenici koji sadrže 90% muzičkog materijala, a samo 10% (ponekad čak i manje) tekstualnog. Obzirom da se radi o deci koja su muzički nadarena i muzički obrazovana mnogo više od svojih drugara koji ne pohađaju stručne muzičke škole, pretpostavlja se da ona bez ikakvih problema mogu da iste i koriste. Bez obzira da li se radi o udžbeniku koji sadrži prevashodno ritmičke vežbe, figure, motive, ili melodijsko-ritmičke kombinacije, u njima se nikad ne nalaze i slušni materijali, tj. primeri koji bi se mogli i čuti putem nekog tehničkog uređaja. Shodno uzrastu i stepenu muzičke obrazovanosti, materijali u ovim udžbenicima sortirani su tako da ih učenici mogu koristiti uz nastavnika ali i samostalno,

⁴³ **Gordana Stojanović, Milica Rajčević** (2010). *Muzička kultura, za sedmi razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

⁴⁴ **Marinković, Sonja** (2010). *Udžbenik iz muzičke kulture za Gimnazije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

eventualno povremeno uz pratnju nekog instrumenta (najačešće klavira, ali nisu isključeni ni ostali instrumenti).

Učenici koji imaju slabije sposobnosti nemaju priliku da ove vežbe slušaju dodatno, i potom ponavljanjem nauče. Ova činjenica uslovljena je time da je osnovni cilj nastave u muzičkim školama da otkriva i neguje muzičke talente, i osposobljava ih za samostalno učestvovanje u težim muzičkim materijalima, te da prosečni pojedinci ne treba da dugotrajnim vežbanjem i slušanjem ostvaruju relativno uspešne rezultate. Zbog toga je ovakva tzv. "neopremljenost" udžbenika opravdana, i ne može se porediti sa udžbenicima za opšteobrazovne škole.⁴⁵

Kada se radi o višem stupnju - radu sa muzičkim materijalima na visokim školama i fakultetima - ti udžbenici su koncipirani tako da se student služi njime uz pomoć klavira (najčešće). To je pogotovo od značaja kod npr. učenja akorada, tonaliteta, modulacija, alteracija, harmonije i harmonskih veza, višeglasnih diktata... Posebnu oblast zauzimaju muzički oblici, koji uvek sadrže notne primere (i to su najčešće poznati primeri iz muzičke literature, koji se slušaju na časovima iz predmeta Istorija muzike), ali bi postojanje zvučnih primera ipak, bilo od velike pomoći.

II DEO

LITERARNA KNJIGA – KNJIGA ESEJA O MUZICI

Da se vratimo na početak teksta. Muzičkom knjigom, ali druge vrste, neretko se smatra i knjiga koja obiluje „zvučnim slikama“ u rečima. Aktiviranje „zvučnih naslaga“ u čovekovom mozgu tada je, sigurno, neizbežno, ali – za razliku od onih u udžbenicima, ovi zvuci ne očekuju da budu otpevani, odsvirani....

Jedan od vrlo istaknutih primera svakako da je knjiga koju je pre skoro decenije objavila profesionalna muzičarka, sa dubokim književnim korenima. Autorka knjige **Put za Damask** je istaknuta srpska kompozitorka XX i XXI veka Ivana Stefanović. Iako po profesiji nije pisac, kako i sama kaže u predgovoru svoje knjige⁴⁶, ona oseća potrebu da se, u trenucima kada muzikom ne može, izrazi rečima „ - *U Siriji sam boravila od kraja 1995. do septembra 1999. prateći muža na njegovom diplomatskom poslu. Tokom tih godina povremeno sam vodila beleške koje sada objavljujem. Pisanje mi nije posao. Tada sam pisala zato što sam morala. Na taj način sam održavala misaoni kontakt sa bliskim ljudima u vreme kada su se njima dešavale mnoge teške i sudbonosne stvari.*

⁴⁵ **Vasiljević, M. Zorislava** (1995a). *Solfeđo-Ritam, udžbenik za učenike V i VI razreda škole za osnovno muzičko obrazovanje*, Knjaževac: -Nota; **Vasiljević, M. Zorislava** (1995b). *Solfeđo-Ritam, udžbenik za učenike III i IV razreda škole za osnovno muzičko obrazovanje*, Knjaževac: -Nota; **Despić, Dejan** (1978). *Harmonska analiza*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu ; **Olujčić, Ana** (1990). *Razvoj harmonskog sluha*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu; **Skovran, Dušan, i Peričić, Vlastimir** (1991). *Nauka o muzičkim oblicima*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu; **Vasiljević, M. Zorislava** (1986). *Zbirka etida za solfeđo*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu; **Stojanović, Gordana i Rajčević, Milica** (2010). *Muzička kultura, za sedmi razred osnovne škole*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, **Prodanov, Ira** (2002), *Muzika XX veka*, Novi Sad: Akademija umetnosti; **Pejović, Roksanda**, (1989) *Istorija muzike*, ZUNS, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

⁴⁶ Stefanović, Ivana (2003). **Reč autora** u *Put za Damask*, str.2, internet izdanje na www.ivanastefanovic.com

Beležila sam ono šta sam videla i čula na svom putu. Jedan deo zapisa je dokumentaran. Svi događaji vezani za Jugoslaviju, prepoznatljivi su. Sva imena, kada su navedena, tačna su. Pisala sam povremeno i nešto što je tek izdaleka bilo uslovljeno spoljnim događajima.(2.str.)

Donosimo jedan deo koji obiluje „zvučnim prikazima“, opisima zvukova i emocijama koje se prožimaju usled pojave tih zvukova...:

*Zvuk se privlačio **polako, nečujno**. Ali je postao **uznemirujući** još pre nego što se tačno moglo razaznati šta se zapravo čuje. **Ljudski glasovi obojeni besom** uvek su **uznemirujući**. Bilo je to u nekoliko minuta pre 9 ujutru. Najpre **su se glasovi** čuli kao **zujanje udaljenog roja** a onda **sve više i više izdiferencirano**. Glasovi su najpre bili **muški** ali vrlo **mladi, osenčeni smehom**. Dolazili su iz male ulice, one gde se nalazi obližnja gimnazija. Iza ovih, istim putem stigao je drugi roj, opet **u brzom crescendo**, opet sa **čujnom nijansom veselosti**. Glasovi su bili **ženski, piskavi, visoki**, takođe **veoma mladi**. Ispred ovih grupa, muških i ženskih, čuo se **glas muškog predvodnika**. On je **diktirao** ozbiljne slogane protiv rata, protiv bombardovanja, protiv agresije i protiv zemalja i njihovih vođa koje isprobavaju novo oružje na nedužnima. Dečaci i devojčice ponavljali su modele **u istom ritmu, imitirajući intonaciju predvodnika**. Ovo **horsko vikanje** đaka je, bez obzira na veoma ozbiljan, čak tragičan povod, bilo **pomešano s nijansom neozbiljnosti, haotičnosti i igre**. Iznenada stečeno dečje pravo na malo nevaljalaštvo - (nema škole!). Grupe su nastavile da nailaze jedna za drugom, u skoro pravilnim razmacima, tokom celog tog prepodneva, 19. decembra 1998. Bilo ih je sve više. Slivali su se niz razne ulice. Na samom početku delovali su sasvim spontano, nesređeno, ali uskoro su se pojavili policijski motocikli i automobili, mali otvoreni kamioni sa kamerama i policijska pratnja, predvodnici grupa koji su u rukama držali slogane ispisane pisačom mašinom ili kompjuterom, a u prvom redu grupe pojavili su se, na brzinu, rukom ispisani transparenti. Posle prvog sata u kojem su se mogli videti samo đaci i studenti, pojavila su se i **drugačija lica i glasovi, stariji, mnogo oštriji**, ljudi i žene, nalik na one zaposlene u nadležstvima, ili na Univerzitetu. Ovo su prve demonstracije u Damasku posle dvadeset i osam godina. Niko nije znao da će ta subota, prva posle američko-britanskog bombardovanja susednog Iraka i iračkog naroda, biti ispunjena masovnim uličnim protestima koji će se produžiti daleko po podne, i koje će, izgleda, daleko prevazići takozvano kontrolisano okupljanje. Niko to nije znao a, čini se, ni oni na čije adrese je protest bio upućen. Na ulicama se sa svih strana **orilo** isto: **solo – hor, solo – hor, solo – hor**. Takvih solista, predvodnika je mnogo, isto koliko je i grupa koje mu odgovaraju; svaka poruka protesta ima svoj **ritmički obrazac**, svoju **zvučnu ritmičku šaru**. One se, zajedno sa maramama, kapama, pokretima ruku stisnutim u pesnicu, ispisanim papirima istrgnutim iz školskih svezaka, ali i sa ljutitim muškim gestovima, i ponekom trakom povezanom oko čela – znakom islamskog opredeljenja onoga ko protestuje, sa ponekim Koranom koji je zauzeo mesto transparenta – sve se to mešalo u moćnu i opasnu kašu ljutnje, besa, starih i novih potisnutih osećanja, nataloženih a neizgovorenih nezadovoljstava, u ogromnu vrelu emocionalnu lavu, sposobnu da potopi sve pred sobom. Do podneva su se iz svih ulica slile reke ljudi i zgusnule oko jednog od gradskih trgova. Ne najvećeg. Masa je ispunila ne samo taj manji trg već i sve prilazne ulice, ispunila je udubljenja koja*

su inače nevelike zelene oaze, balkone, terase, krovove zgrada koje su trg uokviravale. Svi su izvikivali slogane zajedno, mnogobrojni predvodnici sada su se pretopili u jednog koji je preko moćnog ozvučenja ujedinjavao sav sliveni narod. **Kompletna zvučna slika je počela da se menja nakratko iza toga, kada su sa glasovima počela da se mešaju sirene. Najpre jedna po jedna, retke. Sledeća sirena zaličila je na policijski automobil. Sve više policijskih sirena. Za njom se začula ambulantna kola. Pa sve više ambulantnih kola, sve više ambulantnih kola, sve više policijskih kola i sve više vatrogasnih kola. Buka je bila ogromna, policija, ambulantna kola i vatrogasci su sirenama tražili prolaz, šoferi privatnih automobila i taksija su pritiskali besomučno sirene objavljujući da će odmah da se sklone, ili da nemaju gde da se sklone, ili ne znaju kako da se sklone. Saobraćajni milicioneri su urlali, puklo je poneko stop-svetlo ili šoferšajbna od naglog kočenja, niz ulicu su stizale još neke zakasnele grupe onih koji su protestovali izvikujući slogane, pojavila su se i zelena vojna vozila, vrlo nervozno i preteći škripeći gumama. U to vreme preko ograde Američke ambasade na demonstrante je bačen suzavac, dva "heroja" su savladala visoki, ravni zid zgrade, s krova iste zgrade skinuta je a zatim spaljena američka zastava, i spolja i iznutra uništena rezidencija američkog ambasadora, ozbiljno oštećen deo Britanskog saveta i uopšte desilo se mnogo toga što će teško ili nikako biti zaboravljeno. U petnaest sati i neki minut, dok su ambulantna i vatrogasna kola još besomučno išla gore-dole niz glavnu ulicu, dok su sporadične grupe ljudi, tapšući i izvikujući slogane još išle gore i dole, u trenutku dok je saobraćajni krkljanac bio na vrhuncu, odjeknuli su teški topovski plotuni u basu. Dvadeset i četiri teška udarca topa odjeknula su nad gradom objavljujući početak svetog meseca ramazana. Pola sata kasnije, s prvim kosim zracima, sunce je padalo za krošnje, počelo je da se nazire zatišje. Ritmovi izvikivanih protestnih parola praćenih udaraljka i dalekim glasovima, čuli su se sporadično i tokom večeri. Ali sve ređe, sve ređe. Poslednji zvuk udaraljke "ta-ta-ra-ta-ta" začuo se tokom noći, kao zakasneli odjek, izronio odnekud iz potpune, veoma kontrolisane tišine.**

III DEO

MESTO KLASIČNE KNJIGE KAO INFORMACIONOG MEDIJA - REZULTATI ANKETE

U cilju dobijanja informacija iz oblasti medija i muzičke umetnosti na području Subotice, u srednjim i visokim školama, tokom 2011. godine sprovedeno je više anketa. Određeni broj pitanja, vezan za knjigu kao medijsko sredstvo, doneo je (po našem mišljenju) poražavajuće rezultate. Dajemo 2 primera:

1. Oцени uticajnu jačinu medija (od 1 najslabiji do 5 najjači) - ne u globalu, već za tebe lično:

Radio, Televizija, Internet, Dnevne i nedeljne novine, Knjige

Zaključak: Rezultati su očekivani- obzirom na uzorak, televizija i internet su, među mlađom populacijom, u velikoj prednosti u odnosu da ostale medije.

Radio nema ocenu 5, Dnevne i nedeljne novine, a takođe i Knjige u vrlo retko 1% ocenjene sa 5.

Ocenu 1-kao najslabiji medij ocenilo je knjigu 53%

Ocenu 5-internet 52%, a televizija 43%

Televizija, internet i dnevna štampa dobili su najmanje ocena 1, svega 0,5%

Prilikom sabiranja odličnih (5) i vrlodobrih (4) ocena kod televizije i interneta dobija se visok procenat upotrebne vrednosti ova dva medija-preko 80%,dok ostali mediji veoma mnogo zaostaju.

Porazan je podatak da skoro 80% anketiranih knjigu smatra kao najslabiji vid medija.

2. Koja populacija koristi koju vrstu medija (u odnosu, na pol, uzrast, profesiju, obrazovanost, i drugo...)

Zaključak: Po datim odgovorima dolazi se do sledećih podzaključaka: Tv i Radio koriste svi, za internet su prvenstveno zainteresovani mladi, Novine čitaju stariji ljudi, a **Knjige obrazovani.** Izdvojeni su najčešći odgovori:

- Muški pol više čita novine, a ženski pol više gleda TV
- Ženska strana više voli žutu štampu, life-stil i zdravlje, a muška strana sportske novine i o automobilizmu.

ZAKLJUČAK

Sada smo u XXI veku. Društvo napreduje u svim svojim segmentima, a tehnološki napredak je svakim danom sve evidentniji.

Knjiga kao medij je sa svakom novom, mlađom generacijom manje interesantna i zastupljena. Starije generacije su, što zbog navike, što zbog slabijeg vladanja internet tehnologijom, još uvek vezane za papir, pa informacije i znanja dobijaju kroz štampane materijale.

Novije generacije sve više su okrenute kompjuterskoj tehnologiji. Mnoge knjige mogu se pročitati *on-line*. Na taj način štedi se u materijalno-finansijskom pogledu. Osim toga, moguće je sačuvati delove koji su od posebnog značaja, a navika „odrastanje uz knjigu“ u mnogim porodicama nije posebno razvijana, da je se ne bi mogli osloboditi. Nekadašnje „kupovanje knjiga na metar“ tj. popunjavanje praznih polica više se ne praktikuje iz različitih razloga. Činjenica je da ekonomski položaj porodica faktor koji sve više odlučuje u pogledu bilo kakvih „neneophodnih“ artikala.

U pogledu „muzičke knjige“, ona postoji u raznim oblicima, kao što je navedeno u radu. Ono što bi trebalo da se očekuje i dogodi u XXI veku, jeste da svaki muzički primer bude dostupan na internet adresi, koja će biti odštampana uz tekst. CD ploče sastavni su deo uglavnom udžbenika za osnovne opšteobrazovne škole. One će, takođe, pretpostavljamo, vremenom izaći iz sastava udžbenika, ali do tog trenutka proći će još dosta vremena.

Na žalost, iako se očekuje veći napredak, ljudski faktor je mnogo puta odlučujući. Kažemo na žalost, zato što često ide ne u korist čovečanstvu, već na njegovu štetu. U pogledu muzičkih audio-vizuelnih sredstava koji se preporučuju za nastavu, tokom 2011. godine desio se svojevrsni obrazovni presedan, a to je da su preporučena sredstva, zbog svoje zastarele tehnologije i prestanka proizvodnje već počela da izlaze

iz upotrebe. Donosimo deo teksta koji je, u stvari, zaključak i realna slika Srbije, jer posle takvog teksta dalji komentari su izlišni:

*"Za realizaciju sadržaja programa prvo i osnovno je obezbediti normalne uslove za rad: opremljen kabinet (ili specijalizovana učionica) sa klavirom (ili drugim osnovnim instrumentom) i kvalitetnim audio-vizuelnim sredstvima (**gramofon, kasetofon, dijaprojektor itd**) - **ploče, kasete, dijafilmove knjige, slike i udžbenik**", stoji u inoviranom planu i programu za muzičku kulturu.⁴⁷ **Novi plan i program muzičkog vaspitanja za gimnazije predviđa kasetofone, gramofone i dijaprojektore kao nastavna učila, a savremeni uređaji se nigde ne pominju!! Nastavnici muzičkog vaspitanja i direktori gimnazija bili su šokirani inoviranim planom i programom koji je objavljen u "Prosvetnom glasniku", a u kojem piše da se nastava muzičkog vaspitanja izvodi uz pomoć gramofona, kasetofona i dijaprojektora. Plan je radio Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja, a odobrilo Ministarstvo. Miodrag Sokić, predsednik Foruma beogradskih gimnazija, kaže da je bio šokiran kada je od koleginice koja predaje muzičko saznao za ovaj propust. Ovo je samo još jedna potvrda da su izmene programa za gimnazije kozmetičke kako bi se stvorila lažna slika da se nešto radi. Očigledno su samo prepisali uputstva za izvođenje nastave iz starih programa. Bruka je što niko na to nije reagovao, priča Sokić. U Zavodu za unapređenje obrazovanja i vaspitanja bili su zbunjeni pitanjem zbog čega u nastavnom planu i programu za muzičko stoji da se nastava realizuje uz pomoć gramofona i kasetofona dok se savremeni muzički uređaji nigde ne pominju. Savetnik koji je radio na inoviranju programa za muzičko vaspitanje više ne radi u Zavodu, tako da ne mogu da kažem zbog čega je stavio ove uređaje za izvođenje nastave. Verovatno je mislio da većina škola još koristi stare uređaje. Lično mislim da nije trebalo ništa da se navodi jer suština je da dete čuje Mocarta ili Šopena, a sa čega će da čuje, to nije bitno, kaže Eleonora Vlahović, koordinator na inoviranju nastavnih planova i programa za gimnazije. Inače, Ministarstvo prosvete insistiralo je da se usvoje planovi i programi koje je radio Zavod za unapređenje obrazovanja, iako su članovi Nacionalnog prosvetnog saveta govorili da su loše urađeni. Ministar Žarko Obradović rekao je da će, ako NPS ne odobri programe, da iskoristi zakonsko pravo da kao ministar prosvete to sam uradi"***.

LITERATURA

- **Andreis, J.** (1974). *Povijest glazbe*, Zagreb: Liber Mladost
- **Despić, D.** (1978). *Harmonska analiza*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu
- **Despić, D.** (1993). *Muzički instrumenti*, Beograd: Univerzitet umetnosti
- **Gramofonske ploče RTB. Poleti pesmo-Muzička zbirka za IV razred škole**, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- **Heveler, K.** (1972). *Muzički leksikon*, Novi Sad: Matica srpska

⁴⁷ **Z.M. (2011).** *Kasetofon i gramofon - savremena srpska učila*, izvor: **Blic/Novi magazin** <http://www.novimagazin.rs/vesti/kasetofon-i-gramofon---savremena-srpska-ucila>

- **Janson, H.V.** (1989). *Istorija umetnosti*, Beograd: IRO Prosveta, Beograd
- **Marinković, Sonja (2010)**. *Udžbenik iz muzičke kulture za gimnazije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- **Muzička enciklopedija**. Jugoslavenski leksikografski zavod, Zagreb: Grafički zavod hrvatske
- **Olujić, A.** (1990). *Razvoj harmonskog sluha*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu
- **Pejović, R.** (1989). *Istorija muzike*, ZUNS, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- **Prodanov, I.** (2002). *Muzika XX veka*, Novi Sad: Akademija umetnosti
- **Skovran, D. i Peričić, V.** (1991). *Nauka o muzičkim oblicima*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu
- **Stefanović, I.** (2003). *Put za Damask*, (str.2), internet izdanje na www.ivanastefanovic.com
- **Stojanović, G. i Rajčević, M.** (2010). *Muzička kultura, za sedmi razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- **Vasiljević, Z.** (1986). *Zbirka etida za solfeđo*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu
- **Vasiljević, Z.** (2007a). *Solfeđo-Ritam, udžbenik za učenike V i VI razreda škole za osnovno muzičko obrazovanje*, Knjaževac: -Nota
- **Vasiljević, Z.** (2007b). *Solfeđo-Ritam, udžbenik za učenike III i IV razreda škole za osnovno muzičko obrazovanje*, Knjaževac: -Nota
- **Z.M.(2011)** *Kasetofon i gramofon - savremena srpska učila*, **izvor: Blic/Novi magazin** <http://www.novimagazin.rs/vesti/kasetofon-i-gramofon---savremena-srpska-ucila>

Marija Sablić, Petra Kopic - PITANJE RODNE RAVNOPRAVNOSTI U UDŽBENICIMA HRVATSKOGA JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE

msablic@ufos.hr

Sažetak

Problem koji istražuje ovaj rad jest pitanje rodne ravnopravnosti u udžbenicima hrvatskog jezika za 4. razred osnovne škole. Polazi se od pretpostavke o prisutnoj neravnopravnosti spolova i to u korist muškog spola. Istraživanje je provedeno analizom udžbeničkih kompleta za 4. razred osnovne škole triju različitih nakladnika: Školska knjiga, Alfa i Profil. Matricom koja je korištena u istraživanju analizirane su sljedeće kategorije: autorstvo – udžbenika, tekstualnih predložaka, likovno – grafičkih elemenata; likovi – glavni, sporedni, zanimanja likova; likovno – grafički elementi – vrsta, zastupljenost likova na likovno – grafičkim elementima s obzirom na spol te posljednja kategorija rodna osjetljivost jezika. Analizom je ukupno obuhvaćeno: 4 udžbenika (čitanka (Alfa), dva udžbenika koji obuhvaćaju i čitanku i hrvatski jezik (ŠK, Profil), udžbenik za hrvatski jezik (Alfa)) te pripadajuće im 4 radne bilježnice. Rezultati dobiveni analiziranjem navedenih udžbenika, opravdavaju postavljenu pretpostavku te je nadmoć osoba muškog spola vidljiva u gotovo svim kategorijama obuhvaćenim matricom. Najizraženija je u kategoriji likova kao i u kategoriji likovno – grafički elementi gdje je očita dominacija osoba muškog spola. Ovako dobiveni rezultati nisu u skladu s određenim stavkama koje propisuje Udžbenički standard, te, možemo zaključiti, ne pridonose promicanju ravnopravnosti spolova među učenicima razredne nastave.

Ključne riječi: spol, ravnopravnost, udžbenici hrvatskog jezika

GENDER EQUALITY IN TEXTBOOKS FOR CROATIAN LANGUAGE IN THE LOWER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Abstract

This work embraces a considerable issue concerning gender equality examined in detail by reading and looking at several Croatian language textbooks for children who are attending the fourth grade of elementary school. The main assumption is existence of gender inequality in favor of male gender. The books included in the research are published by three well-known book publishers: Školska knjiga, Alfa and Profil. In order to check the accuracy of the assumption, several different categories have been analyzed: the authors and the main texts of the chosen books along with the accompanying art elements referring to the pictures of the main and supporting characters according to their gender and jobs and the last category gender sensitive

language. The analysis included a total of 4 books and their corresponding 4 workbooks.

The results of the research strongly imply that the basic assumption is true especially considering the art elements of the books. In conclusion, the results are not supportive when talking about elementary school pupils and their approaches to an important problem of inequality between women and men worldwide.

Keywords: gender, equality, Croatian language textbooks

1. Uvod

"Nikad nisam uspjela saznati
što je to točno feminizam.
Samo znam da me nazivaju
feministicom svaki put kad
iskažem nešto po čemu se
razlikujem od otirača za
cipele."

Rebecca West

Ljudska prava, prava djece, prava žena, diskriminacija i ravnopravnost spolova samo su neki od pojmova s kojima se svakodnevno, htjeli mi to ili ne, susrećemo. Pitamo li naše bake i djedove koliko su im navedeni pojmovi poznati te jesu li se s njima susretali tijekom života, velika je vjerojatnost kako bismo dobili negativan odgovor. Razloga koji su to uvjetovali, vjerojatno postoji više. Prvenstveno, svijet je danas globalno selo te su nam informacije sa cijele zemaljske kugle dostupne uključimo li računalo. S druge pak strane, a sukladno prethodno navedenom, ljudi znaju koja su im prava, svjesni su ukoliko ih se krši i ne poštuje te žele promjene. Osim toga, politika koju provode brojne zemlje svijeta, kao i državni ustavi, temelje se upravo na poštivanju temeljnih ljudskih prava i sloboda (Kopić, 2012.).

Za razumijevanje samog rada, ali i općenito poznavanje problematike kojom se rad bavi, valja definirati i objasniti najčešće korištene termine. Feminizam uvodi razlikovanje spola kao biološke odrednice ljudi koji se rađaju kao osobe muškog odnosno ženskog spola; i roda kao društveno konstruiranih identiteta koje ljudi usvajaju socijalizacijom, a sastoje se od prikladnih ponašanja, stavova, uloga i aktivnosti koje se očekuju od muškaraca odnosno žena. Kategorija roda ukazuje na preoblikovani i društveno-kulturno uobličeni pojam spola u ljudskom društvu, a smatra se jednom od ključnih dimenzija identiteta, koja podrazumijeva slike, predodžbe, očekivanja, norme, konvencije, stavove, vrijednosti, ponašanja i osjećaje koje društvo, uz pomoć različitih modela i mehanizama socijalizacije, „utiskuje“ biološkim spolovima (Galić, 2011.). U takvim konstruiranim rodnim identitetima feminizam nalazi uzrok društvene neravnopravnosti između žena i muškaraca, jer se identiteti koji se pripisuju muškarcima vrednuju više od identiteta pripisanih ženama. Rodni identiteti razlikovali su se u različitim povijesnim razdobljima te se i danas razlikuju od kulture do kulture što

nam pokazuje da su oni nešto što se mijenja, odnosno nije biološki zadano. Maskulinitet (društveno konstruiran identitet muškarca) i femininitet (društveno konstruiran identitet žene) odnose se na oblik tijela, kosu i frizuru, izbor odjeće, glas, pokrete tijela, način govora, izražavanje emocija, aktivnosti kojima se muškarac i žena bave i slično. Feminizam zahtijeva napuštanje takvog definiranja muškaraca i žena te traži da svaka osoba ima slobodu birati i kreirati svoj identitet uvažavajući na jednak način slobodu drugih osoba, te da bez obzira na svoje izbore ima jednaka prava i mogućnosti (Kobaš i sur, 2010.).

Koncept rodne jednakosti polazi od toga da su sva ljudska bića slobodna razvijati osobne sposobnosti i činiti izbore bez ograničenja postavljenih zadanim rodnim ulogama; isto tako, da se različita ponašanja, težnje i potrebe žena i muškaraca uzmu u obzir, vrednuju i promiču jednako (Pojmovnik rodne terminologije 2007:74.). Dakle, rodna se jednakost odnosi na jednakost na koju ima pravo svaki pojedinac bez obzira na rod. Ravnopravnost spolova pak, prema Zakonu o ravnopravnosti spolova kojega je donio Hrvatski Sabor, znači da su žene i muškarci jednako prisutni u svim područjima javnog i privatnog života, da imaju jednak status, jednake mogućnosti za ostvarivanje svih prava, kao i jednaku korist od ostvarenih rezultata.⁴⁸ Iz dane definicije proizlazi kako ravnopravnost podrazumijeva jednaka prava te jednako postupanje prema ženama i muškarcima.

Što se tiče odnosa muškaraca i žena u obrazovanju u nas, prema podacima Državnog zavoda za statistiku, žene čine većinu zaposlenih u osnovnim (84,6%) i srednjim (65%) školama, dok su ta većina na fakultetima muškarci (52,7%). Valja naglasiti kako se s godinama, smanjuje broj zaposlenih muškaraca na fakultetima i skuladno tomu, povećava broj zaposlenih žena. U Hrvatskoj se također, bilježi kontinuirani trend povećanja obrazovanih žena pa tako udio žena koje se upisuju (56,3%) i onih koje završavaju stručne (55%) i sveučilišne studije (60%) zamjetno je veći od udjela muškaraca u ukupnom broju upisanih i diplomiranih na visokim učilištima. Osim navedenog, udio žena među osobama s magisterijem znanosti kontinuirano raste te je 2010. godine iznosio 55,6%, a povećava se i udio žena s doktoratom koji je 2010. godine iznosio 51,1%.⁴⁹

Desetljeće borbe za ljudska prava, unutar koje pokreti za prava žena, a zatim seksualnih i rodni manjina, imaju autnomnu genezu, suvremeno su društvo dovele do točke u kojoj se tematiziranje spolne/rodne diskriminacije može doimati suvišnim (Bartulović, 2011.).

U prevladavajućim pristupima istraživanjima rodne nejednakosti u obrazovanju na neravnopravnost između djevojčica i dječaka gleda se kao na problem kognitivnih razlika ili deficita (Hooks, 2004.), pri čemu očite seksističke prakse u poučavanju i učenju, zbog zanemarivanja afektivnog aspekta odgojno-obrazovnog procesa nisu dokumentirane i proglašene nepravednima. Zbog svega navedenoga, cilj je ovog rada

⁴⁸ Pribavljeno 23.4.2012. sa <http://www.zakon.hr/z/388/Zakon-o-ravnopravnosti-spolova>

⁴⁹ Pribavljeno 24.4. sa <http://www.dzs.hr/>

istražiti problem ravnopravnosti spolova u udžbenicima hrvatskog jezika za 4. razred osnovne škole metodom analize sadržaja.

2. Metodologija istraživačkog rada

2.1. Problem istraživanja

Problem koji proučava ovaj rad jest pitanje ravnopravnosti spolova u udžbenicima hrvatskog jezika za 4. razred osnovne škole. Ovim će se istraživanjem istražiti postoji li neravnopravnost spolova u udžbenicima, koliko često i u kojim je segmentima prisutna.

2.2. Hipoteza istraživanja

H1: U udžbenicima hrvatskog jezika za 4. razred osnovne škole prisutni su elementi koji ukazuju na neravnopravnost spolova s očitom dominacijom osoba muškog spola.

2.3. Instrument i metode

Za ovo je istraživanje korištena metoda analize sadržaja te komparacije triju udžbeničkih kompleta hrvatskog jezika za 4. razred osnovne škole. Analiziranje udžbenika provedeno je prema istraživačkoj matrici koja se nalazi u prilogima pod rednim brojem 1.

2.4. Uzorak istraživanja

Za ovo su istraživanje korišteni udžbenički kompleti hrvatskog jezika za 4. razred osnovne škole. Naime, korišteni su udžbenički kompleti triju nakladničkih kuća: Školska knjiga, Alfa i Profil. Ukupno je analizirano 4 udžbenika (čitanka (Alfa), dva udžbenika koji obuhvaćaju i čitanku i hrvatski jezik (ŠK, Profil), udžbenik za hrvatski jezik (Alfa)) te pripadajuće im 4 radne bilježnice.⁵⁰ Popis korištenih udžbenika i radnih bilježnica nalazi se u prilogima pod rednim brojem 2.

3. Rezultati istraživanja

Podaci prikupljeni analiziranjem navednih udžbenika i radnih bilježnica obrađeni su te prikazani tablično. Rezultati su prikazani prema kategorijama koje su obuhvaćene matricom (Prilog 1.), a izraženi su brojem pojavljivanja (frekvencijom) te pripadajućim postotkom. Podaci dobiveni pojedinačnom analizom triju udžbeničkih kompleta, sumirani su, a dobiveni ukupni rezultati prikazani su u tablicama. Rezultati su prikazani odvojeno za analizirane udžbenike i radne bilježnice.

⁵⁰ Zbog opsežnosti rezultata, u radu će se prikazati samo rezultati analize udžbenika.

3.1. Udžbenici

Analizom je ukupno obuhvaćeno 4 udžbenika, a to su: Zlatna vrata 4, čitanka i hrvatski jezik za 4. razred osnovne škole; Kuća putujuća, čitanka za 4. razred osnovne škole; Hrvatski jezik 4, jezični udžbenik za 4. razred osnovne škole; Sretni koraci 4, Hrvatski jezik i čitanka za četvrti razred osnovne škole. Sumiranjem prikupljenih podataka dobiveni su sljedeći rezultati.

3.1.1. Autorstvo

Prva promatrana kategorija jest autorstvo prilikom koje je promatrano autorstvo samih udžbenika, autorstvo tekstualnih predložaka u udžbenicima te autorstvo likovno – grafičkih elemenata udžbenika.

- Autorstvo udžbenika

1. tablica Autorstvo analiziranih udžbenika

	BROJ POJAVLJIVANJA	POSTOTAK (%)
MUŠKI SPOL	14	37,84
ŽENSKI SPOL	23	62,16
UKUPNO	37	100

Tablica 1. pokazuje odnos zastupljenosti autora i autorica udžbenika. Valja napomenuti, kako su u tu kategoriju ubrojane sve osobe koje su sudjelovale u izradi udžbenika, dakle osim samih autora, to su recenzenti, lektori, urednici i sl. Dobiveni rezultati prikazani tablicom pokazuju iznadpolovičnu zastupljenost osoba ženskog spola, te sukladno tomu, očitu podzastupljenost osoba muškog spola. Promatramo li isključivo autore udžbenika, rezultati pokazuju kako ukupno 11 osoba potpisuje nevedene udžbenike, od toga je 9 autorica te 2 autora. Neravnopravnost je u oba slučaja u ovoj kategoriji prisutna i to s očitom nadmoći osoba ženskog spola. Razlog ovakvim rezultatima možemo povezati i s duboko ukorijenjenim shvaćanjem u društvu koje žene karakterizira kao osobe koje su privrženije djeci u djetinjstvu te ih se smatra kompatibilnijima u poslu autorstva udžbenika za učenike mlađe školske dobi

- Autorstvo tekstualnih predložaka u udžbenicima

2. tablica Autorstvo tekstualnih predložaka u udžbenicima

	BROJ POJAVLJIVANJA	POSTOTAK (%)
AUTORI	185	57,10
AUTORICE	118	36,42
NEPOZNATO	21	6,48
UKUPNO	324	100

Analiziranjem kategorije autorstva tekstualnih predložaka udžbenika dobiveni su rezultati prikazani tablicom 2. Kao što je vidljivo i iz tablice, prisutna je razlika u zastupljenosti osoba muškog i ženskog spola te već taj podatak ukazuje na prisutnu neravnopravnost spolova. U nešto više od 57% tekstualnih predložaka, autorstvo potpisuju osobe muškog spola, dok osobe ženskog spola to čine u oko 37% slučajeva. Za nešto više od 6% tekstualnih predložaka, spol autora nije poznat. Iako su u kategoriji samog autorstva udžbenika rezultati pokazivali veću zastupljenost žena, u ovoj je kategoriji situacija suprotna te zaključujemo kako iako žene češće potpisuju autorstvo udžbenika, samu unutrašnjost tj. građu tih istih udžbenika, većinom potpisuju muškarci. Nadmoć osoba muškog spola ukazuje na neravnopravan odnos između muškaraca i žena u ovom segmentu.

3.1.2. Likovi

U kategoriji likova promatrani su sljedeći segmenti: glavni likovi, sporedni likovi te zanimanja likova. Navedeni su segmenti proučavani u svim tekstualnim predlošcima u kojima su postojali likovi.

- Glavni likovi

Glavni lik predstavlja nositelja radnje u određenom tekstu, a on može biti osoba, biljka, životinja, lik iz bajke, nebesko tijelo itd. Glavni lik ne mora biti prisutan u svakom tekstualnom predlošku dok je u nekim slučajevima, prisutno i po nekoliko glavnih likova.

3. tablica Glavni likovi prema spolu

	BROJ POJAVLJIVANJA	POSTOTAK (%)
GLAVNI LIKOVI MUŠKOG SPOLA	102	41,30
GLAVNI LIKOVI ŽENSKOG SPOLA	49	19,84
OSTALO	96	38,87
UKUPNO	247	100

Sukladno navedenom kako osim osoba, glavni lik može biti biljka, životinja i sl., kategorija ostalo u tablici 4. prikazuje upravo te glavne likove. Proučavanjem tekstualnih predložaka kako bi se prikupili podaci o glavnim likovima, uočena je velika razlika u zastupljenosti likova muškog i ženskog spola. Promatramo li samo likove za koje je poznat spol, tj. zanemarimo li kategoriju ostalo, dolazimo do podatka kako je u čak 68% slučajeva taj lik muškoga spola. Neravnopravnost spolova je očita, a razlog tomu mogli bismo pripisati i podatku kako je većina autora tekstualnih predložaka upravo muškog spola te je u tome moguća poveznica između ta dva segmenta. Naime, češće će autori muškog spola opisujući neku akciju ili avanturu iz djetinjstva, za glavnog junaka postaviti upravo dječaka s kojim se mogu poistovjetiti. Promatramo li pak i kategoriju ostalo, vidimo kako je velik broj frekvencija upravo u toj kategoriji, a usporedimo li ju s kategorijom glavnih likova ženskog spola vidimo kako se likovi koji pripadaju kategoriji ostalo pojavljuju češće nego li likovi ženskog spola. Iz navedenog dolazimo do zaključka kako su neka biljka ili životinja češće glavni likovi tekstualnih predložaka nego li je to primjerice, djevojčica.

- Sporedni

Sporedni su likovi oni koji se pojavljuju u tekstu no nisu od presudne važnosti u samom tijeku zbivanja i nije nužno da se pojavljuju u svim tekstovima u kojima se pojavljuju glavni likovi.

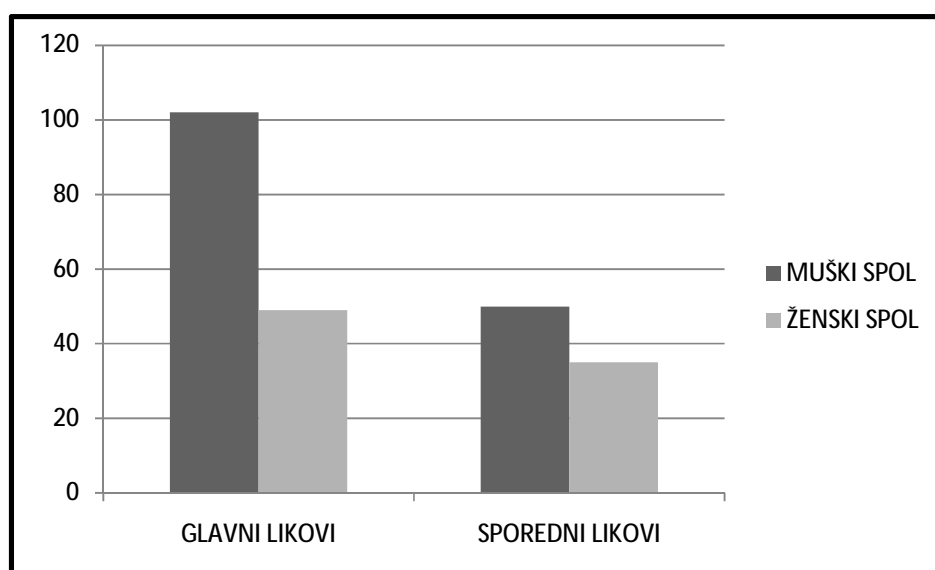
4. tablica Sporedni likovi prema spolu

	BROJ POJAVLJIVANJA	POSTOTAK (%)
SPOREDNI LIKOVI MUŠKOG SPOLA	50	42,37
SPOREDNI LIKOVI ŽENSKOG SPOLA	35	29,66
OSTALO	33	27,97
UKUPNO	118	100

4. tablica prikazuje dobivene rezultate, a kategorija ostalo, kao što je bio slučaj i kod glavnih likova, obuhvaća sporedne likove koji nisu osobe nego npr. biljke, životinje i sl. Rezultati dobiveni analiziranjem sporednih likova u tekstualnim predlošcima potvrđuju slučaj koji je bio i u kategoriji glavnih likova. Iako razlika u zastupljenosti likova s obzirom na spol nije izražena u tolikoj mjeri kao što je to slučaj u kategoriji glavnih likova, ona je prisutna, a već je to dovoljan pokazatelj koji ukazuje na neravnopravnost spolova.

Svi prikupljeni podaci o odnosu muških i ženskih, kako glavnih, tako i sporednih likova sažeti su u grafu 1. I u jednom i u drugom slučaju (glavni i sporedni likovi) vidljiva je veća zastupljenost likova muškog spola. Razlika u zastupljenosti između ženskog i muškog spola izraženija je kod glavnih likova dok je ona nešto manja promatramo li sporedne likove.

Graf 1. Odnos likova muškog i ženskog spola



- Zanimanje likova

Prilikom analiziranja tekstualnih predložaka, jedna od kategorija promatranja bila su i zanimanja likova. Valja napomenuti kako se zanimanja likova ne spominju u svakom tekstualnom predlošku, dok je negdje bio slučaj da se spominju u popratnim sadržajima uz sam tekstualni predložak.

5.tablica Zanimanja likova s obzirom na spol

	BROJ	POSTOTAK (%)
MUŠKA ZANIMANJA	95	77,24
ŽENSKA ZANIMANJA	28	22,76
UKUPNO	123	100

Promotrimo li dobivene rezultate, vidljivo je kako je razlika u zastupljenosti spolova očita, a time i neravnopravnost spolova vrlo izražena. Naime, muška se zanimanja pojavljuju u više od 75% slučajeva. Sukladno tomu, ženska su zanimanja podzastupljena, a vrlo često, prikazivana su i stereotipno. Osim spolne neravnopravnosti, koja se očituje u brojčanoj nadmoći muških zanimanja, u ovoj je kategoriji očita i rodna neravnopravnost koja se očituje pripisivanjem ženama čisto "ženskih zanimanja" koja podrazumijevaju brigu o djeci, kućanstvu i sl. Tako se žena najčešće spominje kao učiteljica, dadilja ili liječnica. S druge se pak strane, zanimanja osoba muškog spola protežu kroz čitav spektar različitih vrsta zanimanja te su hijerarhijski raspoređena. Osim navedenog, nerijetko se spominju zanimanja koja su karakteristična samo za muški spol poput viteza, astronauta i sl. Prilikom analize, uočen je tekstualni predložak u kojem neravnopravnost najviše dolazi do izražaja. Riječ je o tekstu Prvi školski dan (Ivić, Krmpotić 2010:10.) u kojemu se spominje čak 5 muških zanimanja (zidar, ravnatelj, postolar, pjesnik i slikar) te 1 zanimanje ženske osobe – učiteljica.

Uzmemo li u obzir cijelu kategoriju likova, vidljiva je nadmoć osoba muškog spola u svakom promatranom segmentu. Znamo kako učenici vrlo često prilikom interpretacije teksta na satu hrvatskog jezika dobiju zadatak, poistovjetiti se s nekim od likova. Nakon ovako dobivenih rezultata nameće se pitanje pružaju li se učenicima i učenicama jednake mogućnosti prilikom zadavanja ovakvog ili sličnog zadatka!? Neravnopravnost spolova, ali i rodna neravnopravnost u kategoriji likova nisu poželjne ni u najmanjoj mjeri, a dobiveni rezultati ukazuju kako zatečeno stanje zahtjeva veliku promjenu.

3.1.3. Likovno – grafički elementi

Likovno – grafički elementi popratni su dio gotovo svakog teksta u čitanci te zajedno s njim čine cjelinu i pomažu učeniku kako bi u potpunosti doživio određeni tekst. Postoje tekstovi koje ne prati nikakav likovno – grafički izričaj, dok se uz neke tekstove pojavljuje i više njih. Analiziranjem ovog segmenta uočena je raznolikost u samoj vrsti tih elemenata što je vidljivo u tablici 6.

- Vrsta likovno – grafičkih elemenata

6.tablica Vrsta likovno – grafičkih elemenata

	BROJ POJAVLJIVANJA	POSTOTAK (%)
FOTOGRAFIJA	95	16,52
STRIP	14	2,43
ILUSTRACIJA	438	76,17
REPRODUKCIJA	2	0,35
CRTEŽ	2	0,35
OSTALO	24	4,17
UKUPNO	575	100

Proučavanjem ovog segmenta, cilj je bio utvrditi koja se vrsta likovno – grafičkih elemenata najčešće pojavljuje u udžbenicima. Iz tablice je vidljivo kako su ilustracije najzastupljenije, slijede ih fotografije dok se ostale vrste elemenata pojavljuju vrlo rijetko. Zanimljiv je podatak kako su u 4 udžbenika prisutne svega dvije reprodukcije poznatih umjetničkih djela i to u udžbeniku *Zlatna vrata 4*.

- Zastupljenost osoba na likovno – grafičkim elementima

Kao što je već spomenuto, likovno – grafički elementi od iznimne su važnosti za učenički cjelokupan doživljaj djela, a mogu prikazivati glavnog lika, ključni trenutak radnje ili pak neki popratni motiv. Što se tiče pojavljivanja osoba na likovno – grafičkim elementima, razlikujemo slučajeve gdje je prikazana samo 1 osoba i one na kojima je prikazano više osoba te su u skladu s tim, podaci i obrađeni.

- Zastupljenost prema spolu ako je prikazana samo 1 osoba

7.tablica Zastupljenost osoba na likovno – grafičkim elementima prema spolu, ukoliko je prikazana samo 1 osoba

	BROJ POJAVLJIVANJA	POSTOTAK (%)
MUŠKI SPOL	118	69,41
ŽENSKI SPOL	44	25,88
OSTALO	8	4,71
UKUPNO	170	100

U kategoriji likovno – grafičkih elemenata na kojima je prikazana jedna osoba, na gotovo 70% elemenata pojavljuje se osoba muškog spola. Sukladno tomu, ženske se osobe pojavljuju na svega 26% elemenata, te je očita neravnopravnost u zastupljenosti spolova. Ovako dobivene rezultate mogli bismo povezati s omjerom muških i ženski (i glavnih i sporednih) likova u tekstovima. Naime, Slika 1 pokazuje omjer zastupljenosti muških i ženskih likova te je veća zastupljenost likova muškog spola očita. Budući da

likovno – grafički elementi u većini slučajeva prikazuju glavnog lika ili neki bitan trenutak radnje, a ranije smo zaključili kako u tekstovima prevladavaju muški likovi, pojavljivanje većeg broja osoba muškog spola na likovno – grafičkim elementima logičan je slijed događaja. Promjena na bolje u jednom segmentu vrlo vjerojatno izazvala bi promjenu na bolje i u drugom segmentu.

- Zastupljenost osoba prema spolu ako je prikazano više osoba

Analiziranje likovno – grafičkih elemenata na kojima je prikazano više osoba provedeno je svrstavanjem elemenata u 3 kategorije. Prvu kategoriju čine likovno – grafički elementi na kojima prevladavaju osobe muškog spola, zatim elementi na kojima su osobe muškog i ženskog spola jednako zastupljene - ravnopravne te treću kategoriju čine elementi na kojima prevladavaju osobe ženskog spola. Dobiveni rezultati prikazani su u 8. tablici.

8.tablica Zastupljenost osoba na likovno – grafičkim elementima prema spolu, ukoliko je prikazano više osoba

	BROJ POJAVLJIVANJA	POSTOTAK (%)
PREVLADAVAJU OSOBE MUŠKOG SPOLA	56	46,28
RAVNOPRAVAN ODNOS MUŠKOG I ŽENSKOG SPOLA	38	31,40
PREVLADAVAJU OSOBE ŽENSKOG SPOLA	15	12,40
NEPOZNATO	12	9,92
UKUPNO	121	100

U analiziranju ovog segmenta, podaci su raspoređeni u 3 navedene kategorije. Jedna od kategorija jest i kategorija u koju su ubrojani elementi na kojima je ravnopravan odnos osoba muškog i ženskog spola. Takvih je elemenata 38. Usporedimo li taj broj sa zbrojem preostale dvije kategorije, zaključujemo kako je broj elemenata na kojima je ravnopravan odnos osoba muškog i ženskog spola manji od elemenata na kojima prevladavaju osobe muškog ili ženskog spola što nam ukazuje na prisutnu neravnopravnost spolova. Svakako bi se trebao povećati broj elemenata s ravnopravnim odnosom muških i ženskih osoba, a smanjiti onaj na kojima prevladavaju bilo osobe muškog ili ženskog spola. U kategoriju nepoznato ubrojani su elementi na kojima nije bilo moguće razabrati kojega su spola osobe (npr. majka i beba, astronauti u odijelu i sl.) Promatramo li pak kategorije u kojima prevladavaju osobe muškog ili ženskog spola, one na kojima prevladavaju osobe muškog spola pojavljuju se gotovo 5 puta češće nego li one na kojima prevladavaju osobe ženskog spola. Iz svih ovih zaključaka, očita je naravnopravnost spolova i to s velikom nadmoći osoba muškog spola.

3.1.4. Rodna osjetljivost jezika

Pod pojmom rodne osjetljivosti jezika podrazumijeva se način na koji se autor izravno obraća učenicima te u skladu s tim razlikujemo:

- Rodno osjetljiv jezik – obraćanje korištenjem i muškog i ženskog roda npr. Kako se ti osjećaš kad si sama/sam kod kuće? Zašto? Ispričaj! (Ivić, Krmpotić 2010:15.)
- Rodno neutralan jezik – obraćanje korištenjen neutralnih glagolskih oblika najčešće u 2. licu jednine ili množine npr. Podijelite uloge i odglumite igrokaz. (Ivić, Krmpotić 2010:113.)
- Rodno neosjetljiv jezik – obraćanje korištenjem isključivo muškog roda npr. Da si slikar, koju bi pjesničku sliku naslikao? (Ivić, Krmpotić 2010:27.) Podaci o rodno osjetljivom jeziku prikupljeni su analiziranjem sadržaja uz tekstualne predloške, a to su najčešće pitanja u vezi s inetrpretacijom teksta ili pak upute vezane uz stvaralački rad učenika.

9.tablica Rodna osjetljivost jezika

	BROJ POJAVLJIVANJA	POSTOTAK (%)
RODNO OSJETLJIV JEZIK	219	10,85
RODNO NEUTRALAN JEZIK	1785	88,41
RODNO NEOSJETLJIV JEZIK	15	0,74
UKUPNO	2019	100

9. tablica ukazuje kako se u obraćanju čitateljima, u ovom slučaju učenicima, najčešće koristi rodno neutralan jezik koji podrazumijeva obraćanje u 2. licu jednine ili množine. Promotrimo li pak odnos rodno osjetljivog i neosjetljivog jezika, značajna je pozitivna razlika u korist rodno osjetljivog jezika. Taj podatak potvrđuje kako je postignut napredak glede korištenja rodno osjetljivog jezika kojega propisuje i Udžbenički standard. Unatoč tomu, zabrinjavajući je podatak o rodno neosjetljivom jeziku koji podrazumijeva obraćanje u muškom rodu i kojega uopće ne bi trebalo biti.

4. Zaključak

Istraživanjem koje je provedeno, dobiveni su rezultati o trenutnom stanju po pitanju ravnopravnosti, odnosno neravnopravnosti spolova u udžbenicima hrvatskog jezika za 4. razred osnovne škole. Rezultati, dobiveni analiziranjem četiriju udžbenika, upućuju na neravnopravnost spolova u svih 8 proučavanih kategorija (autorstvo – udžbenika, tekstualnih predložaka, likovno – grafičkih elemenata; likovi – glavni, sporedni, zanimanja likova; likovno – grafički elementi – zastupljenost osoba prema spolu ako je prikazana 1 osoba te zastupljenost osoba prema spolu ako je prikazano

više osoba). Neravnopravnost podrazumijeva postojanje razlike u zastupljenosti osoba muškog i ženskog spola, a postoje dvije mogućnosti njezine manifestacije: nadmoć osoba ženskog spola ili pak, s druge strane, nadmoć osoba muškog spola. U navedenih 8 kategorija u kojima je neravnopravnost očita, brojčana nadmoć osoba ženskog spola vidljiva je samo u kategoriji autorstva samih udžbenika, iz čega proizlazi zaključak kako se osobe ženskog spola češće nalaze u ulozi autorica nego li to čine osobe muškog spola. Mogući razlog za to jest ukorijenjeno mišljenje u društvu kako su osobe ženskog spola privrženije i uspješnije u kontaktu s djecom, osobito onom lađe dobi. S druge pak strane, vidljivo je kulturno naslijeđe, da čak i žena autorice udžbenika u većinu uloga stavljaju muškarce. U svim preostalim kategorijama očita je manja ili veća zastupljenost osoba muškog spola, dok su u kategoriji zanimanja likova muška zanimanja itekako brojnija, raznovrsnija i maštovitija te neravnopravnost dolazi do izražaja u najvećoj mjeri. Za udžbenike možemo reći kako su rodno neutralni, jer je za većinu uputa korišten rodno neutralan jezik. Iako u malenom postotku, zastupljen je i rodno neosjetljiv jezik koji direktno samom prisutnošću upućuje na diskriminaciju osoba ženskog spola. Prema Udžbeničkom standardu uopće ga ne bi trebalo biti, a i rodno neutralan jezik u većoj bi se mjeri trebao zamijeniti rodno osjetljivim jezikom.

Ovakvo dobiveni rezultati potvrđuju pretpostavku u postojanju neravnopravnosti spolova u udžbenicima hrvatskog jezika s očitom nadmoći osoba muškog spola, a podzastupljenosti osoba ženskog spola. Budući da su, između ostalog, i udžbenici mediji kojima se na učenike već od najranije dobi prenose određene vrijednosti, poželjna ponašanja i stavovi, ovakvo stanje u udžbenicima nimalo ne ide u prilog strategiji promicanja ravnopravnosti spolova te nije u skladu s etičkim zahtjevima propisanim Udžbeničkim standardom. Promjenom trenutno zatečenog stanja u udžbenicima i radnim bilježnicama, moguće je utjecati na promicanje ravnopravnosti spolova među učenicima, a samim time i na sprječavanje spolnih predrasuda koje se mogu pojaviti kao posljedica navedenog stanja.

DODATAK

Matrica istraživanja

Matricom koja je korištena u istraživanju obuhvaćene su sljedeće kategorije:

1. AUTORSTVO
 - 1.1. Autorstvo udžbenika
 - 1.2. Autorstvo tekstualnih predložaka
 - 1.3. Autorstvo likovno – grafičkih elemenata
2. LIKOVI
 - 2.1. Glavni likovi
 - 2.2. Sporedni likovi
 - 2.3. Zanimanje likova
3. LIKOVNO – GRAFIČKI ELEMENTI
 - 3.1. Vrsta likovno – grafičkih elemenata
 - 3.2. Zastupljenost spolova u likovno – grafičkim elementima
 - 3.2.1. Rezultati prema spolu ukoliko je prikazana 1 osoba

3.2.2. Rezultati prema spolu ukoliko je prikazano više osoba

4. RODNA OSJETLJIVOST JEZIKA U SADRŽAJIMA UZ TEKSTUALNE PREDLOŠKE

POPIS KORIŠTENIH UDŽBENIKA

- Ivić, S., Krmpotić, M., (2010). *Zlatna vrata 4*, čitanka i hrvatski jezik za 4. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
- Ivić, S., Krmpotić, M., (2010). *Zlatna vrata 4*, radna bilježnica za književnost i hrvatski jezik za 4. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
- Dvornik, D., Petruša, F., Zalar, D. (2010). *Kuća putujuća*, čitanka za 4. razred osnovne škole. Zagreb: Alfa.
- Dvornik, D., Petruša, F., Zalar, D. (2010). *Kuća putujuća*, radna bilježnica za 4. razred osnovne škole. Zagreb: Alfa.
- Domišljanović, D., Pavličević - Franić, D. (2009). *Hrvatski jezik 4*, jezični udžbenik za 4. razred osnovne škole. Zagreb: Alfa.
- Domišljanović, D., Pavličević - Franić, D. (2010). *Hrvatski jezik 4*, radna bilježnica za 4. razred osnovne škole. Zagreb: Alfa.
- Bartulica, V., Runac Marjanović, V., Škribulja, A., Župa, S. (2011). *Sretni koraci 4*, Hrvatski jezik i čitanka za četvrti razred osnovne škole, Zagreb: Profil.
- Bartulica, V., Runac Marjanović, V., Škribulja, A., Župa, S., (2011). *Sretni koraci 4*, radna bilježnica za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Profil.

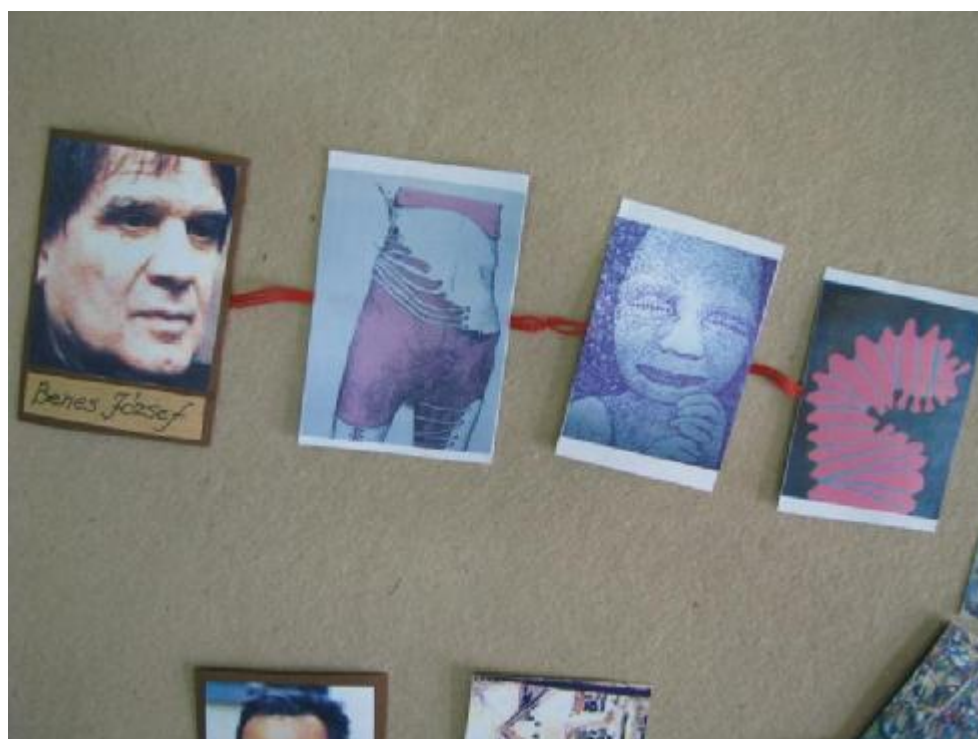
POPIS LITERATURE

- Bartulović, Marija 2011. Hofstedeova dimenzija muževnosti kao analitički okvir rodne jednakosti i seksualne različitosti. Zagreb: Pedagogijska istraživanja 8(1)
- Hooks, B. (2004.), *Feminizam je za sve: strastvena politika*, Zagreb, Centar za ženske studije
- Kobaš, Vedrana - Jurišić, Lea - Broz, Tajana 2010. *Mlade i aktivne*, Pribavljeno 26.6. 2012. sa URL <http://www.cesi.hr/attach/m/mia.pdf>
- Kopic, Petra, *Ravnopravnost spolova u udžbenicima hrvatskog jezika za 4. Razred osnovne škole*, Osijek, Učiteljski fakultet u Osijeku
- Centar za ženske studije 2007. *Pojmovnik rodne terminologije prema standardima Europske unije*. Osijek: Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH.
- Galić, Branka 2011. *Društvena uvjetovanost rodne diskriminacije*. U Ž. Kamenov i B. Galić (ur.), *Rodna diskriminacija i ravnopravnost u Hrvatskoj* (9.-28.). Zagreb: Vlada RH, Ured za ravnopravnost spolova.

LAPBOOK – HALLGATÓI MUNKÁK BEMUTATÁSA
(Mentor: Torok Melinda magiszter)

Kasza Kinga: A 9+1 MŰVÉSZTELEP - LIKOVNA KOLONIJA 9+1







Vass Dorotea: **HALÁLMOTÍVUMOK A MŰVÉSZETBEN - PRIKAZ SMRTI KROZ
ISTORIJU UMETNOSTI**





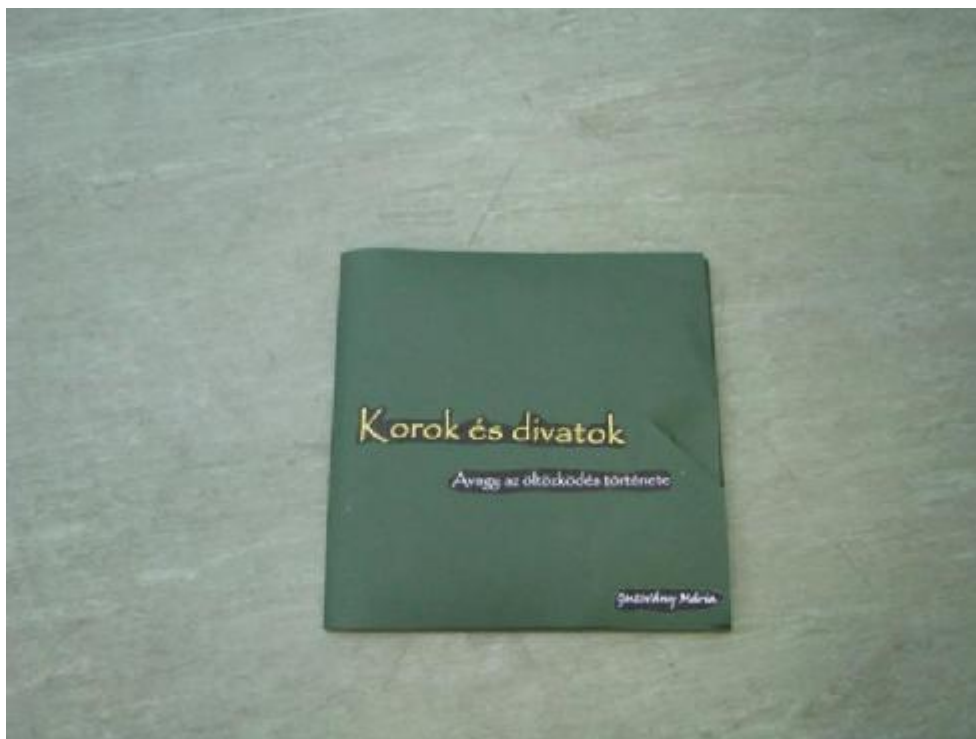


Gellér Ferenc: **LEONARDO DA VINCI MŰVÉSZETE - UMETNOST LEONARDA DA VINČIJA**





Guzsvány Mária: **KOROK ÉS DIVATOK – AVAGY AZ ÖLTÖZKÖDÉS TÖRTÉNETE -
ISTORIJA KOSTIMA**

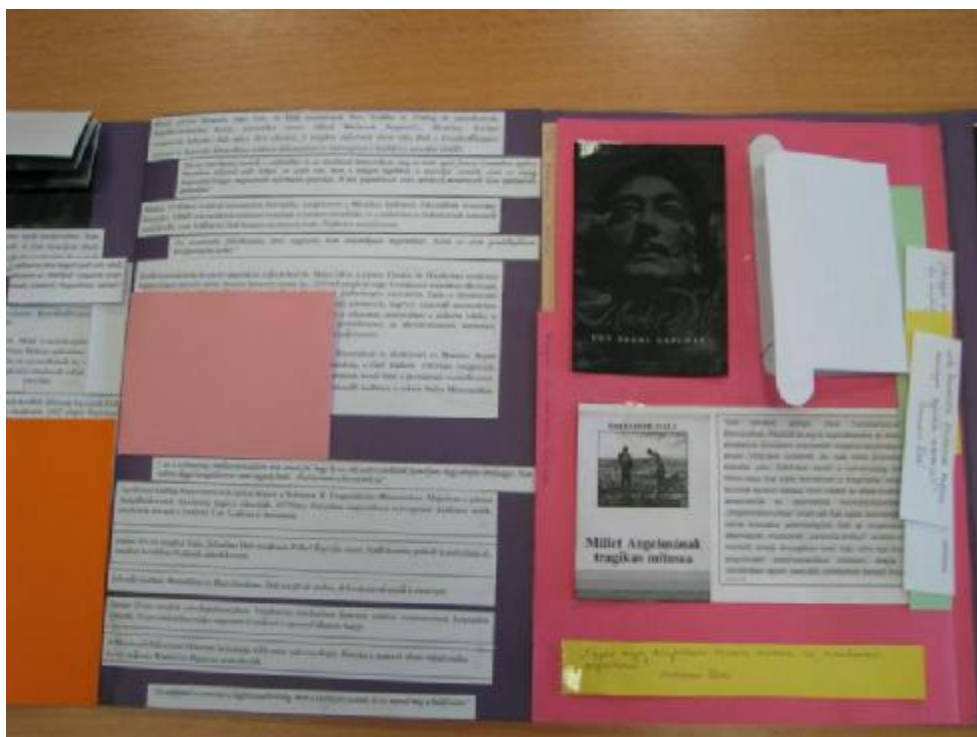
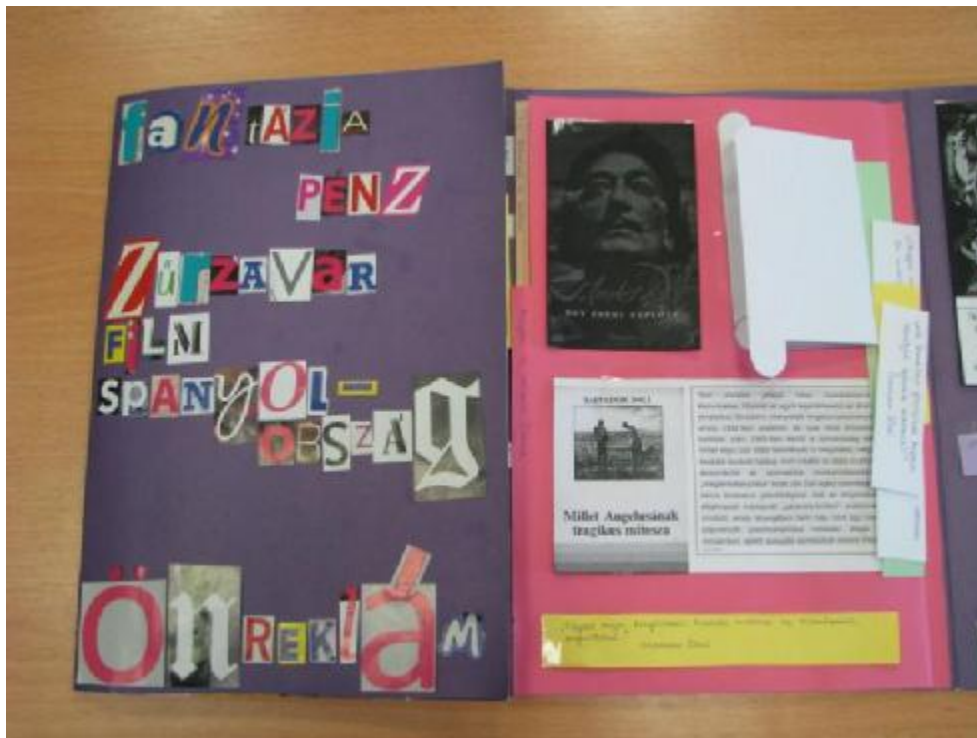






Dékány Adrienn: **SALVADOR DALI**









**Szlávnity Tünde: SZECESSZIÓ VAJDASÁGBAN - A SZECESSZIÓ ÉPÍTÉSZETE -
SECESIJA U VOJVODINI - ARHITEKTURA SECESIJE**









Ivković Suzana: **AZ ÓKORI EGYIPTOM SZOBRÁSZATA ÉS SÍKMŰVÉSZETE -
SKULPTURA I SLIKARSTVO DREVNOG EGIPTA**





