

TANULMÁNYOK
STUDIJE
STUDIES

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

Támogatónk:

Štampanje ovog broja pomogli su:

The issue was supported by:



Министарство науке,
технолошког развоја и иновација



MEGVALÓSULT
A MAGYAR KORMÁNY
TÁMOGATÁSÁVAL



MINISZTERELNÖKSÉG
NEMZETPOLITIKAI ÁLLAMTITKÁRSÁG



BETHLEN GÁBOR
Alap

UDC: 811.511.141+821.511.141

YU ISSN 0354-9690

DOI: 10.19090/tm.2024.1.

TANULMÁNYOK

ÚJVIDÉKI EGYETEM
BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR
HUNGAROLÓGIA TANSZAK
MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM TANSZÉK



Újvidék
2024 ■ 1

TANULMÁNYOK

Az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kara
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének tudományos folyóirata.
Megjelenik évente kétszer. Az első szám A TANSZÉK ÉLETÉBŐL című melléklettel.

A kiadásért felel: Ivana ŽIVANČEVIĆ-SEKERUŠ dékán
Felelős szerkesztő: TOLDI Éva tanszékvezető
Főszerkesztő: BENCE Erika

Szerkesztőbizottság: BALÁZS Imre József (Kolozsvár, Románia), BANDI Irén (Szófia, Bulgária), BARCSI Tamás (Pécs, Magyarország), Elena Lavinia DUMITRU (Róma, Olaszország), FARKAS Tamás (Budapest, Magyarország), IMRE Attila (Marosvásárhely, Románia), ISPÁNOVICS CSAPÓ Julianna (Újvidék, Szerbia), Olga KHAVANOVA (Moszkva, Oroszország), KOVÁCS RÁCZ Eleonóra (Újvidék, Szerbia), KÖVES Margit (Delhi, India), SZILÁGYI Márton (Budapest, Magyarország), UTASI Csilla (Újvidék, Szerbia).

Recenzensek: ANDRIĆ Edit (Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Tanszék, Újvidék), BÉCSI Zsófia (Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Filozófia Tanszék, Pécs; Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka), BEKE Ottó (Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka), BENE Adrián (Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszéke, Pécs), BERTÓK Rózsa (Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Filozófia Tanszék, Pécs), BERZE Gizella (Szegei Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged), DÉVAVÁRI Zoltán (Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka), KOVÁCS RÁCZ Eleonóra (Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Tanszék, Újvidék), LAJOS Katalin (Sapientia – EMTE, Csíkszeredai Kar, Humántudományok Tanszék, Csíkszereda), LEHOCKI-SAMARDŽIĆ Anna (J. J. Strossmayer Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Eszék), PÁSZTOR-KICSI Mária (Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Tanszék, Újvidék), SOMOGYVÁRI Lajos (Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Központ, Veszprém), SZABÓ LAKI Boglárka (Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Tanszék, Újvidék), SZABÓ Péter (Milton Friedman Egyetem, Budapest), TÓDOR Erika-Mária (Sapientia – EMTE, Csíkszeredai Kar, Humántudományok Tanszék, Csíkszereda). TÓTH Hajnalka (Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék, Kaposvár).

ETO-besorolás: ISPÁNOVICS CSAPÓ Julianna

Lektor és korrektor: BUZÁS Márta

Angol fordítás és lektorálás: ÓDRI Kornélia

Szerb nyelvű fordítás és lektorálás: Draginja RAMADANSKI

Műszaki előkészítés: BARNÁ Csaba

Kiadja az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Tanszéke.

Készült 2024-ben.

A VSZAT Oktatási, Tudományügyi és Művelődési Titkárságának 413-194/73. VI. sz. alatti véleményezése alapján mentes a forgalmi adó alól.

UDC: 811.511.141+821.511.141

DOI: 10.19090/tm.2024.1.

YU ISSN 0354-9690

STUDIJE

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSEK ZA HUNGAROLOGIJU
KATEDRA ZA MAĐARSKI JEZIK I KNJIŽEVNOST



Novi Sad
2024 ■ 1

STUDIJE

Naučni časopis Katedre za Mađarski jezik i književnost Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.
Izlazi polugodišnje. Prvi broj izlazi sa dodatkom IZ ŽIVOTA ODSEKA.

Za izdavača: Ivana ŽIVANČEVIĆ-SEKERUŠ, dekan

Odgovorni urednik: Eva TOLDI, šef odseka

Glavni urednik: Erika BENCE

Uređivački odbor: Jožef Imre BALAŽ (Kluž-Napoka, Rumunija), Irena BANDI (Sofija, Bugarska), Tamaš BARČI (Pečuj, Mađarska), Elena Lavinija DUMITRU (Rim, Italija), Tamaš FARKAŠ (Budimpešta, Mađarska), Atila IMRE (Targu Mureš, Rumunija), Julijana IŠPANOVIČ ČAPO (Novi Sad, Srbija), Olga HAVANOVA (Moskva, Rusija), Eleonora KOVAČ RAC (Novi Sad, Srbija), Margita KEVEŠ (Delhi, Indija), Marton SILADI (Budimpešta, Mađarska), Čila UTAŠI (Novi Sad, Srbija).

Recenzenti: Edita ANDRIĆ (Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsek za hungarologiju, Novi Sad), Žofija BEČI (Filozofski fakultet, Odsek za filozofiju, Pečuj), Oto BEKE (Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica), Adrijan BENE (Univerzitet u Pečuju, Fakultet humanističkih i društvenih nauka, Odsek za ekološke i društvene nauke, Pečuj), Roža BERTOK (Univerzitet u Pečuju, Filozofski fakultet, Odsek za filozofiju, Pečuj), Gizela BERZE (Univerzitet u Segedinu, Filozofski fakultet, Doktorska škola za pedagoške nauke, Segedin), Zoltan DEVAVARI (Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica), Eleonora KOVAČ RAC (Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsek za hungarologiju, Novi Sad), Katalin LAJOŠ (Univerzitet „Sapijencija“, Mađarski univerzitet u Transilvaniji, Fakultet u Mijerkurea Čuku, Odsek za humanističke nauke, Mijerkurea Čuk), Ana LEHOCKI-SAMARDŽIĆ (Sveučilište J. J. Štrosmajer, Filozofski fakultet, Odsek za mađarski jezik i književnost, Osijek), Marija PASTOR-KIČI (Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsek za hungarologiju, Novi Sad), Lajoš ŠOMOĐVARI (Univerzitet Panonija, Fakultet za savremenu filologiju i društvene nauke, Centar za obrazovanje nastavnika, Vespem), Boglarka SABO LAKI (Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsek za hungarologiju, Novi Sad), Peter SABO (Univerzitet „Milton Fridmen“, Budimpešta), Erika-Maria TODOR (Univerzitet „Sapijencija“, Mađarski univerzitet u Transilvaniji, Fakultet u Mijerkurea Čuku, Odsek za humanističke nauke, Mijerkurea Čuk), Hajnalka TOT (MATE – Mađarski univerzitet za agronomiju i nauke o životu, Kampus Kapošvar, Institut za pedagoške nauke, Katedra za vaspitače, Kapošvar).

Univerzalna decimalna klasifikacija: Julijana IŠPANOVIČ ČAPO

Lektura i korektura: Marta BUZAŠ

Prevod na engleski jezik, lektura i korektura: Kornelija ODRI

Prevod na srpski jezik, lektura i korektura: Draginja RAMADANSKI

Priprema za štampu: Čaba BARNA

Izdaje Odsek za hungarologiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.

Godina izdanja: 2024.

Na osnovu mišljenja br. 413-194/73. VI Pokrajinskog sekretarijata za obrazovanje, nauku i kulturu AP Vojvodine izdanje ne podleže obavezi plaćanja poreza na promet.

UDC: 811.511.141+821.511.141

DOI: 10.19090/tm.2024.1.

YU ISSN 0354-9690

STUDIES

UNIVERSITY OF NOVI SAD
FACULTY OF PHILOSOPHY
DEPARTMENT OF HUNGARIAN STUDIES



Novi Sad
2024 ■ 1

STUDIES

Scientific Journal of the University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Department of Hungarian Studies

Published semi-annually. The first issue printed with the supplement
FROM THE LIFE OF OUR DEPARTMENT.

Editor-in-chief: Ivana ŽIVANČEVIĆ-SEKERUŠ, Dean

Senior Editor: Éva TOLDI, Head of Department

Chief editor: Erika BENCE

Editorial board: Imre József BALÁZS (Cluj-Napoca, Romania), Irén BANDI (Sofia, Bulgaria), Tamás BARCSI (Pécs, Hungary), Elena Lavinia DUMITRU (Rome, Italy), Tamás FARKAS (Budapest, Hungary), Attila IMRE (Tirgu Mureş, Romania), Julianna ISPÁNOVICS CSAPÓ (Novi Sad, Serbia), Olga KHAVANOVA (Moscow, Russia), Eleonóra KOVÁCS RÁCZ (Novi Sad, Serbia), Margit KÖVES (Delhi, India), Márton SZILÁGYI (Budapest, Hungary), Csilla UTASI (Novi Sad, Serbia).

Reviewers: Edit ANDRIĆ (University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Department of Hungarian Studies, Novi Sad), Zsófia BÉCSI (University of Pécs, Faculty of Humanities, Department of Philosophy, Pécs), Ottó BEKE (University of Novi Sad, Teacher Training Faculty in Hungarian, Subotica), Adrián BENE (University of Pécs, Faculty Of Humanities And Social Sciences, Department Of Community And Social Studies, Pécs), Rózsa BERTÓK (University of Pécs, Faculty of Humanities, Department of Philosophy, Pécs), Gizella BERZE (University of Szeged, Faculty of Humanities, Doctoral School of Education, Szeged), Zoltán DÉVAVÁRI (University of Novi Sad, Teacher Training Faculty in Hungarian, Subotica), Eleonóra KOVÁCS RÁCZ (University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Department of Hungarian Studies, Novi Sad), Katalin LAJOS (University of Transylvania, Faculty of Miercurea Ciuk, Department of Humanities, Miercurea Ciuk), Anna LEHOCKI-SAMARDŽIĆ (J. J. Strossmayer University of Osijek, Faculty of Philosophy, Department of Hungarian Language and Literature, Osijek), Mária PÁSZTOR-KICSI (University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Department of Hungarian Studies, Novi Sad), Lajos SOMOGYVÁRI (University of Pannonia, Faculty of Modern Philology and Social Sciences, Teacher Training Department, Veszprém), Boglárka SZABÓ LAKI (University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Department of Hungarian Studies, Novi Sad), Péter SZABÓ (Milton Friedman University, Budapest), Erika-Mária TÓDOR (University of Transylvania, Faculty of Miercurea Ciuk, Department of Humanities, Miercurea Ciuk), Hajnalka TÓTH (Hungarian University of Agriculture and Environmental Sciences [MATE], Kaposvár Campus).

UDC-classification: Julianna ISPÁNOVICS CSAPÓ

Lector and proof-reader: Márta BUZÁS

English translator, lector and proof-reader: Kornélia ÓDRI

Serbian translator, lector and proof-reader: Draginja RAMADANSKI

Technical editor: Csaba BARNA

Published by the University of Novi Sad, Faculty of Philosophy,
Department of Hungarian Studies

2024

On grounds of the report of the VAP Secretariat of Education, Science and Culture, issue number 413-194/73. VI, this publication is free of purchase tax.

SZÓJELENTÉSEK AZ ONLINE MÉDIÁBAN

PLETL Rita

Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Marosvásárhelyi Kar
Marosvásárhely/Koronka
ORCID: 0009-0008-1049-4397
pletlrita@freemail.hu

A SZAVAK BECSÜLETE

Szójelentések az erdélyi magyar online médiában

Poštenje reči

O značenju reči u transilvanijskim mađarskim onlajn medijima

The Honour of Words

Meaning of Words in the Transylvanian Hungarian Online Media

A tanulmány témája az online sajtó követéses vizsgálatának egy, a lexikológia, szemantika és stilisztika által körülhatárolt szeptéhez kapcsolódik. Arra vállalkozom, hogy az erdélyi magyar online média hírszövegeiben a szóválasztás és szójelentés közötti összefüggéseket vizsgáljam a helyénvalóság szemszögéből. A címben szereplő, Karinthy pamfletjére utaló szerkezettel („szavak becsülete”) azt szeretném hangsúlyozni, hogy a szójelentés alakulásának (változásának, módosulásának) azokat az eseteit próbálom feltérképezni, amelyek „rontják” a szavak hitelét; amelyek azért minősülhetnek szabályszegő alaknak, mert az alkalmi jelentés szokásostól eltérése nem stilisztikai hatást, hanem pontatlan, zavaros, vagy értelmezhetetlen nyelvi kifejezésformát eredményez.

Kulcsszavak: sajtómonitorozás, nyelvhasználati norma, nyelvi korpusz, szójelentés

Bevezetés

A tanulmány témája a szóválasztás és szójelentés közötti összefüggések vizsgálata az erdélyi magyar online média hírszövegeiben. A címben szereplő, Karinthy pamfletjére¹ utaló szerkezet („szavak becsülete”) a téma szűkíté-

¹ Karinthy 1917-ben keletkezett *Szavak* című alkotása.

sét jelzi. Azoknak az eseteknek a feltérképezésére vállalkozom, amelyekben a szójelentés módosulása „rontja” a szó hitelét, azaz az alkalmi jelentésnek a szokásostól eltérése nem stilisztikai hatást, hanem zavaros vagy értelmetlen nyelvi kifejezésmódot eredményez; amelyekben a szójelentés változásai nem az árnyalt, szabatos megfogalmazást szolgálják, hanem a létrejött szabályszegő formák stílusterést okoznak, vagy a képzavar különböző eseteit valósítják meg.

Karinthy az ellen tiltakozik, hogy „gyalázatos hazugok [...] megrontották a szavak becsületét és hitelét”, és ezért fülünk elväsott „a megrontott szavak hüvelyétől, melyeknek magvát, az igazságot kilopta valaki” (Karinthy 1917). A szavak hitelét nemcsak a manipuláció szándékával lehet rombolni, hanem a nyelvi igénytelenséggel, a hanyagul pontatlan nyelvhasználattal, a nyelvi kifejezés sűrű botlásaival a szavak és szólások használatában. Ez utóbbiak hatása szinte észrevétlenül érvényesül, szürkül a nyelvhasználat, kikopnak belőle az árnyalatokat kifejező szinonimák, az érzékletes megjelenítést megvalósító nyelvi kifejezések, fordulatok. A szótévesztések, a szóláskeveredések, az alakkeveredések, a pontatlan vagy téves terminushasználat megannyi „támadás” az ép nyelvérzék ellen, elbizonytalanítja a két- vagy többnyelvű környezetben élő anyanyelvi beszélőt. A médiának, különösen a kisebbségi vagy regionális nyelvűnek² törekednie kell arra, hogy a nyelvezetük ne károsan, hanem jó irányban befolyásolja az olvasók nyelvhasználatát. A média széles körű szerepéből fakadóan az élet legkülönbözőbb szféráival tart kapcsolatot, ezért a sajtónyelv több nyelvi rétegből merít; elvárható, hogy nyelvhasználata színes, gazdag szókészletből merítő, a közléshelyzethez illeszkedő legyen. A romániai magyar beszélőközösség számára a média fontos nyelvhasználati szféra, ez pedig felértékeli a kisebbségi média nyelvi szocializációban betöltött szerepét, éppen azért, mert a magyar anyanyelvűek számára az anyanyelvhasználat lehetőségei tájegységenként jelentős mértékben különböznek; a nyelvi térkép a dominánsan anyanyelvű környezettől a kétnyelvűség különböző változatain át az erőteljes szórványlétig nagyfokú változatosságot mutat. A médiának a szocializációs funkciója alakítja a nyelvi kultúrához való viszonyulást mindkét, a szövegalkotói és szövegbefogadói oldalon. A professzionális írásbeliségben dolgozó szakemberek felelőssége, hogy a sajtó nyelvhasználata orientáló mintaként járuljon hozzá a nyelvi műveltség terjesztéséhez, erősítse a nyelvi tudatosságot. „A nyomtatott és online sajtótermékek a korrektúra munkafázisának komolyan vételével tehetnek a nyelvi színvonal érdekében” (Balázs³ 2020). Olvasói elvárásként hasonló gondolatok

² A „regionális vagy kisebbségi nyelvek” kifejezést az általánosan elfogadott definíció szerint használom. Azon nyelveket jelenti, amelyeket valamely állam területén az állam olyan polgárai hagyományosan beszélnek, akik az állam többségi népességénél számszerűen kisebb csoportot alkotnak (Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája).

³ Szerkesztő, Korunk, Kolozsvár.

fogalmazódnak meg: „Már írtam, hogy az újságíró egyik feladata, hogy azt ne mondjam: küldetése, a magyar nyelv műves használata néptanítói jelleggel IS.”⁴

A nyelvi színvonal olyan szakmai követelmény, amely a sajtó megbízhatóságát, hitelességét szavatolja, tükrözi a nyelvi tényező fontosságát a média szerepének értelmezésében. A szó becsületének megőrzése azért is alapvető, mert a szó az egyik legfontosabb nyelvi elem az emberi közlésfolyamatban. A romániai magyar nyelvű média nyelvhasználatát vizsgáló sajtófigyelés célja éppen annak a vizsgálatára, hogy a hivatásos beszélők mennyire tartják be a köznyelv normáit, nyelvhasználatuk milyen mértékben tölti be a regionális, nyelvjárási és kétnyelvű környezetben a nyelvi minta szerepét.

A vizsgálat tágabb összefüggésekben

A választott téma az online sajtó követéses vizsgálatához kapcsolódik, pontosabban a médiafigyelés során észlelt nyelvi jelenségek egy részéhez, ahhoz, amelyet a rendszernyelvészeti kategóriák szerinti csoportosítás a lexikológia, jelentés- és stilisztika határterületéhez sorolt. A szóválasztás és szójelentés közötti összefüggések felvázolása, az egyes esetek bemutatása és példákkal való megvilágítása a sajtófigyelés során begyűjtött dokumentumanyagra támaszkodik. A forrásanyagot jelentő nyelvi korpusz jellemzőit a mintavételi eljárás módszerei, a nyelvi tények gyűjtésének szempontrendszere, a minősítés alapját képező szociolingvisztikai elvek alakították. Mivel jelenlegi vizsgálatom csupán egy szelete egy nagyobbak, röviden⁵ be kell mutatnom a médiamonitorozást meghatározó alapelveket, a megvalósítás folyamatában érvényesülő eljárásokat, a vizsgálati anyag jellemzőit.

A romániai magyar nyelvű média követéses vizsgálatának két évtizedes gyakorlatában a 2021-es év jelentette a váltást: az audiovizuális média élőszóban elhangzó szövegeinek vizsgálatáról áttértünk az írásban megformált szövegek (online média) tanulmányozására. A médiapiac változásai nyomán bekövetkezett átrendeződés (az online kommunikáció és online sajtó térhódítása), a médiafogyasztói szokások jelentős mértékű átalakulása időszerűvé tette a sajtófigyelés tárgyának megváltoztatását. A médiamonitorozás folyamatában kialakult, kialakított gyakorlat, miszerint a begyűjtött nyelvi anyag feldolgozása során észlelt nyelvi jelenségeket, a normasértő nyelvi tényeket egyrészt kutatási jelentésekbe sűrítve, a rendszernyelvészeti kategóriák szerint rendszerre rögzítettük, másrészt a feltárt nyelvi jelenségek elemzését elméleti keret-

⁴ A komment szekcióban megjelenő ismeretlen olvasó megszólalása.

⁵ A sajtómonitorozás részletes bemutatása megtalálható a *Nyelvhasználat a romániai magyar online médiában* című kötet Előszavában (7–13).

be ágyazottan végeztük el, hasznosnak bizonyult. Biztosította a folytonosság megőrzését a sajtófigyelés évi rendszerességgel ismétlődő folyamatában és egy olyan rugalmas keret megteremtését,⁶ amely lehetővé tette a vizsgálat tárgyának kiszélesítését, illetve azt, hogy a feldolgozás módszereit, illetve az értékelés szempontrendszerét finomítsuk, hozzáigazítsuk az empirikus anyagban megjelent nyelvhasználati változásokhoz.

A folytonosságot több tényező is szavatolta. A sajtófigyelés célja mindvégig állandó volt, annak a vizsgálat, hogy a magyar nyelvű média nyelvhasználata a regionális, nyelvjárási és kétnyelvű környezetben milyen mértékben tölti be a szóbeli, illetve az írásbeli közlésmódban a nyelvi minta szerepét. A mintavételi eljárásban minden alkalommal a reprezentatív jelleg biztosítására törekedtünk; a vizsgálati mintába beemelt médiumok kiválasztásában az adott sajtóorgánum jellege (közszolgálati rádió online felülete, online hírportál, nyomtatásban megjelenő napilap hírportálja) és a régió (tömb, átmeneti régió, szórvány) játszott szerepet. A médiafigyelést mindig az előre kijelölt időintervallumban végeztük. Az adatgyűjtés azonos eljárásai szerint hoztuk létre azt a nyelvi korpuszt, amely a követéses vizsgálat forrásanyagát jelentette.

Mivel a módszertani alapvetést meghatározó legfontosabb tényező, a romániai magyar nyelv státusa mindvégig ugyanaz maradt: regionális nyelv, ezért azokat az elveket, megállapításokat, amelyek a kisebbségi média jellegzetes vonásait a nyelvi dimenzió mentén teszik leírhatóvá, a sajtófigyelés minden szakaszában kiindulópontnak tekintettük. Ezért a nyelvi jelenségek minősítésében mindvégig tekintettel voltunk az aktív kétnyelvűségi helyzetre, amely kedvez a kontaktusjelenségek gyakoribb előfordulásának; szükségesnek tartottuk a köznyelv és regionális köznyelv fogalmának definiálását és elkülönítését, hiszen ez utóbbi a sztenderdhez képest kis mértékű alaktani és mondattani eltérést is mutathat a táji hagyományoknak megfelelően. Mivel a regionális köznyelv nemcsak a nyelvjárásokkal érintkezik közvetlenebbül, hanem a környező többségi nyelvvel is, ezért a nyelvhasználati szabályokat rugalmasabban kellett értelmeznünk. Figyelembe vettük a norma többrétegűségét. Ragaszkodtunk ahhoz a szociolingvisztikai alapozású magyar nyelvészeti állásponthez, amely több, egymással kölcsönös viszonyban lévő norma meglétét állítja: minden nyelvváltozatnak van normája, amelyek közül a főváltozaté abban kivételes, hogy kodifikált (Péntek 2023); a 21. században átértékelődött a nyelvi norma (egy központú helyett több központú normafogalom) (Tolcsvai 2003). A normafogalom többrétegűsége megfelelő keretet biztosított a regionális nyelvű média nyelvhasználatának a tanulmányozására. A követéses vizsgálat minden szakaszában érvényesítettük

⁶ A szempontrendszer táblázatát közzöltük a *Nyelvhasználat a romániai magyar online médiában* kötet Mellékletében (131–134).

a deskriptív megközelítést, mert ez a szemlélet a nyelv tulajdonságának tekinti a változatosságot, azt, hogy földrajzi és társadalmi tagozódásnak megfelelő változatokban létezik, és a változást, amely szerint a nyelvhasználati szokások a nyelv- vagy beszélőközösségekben érvényesülő normák hatására alakulnak. Elfogadtuk azt a felismerést, hogy a magyar nyelv a valóságos nyelvhasználat szerint több központú; Erdély a Partiummal, Vajdaság, a szlovákiai és kárpátaljai magyar nyelvterület önálló központoknak tekinthető, mert a közigazgatásban, az oktatásban, a tömegtájékoztatásban, a tudományos kutatásban, a könyvkiadásban a magyar is használatos az államnyelv mellett (Lanstyák 1995a; 1995b).

A nyelvi korpusz kialakításában az állandóságot jelentette, hogy mindvégig a magyar nyelv ismert rendszernyelvészeti fogalomköreire alapozó szempontrendszer nagy kategóriái szerint rendszereztük a begyűjtött nyelvi anyagot. Így alakultak ki a nagy kategóriák: morfoszintaktika, lexikológia – jelentéstan – stilisztika és szintaxis. De módosítottunk is, ha változott a vizsgálat tárgya (az online sajtó esetében az írásbeli közlésmód megkövetelte a helyesírási szabályok betartásának nyomon követését; tehát bekerült a helyesírás művelettípusok szerint rendszerezett fejezete). Bővítettük a kategóriák számát akkor is, ha a begyűjtött anyag megkívánta a nyelvi jelenségek értékelésének pontosítását. Egy új kategória létrehozása tette lehetővé a nyelvi variabilitás különböző eseteinek a rendszerezését: különböző típusú kontaktusjelenségek, különös tekintettel a szószintű és szókapcsolat szintű román eredetűekre; neologizmusok átvétele; a regiszter és/vagy stílusátvesztés előfordulásai; regionális (köznyelvi) jelenségek. A módosítások érintették a nagy kategóriákon belüli csoportosítást is, ha a nyelvi jelenségek értelmezése és minősítése ezt megkívánta; így került a lexikológia – jelentéstan – stilisztika határterületéhez a szövegtan.

A médiafigyelés folyamatában begyűjtött dokumentumok alapján kialakított nyelvi korpusz teljes anyagát táblázatokba rendszerezve tároljuk. A táblázatok oszlopai jelölik az idézett nyelvi alak leőhelyét (médiium neve, keltezés, műsor/rovat, időpont); a normasértő nyelvi alakot vagy szerkezetet; a normasértés minősítését és annak kódját is; az ajánlott helyes formát vagy változatot; a megjegyzés rovatban azt rögzítjük, ha az adott nyelvi jelenség több kategóriába is besorolható; ez segíti a különböző típusú normasértések előfordulási gyakoriságának a számbavételét. A táblázat sorai rögzítik az észlelt normasértő nyelvi formát, és ha az értelmezéshez szükséges, a vonatkozó szöveggörnyezetet; a táblázatok egymásutánja pedig leképezi a rendszernyelvészeti osztályozást.

A vizsgálat elméleti alapjai

A szóválasztás és szójelentés közötti összefüggések vizsgálata két pillérre támaszkodik. Az egyiket azok az elvek, felismerések alkotják, amelyek a vizsgálat

alapját képező nyelvi korpusz létrejöttét, a nyelvi jelenségek rendszerezését alakították. Ezeket felvázoltam az online sajtófigyelés bemutatásában. A másik pillért a szójelentés leírásának különböző modelljei alkotják. Tolcsvai Nagy Gábor azon állítását elfogadva, hogy a jelentés és ezen belül a szójelentés fogalma a nyelvtudomány egyik legösszetettebb és talán az egyik legkevésbé megoldott kérdése, csak azokat a megközelítéseket érintem, amelyek összhangba hozhatók voltak az anyaggyűjtést meghatározó koncepciókkal, és amelyek alapján a lexikológia – jelentésstan – stilisztika határterületét jelentő kategórián belül minősíteni és kódolni lehetett a nyelvi jelenségeket.

A szót önálló nyelvi elemmé a megnevezési képessége teszi. A szónak ez a tulajdonsága nemcsak a szótárban vagy a nyelvtanban mutatkozik meg, hanem a beszédben is. Ezért a szó az egyik legfontosabb nyelvi elem az emberi közlés-folyamatban (Tolcsvai, Arcanum).

A három, a szakirodalom által főirányzatnak⁷ tekintett jelentéselmélet (logikai vagy formális, strukturális, kognitív) kiindulópontja közös: a szó mint jel három összetevő kapcsolata, amelyeknek egymáshoz való viszonya alkotja a jelentést. Közös az is, hogy a jelviszonyt önkényesnek tartják, mert nem valamilyen belső szükségyszerűség hozza létre, hanem közmegegyezés, amit a hagyomány őriz meg, és a nyelvi gyakorlatban működik. Mindhárom koncepció közösségi jelleget tulajdonít a jelentésnek, abban viszont már lényeges különbségek vannak, hogy milyen tényezőkkel lehet bemutatni a szójelentést, illetve hogy milyen elemeket lehet bevonni a jelentésmagyarázatba.

A szójelentéssel kapcsolatos minősítésben támaszkodtunk a strukturális elmélet azon megállapítására, hogy a szó jelentése olyan közösségi jellegű szabály, amely előírja, hogy az adott szót milyen jelentéstartalomra vonatkoztatva használják helyesen az adott beszélőközösség tagjai, jelentésének megfelelően milyen más szavakkal kapcsolódhat össze, illetve milyen nyelvi szerkezetekbe épülhet be. Alapoztunk a kognitív jelentésmagyarázatnak⁸ arra a felfogására, amely szerint a nyelvi tudás a világ megismerésének, feldolgozásának képességével van szoros összefüggésben; amely hangsúlyozza a jelentésnek a nyelvhez és kultúrához kötődő voltát. Ez a felismerés beépül abba a stílusértelmezésbe, amely a stílust összetett fogalomként írja le, mert az interakcióban létrejövő szöveg folyamatosan viszonyt tart fenn szövegen kívüli tényezőkkel (a cselekvéssel, a situációval, a kontextussal) és a nyelvi tartományok adta lehetőségekkel (Tolcsvai 1996, 52). Ebben a keretben a normafelfogás elkülöníti a grammatikai szabályokat,

⁷ Lásd a főirányzatok bemutatását és tárgyalását Pethő József *Jelentésstan* című munkájában (2004, 32–53).

⁸ Tolcsvai összefoglalása alapján (Tolcsvai 2011, 11–13).

amelyek a nyelvi szerkezet megformálásának a módját, kereteit adják meg, és a szociokulturális jellegű normát, amely a nyelvi megnyilatkozás szintjén irányít (Tolcsvai 1996, 56). Ez a fajta elkülönítés a mi szempontunkból azért lényeges, mert kiszélesíti a nyelvi helyesség értelmezési tartományát. A nyelvi jelenségek vizsgálata nemcsak a helyesség, hanem a helyénvalóság szempontjából is lehetségessé válik. A nyelvhelyesség megítélése csak a nyelvi formák elfogadhatóságára van tekintettel, a nyelvi helyénvalósági ítéletek kiindulópontja a közléshelyzet. Helyénvalónak tekinthető az a nyelvi forma, amelyet mind a szövegalkotó, mind a befogadó az adott közléshelyzetben megfelelőnek gondol a kommunikáció sikerességé szempontjából (Lanstyák 2019, 104–105).

Tehát a nyelvi jelenségek vizsgálatában azt az elvet követtük, hogy a helyesség kritériumait rendszergrammatikai összefüggéseken túl más tényezőkkel (a közlés célja, a kommunikációs csatorna jellege, a szöveg típusa és műfaja, szövegelőzmények, az újságírók nyelvi kompetenciája) is összefüggésbe állítsuk.

A vizsgálati anyag

A nyelvi korpusz jellegét a sajtófigyelés tárgya alakította: az írott nyelvi dokumentumanyag az online sajtófigyelésből származik. A reprezentatív mintába kilenc magyar médiumot⁹ emeltünk be, amelyeknek az online felületein található hírek szövegeit vizsgáltuk.

A nyelvi korpuszt néhány alapadattal¹⁰ lehet jellemezni. A 2021-es sajtófigyelés során létrejött korpusz mérete megközelítőleg 409 223 szó, a 2022-es korpuszé megközelítőleg 165 000 szó, a 2023-ban gyűjtött anyag 156 000 szóból áll. A feldolgozott hírszövegek alapján a kigyűjtött nyelvi jelenségek száma a 2021-es szakaszban 2645, a 2022-es periódusban 1224, a 2023-as időszakban 1599. Az egymást követő szakaszok gyűjtése alapján elkészült három vizsgálati korpusz öt nagy jelenségtípusának megoszlási adatai tükrözik, hol a legnagyobb, illetve hol a legkisebb a normasértések száma. Az előfordulás gyakorisági adatai mind a három évben¹¹ hasonlóságot mutatnak a sorrend alakulásában. A legnagyobb arányban a helyesírási és szövegszerkesztési hibák (42%, 40%, 39%) vannak jelen, ezt követi a mondattani hibák (23%, 21%, 19%) csoportja. Szinte egyenlő arányt képviselve következnek két csoport: a lexikológia – jelentéstan – stilisztika (17%,

⁹ Bukaresti Rádió, Erdély Online, Fötér. ro, Kolozsvári Rádió, Krónika Online, Marosvásárhelyi Rádió, Maszol.ro, Székelyhon, Transtalex.

¹⁰ A kutatási jelentések alapján közlöm. Az első két év alapadatainak táblázatai megjelentek a *Nyelvhasználat a romániai magyar online médiában* című kötet Mellékletében, illetve a harmadik év adat-táblázatait az előkészített újabb kötet fogja tartalmazni.

¹¹ Az egymást követő szakaszok szerint adom meg a jelenségtípusok megoszlásának százalékos arányait.

14%, 19%), illetve a nyelvi variabilitás jelenségeit összesítő kategória (10%, 13%, 14%). A morfoszintaktikai jellegű hibák a legritkábbak (6%, 10%, 9%).

A lexikológia – jelentéstan – szövegtan – stilisztika kategórián belül kilenc, illetve 2022-től tíz alkategóriát különítettünk el, amelyek szerint minősítettük és csoportosítottuk az előforduló normasértő alakokat. Ezek a következők: alaktani, divatossá vált rövidítések; a képzavar különböző esetei; szótévesztések, hasonló hangzású szavak felcserélése; szóláskeveredések, szólástévesztések, állandósult szókapcsolatok helytelen használata; nem létező szavak „feltalálása”; szóválasztási problémák; terpeszkedő kifejezések; alakkeveredések; terminushasználat; szemantikai szempontból zavaros vagy hiányos mondat. Az alkategóriák szerinti jelenségtípusok adatait vizsgálva megállapítható, hogy évenként változó képet mutat a különböző típusú normasértések előfordulási gyakorisága. 2021-ben a normasértések majdnem háromnegyede (70%) két jelenségtípusba sorolható: 55% a nem megfelelő szóválasztás és 15% a képzavar különböző esetei. 2022-ben csökken a szóválasztás problémakörébe sorolható esetek százalékos aránya (34%), de megugrik a képzavar kategóriájába tartozó jelenségeké (24%). 2023-ban újra növekvő, 39% a téves szóválasztás eseteinek aránya, csökken a képzavar előfordulási gyakorisága (11%), hirtelen megugrik a terminushasználat csoportjában a normasértések előfordulásának gyakorisága 19%-ra (az előző években 6%, illetve 8% volt). Az elvértve vagy ritkán előforduló normasértések csoportjába tartoznak a divatossá vált rövidítések, az alakkeveredések esetei (minden szakaszra érvényes). Arra is van példa, hogy egy jelenségtípus ritkán fordul elő valamelyik évben, egy következő évben pedig gyakran. Például a hasonló hangzású szavak felcserélése 2021-ben ritkán szerepel a vétségek között (2%), 2022-ben megnégyszereződik az előfordulási aránya (9%), 2023-ban 6%. A szóláskeveredésekre, a szólástévesztésekre, az állandósult szókapcsolatok helytelen használatára alig akad példa a 2021-es anyagban, 2022-ben az előfordulásuk gyakoribbá válik, (6%), és 2023-ban már 7%.

A szójelentéssel kapcsolatos kérdések a vizsgált nyelvi korpuszban

A lexikológia – jelentéstan – szövegtan – stilisztika kategóriába sorolt, alcsoportokba rendszerezett nyelvi jelenségek számszerű adatai csupán azt tükrözték, hogy a különböző normasértő nyelvi alakok milyen gyakorisággal fordulnak elő a magyar nyelvű online sajtó hírszövegeiben a sajtófigyelés adott időintervallumban. Az online sajtó nyelvhasználatról általánosabb képet a korpusz példaanyagának az elemzése nyújthat. Jelen tanulmányban nem a nyelvi anyag részletező vizsgálatára, csupán a teljes korpuszból véletlenszerűen kiragadott példákkal a jelenségtípusok számbavételére vállalkozom. Azokra a típusokra,

amelyek nagyon ritkán, vagy van olyan év, hogy egyáltalán nem fordulnak elő, nem idézek példákat. A terminushasználat alcsoportba tartozó jelenségekkel nem foglalkozom, mert a témát a kutatócsoport két tagja¹² részben már feldolgozta.

A szótévesztés

A sajtóhír legfőbb célja az objektív tájékoztatás, amely világos, egyértelmű megfogalmazást követel meg. A szótévesztés előfordulása zavaró, mert a normasértő alak nem a közlés céljának megfelelő jelentéstartalmat közvetíti. Hasonló hangzású szavak felcserélésével találkozunk mind magyar, mind idegen eredetű lexémák használatakor. Néhány példa:

- „*Zelenszkij sajnálkozását fejezte ki*” (Krónika, 2022. március 27.); helyes forma: sajnálatát;
- „*alacsonyabb rendű beosztottakat*” (Főtér.ro, 2022. március 21.); helyes forma: rangú;
- „*a megyei sürgősségi bizottságok döntsenek*” (Maszol, március 23.); helyes forma: bizottság;
- „*A Szövetség [...] hozna a konstrukcióba*” (Kolozsvári Rádió, 2021. március 22.); helyes forma: koalícióba;
- „*természetes szaporodás lassuló üteme miatt*” (Marosvásárhelyi Rádió, 2022. március 23.); helyes forma: szaporulat;
- „*52 százaléka azt mondta, hogy nem lenne hajlandó bevonulni egy romániai fegyveres konfliktus esetén, és csak 18 százalék vallotta ennek az ellentétét.*” (Kolozsvári Rádió, 2022. március 23.); helyes forma: ennek ellenkezőjét;
- „*...illetve kiszolgáló helységekből (vécé, konyha, kamra, előtér) áll*” (Maszol, március 23.); helyes forma: helyiség;
- „*megalapult a Kolozsvári Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem*” (Főtér.ro, 2023. március 27.); helyes forma: megalakult.

Szóláskeveredések, szólástévesztések, állandósult szókapcsolatok helytelen használata

Az állandósult szókapcsolatokat stiláris értékük miatt alkalmazzák a sajtónyelvben; képszerűségük, hangulati hatásuk élénkíti a stílust, nyelvi és művelődéstörténeti hatásuk a jelentéstartalmat gazdagítja. Használatukra azonban

¹² Sárosi-Márdirosz Krisztina és Biró Enikő, tanulmányaik megjelentek a már említett kötetben.

ügyelni kell, mert ha nem veszik figyelembe legjellegzetesebb tulajdonságukat, az állandósult nyelvi formát és a jelentésbeli összeforrottságot, akkor gyakran fedezhető fel hiba a használatukban.

„Cassis készségeit nyilvánított a Moszkvával szembeni újabb szankciócsomagokat illetően” (Maszol, 2022. március 21.); a hibahalmazás esete fordul elő: készségeit mutat valamire; egyetért valamivel szerkezetek keverednek, főleg az illetően használata, a toldalék sem az, amit megkövetel a vonzat.

„egymásnak adják a kulcsot” (Fötér.ro, 2023. március 27.); egymásnak adják a kilincset: átvitt jelentésű: egymást éri a sok jövő-menő.

„Amennyiben csak egy százalékos esély is van arra, hogy véget vessünk a háborúnak, meg kell ragadnunk azt” (Krónika, 2022. március 21.); él az eséllyel/megragadja a lehetőséget.

„zöld fényt kapott” (Fötér.ro, 2022. március 24.); a zöld jelzést ad vagy kap állandósult szókapcsolat átvitt értelmű: engedélyt, szabad utat kap valami, vagy ad valaki.

„a negyedik nagy biztosítótársaság került csődbe” (Bukaresti Rádió, 2023. március 20.); fizetéseketelenné válik: csődbe megy.

„egy 2022-es in situ beavatkozás” (Fötér.ro, 2023. március 21.); nem megfelelő jelentésben szerepel; a latin kifejezés eredeti jelentése: 'eredeti helyén'; 'a természetes helyzetében'; a szövegben a falba faragott fölről van szó.

„a dokumentumok simán megérnének egy megfelelő misét” (Fötér.ro, 2023. március 27.); a Párizs megér egy misét szállóige nem megfelelő használata.

Terpeszkedő kifejezések, közhelyes kifejezésmód

A *Nyelvművelő kézikönyv* (1985, 1007) azokat a szókapcsolatokat nevezi terpeszkedő kifejezésnek, amelyek az egyébként egyetlen igével vagy névszóval megjelölhető cselekvést, történést, állapotot körülírással adnak meg. A nyelv-művelő irodalom a korábnál árnyaltabban kezeli a terpeszkedő kifejezések kérdését,¹³ három kategóriát különít el: helytelen, elfogadható és semmiképpen nem helyteleníthető. Azokat a nyelvi jelenségeket soroltuk az első kategóriába, amelyekben a körülírási forma nem szemléletes, hanem terjengős kifejezést hoz létre, illetve szószaporításra vagy bőbeszédűsége példák.

¹³ Lanstyák tanulmánya a funkcióigés szerkezetekről (2019) vagy Heltai Pál – Gósy Mária tanulmánya a terpeszkedő szerkezetek hatásáról (2005).

- „*az ingázó diákok elhagyhatják karantén alatt álló, lakhelyül szolgáló településeiket*” (Transindex, 2023. március 29.); a szövegelőzményeket is figyelembe véve sem deríthető ki, hogy az ingázó diákok, miután feloldották a karantént, hazautazhattak, vagy újra járhattak iskolába, miután megszűnt a karantén.
- „*késedelmekkel rendelkezett a kárigények kifizetésében*” (Transtex, 2023. március 20.); késlekedve fizette a kárigényeket.
- „*az idén öltött a legnagyobb méretet a törvénytelen tarlóégetés jelensége*” (Krónika, 2022. március 21.); nem méretről van szó, hanem gyakoriságról; tömören: az idén megsaporodtak a tarlóégetések.
- „*mindkettő iránt már korábban érdeklődés mutatkozott*” (Székelyhon, 2023. március 25.); már érdeklődtek korábban.
- „*Az oktatási tárca vezetője szerdán újabb pontosításokat közölt a sajtó előtt*” (Transindex, 2021. március 24.); a minisztérium közleményének egyes állításait pontosította.

A képzavar esetei

Össze nem egyeztethető kifejezések, beszédfordulatok használata eredményezi azokat a nyelvi megformálásokat, amelyeket a szövegalkotó rendszerint azzal a céllal hoz létre, hogy érzékletesen megjelenítsen valamilyen jelenséget, bemutasson valamilyen állapotot, de ellentétes hatást ér el; nem szemléletes, a nyelvi forma nem stilisztikai telitalálat, hanem vét a világosság szabálya ellen.

- „*Úgy döntöttek, hogy Gombaszög egyik feladata az lesz, hogy újrászöjje a sorsközösség érzését, és a fiataloknak találkozási pontul szolgáljon.*” (Maszol, 2023. március 25.);
- „*Erős hullámokat ver a törvénytervezet*” (Maszol, 2021. március 29.);
- „*...egyes pártokon belül sem dúl a harmónia*” (Kolozsvári Rádió, március 22.); a viszály érzékeltetésére semmiképpen sem alkalmas nyelvi forma; az alany és állítmány viszonyban kizáró ellentétes fogalmat, illetve cselekvést kapcsol össze;
- „*Reméljük azért, hogy a stressz egy olyan tandíj volt a medve számára...*” (Székelyhon, 2022. március 23.).

Gyakran közhelyes kifejezések, szólások összekeveréséből keletkezik a képzavar. Néhány példa:

- „*Abban összességében egyetértés született, hogy a digitális oktatás még gyakoribban van.*” (Transindex, 2021. március 24.);

„lesöpörök a parlament asztaláról a magyar jellegű kezdeményezéseket” (Transindex, 2021. március 25.);

„Mielőtt az esemény szervezői a román nyelv oktatását boncasztalra helyezték volna” (Transindex, 2021. március 26.);

„az orosz katonák téves elképzeléseit állította pellengérré” (Krónika, 2022. március 21.).

Gyakori, hogy megszemélyesítés eredményez képzavart, ezekben az esetekben elvont dolgokat, élettelen tárgyakat azok lényegével össze nem egyeztethető, emberre jellemző tulajdonsággal vagy cselekvéssel ruháznak fel. Kiragadott példák:

„A lopástechnológia is látványosan virágzik” (Főtér.ro, 2022. március 28.);

A múzeum „a BBTE szárnyai alatt bujkál” (Főtér.ro, 2023. március 27.);

„Az elhanyagolt területrendezés akkor kezdett visszautni” (Székelyhon, 2022. március 27.);

„kackiásan áll [...] a kapu” (Főtér.ro, 2022. március 23.);

„A járvány lecsapódott a munkaerőpiacon is” (Erdély online, 2021. március 22.);

„leült az oltakozási kedv” (Főtér.ro, 2022. március 23.).

Képzavar létrejöttének forrása az is, amikor össze nem tartozó metaforikus vagy szó szerinti jelentéseket kever össze vagy kapcsol össze.

„Ukrajna egy olyan nagy fekete lyuk Európában, hogy nincs az az adomány-mennyiség, amellyel betömhető lenne” (Székelyhon, 2022. március 23.).

A példában mindkét mozzanat jelen van, a feneketlen zsák kifejezést keveri össze a fekete lyukkal; a metaforában (fogalmi síkja Ukrajna, képi síkja a csillagászati fogalom) össze nem tartozó elemeket kapcsol egybe.

„a városi táj, az ódon, szocreál és kortárs épületek erdejével” (Főtér.ro, 2023. március 23.); az épített világ (város zsúfoltsága és összevisszasága) megjelenítése a természeti képpel (erdő) nem találó, hanem visszatetsző.

„megnyitják a kapcsolatmentő felismerések ajtaját” (Erdély online, 2023. március 27.); a jelzős szerkezetben az alaptag és a jelző nem összeillő.

„roncstelepszökevényekkel szállítják az utasokat” (Főtér.ro, 2022. március 21.); az elavult mozdonyokra vonatkozik a metafora, hírszövegben nem helyénvaló.

A képzavar gyakori esetei közé tartoznak azok, amelyek logikai ellentmondásokat tartalmaznak. Szemléltető példák:

„de néhány éven belül a szakemberek fele nyugdíjba vonul, ami nehezen pótolható érvágást jelent az egészségügyi alapellátás szempontjából.” (Krónika Online, 2023. március 26.);

„az emberek boldogságérzete a világjárvány ellenére rugalmas maradt.” (Maszol, 2023. március 21.);

„Úgy döntöttek, hogy a mai napot a jövő erdeinek csemeteültetésével töltik.” (Marosvásárhelyi Rádió, 2023. március 27.).

Szóválasztási problémák

A szóválasztási problémák csoportjába tartozó nyelvi jelenségek sokfélék, különböző altípusokba sorolhatók. Nagyon gyakran fordul elő, hogy a szövegalkotó nem azt a szót választja, amely pontosan a kívánt jelentést fejezi ki. A normasértő alak vét az egyértelmű és szabatos megfogalmazás szabálya ellen.

„Az idén megrendezhetőek lesznek az éjjéli misék, amelyeken a hívek részt vehetnek.” (Krónika Online, 2021. március 25.); a misét nem megrendezik, hanem celebrálják.

„pillantást vetünk az órarendre” (Fötér.ro, 2021. március 21.); a szövegösszefüggés alapján nyilvánvaló, hogy a nyitvatartási táblára tekintenek, mert a nyitvatartási idő érdekli őket.

„a galagonya piaci értéke kevés” (Transtelex, 2023. március 21.); alacsony.

„A verseny előtti bevezetőben a főszervező köszöntötte elsősorban a versenyzőket” (Erdély online, 2023. március 21.); a verseny megnyitóján.

„Az új jogszabály értelmében nyilvántartásba vesznek” (Fötér.ro, 2021. március 21.), a jogszabály rendelkezései alapján.

„A kormány múlt héten első olvasatban megvitatta a tervezetet.” (Bukaresti Rádió, március 24.); talán a tervezet első változatát.

A jelzős szerkezetek tekintetében előfordulnak minősítő jelzők, amelyek nem gazdagítják a jelentést; amelyekben a jelző és jelzett szó jelentése nem összeillő; szerkezetek, amelyek a közléshelyzet szempontjából nem megfelelőek. Számtalan példa akad, de csak néhányat idézek:

„örökletes mesterség” (Maszol, 2023. március 25.); apáról fiúra öröklődő;

„az örökös kísérletezés” (Maszol, 2023. március 25.); folytonos;

„teljes értékű háború kitörését jelentené” (Krónika Online, 2022. március 24.); a teljes értékű pozitív jelentésárnyalatú, a háborúval való összekapcsolása nem helyénvaló;

„A nap halvány jó híre” (Főtér.ro, 2021. március 24.);

„pitoreszk sakktabla-földeket” (Főtér.ro, 2021. március 29.).

A hiányos szerkezet is eredményezhet pontatlan megfogalmazást:

„a vita két különböző álláspontját ismerhetik meg” (Marosvásárhelyi Rádió, 2021. március 22.); nem a vitának, hanem a vitatkozó feleknek van álláspontja;

„nő a csapadék valószínűsége” (Maszol, 2021. március 22.); a csapadék előfordulásának valószínűsége nő.

Az idegen szavak használatát illetően: érdemes mérlegelni, melyik forma kifejezőbb az idegen szó vagy a pontos magyar megfelelője; megfontolandó szabály az is, hogy csak akkor használjunk idegen szót, ha ismerjük a pontos jelentését. Példák a különböző esetekre:

„A víz reprodukálhatóságához a hagyományos ivóvíz-előállítási technológiák széles köre áll rendelkezésünkre.” (Kolozsvári Rádió, 2021. március 22.); a víz tisztításához;

„kik azok az aktorok” (Transindex, 2021. március 23.); közszereplők;

„A legtöbb pontszámot elért személyek kérvényeit pozitívan értékeli.” (Maszol, 2021. március 23.); kedvezően bírálják el;

„a benzin ára eközben stagnált” (Krónika, 2022. március 21.); nem változott;

„a világhírű lingvista” (Maszol, 2023. március 23.); nyelvész;

„gyakoroljanak valódi multilateralizmust” (Bukaresti Rádió, 2023. március 23.); vajon mit jelent?

„rávilágított egy sokak számára meglepő euroszeptícizmus-potenciálra” (Maszol, 2023. március 22.); mire gondolhatott a szövegalkotó?

A szóválasztási problémák körébe sorolható normasértő nyelvi jelenségek jóval többféle típust mutatnak, mint amennyit példákkal szemléltettem, mert csak a leggyakrabban előfordulókat említettem.

Szemantikai szempontból zavaros vagy értelmezhetetlen szerkezet

Előfordulnak olyan megfogalmazások, létrejönnek olyan mondatok, amelyekben nem az a probléma, hogy egy-egy szó alkalmi jelentését kell megfejtenie az olvasónak, hanem a teljes mondat jelentéstartalmát kell megértenie.

„Amíg még önerőből jár, addig nem cserélik le, mert az pénzbe kerül.” (Főtér.ro, 2022. március 21.); a szövegelőzmények alapján annyit ki

lehet hámozni, hogy motorvonatról van szó, mert előtte szerepel a „roncstelepszökevényekkel szállítják az utasokat”; mégpedig olyanról, amelyet már leselejteztek.

„Lehet használni a táblagépet, a mobiltelefont, ám azt egy előre meghatározott időkeretbe kell helyezni.” (Székelyhon.ro, 2023. március 20.); arra gondolhatunk, hogy az elektronikus eszközök használatát korlátozzák, de mivel szintén az előzményekből kideríthető, hogy valamilyen felmérésről van szó, lehetséges, hogy a vizsga időkeretére utalnak.

„...nem csak az orvosi kabinet berendezését, hanem annak költségtérítését is vállalják.” (Kronika Online, 2023. március 26.); minek a költségtérítését vállalják, vagy a rendelő működési költségeire gondol a szerző?

További példák megfajtsára:

„Én úgy értékelem, hogy ez törvénytelen megítélése a rendezvénynek és ellentétben áll a láttamozó bizottság határozatával, amelynek a csendőrség is az egyik eleme.” (Transtelex, 2023. március 24.);

„A szűtori református templomot ezután üzemen kívül helyezték, aminek állapota egyre inkább leromlott.” (Maszol, 2023. március 24.);

„...az államfő a pénzügyi szakembereket felbírálva alacsonyán tartotta a kamatokat.” (Maszol, március 25.);

„jegeli az állattartókat fenyegető kibocsátás-csökkentés igyekezetet” (Maszol, 2023. március 20.).

Összegzés helyett

A tárgyalt témának az összetettsége, a nyelvi korpusz nagysága és gazdagsága, a normasértő nyelvi jelenségek változatossága miatt a szójelentés és szóválasztás közötti összefüggések vizsgálatában csak vázlatos áttekintésre vállalkozhattam. Egyelőre következtetéseket nem, csak tanulságokat fogalmazhatok meg, olyanokat, amelyek a kutatás folytatásához járulhatnak hozzá.

Tanulságok: A helyénvalóság szempontját érvényesítő vizsgálat soktényezős, mert figyelembe kell venni a közléshelyzet tényezőit, ezek egymásra hatását vagy összjátékát.

A normasértő nyelvi formák elemzésében célszerű a grammatikai és nyelvhasználati normákat egyaránt figyelembe venni.

A szavaknak a becsülete és hitele akkor őrződik meg, ha a beszélőközösség tagjai és elsősorban a hivatásos beszélők hadat üzennek a hanyagul pontatlan nyelvhasználatnak.

Irodalom

- Balázs Imre József. 2020. *A helytelenkedő sajtóhibák*: <https://e-nyelvmagazin.hu/2020/02/07/a-helytelenkedo-sajtohibak/> (2024. máj. 15.)
- Heltai Pál – Gósy Mária. 2005. A terpeszkedő szerkezetek hatása a feldolgozásra. *Magyar Nyelvőr* 129., október–december 4. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1294/129406.pdf>. (2024. máj. 16.)
- Karinthy Frigyes. Szavak. *Hátrálva a világ körül*. <https://mek.oszk.hu/06800/06830/06830.htm#21> (2024. máj. 21.)
- Lanstyák István. 1995a/1998. A magyar nyelv központjai. In Kontra Miklós – Saly Noémi szerk., *Nyelvmentés vagy nyelvárulás?: Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. 326–344. Budapest: Osiris Kiadó.
- Lanstyák István. 1995b/1998. A nyelvek többközpontúságának néhány kérdéséről (különös tekintettel a Trianon utáni magyar nyelvre). In Kontra Miklós – Saly Noémi szerk., *Nyelvmentés vagy nyelvárulás?: Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. 227–251. Budapest: Osiris Kiadó.
- Lanstyák István. 2019. Nyelvhelyesség és nyelvi helyénvalóság a funkcióigés szerkezetek használatának megítélésében. In Misad Katalin szerk., *Nyelv, identitás, oktatás*. 103–116. Pozsony: Szenczi Molnár Albert Egyesület.
- Nyelvművelő kézikönyv I–II*. 1985. Budapest: Akadémiai Kiadó és Nyomda.
- Péntek János. 2023. A változás, a változatosság és az egység. *Édes Anyanyelvünk* 1. 7–9.
- Pethő József. 2004. *Jelentéstan*. Kiadta a Bölcsész Konzorcium.
- Pletl Rita szerk. 2023. *Nyelvhasználat a romániai magyar online médiában*. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor. 1996. *A magyar nyelv stilsztikája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor. 2003. A nyelvi norma. In Kiefer Ferenc – Siptár Péter szerk., *A magyar nyelv kézikönyve*. 411–421. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor. 2011. *Kognitív szemantika*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Tolcsvai Nagy Gábor. *Szójelentés*. Arcanum. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/pannon-pannon-enciklopedia-1/magyar-nyelv-es-irodalom-31D6/a-mai-magyar-nyelv-rendszere-3615/szojelentes-tolcsvai-nagy-gabor-> (2024. máj. 20.)

Rita PLETL

POŠTENJE REČI

O značenju reči u transilvanijskim mađarskim onlajn medijima

Tema studije se odnosi na aktuelno proučavanje onlajn štampe, sa stanovišta leksikologije, semantike i stilistike. Iz perspektive prikladnosti ispituju se veze između izbora i značenja reči u tekstovima vesti transilvanijskih mađarskih onlajn medija. Oslanjajući se na naslovnu sintagmu, preuzetu iz Karintijevog pamfleta („poštenje reči“), pokušavam da mapiram one

slučajeve upotrebe (promene, modifikacije) značenja reči koji „oštećuju“ kredibilitet istih; što se može klasifikovati kao kršenje pravila jer odstupanje od uobičajenog značenja ne rezultira stilskim efektom, već nepreciznim, zbunjujućim ili besmislenim oblikom jezičkog izražavanja. *Ključne reči:* praćenje štampe, jezička upotrebna norma, jezički korpus, značenje reči

Rita PLETL

THE HONOUR OF WORDS

Meaning of Words in the Transylvanian Hungarian Online Media

The topic of this study is related to a slice of the online press stylistic analysis, delimited by lexicology, semantics and stylistics. My aim is to investigate the relationship between word choice and word reporting in Transylvanian Hungarian online media news texts from the perspective of appropriateness. By using the structure in the title (“honesty of words”), referring to Karinthy’s pamphlet, I want to emphasize that I am attempting to map the cases of word report development (change, modification) that “damage” the credibility of words; that may be considered as rule-breaking because the deviation of the occasional meaning from the usual one does not result in a stylistic effect, but in an imprecise, confused or unintelligible linguistic expression.

Keywords: press monitoring, language use norm, language corpus, meaning of words

ALKALMAZOTT TUDOMÁNYOK

TÖRTELI TELEK Márta

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Szabadka, Szerbia
ORCID: 0000-0001-7213-5375
ttmarta76@gmail.com

SZÚTS Zoltán

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Eger, Magyarország
ORCID: 0000-0001-8539-670X
szutszoltan@gmail.com

A DIGITÁLIS SZÖVEGEK OLVASÁSI STRATÉGIÁI, AVAGY A HIPERTEXT ÚTVESZTŐI

Strategije čitanja digitalnih tekstova ili lavirint hiperteksta

Reading Strategies of Digital Texts or Hypertext Mazes

A digitális szövegek képernyőről történő olvasása alapjaiban változtatta meg a hagyományosan verbalitásra épülő szövegértési és szövegalkotási módokat, magát a társadalmi kommunikációt, ami óriási felelősséget ró az oktatásra, a pedagógusokra. Ezt az olvasási mintázatot kimutathatóan befolyásolja a weblap típusa, de az olvasó célja is meghatározó tényező. Az újfajta szövegek és képek megértése, jelentésrétegeik feltárása új kihívások elé állítják a felhasználókat, az olvasókat. Felvetődik a kérdés, hogy a digitális térben megjelenő szövegek megértésére milyen új szövegértési stratégiáink vannak, milyen szerepük van a bennük fellelhető vizuális elemeknek stb. Tanulmányunkban – ennek megfelelően – a digitális olvasás jellemzőit tárjuk fel, a nyomtatott és a digitális szövegek közötti hasonlóságokat és különbségeket ragadjuk meg, és a vizuális tartalmakkal kiegészített, online térben létrejött szövegeket, továbbá az ezekhez kapcsolódó új szövegértési folyamatokat, az eltérő műveleti feldolgozást vizsgáljuk, sőt ezen stratégiák fejlesztési lehetőségeit is bemutatjuk; a kritikai olvasás, a reflexív magatartás jegyében.

Kulcsszavak: olvasó, digitális szöveg, szövegértés, digitális olvasás, olvasási stratégiák

Bevezető gondolatok

Az olvasást gyakran egyszerű dekódolásként értelmezik, vagy éppen hangos olvasásként.

A szövegértés kifejezés az olvasás kifejezéssel összehasonlítva a kognitív kompetenciák szélesebb értelmezését foglalja magába az egyszerű dekódolástól, a grammatikától, a nagyobb nyelvészeti és szövegstruktúrákon, jellemzőkön át a világról alkotott tudásig. Magába foglalja továbbá a metakognitív kompetenciákat is: a szöveg olvasása közben alkalmazott hozzávetőlegesen 10 stratégia alkalmazására vonatkozó tudást. A metakognitív kompetenciák akkor aktiválódnak, amikor az olvasó kiveti, javítja az olvasási folyamatát az olvasási célnak megfelelően, illetve erről tudatosan gondolkodik (PISA 2015 Draft Reading Literacy Framework 3–9).

Ha az olvasást komplex tevékenységként és reálisan szemléljük, akkor elmondhatjuk, hogy Gutenberg találmánya csak kisebb változásokat hozott az olvasás antropológiájában, szemben az online média egyik jellegzetes gyakorlatával, a képernyőről való olvasással (Szűts 2018). Így az anyanyelvi nevelés megváltozott környezete olyan tudás közvetítését teszi szükségessé a tanulók számára, amelyben a tanulási folyamat, a különböző információfeldolgozási stratégiák elsajátítása elsődlegessé válik (Gonda 2015). Ennek a tanulási folyamatnak két fő összetevője van: az egyik a virtuális környezetben megjelenő információ, amely digitális szöveggé tárul az olvasók elé, a másik pedig a digitális szövegek értelmezéséhez szükséges olvasás képessége.

A digitális olvasásról gondolkodva nem feledkezhetünk meg az információs műveltségről és az írástudás különböző új típusairól. Ezek közül bármelyiknek sajátja a kritikai gondolkodás és az azt megalapozó kritikai olvasás iránti igény. A kritikai gondolkodás magában foglalja az interpretációt, az analízist, az értékelést és a következtetést, valamint a kontextus és a módszerek figyelembevételét is. A kritikai olvasás része annak nyomon követése, hogy milyen gondolkodást tükröz egy-egy szöveg, ezért meg kell határoznunk fő állításait és célját, célközönségét. Meg kell vizsgálnunk, hogy szerzője milyen érvelést alkalmaz és milyen a felépítése, különös tekintettel a hiányokra és a következtelenségekre is (Koltay 2016b). A kritikai olvasás fejlesztése pedig a sokféle csatornán érkező információk befogadása folyamán elengedhetetlen.

A digitális olvasás, a digitális kultúra és a multitasking világa

Ahogy egyre többen olvasnak digitális szövegeket, az olvasás individuális, privát aktusa egyre inkább megosztott, nyilvános élménnyé válik, főként akkor,

amikor a közösségi médiában szövegekhez megjegyzéseket fűzünk, lájkoljuk őket, újra felhasználjuk egyes részeit. Az információs technológia lehetővé teszi ezt, de hatására a figyelem töredezetté válik, és a közösségi média azt a türelmetlen elvárást kelti bennünk, hogy folyamatosan egyre újabb ingerek érjenek bennünket (Koltay 2016b). Sőt, nemcsak a közösségi média szövegeire, hanem más jellegű és műfajú digitális szövegek olvasására is jellemző az előbbi kijelentés.

A digitális kultúrára jellemző szövegértési és szövegalkotási szemléletet és módokat értelmezve, tanulmányozva mondhatjuk, hogy a digitális bennszülöttek a párhuzamos információfeldolgozást és a több feladattal való egyidejű foglalkozást kedvelik. Szívesen dolgoznak kép, hang és videó információkkal, kevésbé tartják fontosnak az írott szöveget. Szívesen keresnek rá véletlenszerűen, hiperlinkek útján elérhető multimediális információkra. Kedvelik a szimultán kölcsönhatásokat, illetve a hálózati kapcsolatok létesítését számos más felhasználóval. Azonban a multitasking nem csak a fiatalok körében elterjedt; a mindennapok része.

A több csatornán érkező információk áradata, a figyelem megosztása, az egyidejűség, a különféle szövegekbe való ki- és bekapcsolódás egésze más szöveg-olvasási technikát igényel, mint amikor egyetlen szöveget alkot vagy ért meg valaki. Az olvasás során egyes információkat keres az olvasó ember. Nem is kell egész szöveget végigolvasnia, mert minden technikai feltétele megvan annak, hogy csak azt olvassa el, azt szűrje ki a szövegből, amit keres. Különféle keresőprogramok vannak, és egyes szavakra, bármilyen nyelvi jelre rá lehet keresni a segítségükkel. Így jött létre a szkiping típusú információkereső olvasás, amelynek előnye, hogy az olvasó nagyon gyorsan rálelhet az őt érdeklő információkra (Fenyő D. 2011). Legyen szó akár üzenetalapú, akár szerzői alapú szövegekről.

Vagyis az olvasás iránya is megváltozott: nem lineárisnak, hanem ugrásszerűnek nevezhetjük, vagyis nem kell teljes szövegeket végigolvasni, hanem gyakran elég beleolvasni különböző szövegekbe, és válogatni belőlük. Mindeközben egyrészt a szemünk ugrál folyamatosan az egyes szövegek között, másrészt gondolkodásunk is követi ezt az ugrálást (Fenyő D. 2011). Ez az olvasástípus pedig a szkennelő olvasásnak felel meg, nem az elmélyült olvasásnak, az elidőzésnek.

Ez az egyénileg megalkotható olvasási irány, az ugrásszerűség jellemzi az internetes portálokon fellelhető tartalmak olvasási módját. Mindenhol lehet keresni a tartalomjegyzék alapján. Mindenhol van beépített gyorskereső, fogalomkereső, meg lehet adni paramétereket, szűrési feltételeket, amelyek segítségével el lehet jutni bármilyen információkhoz. Sőt, a mai honlapokon gyakori, ma már szinte kötelező elem a címkefelhő beépítése. Ez a rákeresés és az előfordulások gyakorisága szerint rendezi a honlap kulcsszavait, és aszerint lesznek az egyes szavak nagyobbak és kisebbek, élénkebbek vagy halványabb színűek,

hogyan kerestek rá, vagy hogy a kereső által megadott szóval, kifejezéssel milyen gyakran állnak kapcsolatban. Vagyis ez is egyfajta tartalomjegyzéknek tekinthető, de olyannak, amely nemcsak hogy állandó mozgásban van, de amelyet az olvasók, a keresők szerkesztenek – mintegy öntudatlanul (Fenyő D. 2011).

Mindemellett az angolszász modellek is bizonyítják, hogy a digitális szövegek olvasója nem csupán befogadója az adott szövegnek, hanem sokszor alkotója is, hiszen az internetes kommunikáció megkívánja, hogy kulcsszavakat alkossunk, keresőmotorokat használjunk, alkalmazzuk a különböző navigációs lépéseket, vagy bejegyzéseket, kommenteket hozunk létre. Ezért is nehéz a digitális szövegek értelmezésekor elkülöníteni az olvasást az egyéb kognitív műveletektől. Gonda Zsuzsa ebből kifolyólag a digitális szövegek olvasását egy olyan komplex kognitív tevékenységnek tekinti, amelyben az olvasási készség és képesség kiegészül a digitális kompetenciával, amelynek során az olvasó az információkeresés, -értékelés, -összefoglalás és -megosztás műveletét hajtja végre. Ezt az olvasási folyamatot pedig már e-olvasásnak nevezi (Gonda 2015). Vagyis az e-olvasás már az olvasási készség magasabb szintjét jelenti. Erre pedig sok olvasó nem képes, ahogy azt a PISA-mérések során is kimutatták.

Egészen radikálisan megváltozott a kép és a szöveg viszonya. A mai olvasó elsősorban a képből indul ki, és ezekhez képest másodrendű a nyelvi szöveg. Ikonok egész sora veszi körül az olvasót. Ám a kép és a szöveg aránya megváltozott, jóval több képi információ veszi körül a ma felnövő nemzedéket, mint korábban. (Ugyancsak megváltozott ezek aránya egyes szövegtípusokon belül.) Ezzel egyidejűleg és ennek megfelelően pedig a hétköznapiakban az olvasás visszaszorult, legalábbis sok gyakorlati feladatot nem olvasással oldunk meg, mint korábban, vagy legalábbis nem szövegolvasással, hanem piktogramok olvasásával, illetve nem áttekintő olvasást kell használnunk, hanem csak információkiemelő olvasást. Gyakori hétköznapi szövegtípus például az instruáló szöveg (Fenyő D. 2011).

A digitális szövegek esetében egyfajta hármasságot figyelhetünk meg, vagyis a kép és a szöveg melletti harmadik minőségnek „valamilyen digitális kapocs” tekinthető. Egyfajta hármasság jel- és jelentésrendszerrel beszélhetünk, melyet multimodalitásnak nevezünk. Ebben a rendszerben a képeknek elengedhetetlenül fontos szerepük van: vezetik a figyelmünket, mintázatokat adnak, magyaráznak, tisztáznak, keretet – röviden: jelentést adnak a tartalomnak (Youngs–Serafini 2011). A képek, ábrák, grafikák és a felületdízajn szerepe felértékelődik, ahol a színek és kiemelések nemcsak illusztrációként vagy magyarázatként szolgálnak, hanem fontos, gyakran elengedhetetlen elemei az olvasás megértési folyamatának (Walsh 2010). Vagyis a képernyőn megjelenő szöveg fizikai megvalósulását és a műveleti feldolgozást nemcsak az infokommunikációs technológia (IKT)

határozza meg, amely lehetővé teszi a szöveg megjelenítését, hanem a szöveg belső szerkezeti felépítése és formája is (Gonda 2011). A digitális szövegek műveleti feldolgozása ugyanis szimultán zajlik, hiszen a szöveg olvasójának, értelmezőjének nemcsak verbális elemeket kell kódolnia, hanem a képernyőn jelentős arányban szereplő nem verbális információt is fel kell dolgoznia az információ megszerzéséhez.

A képek kiemelt jelentősége, valamint a képek és a szövegek közti narratív kapcsolat felfedezése és értelmezése egyfajta vizuális jártasságot, speciális olvasási stratégiát igényel. A digitális szövegek olvasásának töredezettsége, ugrásszerű volta nyilvánvaló, és e jellemzők alapján a képregényekkel rokoníthatók: olvasási stratégiájuk nem-lineáris. Az egyén szándéka, motivációi stb. alapján önállóan dönt arról, hogyan fogadja be a kép- és szövegrendszer együttesét. Előbb a szövegbuborékokat veszi sorra, majd aztán a képeket, vagy éppen fordítva: a képek alkotta történettel kezd, és ezekhez fűzi hozzá a szöveget (Szabó 2015b). Mindez pedig azt eredményezi, hogy az olvasónak jelentős mértékű kognitív erőfeszítést kell tennie egy-egy digitális szöveg vagy képregény befogadásakor. Értő olvasásuk igen összetett kognitív feladat (Szabó 2015a). Az olvasói aktivitás mint konstruáló folyamat jelentősen átalakul a nyomtatott vagy mindenfajta vizuális kiegészítő elemet nélkülöző szövegek olvasásához viszonyítva annak érdekében, hogy az egyén az egyes összetett jel- és jelentésrendszereket megfelelő módon fel tudja dolgozni.

A képek ilyen jelentős szerepe az olvasásban felvetheti a kérdést, hogy jelenthet-e ez bármilyen szempontból is egyfajta visszatérést – a mára már túlhaladott, jelentősen egyszerűbb – képolvasáshoz. A digitális világ vizuálisan gazdag, kész tartalmai ugyanis akár negatív hatással is járhatnak, ha azt eredményezik, hogy kevésbé lesz szükségünk a fantázia működtetésére, mély gondolkodásra. Szabó Krisztina meglátása szerint azonban – éppen az előzőekben részletezett komplex hármas jelentésszerkezet miatt – a vizuális elemek feldolgozása, elhelyezése a szövegek környezetben és azzal együtt való értelmezése egyfajta „interpretatív trajektóriát” eredményez, ami ösztönzőleg hat a mély megértésre. Ilyen értelemben a digitális olvasás területén a képek és vizuális elemek újrafelfedezéséről beszélhetünk, hiszen ha ezek a képi elemek pl. a képregényekben a szövegértést segítik, akkor hasonló lehet a szerepük a digitális tartalmak befogadásában is (Szabó 2015b). Tehát a digitális szövegek megértéséhez közelebb járunk, ha olyan területeken keresünk kapcsolódási pontokat, leíró metaforákat, melyek képeket és szövegeket hasonló rendszerben, együttesen kezelnek, mint például a képregények.

Korunk olvasási folyamatait tehát új definíciókért és metaforákért kiáltanak annak érdekében, hogy megértsük a digitális szövegolvasás és -értés mechanizmusait. Egy ilyen lehetséges metafora, a képregény bevonása jelenthet új utat.

Szabó Krisztina hipotézise szerint a digitális olvasás számos vonásában hasonló lehet a képregényolvasáshoz (Szabó 2015b). Hiszen a képregény esetében a szó és a kép összjátéka olyan gondolatokat és érzéseket tud kifejezni, amelyeket külön-külön aligha tudnának, ahogyan a digitális szövegekben is (Törteli Telek 2019).

A hipertext mint alternatíva

Szakítva a linearitással, az alfabetikus szövegre, álló- és mozgóképre, valamint hangra épülő digitális szövegek világa egyrészt lehetővé teszi a sokoldalú, sokközpontú információkeresést és -feldolgozást, másrészt viszont az információk közötti tájékozódás, valamint azok értékelésének képessége nélkül értelmét vesztheti; az olvasó számára csak akkor adhat biztonságérzetet a szövegtenger vég nélküli áramlásában, akkor képezheti az élethosszig tartó tanulás alapját, ha az ilyen típusú szövegeket, azaz a hipertextet értelmezni is tudjuk. Posztmodern társadalmunkban a digitális szövegek értő olvasása elengedhetetlen (Törteli Telek 2016).

A műveleti és szerkezeti jellemzők alapján kognitív nyelvészeti keretben a digitális szöveg képernyőn megjelenő, egymáshoz linkekkel kapcsolódó információk (szöveg, kép, hang stb.) hálózata, amelynek hatékony feldolgozásához a kiválasztás, a rendszerezés, a kapcsolódás és az értékelés műveletének végrehajtására van szükség (OECD 2011). A digitális szövegeket az értelmezés során nemcsak olvassuk, hanem használjuk is (Gonda 2011). Sőt, a szövegértés és szövegalkotás folyamata szorosan összefügg, olyannyira, hogy a kettő közötti határvonalat nehéz meghúzni. Ez a két művelet nehezen választható el egymástól.

Az olvasási stratégiák

Ha körbejárjuk az olvasási folyamatokban alkalmazott olvasási stratégiákat, a végrehajtásuk szempontjából két csoportra bonthatjuk. A szövegolvasási stratégiák kategóriájába azok a stratégiák tartoznak, amelyek végrehajtása nyomtatott szövegen is lehetséges. Ebbe a csoportba sorolhatók a következő olvasási stratégiák: előzetes tudás aktiválása a témáról, a szöveg belső szerkezetéről; következtető stratégia a szójelentésre, a szöveg szerkezetére és tartalmára; valamint az önszabályozó javítási stratégia. A digitális szövegolvasási stratégiák kategóriáját pedig azok az olvasási stratégiák alkotják, amelyek kizárólag digitális szövegek olvasásakor alkalmazhatók: előzetes tudás aktiválása a weboldalak szerkezetéről, felépítéséről, a keresőmotorok használatáról; következtető stratégia a szöveg további részeire és a többretegű szövegek elemeire; valamint az önszabályozó összekapcsoló, navigációs és információkereső stratégia (Gonda 2014).

Fenyő D. György az olvasó által, a hatékony szövegértés érdekében, kimondottan a digitális szövegek olvasásakor alkalmazott stratégiáit négy csoportra osztja: 1. számítógépes előismeretek alkalmazása, 2. ugrásszerű olvasási irány megvalósítása, 3. az információ felkutatása, dekódolása, értékelése és újjászervezése, 4. a szimultán érkező információk befogadása és alkotása. Vagyis a befogadó szempontjából közelítve meg a digitális szövegek olvasásakor alkalmazott stratégiákat, a digitális szövegek alapvetően a felhasználóra koncentrálnak, és az olvasónak sokkal aktívabb szerepet kell vállalnia a folyamatban, mint a nyomtatott szövegek olvasásakor (Fenyő D. 2011). Keresőrendszert alkalmazni, navigálni; majd adott dokumentumon belül információkat keresni, értelmezni; felmérni, mennyire relevánsak azok. Kritikus módon megítélni a források hitelességét, végül pedig akár több forrásból származó információkat összevetni, összefoglalni, integrálni, és ezzel gyarapítani a már meglévő ismereteit, a tudásstruktúrájába mindezt beépíteni, ahogy azt Piaget munkáiban olvashatjuk.

A digitális szövegek olvasási stratégiái a PISA-felmérés tükrében

A PISA-felmérés keretein belül 2009 óta a digitális szövegek értő olvasását is kutatják. A PISA-vizsgálat a digitális szövegértés eredményeihez képesszinteket rendelt, amelyek segítségével meghatározható, hogy a különböző pontszámot elérő tanulók milyen gondolkodási műveleteket, vagyis olvasási stratégiákat képesek alkalmazni a digitális környezetben. Ezt az összefüggést, azaz a PISA által meghatározott tudáselemeket és a közben alkalmazott információfeldolgozási stratégiákat összegezték.

A digitális szövegértés eddigi eredményei azt mutatják, hogy a magyarországi tanulók ezen a területen is az OECD-átlag alatt teljesítenek (Balázs et al. 2013). Lényeges figyelembe venni, hogy a hagyományos (nyomtatott) szövegértési teljesítmény szorosan összefügg a digitális szövegek olvasásában mutatkozó eredményekkel. A PISA-mérések eredményei bizonyították, hogy azok a tanulók, akiknek magasabb szintű a hagyományos szövegértési teljesítményük, a digitális szövegek olvasásértésében is jobban teljesítenek. Továbbá kiemelendő, hogy 2009 óta folyamatosan nő a digitális leszakadók aránya, vagyis azoké, akik a 2. szintet sem érik el. Ezek a tanulók nehezen birkóznak meg a digitális információ feldolgozásával, amely a későbbi életükben, a munka világában akár a digitális írástudatlansághoz is vezethet (Koltay 2016a), azaz a pontosan meghatározott, általában ismerős témákhoz kötődő információ megkeresése (azonosítása) és értelmezése is gondot okoz számukra. Egyszerre kevés oldalon keresztüli navigáció, webes eszközök (pl. legördülő menü) használata, valamint a különféle formátumokban megjelenő információk integrálása, világo-

san körülhatárolható kategóriákba tartozó példák felismerése sem teljesíthető a részükről (Antalné Szabó et al. 2019). Ugyanakkor további probléma, hogy folyamatosan nő a digitális leszakadók és az 5. képességszintet elérők közötti távolság. Ezen a szinten ugyanis már az információ értékelése és összefoglalása is lehetővé válik az olvasó számára. A szokatlan kontextusú, nem egyértelmű információ elhelyezése, elemzése és kritikus értékelése, valamint a szöveg értékeléséhez szempontok megtalálása. Számos oldalon keresztül történő navigálás (egyértelmű utasítás nélkül) és különféle formátumú szövegek megvizsgálása is lehetővé válik. Mindez pedig még inkább erősítheti a társadalmi egyenlőtlenségeket (Antalné Szabó et al. 2019).

Mindezen tények alátámasztják a digitális szövegek olvasási stratégiáinak – megfelelő szempontok figyelembevételével történő – fejlesztését, annak szükségességét az oktatásban. A rendelkezésre álló módszerek, eljárások sokszínűsége lehetőséget ad az eredményes fejlesztő munkára. De természetesen újabb programok kidolgozására is szükség lehet majd az elkövetkezőkben.

A digitális szövegek olvasási stratégiáinak fejlesztési lehetőségei az oktatásban

Az iskolai pedagógiai vizsgálatok azt mutatják, hogy a pedagógusok a gyakorlatban a digitális technológia alkalmazása során nem tartják magukat mereven a tankönyvekben leírt módszertani javaslatokhoz, hanem az osztályközösség, a technológiai infrastruktúra, illetve saját digitális kompetenciájuk függvényében eltérnek a sztenderdektől, és kísérleteznek, miközben újabb tanári szerepekben kell helytállniuk. Ezek a megváltozott tanári szerepek pedig a következők: a facilitátori szerep (az osztályközösség átsegítése a digitális transzformáció folyamatán), a moderátori szerep (a kooperáció és a kommunikáció során kialakuló viták keretek között tartása céljából), a kurátori szerep (a tanulók segítése a források használatában és feldolgozásában), a játékmester szerepe (a gamifikáción alapuló tanulás során a tanulók érdeklődésének felkeltése és fenntartása a játék iránt), valamint az influencer szerepe. Azonban elmondhatjuk, hogy ezek a tanári szerepek nem választhatók el egymástól élesen (Szűts 2020).

A kihívások közé tartozik, hogy az oktató-nevelő munka során a multitasking alkalmazása általában nehezíti a fókusz megtalálását, ezért csak indokolt esetben kell alkalmazni a tanítás és tanulás folyamán. Faragó Boglárka kiemeli, hogy az infokommunikációs eszközökkel végzett másodlagos tevékenység túlterheli korlátozott kognitív kapacitásunkat, ezáltal nem hagyva szabad erőforrást a tananyag mélyebb feldolgozására, így rontva a teljesítményt (Faragó 2019). Mindez pedig a gyakorló pedagógusok véleménye alapján is teljességgel helytálló.

A digitális szövegek feldolgozásának három szintje:

1. az alapvető szövegfeldolgozási gyakorlatok
2. komplex szövegfeldolgozási gyakorlatok
3. szakmai szövegfeldolgozási gyakorlatok (Gonda 2018).

Az alapvető szövegfeldolgozási gyakorlatok elsődleges célja, hogy a digitális szöveg olvasója ismerje a weboldalak szerkezeti felépítésének a jellemzőit, értse a többretegű szöveg elemeinek az egymáshoz való viszonyát, és képes legyen egy saját olvasási ösvény kialakítására. Ennek megfelelően az alapvető szövegfeldolgozási gyakorlatok a következők lehetnek: (mozgó-)kép és szöveg viszonyának az értelmezése: a kritikai gondolkodás módszereinek az alkalmazása (véleményformálás, leírás, vita); mentális modellálás, hangos gondolkodás; olvasási forgatókönyvek készítése; olvasási ösvény rajzolása, kiegészítése, a kiépítés indoklása; találati listák elemeinek a feldolgozása: sorrendbe állítás, a lényegi pontok kiemelése, a kiválasztás indoklása (Gonda 2018).

A komplex szövegfeldolgozási gyakorlatok körébe a következők tartoznak: fogalom- és gondolatérképek készítése; az információk hitelességének a megállapítása; digitális prezentáció készítése; egyéni és csoportos szövegalkotás digitális felületen; digitális projekt megvalósítása és digitális tanulói portfólió összeállítása (Gonda 2018). Például a szövegalkotás történhet Word programban, a Wikipédia online szerkeszthető felületén, adott címszót tekintve, a PowerPoint vagy a Prezi keretein belül stb. A lehetőségek tárháza igen nagy.

Egy másik megközelítés alapján a digitális szövegek olvasási stratégiáinak tanítását két csoportra bonthatjuk, melyek a következők: 1. a tanuló olvasáshoz szükséges készségeit javító óraterv és a komplex stratégiafejlesztés, 2. az olvasási készséget fejlesztő olvasás előtti, alatti és utáni stratégiák (Matthew–Felvégi 2009). Mivel azonban a digitális szövegek olvasása alapvetően komplex információfeldolgozási folyamatot jelent, ezért olyan módszerekre van szükség, amelyek jól adaptálhatók a virtuális környezethez, ezek pedig elsősorban a komplex stratégiafejlesztést célzó módszerek. Ezen módszerek közül kiemelhetjük:

1. Az irányított olvasási feladatokat (Directed Reading Activity), amelyeknek elemei az olvasandó szöveg előkészítése (böngészőprogramok, képkereső szoftverek alkalmazásával), a néma olvasása (az adott szöveg kivetítésével és a fontosabb kulcsszavak kiemelésével), majd annak megbeszélése (grafikus szervezők készítésével) (Matthew–Felvégi 2009). A grafikus szervezők (pókhálóábrák, jelentéstérképek stb.) készítése lehetséges papíron, de akár digitális felületen is, különböző programok használatával. Ezáltal a fogalmak alá- és fölérendeltségét, egymáshoz való viszonyát stb. mutathatjuk be.

2. Komplex módszerként tekinthetjük a stratégiák alkalmazásának fejlesztésében az irányított felolvasás-gondolkodás tevékenységet (Directed Reading Thinking Activity), amelynek középpontjában az olvasás céljának meghatározása áll. Ekkor különböző típusú információk elérésének olvasási forgatókönyvét tervezetik meg a tanulókkal. Az elkészült olvasási forgatókönyvből egyértelművé válik, hogy a feladatmegoldás, illetve az információkeresés folyamán melyik olvasástípust kell alkalmazniuk a tanulóknak (Gonda 2015). Például az ismeretszerző olvasást, amelynek célja egy adott témában való tájékozódás, vagy a kereső olvasást, amelynek célja egy bizonyos információ megszerzése, vagy az áttekintő olvasást, amelyet támogat a weboldalak mozaikszerű felépítése stb.
3. A „hallgass, olvasd, vitázz” (Listen, Read, Discuss) elnevezésű komplex fejlesztési módszer szintén jól adaptálható a virtuális környezethez, amelynek során a tanulók kiselőadást tartanak egy témáról, majd elolvassák a szöveget, végül pedig megbeszélik annak tartalmát (Matthew–Felvégi 2009). Így nemcsak a digitális szövegek olvasását, hanem alkotását is fejleszthetjük, hiszen a tanulók kiselőadásukat prezentáció kíséretében is megtarthatják (bennük különböző linkekkel, vagyis digitális szöveg létrehozásával). Ugyanakkor a szöveg megbeszélése is történhet virtuális környezetben (a különböző internetes oldalakat kihasználva).
4. A mentális modellálás az olvasási stratégiák hatékony fejlesztésének módszere, melynek során a pedagógus (projektor vagy interaktív tábla segítségével) szemlélteti, hogyan alkalmazza az egyes stratégiákat a jelentésteremtés érdekében, majd ezt irányított gyakorlás követi párban vagy kisebb csoportokban, tanári felügyelet mellett (Tóth 2009). A pedagógus bemutatja, ő milyen stratégiákat alkalmaz a különböző olvasástípusokban. Szemlélteti, hogyan kapcsolódnak össze az olvasást támogató és szervező navigációs lépések az alkalmazott olvasási stratégiákkal, valamint bemutatja az olvasási útvonalon való közlekedés lehetőségeit is.
5. A szövegfeldolgozó képességfejlesztés (SZÖVEGFER) magyar kidolgozású módszer, melynek célja, hogy a szövegértést a tankönyvi szövegek feldolgozására építse, elősegítve ezzel az olvasási képesség, a gondolkodási folyamatok és a tantárgyi tudás fejlesztését (több tantárgy és több pedagógus bevonásával). A program első részében egy teljes tanórán történő szövegfeldolgozó olvasásfejlesztés történik. Ekkor a tanulók megismerkednek a szövegben szereplő fogalmakkal, gondolatokkal, azaz megalkotják a szöveg elsődleges jelentését. A második (öt-hat tanórán át tartó), részben öt-öt perces blokkokban a pedagógus a már ismert szövegre épülő, gondolkodási képességeket fejlesztő felada-

tokat ad a tanulóknak (Józsa–Steklács 2009). Ez a módszer elősegíti és támogatja annak a módszertani elvnek a megvalósítását/teljesülését, mely szerint a szövegértési képesség fejlesztése össztantárgyi feladat kell hogy legyen.

Összegzés

A digitális szövegek olvasása valóban alapjaiban változtatta meg a szövegértési és szövegalkotási módokat, mindez pedig a pedagógus szerepét formálta az oktatás során. Hol facilitátor, hol moderátor, hol a kurátor vagy a játékmester szerepe jut neki a tanórák során. Mindeközben alapvető és komplex szövegfeldolgozási gyakorlatokat alkalmaznak, például irányított olvasási feladatokat vagy a mentális modellálás eszközeihez nyúlnak, ugyanakkor azt az elvet is szem előtt kell tartaniuk, hogy a szövegértési képesség fejlesztése össztantárgyi feladat kell hogy legyen. Kétségtelen, hogy az elkövetkezőkben mindezen módszerek, eljárások gyakorlati alkalmazása, tesztelése, a jó gyakorlatok további hatáselemzése, majd pedig nagyobb volumenű kutatások folytatása válik szükségessé.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes – Gonda Zsuzsa – Major Éva – Raátz Judit – Szabó Éva. 2019. *A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Balácsi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Vadász Csaba. 2013. *PISA 2012. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf (2023. júl. 25.)
- Faragó Boglárka. 2019. *Az IKT-eszközök tanulási alkalmazásának többmódszerű elemzése: IKT-eszközök kontrollálatlan használatának vizsgálata felsőoktatásban tanulók körében*. Doktori disszertáció. Eger: Eszterházy Károly Egyetem.
- Fenyő D. György. 2011. Hogyan olvasnak a mai fiatalok? *Fordulópont* (52): 13–35.
- Gonda Zsuzsa. 2011. A nyomtatott és digitális szövegek megjelenítése az interaktív táblán. *Anyanyelv-pedagógia* 1.
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=304> (2023. júl. 19.)
- Gonda Zsuzsa. 2014. Digitális szövegek olvasására jellemző stratégiák és mintázatok. *Magyar Nyelvőr* (4): 439–450.
- Gonda Zsuzsa. 2015. *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái: Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 7*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Gonda Zsuzsa. 2018. Digitális szövegfeldolgozás. *Anyanyelv-pedagógia* 2.
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=733> (2023. júl. 22.)
- Józsa Krisztián – Steklács János. 2009. Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia* (4): 365–397.
https://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1094.pdf (2023. aug. 10.)

- Koltay Tibor. 2016a. Médiaműveltség, digitális bennszülöttek: a mítoszok vége? *Iskolakultúra* (1): 102–109.
https://epa.oszk.hu/00000/00011/00201/pdf/EPA00011_iskolakultura_2016_01_12.pdf (2023. aug. 11.)
- Koltay Tibor. 2016b. Néhány adalék a digitális olvasás témaköréhez. *Könyv és Nevelés* (3): 7–15.
http://epa.oszk.hu/03300/03300/00003/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2016_3_007-015.pdf (2023. aug. 28.)
- Matthew Kathryn I. – Felvegi Emese. 2009. *Az olvasástanítás és a szövegértés-fejlesztés trendjei külföldön*.
<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/kathryn-matthew-felvegi> (2023. júl. 30.)
- OECD 2011. *PISA 2009 Results: Students on line: Digital technologies and performance* 6. OECD Paris.
<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48270093.pdf> (2023. aug. 10.)
- PISA 2015 Draft Reading Literacy Framework*. March 2013. [online]
<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf> (2023. júl. 20.)
- Szabó Krisztina. 2015a. Képregény/olvasás? – Szövegértés a digitális térben. In Szabó I. szerk., *IV. Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2015: Konferenciakötet*. 155–169. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat.
- Szabó Krisztina. 2015b. Digital Literacy: Is Digital Reading Similar to Comic Reading? *Opus et Educatio* (1): 48–56.
- Szűts Zoltán. 2018. *Online: Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei*. Budapest: Wolters Kluwer Hungary.
- Szűts Zoltán. 2020. *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tóth Beatrix. 2009. Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára. *Anyanyelv-pedagógia* 4.
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=217> (2023. júl. 31.)
- Törteli Telek Márta. 2016. A digitális szövegek olvasási stratégiái. *Hungarológiai Közlemények* (3): 115–124.
- Törteli Telek Márta. 2019. *Különböző típusú szövegek kreatív olvasásának fejlesztése az anyanyelv tanításában*. Újvidék: Forum.
- Walsh, Maureen. 2010. Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language Literacy* (3): 211–239.
- Youngs, Suzette – Serafini Frank. 2011. Comprehension Strategies for Reading Historical Fiction Picture Books. *The Reading Teacher* (2): 115–124.

Marta TERTELI TELEK – Zoltan SIČ

STRATEGIJE ČITANJA DIGITALNIH TEKSTOVA ILI LAVIRINT HIPERTEKSTA

Čitanje digitalnih tekstova sa ekrana je iz korena promenilo tradicionalne načine stvaranja tekstualnih sadržaja, načine čitanja sa razumevanjem, a takođe i društvenu komunikaciju,

što u značajnoj meri utiče na obrazovanje, a samim tim i na nastavnike. Tipovi veb-stranica dokazano utiču na tipove čitanja, ali i sam čitalac ima značajnu ulogu u tom procesu. Razumevanje novih vrsta tekstova i otkrivanje njihovih slojeva značenja postavlja nove izazove pred čitaocem. Postavlja se pitanje kakve strategije postoje za razumevanje tekstova u digitalnom prostoru, kakvu ulogu imaju vizuelni elementi u njima itd. U skladu s tim, u našoj studiji otkrivamo karakteristike čitanja digitalnih tekstova, sličnosti i razlike između čitanja tekstova u štampanoj i onih u digitalnoj formi, koji su kreirani u onlajn prostoru i dopunjeni vizuelnim sadržajem. Takođe, proučavamo i razmatramo nove procese razumevanja tekstova, a samim tim i inovacije u postupku obrade istih. Prikazujemo mogućnosti razvoja ovih strategija, u duhu kritičkog čitanja i subjektivnog doživljaja teksta.

Gljučne reči: čitalac, digitalni tekst, razumevanje teksta, čitanje digitalnih sadržaja, strategije čitanja

Márta TÖRTELI TELEK – Zoltán SZŰTS

READING STRATEGIES OF DIGITAL TEXTS OR HYPERTEXT MAZES

Reading digital texts from a screen has fundamentally changed the way we traditionally understand and produce texts orally, and with it, the way we communicate socially. This places an enormous responsibility on education and teachers. This reading pattern is clearly influenced by the layout of web pages, but also by the reader's information and the author's aims. Understanding new media texts and images, and exploring their layers of meaning, pose new challenges for users and readers. The question arises as to what new strategies for understanding texts in the digital space are available, what role the visual elements play in them, etc. In this study, we will explore the characteristics of digital reading, and the similarities and differences between printed and digital texts. Accordingly, we will examine the texts produced in the online space with visual content, the new comprehension processes associated with them, the different operational processing and even the possibilities for developing these strategies, in the context of critical reading and reflexive behaviour.

Keywords: reader, digital text, comprehension, digital reading, reading strategies

ZOLCSÁK-DIMITROVA Edina

Szófiai Ohridi Szent Kelemen Egyetem, Klasszikus és Modern Filológiai Kar

Klasszika-filológia Tanszék, Magyar Szak

Szófia, Bulgária

ORCID: 0000-0002-0569-0974

zholchakdi@uni-sofia.bg

IRODALMI SZÖVEGEK ÖNÁLLÓ OLVASÁSA FELÉ

*Kreatív szövegek alkalmazása a magyar mint idegen nyelv órán
A2-es szinten*

Ka samostalnom čitanju književnih tekstova

*Primena kreativnih tekstova na času mađarskog kao stranog jezika
na nivou A2*

Towards Independent Reading of Literary Texts

Using Creative Texts in Hungarian as a Foreign Language at A2 Level

A dolgozat a Szófiai Egyetem magyar szakán folyó nyelvoktatás egy aspektusát járja körül, nevezetesen az első éves hallgatók bevezetését az irodalmi szövegekkel való munkába. Ehhez természetesen szükség van gondos előkészítésre és segítségre, hogy a diákok a jövőben egyedül is jól elboldoguljanak a szövegekkel. Ahhoz, hogy a másodév végére (B1-es nyelvtudással) önállóan el tudjanak olvasni egy teljes magyar szépirodalmi művet eredeti nyelven, az első évben egy szöveggyűjtemény segítségével vezetjük be őket az olvasás rejtelmeibe. E válogatás szempontjait és a szövegekkel való munka módszereit és feladattípusait foglalja össze a tanulmány.

Kulcsszavak: irodalmi szövegek a nyelvórán, magyar mint idegen nyelv, szöveggyűjtemény, feladattípusok, szövegfeldolgozás

Bevezetés

Tanulmányom témája nem az irodalomtanítás, hanem a magyar irodalom felhasználásának lehetőségei a magyart idegen nyelvként tanuló egyetemi hall-

gatók képzésében. A szövegértés képességének fejlesztése magának az idegen-nyelv-tanulás folyamatának is része. A Szófiai Egyetem magyar szakának képzési programjában meghatározó elem a szövegértési és szövegalkotási kompetencia fejlesztése és annak mérése, ellenőrzése az év végi komplex nyelvvizsgák során. Joggal merül fel az a módszertani kérdés, hogy hogyan, milyen konkrét eszközökkel tudjuk hatékonyan fejleszteni ezeket a nyelvi készségeket, illetve milyen olvasási stratégiákkal tudjuk elősegíteni az autentikus magyar nyelvű szövegek megértését a különböző nyelvi szinteken. Az alábbiakban nem csupán elméleti lehetőségeket szeretnék felvetni, hanem konkrét példák segítségével szeretném azt is bemutatni, hogy miként használhatjuk eredményesen a magyar irodalmi szövegeket a nyelvtanulás során a magyar nyelvórákon is. A Szófiai Egyetem magyar szakos képzésén belül már A2-es szinten bevezetjük az autentikus magyar szövegek értelmezésével kapcsolatos gyakorlatokat, hiszen ezek olvasása egyfajta nyelvi környezetet is teremt a magyarul tanuló bolgár anyanyelvű hallgatók számára. A szövegértési készség fejlesztését célzó feladatokat a négyéves alapképzés során különböző nyelvi szintekhez kötve alkalmazzuk. Ebben a tanulmányban az A2-es szinthez köthető módszertani megfontolásokat és konkrét, gyakorlati megoldásokat szeretném bemutatni, érzékeltetve azt a komplex folyamatot is, melynek ez a szint csupán a kezdő lépése.

Fontos leszögezni, hogy a képzés során a tananyag részét képezi a magyar irodalom. Az órák kezdetben bolgár nyelven folynak, aztán az utolsó két évfolyamon – a nyelvtudás elmélyülésével – áttérnek a magyar nyelvre, de a szövegfeldolgozás, természetesen, még itt is igényel nyelvi magyarázatokat.

Az irodalmi szövegek viszonylag korai, magát az irodalomtanítást jóval megelőző bevezetését a gyakorlati magyar nyelv tantárgy év végi vizsgájának követelményrendszere is indokolja, mely szerint teljesen kezdő szintről indulva a második év végére, körülbelül B1-es szintű nyelvtudással mindenkinek el kell olvasnia egy minimum kétszáz oldal terjedelmű magyar irodalmi művet eredeti nyelven. Az első évfolyamon a feladat csak annyiban egyszerűbb, hogy a vizsgára olvasandó szöveg nem egy regény terjedelmű irodalmi alkotás, hanem egyszerű, de autentikus szövegek gyűjteménye. Ez természetesen komoly feladatot jelent az adott nyelvi szinten, és megfelelő előkészítést igényel a tanév folyamán, hogy a diákok sikeresen vehessék az akadályokat a vizsgára való felkészülésben, és önbizalommal telten tudjanak nekivágni a megmérettetésnek.

Irodalmi szövegek a nyelvtanítás kezdeti szakaszában

Irodalmi szövegek helyett Schmidt Katalin Ágneshez hasonlóan szerencsésebbnek tartom a kreatív szövegek megfogalmazást, hiszen „ezáltal könnyebben

elkerülhető az a téves gondolat, hogy csak az irodalmi kánon általánosan elfogadott klasszikus szövegei alkalmasak az oktatói munkára”, másrészt „egyértelmű állásfoglalás ez amellett, hogy nagyon sokféle alpanyaggal dolgozhatunk, sokféle szöveggel és azok legkülönbébb megnyilvánulási formáival is, vagyis nemcsak írott szövegre korlátozódik a figyelmünk” (Schmidt 2022, 39–40).

Teljesen kezdő szinten természetesen a legegyszerűbb kreatív szövegek megértése is nehézségekbe ütközhet. Gillian Lazar a korlátozott szókincsen és a hiányos nyelvtani, nyelvi ismereteken kívül az irodalmi kompetenciát (literary competence) nevezi meg a befogadást befolyásoló tényezőként. Az ő meghatározásában ez „bizonyos értelmezési konvenciók implicit megértése, amelyre a gyakorlott olvasó az irodalom olvasása során támaszkodik”¹ (Lazar 1994, 115). Erre a képességre különösen nagy szükség van versek olvasása esetében, amelyek rövidségük miatt éppen alkalmasak lennének a nyelvórai felhasználásra, viszont gyakran sajátos szókincsük és a bennük alkalmazott képek és egyéb poétikai eszközök jellegzetesen olyan kihívásokat rejtenek magukban, amelyek az anyanyelvi beszélőktől is többletismereteket és erőfeszítést igényelnek. Ezenkívül motivációs problémák is felmerülnek az irodalom nyelvórai alkalmazásával kapcsolatban. A tanár és a tananyag oldaláról tekintve az idő behatároltsága, a tanulók részéről pedig az érdeklődés hiánya jelenthet akadályt, ám a filológusképzés jellege eleve feltételezi az ilyen irányú orientációt, és a magyar szakon az idő sem tekinthető gátoló tényezőnek, a tananyagban pedig kifejezett elvárás az irodalom beiktatása.² További negatívumként szokták említeni, hogy a nyelvoktatás anyagaként az irodalom távol áll a mindennapi kommunikáció gyakorlatától, az irodalmi mű nyelve eltérhet a kommunikatív nyelvoktatás során alkalmazott köznapi nyelvtől, és az sincs kidolgozva, hogy mit kell elvárni egy erre építő nyelvórától (Lipócziné Csabai 2019, 154).

Minden felsorolt nehézség ellenére véleményem szerint lehetséges és érdemes bevezetni kreatív szövegeket, kezdetben elsősorban rövid vers- vagy dalrészleteket, például a hallásértés és a kiejtés fejlesztésére. Ezekben az esetekben nem is feltétlenül szükséges a pontos megértés, elég lehet egy hevenyészett fordítás a tanár részéről, fontosabb a beszéd tényezőinek megfigyelése és leutánzása. A ritmus és/vagy a dallam kellőképpen erősítheti a motivációt, amit a megértés hiánya esetleg csökkentene. Egyik kedvenc feladatom ezen a szinten az *ő, ő, ü*

¹ Fordítás tőlem, eredetiben: “an implicit understanding of certain conventions of interpretation which skilled readers draw on when reading literature”.

² A Szófiai Egyetemen az első tanévben, amit egy kilencvenórás intenzív előkészítő tanfolyam előz meg, heti tizenhat magyaróra van. Ebből a második szemeszter utolsó hónapjában átlagosan négyhat órát fordítunk hetente kifejezetten kreatív szövegek feldolgozására, a későbbiekben ismertetett módszer szerint.

és *ű* hangok megfelelő észlelésének és kiejtésének gyakorlására a *Bőrönd Ödön* című Tamkó Sirató-vers néhány sora (Tamkó Sirató 1972, 27), amibe hallás után be kell helyettesíteni az itt aláhúzással jelölt hiányzó magánhangzókat.

Bőrönd Ödön
a Kőröndön
ül a kövön,
ül a kövön
fekete színű bőröndön.

A feladat elvégezhető a vers megzenésített változatának felhasználásával is (lásd pl. a Kaláka együttes feldolgozását), de ha ettől berzenkedünk, akkor is meghallgathatjuk a dalt lezárásként. Így a szöveg máris beteljesítheti elsődleges funkcióját, a szórakoztatást tanulóink életében, és néhány kulturális ismeretet is közvetíthetünk vele és általa.

A legkisebbeknek szóló mondókák világában is találhatunk használható szövegeket, amelyek megfelelőek lehetnek egyszerű szókinccsgyakorlatokhoz. Nagyon jól átismételhetjük például a hét napjait egy hasonló versikével³:

H _ _ _ _ heves,
K _ _ _ kedves,
Sz _ _ _ _ szerelmes,
Cs _ _ _ _ _ _ _ _ csendes,
P _ _ _ _ _ _ _ _ piszkos,
Sz _ _ _ _ _ _ _ _ szappanos,
V _ _ _ _ _ _ _ _ kényes.

A feladat tovább is fejleszthető a melléknevek gyakoroltatására. Adjuk meg a napok neveit, és kérjük meg a diákokat, hogy egészítsék ki az üres helyeket melléknevekkel (ha lehet, még az alliteráció is maradjon meg).

Haladóbb szinten egy-egy nyelvtani jelenség gyakoroltatásával is összekapcsolhatóak a versek, dalok szövegei. Nálam a múlt időnél mindig beválik a Fonográf *Utazás* című száma, a felszólító és/vagy feltételes mód gyakorlására pedig szívesen használom Nagy Bandó András *Kicsinyke vágycak* című versét, amelynek szintén van megzenésített változata Tamás Éva előadásában.

Teljesen kezdő hallgatók vagy a magyar irodalom iránt igen, de a nyelv iránt kevésbé érdeklődők számára egy sajátos módszert szoktam alkalmazni a magyar költészet bemutatására, amelyet még évekkkel ezelőtt egy vidéki egyetemen végzett lektori munkám során ötlöttem ki, ahol a hallgatók nyelvtudása nem tudott

³ Forrás és további mondókák a hét napjaival: <https://gyerekszoba.hu/gyerek/a-het-napjai-a-legjobb-mondokak/>

olyan szintre eljutni, hogy a kultúráközvetítés eszköze lehessen. Ennek lényege, hogy a magyar versek bolgár fordításait kivetítve lehet olvasni, miközben párhuzamosan hallható a magyar szöveg, még hozzá lehetőleg megzenésítve, az én szubjektív ízlésvilágommal összhangban elsősorban a Kaláka együttes vagy Sebő Ferenc előadásában. Ez általában nagy sikert arat, mert akik nem tudnak magyarul, azok is „értik” a verset, és a zene hozzátesz még egy speciális többletet az élményhez. Mindezt persze az teszi lehetővé, hogy a rengeteg jól képzett bolgár fordítónak köszönhetően számtalan fordítás jelenik meg mind a klaszszikus, mind a kortárs magyar irodalom alkotásaiból.⁴

Út az irodalmi szövegek eredeti nyelven való önálló olvasása felé

A célnak megfelelő szöveggyűjtemény összeállításának igénye és szempontjai

Ahogy a bevezetésben említettem, a Szófiai Egyetem magyar szakán a második tanévtől kezdődően a gyakorlati magyar nyelv tantárgy év végi szóbeli vizsgájának követelményei előírják egy magyar irodalmi mű elolvasását eredeti (magyar) nyelven. Hangsúlyozom: nem irodalmi vizsgáról, hanem magyar mint idegen nyelvről van szó, tehát – bár röviden be kell mutatni a szerzőt – nincs szükség irodalmi elemzésre, csupán viszonylag részletesen el kell mesélni a mű tartalmát és válaszolni kell néhány kérdésre az olvasottakkal kapcsolatban, hogy a vizsgabizottság meggyőződhessen róla, hogy a vizsgázó elolvasta és megértette a szöveget. Ezenkívül be kell mutatni egy szótárt, amely az olvasás közben előkerülő ismeretlen szavakat tartalmazza, amelyekből a vizsgáztató szűrőpróbaszerűen választ néhányat ellenőrzés céljából, illetve fel kell olvasni és szóban lefordítani egy szintén a vizsgáztató által tetszőlegesen kiválasztott bekezdést a könyv szövegéből.

Az első évben a vizsga részét képezi egy szabad beszélgetés a vizsgáztatóval a tanórákon szóba került témák egyikében, valamint a fentebbi feladat egy, a tanulók A2-es szintjének megfelelő szövegen. Ezt a szerepet korábban évekig magyar népmesék (Mátyás-mondák) egyszerűsített és szómagyarázatokkal ellátott gyűjteménye töltötte be. Ezzel azonban akadt néhány probléma. Először is, annak ellenére, hogy gyerekeknek szóló mesékről van szó, specifikus ismeretek szükségesek a megértéshez. A szövegek keletkezésük idejéből adódóan régies, gyakran már a magyar gyerekek (sőt felnőttek) által sem értett és használt szavakat tartalmaznak, és olyan történelmi, kulturális stb. ismeretek meglétét feltételezik, amelyek nem feltétlenül részei egy külföldi általános műveltségé-

⁴ Jonka Najdenova bibliográfiája (Najdenova 2017) negyven oldalon keresztül sorolja fel csupán a 2001 és 2017 között magyar szerzőktől bolgár fordításban megjelent szépirodalmi témájú műveket.

nek. Másrészt, ha belenyúlunk a szövegekbe, hogy könnyebben emészthetővé tegyük azokat, felmerül a kérdés, mennyire tekinthetjük őket mégis autentikusnak. Megfogalmazódott tehát az igény egy új szöveggyűjtemény összeállítására.

Ehhez először is meg kellett határozni a célokat és a szempontokat. Mindenképpen olyan szövegeket kerestünk, amelyek egyszerű nyelvezetűek. Gondolhatnánk, hogy adja magát a gyermekirodalom, azonban ez nem minden esetben felel meg maradéktalanul a feltételnek, hiszen sem szókinccsét, sem nyelvtanát tekintve nem okvetlenül egyszerűbb, mint a felnőtteknek szóló irodalom. Gyakorlati okokból a magyar mint idegen nyelv oktatásban elég későn jelenik meg például a felszólító mód, amiben gyakran bővelkednek a mesék szövegei. Ennek áthidalásáról később szílok még. Valamennyire azért mégis jellemzően kisebb szókinccsel operálnak a gyermekeknek szóló irodalmi alkotások, különösen a kortárs szövegek, és ami mindenképpen egyszerűbb bennük, hogy nincsenek tele olyan intertextuális utalásokkal, mint a mai magyar irodalmi művek jelentős része. Szintén pozitívum, hogy gyakrabban fordulnak elő bennük ismétlések, akár teljes mondatok is ismétlődhetnek egy viszonylag rövid szövegben. A témaválasztásban viszont ügyelni kell arra, hogy a tinédzserkorból már kinőtt hallgatók számára is érdekes legyen a történet, és ne csak egy kötelező, unalmas házi feladat legyen az olvasás, hanem valódi örömet találjanak benne.

A válogatásnak voltak egészen szubjektív szempontjai is: előnyben részesültek olyan szövegek, amelyek annak idején bejöttek nekünk a saját gyerekeimmel való közös olvasás során (például D. Tóth Kriszta Lola-meséi), és amelyeknek egy-egy korábbi tanórán előkerült részlete nagy tetszést aratott a diákok körében (például Janikovszky Éva meséi). Az érdekes témán kívül fontos kritérium volt, hogy legyenek rövidek, könnyen érthetőek a szövegek, fellelhetőek legyenek az otthoni vagy a tanszéki könyvtárban, esetleg az interneten, és legyen meghallgatható/megnézhető változatuk (hangoskönyv vagy animáció/film formájában).

Ez utóbbi azért fontos, mert egyrészt segítheti a helyes kiejtést, amikor önállóan el kell mesélni a történetet, ami szintén a feladat része, másrészt a többféle csatornán (hallás, olvasás stb.) érkező információ hatékonyabbá teszi a megértést. Hanganyagok és főként filmek esetében olyan megbízható forrásokat kerestünk, amelyeknél kevésbé áll fenn az a veszély, hogy hirtelen eltűnnek a világhálóról (szerzői jogok megsértése vagy egyéb okok miatt), ezért először körülnéztünk a szerző vagy az alkotók, például a KEDD Animációs Stúdió vagy a Kecskemétfilm Kft. saját YouTube csatornáján vagy honlapján, valamint gyakran használtuk az egyszerűlt.hu és a mese.tv oldalakat, de természetesen még így is minden évben ajánlatos ellenőrizni, hogy élnek-e még a megadott linkek. Egyébként a hanganyag hiánya nem volt kizáró ok, mert akár mi magunk is tudunk/tudunk gyártani egyszerű felvételeket, ha szükséges.

A belinkelt filmek szövege nem minden esetben egyezik meg az írott változattal, például a Mátvás-mondák, amelyeknek írásban is különböző variánsaik vannak, néha sokkal hosszabbak és bonyolultabbak a filmes verzióban, mint a szöveggyűjteményben. Ennek ellenére megadtuk őket, hiszen még így is hatáson segíthetik a történet megértését, sőt, bennük rejlik az a lehetőség, hogy a feladattól függetlenül érdeklődést keltenek további hasonló filmek iránt.

A gyűjtemény felépítése és használata

A második évtől esedékes könyvválasztásnak van egy nem elhanyagolható (bár szerintem vitatható) kritériuma: az oldalszám. A vizsgaszabályzat szerint a második éven elolvasandó könyv terjedelme legalább 200, a harmadikon 300, a negyediken pedig 400 oldal kell hogy legyen. Az első év végére elolvasott szöveg nem lehet kevesebb 100 oldalnál, tehát a szöveggyűjteménynek minimum ekkora terjedelműnek kell lennie. Ez elég problematikus, mivel csak a második félév vége felé kezdjük el olvasni a benne lévő szövegeket, amikor már ismert anyag a múlt idő. Időhiány miatt is kérdéses, belefér-e a vizsgáig tartó maximum két és fél hónapba 100 oldalnyi autentikus szöveg elolvasása A2-es szinten, és sajnos nehezíti a helyzetet, hogy a diákoknak nincs is meg az a jó szokásuk, hogy a szorgalmi időszakban egész napokat töltsenek tanulással. Ezért, hogy az anyag mégis teljesíthető legyen, és ne állítsuk eleve kudarcra ítélt kísérlet elé az elsőéves diákokat, eltántorítva így őket a tanulmányaik folytatásától, igyekeztünk rugalmasan értelmezni a terjedelemre vonatkozó kritériumot, és differenciálni az egyes szövegrészekkel kapcsolatos elvárásainkat. A gyűjtemény ugyan 101 oldalból áll (az instrukciókkal együtt), de több részre tagolódik, amelyek között van átfedés. Az utolsó (harmadik) rész bonyolultabb szövegei, amelyek között néhány mese- és ifjúsági regény egy-egy részlete,⁵ valamint Janikovszky Éva *Kire ütött ez a gyerek?* című műve található, nyári házi olvasmányként vannak megjelölve, fenntartva ezzel a lehetőségét annak, hogy a csoporttól függően opcionálissá nyilváníthassuk az elolvasásukat a vizsgára. Ezekből a következő év elején lehet szemezgetni, és ezzel kicsit visszarázódni a nyelvtanulás szokásos kerékvágásába, és megteremteni az átmenetet a két tanév között a nyári szünet kimaradó hónapjai után. Továbbá nem titkolt szándékunk velük az, hogy érdeklődést keltsünk a magyar irodalom iránt, és ízelítőt adjunk a következő évi vizsgára választható könyvekből.

Az ezt megelőző (kötelező) rész két modulból (A és B modul) áll. Az első modul további két egységre (A1 és A2) tagolódik, és mind a kettőből ki kell

⁵ Itt szerepel Csukás István *Süsü, a sárkány*, Lázár Ervin *A négyszögletű kerek erdő*, Molnár Ferenc *A Pál utcai fiúk* és Szabó Magda *Tündér Lala*, illetve *Abigél* című műveiből egy-egy részlet.

választani egy-egy szöveget, amelyeket a vizsgán el kell tudni mesélni. Hogy melyikre kerül sor, azt a vizsgabizottság helyben dönti el. A feladat szigorúan tartalommondás, és nem szabad kívülről megtanulni a meséket. Ezt fontos volt leszögezni, mert előfordult, hogy a diákok szóról szóra próbáltak reprodukálni egy bemagolt szöveget. A két különböző típusú feladat (a memoriter és a parafrázis) más-más képességeket fejleszt és mér. A vizsgán hangsúlyozottan az utóbbiról van szó.

Mivel az anyag elektronikus formában létezik, folyamatosan alakítható, minden évben kerülhetnek bele új szövegek, és kerülhetnek ki belőle régiek, a csoporttól és attól is függően, éppen milyen egyéb olvasnivalók fordulnak elő a tanév folyamán a tanárok szabad választásának következtében. Az A1 részben D. Tóth Kriszta néhány Lola-meséje olvasható. Mivel ezek egyszerűek, a tanulók otthon, önállóan dolgozzák fel őket, de természetesen bármilyen felmerülő problémával fordulhatnak segítségért a tanáraikhoz. Az A2 részben is van egy Lola-mese és néhány további rövid mese, elsősorban népmesék (jelenleg *A kiskakas gyémánt félkrajcárja*, *A kismalac és a farkasok*, *Az okos leány és A kőleves*). Ezeket közösen olvassuk el órai munka keretében, egyrészt, mert bonyolultabb szövegek, és több magyarázatot igényelnek, másrészt pedig azért, hogy ezzel is támpontokat és stratégiát adjunk az önállóan feldolgozandó szövegekhez.

A középső rész (B modul) mintegy negyven oldalt tesz ki a szöveggyűjteményben. Ez tekinthető az anyag fő részének, amit mindenkinek feltétlenül el kell olvasnia, ki kell szótáraznia, és készen kell állnia arra, hogy a vizsgabizottság által egy tetszőlegesen kiválasztott bekezdésnyi szöveget el tudjon olvasni és kapásból lefordítani belőle. Ez a rész tartalmazza az A modul összes szövegét, valamint további Mátyás-mondákat, egy fejezetet Csukás István *Pom Pom meséiből*, egy részletet Lázár Ervin *Szegény Dzsoni és Árnikájából* és Janikovszky Éva *Velem mindig történik valami* című művét.

Míg az A modul az önálló szövegértés mellett a szövegalkotás képességét fejleszti és ellenőrzi, a B modul egy nagyobb szövegkorpuszon keresztül a szövegértést és a szókincset teszteli. A szöveggyűjteményhez szervesen kapcsolódik egy útmutató (magyar és bolgár nyelven is), ami tájékoztatást ad a vizsga menetéről, részletes instrukciókat ad a szótár elkészítéséhez, és javaslatokat fogalmaz meg a haladás üteméről a sikeres felkészülés érdekében.

Módszerek és feladattípusok a szövegfeldolgozáshoz

A vizsgára való felkészülésen túl a szöveggyűjtemény célja az is, hogy felkészítse a hallgatókat arra, hogy képesek legyenek önállóan is bonyolultabb szövegeket elolvasni, feldolgozni és megérteni. A szövegekkel való munka során ezért

igyekeztünk nekik kapaszkodókat adni. Mivel a gyakorlati nyelvórákat több kolléga tartja közösen a különböző évfolyamokon, így a szövegolvasással és szövegértéssel kapcsolatos feladatokat is felosztottuk egymás között. A szövegértés kérdéseivel kapcsolatos tapasztalatait Bandi Irén külön tanulmányban foglalta össze, melyben az intenzív olvasás technikáját is bemutatja egy haladó szinten alkalmazható feladatsoron keresztül (Bandi 2023). Én most *A kiskakas gyémánt félkrajcárja* című Arany László által gyűjtött népmese feldolgozásához szeretnék néhány A2-es szinten alkalmazható ötletet adni. A mese szövege megtalálható Arany László meséinek különböző kiadásában (lásd pl. Arany 2013) vagy az interneten.

Felkészülésként mindig megkérem a diákokat, hogy az óra előtt olvassák el a vizsgaleírást, és nézzék meg a szöveggyűjteményt. Hasznos lenne, ha a mesét is átolvasnák előzetesen, de erre általában nem szokott sor kerülni, tehát általában az órán kezdünk ismerkedni a szöveggel, ismeretlen anyagként. Kezdeként tisztázzuk néhány nyelvtani kifejezés jelentését és rövidítését, amelyekre szükség lesz a feladatok megértéséhez és a szótár elkészítéséhez. Természetesen eddig is vezettek már szótárfüzetet a hallgatók, fokozatosan ismerkedtek bizonyos nyelvtani fogalmakkal, és bevezettek bizonyos jelöléseket, mi pedig rendszeresen ellenőrizzük a szótár állapotát, tisztázzuk az esetleges félreértéseket és javítjuk a helyesírási hibákat, de most itt van a jó alkalom egy rendszerező ismétlésre, és talán arra is sikerül jobban rávilágítani, mi értelme van éppen úgy készíteni a szótárt, ahogyan kérjük.

A mesében előforduló lényegesebb kulcsszavakat (*kút, kemence, méhes kas/méhkas, darázs, begy, bugyogó* stb.) már előre is lehet tisztázni, például képek vagy magyarázatok, definíciók összepárosításával, de az ismeretlen szavak magyarázata és listázása végigkíséri az egész szövegfeldolgozást, házi feladatnak pedig el kell majd készíteni az ehhez a szöveghez tartozó szótárrész tisztázatát. Szoktam javasolni, hogy elektronikus formában (is) készítsék el a szótárt, hiszen így könnyebben lehet benne javítani, ki lehet bővíteni újabb formákkal és kifejezésekkel, és később is visszakereshető, átcsoportosítható lesznek a szavak, ami nem utolsó szempont olyan helyen, ahol nincs forgalomban használható kétnyelvű szótár.

Ezek után megbeszéljük a cím jelentését. Ehhez „fordított szótárt” szoktam készíteni, ami azt jelenti, hogy a megszokottól éppen fordított sorrendben haladunk a szótárazással. A címben szereplő minden egyes szónak megadom a jelentését, és feltüntetem a szófaját és különböző grammatikai alakjait (a főnevek esetében a többes számot, a tárgy- és a birtokos esetet, igéknél ezen a szinten a főnévi igenevet és a múlt idejű alakot), és megkérem a diákokat, hogy írják a megfelelő helyre a szavak szótári alakját. Talán a krajcár kíván némi magya-

ráznivalót, de elegendő lehet tudatosítani, hogy egy régi értéktelen pénzről van szó, ami egyébként normális esetben egész biztosan nem készül gyémántból.

A szöveg tartalma nem igényel különösebb előkészítést, de nyelvileg szükség lesz a felszólító módra, mivel sok ilyen igealak szerepel benne, és ez ezen a szinten még nem ismert anyag. A problémát egyszerűen szoktam megoldani. Kigyűjtöm az összes felszólító módú alakot, zárójelben megadom a számot, személyt és a ragozást, és megkérem a diákokat, hogy egy listából válasszák ki az igék szótári alakját. Ehhez a feladathoz a későbbiekben is vissza lehet majd térni segítségért, ahogy haladunk előre az olvasással. Végül, a folyamat első részének lezárásaként megnézünk egy rajzfilmet. Így először hallás után ismerkedünk a szöveggel, a képek pedig segíthetik a megértést. Érdekes kulturális adalékként megemlíthetjük, hogy – ahogyan ezt a Nemzeti Filmalap honlapján is olvashatjuk – Macskássy Gyula és Fekete Edit rendezésében ezt a mesét dolgozta fel a magyar állami rajzfilmgyártás első filmje 1951-ben,⁶ de célszerűbb bemutatni egy olyan filmet, ahol a szöveg lehetőleg megegyezik az írott változattal, és szintén érdemes figyelni az érthető, szép kiejtésre.⁷

Az első olvasás/meghallgatás után a feladatsor végéig még többször elolvasuk majd a szöveg egyes részleteit, és alkalmazzuk a szakaszos olvasás módszerét. Dóla Mónikának a *Kortárs próza a magyar mint idegen nyelv órán* című előadásáról szóló beszámolójában így idézik az előadót a Pont HU blogjában erről a módszerről⁸:

A szakaszos olvasás egy tanítási technika, illetve egy értelmező olvasási mód, amely azt jelenti, hogy a szöveg olvasását részekre bontjuk, megállunk egyes részek között, kérdéseket teszünk fel, feladatokat végzünk. A gyakorlott olvasó nem lineárisan olvas, hanem megáll az olvasás közben, elgondolkodik, megjósolja a következő részt, esetleg visszamegy a szövegben. Ennek megfelelően a tanítás során valamilyen szempont alapján részekre osztjuk a szöveget. A részekre bontás történhet az események logikája, a helyszínek szerint, az idő múlásával, vagy akár a beszélők alapján. Minden szakasz végén feladatokat végzünk, kérdéseket teszünk fel, elgondolkodunk egy problémán. Érdemes a nyelvórán

⁶ <https://nfi.hu/alapfilmek-1/alapfilmek-filmek/animacio/a-kiskakas-gyemant-felkrajcarja.html>

⁷ Én például előszeretettel használom az Ilona Györiné Mokrán nevű felhasználó YouTube csatornáján található videót (<https://www.youtube.com/watch?v=IxgKA4Sgqhg>), mivel nagyon jó minőségű a felolvasás. Tudom ajánlani az [egyszervolt.hu](https://www.youtube.com/watch?v=IxgKA4Sgqhg) oldalán található Pogány Judit által felolvasott változatot is (<https://egyszervolt.hu/mese/a-kiskakas-gyemantfelkrajcara2.html>). Itt minimális az animáció, és jól látható a művész nő artikulációja. Ezt általában lezárásként szoktuk még egyszer meghallgatni, miután már elolvastuk és megértettük az egész mesét.

⁸ https://ponthu.blog.hu/2020/07/01/kortars_proza_a_magyar_mint_idegen nyelv_oran_beszamolo (2024. máj. 10.)

kisebb részekre osztani a szöveget a megértés megkönnyítése céljából. A szakaszos olvasás technikája segít, hogy értelmezzük az olvasottakat, illetve hogy előretekintsünk az elkövetkező részekre. Specifikusan a nyelvórán lehetőségünk nyílik a megértés folyamatos ellenőrzésére, a tanulók kérdéseinek tisztázására a szöveggel kapcsolatban. Arra is alkalmas ez a technika, hogy bemutassuk, hogyan épül fel egy irodalmi szöveg, hogyan történik a jelentésteremtés. Kezdő olvasókkal érdemes a történetre koncentrálni, gyakorlottabb olvasókkal, például magyar szakos egyetemistákkal pedig lehet nehezebb értelmezési szempontokat is bevonni a szövegolvasásba.

Előzetesen a következő részeket állítottam fel az események logikája alapján: a kiskakas megtalálja a félkrajcárt – a török császár elveszi tőle – a kiskakast kútba vetik – a kiskakast tűzbe vetik – a kiskakast a méhkasba teszik – a kiskakast a török császár bugyogójába teszik – a kiskakas visszakapja a félkrajcárját. A részletekhez különböző feladatok tartoznak, amelyek segítik, illetve ellenőrzik a megértést. Ezek lehetnek egyszerű kérdések, amelyekre vagy önállóan kell válaszolni, vagy több válaszlehetőség közül kell kiválasztani a megfelelőt (feleletválasztós teszt), esetleg párosítani kell a kérdést a megfelelő válasszal, de készíthetünk igaz-hamis állításokat is, vagy az is lehet éppen a feladat, hogy címet adunk az egyes részeknek (vagy kiválasztjuk a legmegfelelőbb címet egy listából), ez segít összefoglalni a lényegét az adott szakasznak.

Előfordulhat, hogy a szövegrész maga nyelvtani vagy szókinccsgyakorlatok elvégzésének eredményeként jön létre (egészül ki). Ennek változatos formái lehetnek, és közben több legyet is ütünk egy csapásra, hiszen a szöveg megértésével párhuzamosan gyakoroltathatunk bizonyos nyelvtani jelenségeket, ugyanakkor a nyelvi gyakorlatok végzése közben akár többször is elolvassuk a szöveg részleteit. Legegyszerűbb változatként kiemelünk bizonyos szavakat (pl. névmásokat) a szövegből, amiket változatlan formában vissza kell helyezni a megfelelő helyre. Máskor el kell végezni bizonyos transzformációkat a szavakon, mielőtt a helyükre kerülnének (pl. az igétet ragozni kell). Ha nehezíteni akarunk, nem adjuk meg a választási lehetőségeket, hanem önállóan kell azokat kitalálni, esetleg (a hallás utáni megértés fejlesztésére is) hallott szöveg alapján kell reprodukálni őket. Az is lehet, hogy nem teljes szavakat, csupán toldalékokat kell behelyettesíteni, esetleg szinonimákat, definíciókat találni bizonyos kifejezésekre. A hiányzó kifejezéseket megadhatjuk külön kis kártyákon is, amelyekkel a tanulók kooperatív módon csoport- vagy pármunkában is dolgozhatnak.

A feladatok végeztével érdemes még egyszer egyben újraolvasni vagy meghallgatni az egész szöveget. Ezt akár házi feladatnak is fel lehet adni. A következő órán, miután már jól ismert a szöveg, és otthon elkészítették a szótárt is hozzá,

megadott kulcsmondatok helyes sorrendbe állításának segítségével megpróbálhatjuk elmesélni a történetet. Ezzel sikeresen használható mintát szolgáltatunk a vizsgára való felkészüléshez egy példán keresztül.

Végül feltehetünk néhány kérdést továbbgondolásra, amelyekről részben valószínűleg a diákok anyanyelvén tudunk majd beszélgetni ezen a szinten. Megbeszélhetjük, vajon kit vagy mit szimbolizálhatnak a szereplők: a kiskakas, a török császár és a gyémánt félkrajcár. Bolgár diákoknak nem lesz nehéz beleélni magukat abba, hogy az elnyomó negatív hős éppen török. Itt található néhány kapcsolódási pontot a bolgár történelemmel. Fel lehet tenni a kérdést, van-e hasonló történet a saját irodalmukban vagy folklórukban? Más szempontból megnézhetjük, milyen ellentétek vonulnak végig a történeten, és gyakorolhatunk néhány melléknevet: *értékes-értéktelen* (bár ezen a szinten valószínűleg *olcsó-drága* lesz a kapott válasz), *gazdag-szegény*, *kicsi-nagy*, *erős-gyenge*, *forró-hideg* (*tűz-víz*). Ezen a ponton ismét felmerülhet, mit is jelenthet az a félkrajcár, amiért a kiskakas „tűzön-vízen” hajlandó átmenni.

Konkrét feladatminták

A továbbiakban szeretnék bemutatni néhány konkrét mintafeladatot az órán feldolgozandó szövegekhez, elsősorban az előbb tárgyalt *A kiskakas gyémánt félkrajcárja* és a *Repül a, repül a... Lola!* című mesékhez (lásd D. Tóth 2010). Álljon itt mindjárt egy szövegértést ellenőrző feladat a *Lolából*.

Olvassa el a szöveget, és válassza ki a helyes válaszokat!

A mamám szerint már több, mint ötvenezer kilométert utaztam egész életemben. Azt nem tudom, hogy mennyi az az ötvenezer, mert csak tizenhatig tudok számolni, de valószínűleg nagyon-nagyon sok. A családom ugyanis mindenfelé lakik a Földön, a szüleim pedig a spórolt pénzüket utazásra költik.

1. Mennyit utazott Lola az édesanyja szerint?
 - a) 5000 km-nél többet
 - b) 50 000 km-t
 - c) 50 000 km-nél többet
 - d) 500 000 km-nél többet
2. Meddig tud Lola számolni?
 - a) 17-ig
 - b) 16-ig
 - c) 26-ig
 - d) 27-ig
3. Hol lakik Lola családja?
 - a) Magyarországon
 - b) Az USA-ban
 - c) Csak egy országban
 - d) Sok országban

4. Mennyi pénzt költ Lola családja utazásra?

- | | |
|--|--------------|
| a) Sokat | c) Keveset |
| b) Az összes pénzt,
amire nincs szükségük | d) Semennyit |

Néha túlságosan aprólékosnak tűnhet egy-egy ilyen kérdéssor, de a gyakorlat azt mutatja, hogy soha nem felesleges rákérdezni egyetlen részletre sem, mert gyakran kiderül, hogy a tanulóknak nem feltétlenül evidens az, ami nekünk igen. Különösen biztosra kell mennünk, ha nem használunk közvetítő nyelvet. Már említett kedves kolléganőm, Bandi Irén volt szíves a rendelkezésemre bocsátani *A kismalac és a farkasok* című meséhez készített feladatlapját, amelyben (szokásához híven) egyetlen mondathoz egész feladatsort készített.

„Volt a világon egy kismalac, annak volt egy kis háza egy nagy rengeteg erdő közepén.”

1. Igaz vagy hamis?

- a) A kismalacnak volt egy barátja.
- b) A kismalacnak volt egy autója.
- c) A kismalacnak volt egy testvére.
- d) A kismalacnak volt egy háza.
- e) A kismalac háza nagy volt.
- f) A kismalac háza kicsi volt.
- g) A kismalac háza egy faluban volt.
- h) A kismalac háza Szófiában volt.
- i) A kismalac háza egy erdőben volt.
- j) A kismalac háza az erdő közepén volt.

2. Mit jelent?

– rengeteg

- a) sok
- b) kevés

– rengeteg erdő

- a) nagy, sűrű erdő
- b) kicsi, kerek erdő

– sűrű

- a) sok van valamiből (pl. sűrű haj)
- b) kevés van valamiből (pl. kevés haj)

– valaminek a közepe

a) valaminek a központja (pl. A „Doktorska Gradina” a város központjában van.)

b) valamink a széle (pl. A Vrana-i park a város szélén van.)

3. Keressék meg a fenti szövegben az ismeretlen szavakat!

Nyelvtanilag új tananyag a nyelvtanulásnak ebben a fázisában a múlt idő, amit nagyon jól össze lehet kapcsolni a következő részlettel *A kiskakas gyémánt félkrajcárjából*.

Írja a zárójelbe az igék szótári alakját, majd keresse meg a múlt idejű igealakok helyét a szövegben!

hazavitte	repült	kiabálta
(.....)	(.....)	(.....)

elvette	bement	elkezdett
(.....)	(.....)	(.....)

felszállott	megharagudott	betette
(.....)	(.....)	(.....)

De a török császár erővel is tőle, ,
 a kincseskamarájába. A kis kakas ,
 a kerítés tetejére, kiabálni:

– Kukurikú, török császár, add vissza a gyémánt félkrajcárom!
 A török császár, csak hogy ne hallja, a házba, de akkor
 meg a kis kakas az ablakába , onnan :
 – Kukurikú, török császár, add vissza a gyémánt félkrajcárom!

Egy másik lehetőség az lenne, ha az igék szótári alakját adnánk meg, és a diákoknak kellene őket múlt időbe tenniük, de mivel az egész folyamat egyik fontos célja a szótári alak (szótó) beazonosításának a gyakorlása, ily módon is igyekszünk hangsúlyozni és tudatosítani ennek a jelentőségét. Az utóbbi esetben a szavak akár a helyükön is maradhatnak, és lehetne a feladat pusztán egy nyelvtani gyakorlat, de a mechanikus feladatvégzés elkerülésére, ahol pusztán a formákra koncentrálunk, és nem feltétlenül figyelünk az összefüggő szöveg jelentésére, szerencsésebbnek tartom ezt a változatot.

A következő feladat az archaikus formákat állítja párhuzamba mai megfelelőikkel. Vizualis tanulóknak hasznos lehet, ha a szinonim kifejezések egymás

mellett szerepelnek, és a már ismert elemek segítik az ismeretlen szavak, így az egész szöveg jobb megértését. A feladat újra a figyelem középpontjába állít néhány felszólító módú alakot is, amelyeket a gyakorlatsor elején már tisztáztunk. Az ismétlődő szerkezetek, mondatok a későbbi szakaszokban szintén a gyorsabb és alaposabb megértést szolgálják majd.

Keresse meg az aláhúzott igealakok szinonimáját vagy mai alakját!

szívd fel, felszállt/felrepült, dobta, felszívta, dobd, menj

Megharagudott erre a török császár.

– Eredj (.....), te szolgáló, fogd meg azt a kis kakast, hogy ne kiabáljon, vesd (.....) bele a kútba.

A szolgáló megfogta, kútba vetette (.....). De a kis kakas csak elkezdte a kútban:

– Szídd fel (.....) begyem a sok vizet, szídd fel begyem a sok vizet!

Arra a begye mind felszította (.....) a vizet a kútból.

A kis kakas megint felszállott (.....) a török császár ablakába.

– Kukurikú, török császár, add vissza a gyémánt félkrajcárom.

A melléknév szintén aktuális tananyag ezen a szinten. A következőkben a Lola-mese egyik részletéhez kapcsolódóan láthatunk egy feladatot. Néhány helyen esetleg több megoldás is előfordulhat, de szerzői műről lévén szó, a végén mindenképpen tisztázzuk, hogy az eredeti változatban melyik megoldás szerepel.

Írja be a hiányzó melléknéveket a megfelelő helyre!

magas, nagyobb, legizgalmasabb, igazi (2), hosszú, világos, négykerekű

Amikor kicsit lettem, a mamámék elvittek egy

repülőtérrre, ahol repülőre ültünk, hogy igaziból fölszáll-

junk a levegőbe, a felhők közé. A repülőtér a világ

..... helye. Mindig van, és nagy zaj,

ami, ha **behúnyom a szemem**, olyan, mint a **zümmögés**. Rengeteg ember

jön-megy, és mindenki siet valahová. A repülőtéren először beálltunk egy

..... sorba. A mama és a daddy fölpackolta a két bőröndöt, a **reti-**

kült, a babakocsimat meg a pelenkástáskát egy kocsira,

és föltettek a **kupac** tetejére.

A részlet tartalmaz néhány nagy valószínűséggel ismeretlen kifejezést, amelyeknek a tisztázásával folytatódik a gyakorlat, de a kiemeléssel már előzetesen ráirányul a figyelem erre a lexikára.

Mit jelent? Párosítsa össze a szavakat a jelentésükkel!

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1. <i>behúnyja a szemét</i> | a) nagy halom, sok dolog egymáson |
| 2. <i>zümmögés</i> | b) bezárja a szemeit |
| 3. <i>retikül</i> | c) olyan hang, amit a méh vagy a darázs ad ki |
| 4. <i>kupac</i> | d) női táska |

A bemutatott feladatok a szövegértés és a szókincs fejlesztése mellett arra is alkalmasak, hogy bizonyos nyelvtani ismereteket elmélyítsünk, és a diákok előzetes nyelvtudását autentikus nyelvi környezetben is próbára tegyük. Természetesen sokféleképpen színesíthetők, változatosabbá, izgalmasabbá tehetők, de mindig szem előtt kell tartanunk a nyelvi szintet és a gyakorlat célját. A lehetőségeknek csak a kreativitásunk szab határt. Nagyon jó feladatötleteket meríthetünk a szövegértéshez, a szókincsfejlesztéshez és a szövegek nyelvi anyagának gyakorlásához különböző kreatív szövegeket feldolgozó külföldieknek készült kiadványokból. A Debreceni Nyári Egyetem Hungarolingua sorozatának kiegészítő kötetei közül a *Nem csak novellák* (Goretity–Laczkó 1997) klasszikus és modern szerzők novelláit, a *Nem csak dalok* (Laczkó 1996) pedig népszerű magyar előadók dalait ismerteti meg haladó szintű tanulókkal. Versek feldolgozásához kreatív mintákat ad Kovács Renáta elsősorban szintén magasabb nyelvi szinteken (Kovács 2014). Magához *A kiskakas gyémánt félkrajcárjához* találhatunk eredetileg magyar anyanyelvű gyerekeknek készült feladatlapokat az interneten⁹ vagy egy átdolgozást a *Magyarul Tanulók* című magazinban (Szelp 2005). Jellemzően nem autentikus irodalmi szövegekkel dolgozik, de gazdag tárháza a szövegekhez kapcsolódó kreatív feladatoknak Kiss Gabriella és Molnár Ilona *Jó szórakozást magyarul!* című olvasókönyve (Kiss–Molnár 2011), és az alapképzés során használt *MagyarOK* tankönyvcsalád¹⁰ maga is nagy hangsúlyt fektet a szövegértésre és -feldolgozásra, így diákjaink a nyelvtanulás kezdeti szakaszától hozzá vannak szokva a szövegekkel való munkához változatos feladattípusokon keresztül.

⁹ Pl. https://gyerekemnekmagyarul.com/wp-content/uploads/2021/04/A-kiskakas-gyemant-felkrajcarja_rajzokkal.pdf és <https://adoc.pub/felszitta-a-vizet-kapirgalt-kieresztette-a-vizet-kutba-vetet.html>

¹⁰ A Szita Szília és Pelcz Kata szerzőpáros tankönyvcsaládjának részletes bemutatását lásd a honlapon: <https://mnyi.eu/oktatasi-anyagok/magyarok-tankonyvcsalad>.

Összegzés

A magyar mint idegen nyelv és általában az idegen nyelv oktatásában nem célszerű az irodalom fogalmát kizárólag a „magaskultúra” körébe tartozó klasszikus irodalmi alkotásokra korlátozni, hanem érdemes figyelembe venni nyelvileg egyszerűbb szövegeket a gyermekirodalom és a népköltészet köréből, sőt nyúlhatunk a modern zeneszámok szövegeihez is. A lényeg, hogy legyenek autentikusak, de érdekesek, rövidek, ugyanakkor egyszerű nyelvezetűek a nyelvoktatás alacsonyabb szintjein használt szövegek, amelyek felkeltik az érdeklődést, és ugródeszkát jelenthetnek a további, komolyabb és bonyolultabb szövegek felé. Tanárként szükségesnek tartom, hogy megfelelő anyagok kiválasztásával és speciális olvasási technikák megismertetésével segítséget nyújtsunk a hallgatóknak, és fokozatosan felkészítsük őket arra, hogy később önállóan is meg tudjanak birkózni a nehezebb, bonyolultabb szövegekkel.

Az alapvető cél tehát a szövegértés kompetenciájának fejlesztése a magyartanuló idegen nyelvként tanuló egyetemi hallgatók esetében. Ezt próbáljuk megvalósítani a kreatív szövegek alkalmazásával, feldolgozásával, amelyek eszközei e cél elérésének. Ha csupán elvárásként fogalmazzuk meg a diákok vagy a nyelvtanulók felé azt az igényt, hogy alacsonyabb szintű nyelvtudással is legyenek képesek irodalmi/kreatív szövegek jelentését megfejteni, joggal merülhetnének fel kételyek az elvárásunk életszerűségével kapcsolatban. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy megfelelő módszertani eszközökkel nem reménytelen a feladat megoldása, és az irodalmi szövegek alkalmazása már a nyelvtanulás korai szakaszától elősegíti a nyelvtanulás folyamatát.

Irodalom

- Arany László. 2013. *A kiskakas gyémánt félkrajcárja*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Bandi Irén. 2023. A szövegértés útjai. *Tanulmányok* 55 (2): 3–21.
<https://tanulmányok.ff.uns.ac.rs/index.php/tan> (2024. máj. 17.)
<https://doi.org/10.19090/tm.2023.2>.
- D. Tóth Kriszta. 2010. *Lola-mesék: Repül a, repül a... Lola!* Budapest: Sanoma Budapest Zrt.
- Goretity József – Laczkó Zsuzsa. 1997. *Nem csak novellák*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Kiss Gabriella – Molnár Ilona. 2011. *Jó szórakozást magyarul!* Budapest: Molilla Könyv.
- Kovács Renáta. 2014. Magas kultúra a magyar mint idegen nyelv órán: az irodalmi szövegek felhasználásának lehetőségei. *Hungarológiai Évkönyv* 15 (1): 70–83.
- Laczkó Zsuzsa. 1996. *Nem csak dalok*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Lazar, Gillian. 1994. Using literature at lower levels. *ELT Journal* 48 (2): 115–124.
<https://doi.org/10.1093/elt/48.2.115> (2024. máj. 3.)

- Lipócziné Csabai Sarolta. 2019. Az irodalom és az idegennyelv-oktatás lehetséges metszéspontjai. *Gradus* 6 (2): 153–157.
https://real.mtak.hu/109518/1/2019_2_ART_004_Lipoczine.pdf (2024. máj. 11.)
- Najdenova, Jonka (Найденова, Йонка). 2017. *Библиография в две части (2001–2017)*. София: Изток-Запад.
- Schmidt Katalin Ágnes. 2022. Irodalmi szövegek a nyelvtanításban: Elvárások, előítéletek és a szükséges szemléletváltás. *Új Pedagógiai Szemle* 72 (9–10): 26–46.
<https://upszonline.hu/index.php?article=720910007> (2024. ápr. 26.)
- Szelp Ágnes. 2005. Mese a kiskakasról, a török császárról és a gyémántkrajcárról. *Magyarul Tanulók* 2 (1): 26–27.
- Tamkó Sirató Károly. 1972. *Pinty és ponty*. Budapest: Móra Kiadó.

Edina ZOLČAK-DIMITROVA

KA SAMOSTALNOM ČITANJU KNJIŽEVNIH TEKSTOVA

Primena kreativnih tekstova na času mađarskog kao stranog jezika na nivou A2

Studija se odnosi na određeni aspekt nastave jezika na Odseku za mađarski jezik Univerziteta u Sofiji, naime na uvođenje studenata prve godine u rad sa književnim tekstovima. Dakako, za to je potrebna pažljiva priprema i adekvatna pomoć, kako bi učenici i ubuduće zadržali potreban odnos prema književnom tekstu. Da bi do kraja druge godine mogli samostalno da pročitaju neko mađarsko književno delo u originalu (sa B1 jezičkim znanjem), u prvoj godini ih upoznajemo sa veštinama čitanja uz pomoć namenske zbirke tekstova. Studija sumira aspekte ovog izbora kao i metode i vrste zadataka za rad na odabranim tekstovima. *Ključne reči:* književni tekstovi na času jezika, mađarski kao strani jezik, zbirka tekstova, tipovi zadataka, obrada teksta

Edina ZOLCSÁK-DIMITROVA

TOWARDS INDEPENDENT READING OF LITERARY TEXTS

Using Creative Texts in Hungarian as a Foreign Language at A2 Level

This paper deals with one aspect of language teaching in the Hungarian Department at the University of Sofia, namely the introduction of first-year students to working with literary texts. This, certainly, requires careful preparation and assistance to enable students to cope well with the texts on their own in the future. In order to empower them to read a complete work of Hungarian fiction in the original language independently by the end of the second year (with B1 level), a collection of texts is used to introduce them to the intricacies of reading in the first year. The criteria for this selection and the methods and tasks for working with the texts are summarised in this paper.

Keywords: literary texts in the language classroom, Hungarian as a foreign language, text collection, types of tasks, text processing

SZABÓ Orsolya Edit

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola
Eger, Magyarország
ORCID: 0009-0004-9190-5952
orsolyaedit@gmail.com

AZ ANYANYELVI KOMMUNIKÁCIÓHOZ SZÜKSÉGES KÉSZSÉGEK, ISMERETEK VIZSGÁLATA 5. OSZTÁLYBAN

Ispitivanje veština i znanja potrebnih za komunikaciju na maternjem jeziku u 5. razredu

Assessing the Skills and Knowledge Necessary for Communication in the Mother Tongue in Grade 5

Tanulmányomban az 5. osztályos tanulók anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségeinek és ismereteinek vizsgálatával foglalkozom. Ezek bemutatása és értékelése révén ismertetem a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretein belül megvalósítható élményközpontú szövegértés-szövegalkotás alapú kompetenciafejlesztést, kitérve a digitális szövegfeldolgozás sajátosságaira. Hipertextuális verselemző módszert dolgoztam ki, mely az új infokommunikációs eszközök rendszerszerű használatára épül. Az alternatív módszer első szakaszában a diákok önállóan hoznak létre hipermediális tartalmakat, vers-sztorit. Kreativitásukat kiélve digitális tartalommal töltik meg a papíralapú verset. A második szakaszban a gyerekek által választott szövegrészlet nyelvi szintek szerinti elemzése történik, közösen az osztállyal. Majd a rész–egész vizsgálata által a teljes vers értelmezésével és egy közös hipertextuális narratíva megalkotásával zárul a projekt. Az Új Nemzeti Kiválóság Program Doktori Hallgatói Ösztöndíj keretében saját hipertextuális verselemző módszerem hatásait közel fél éven át vizsgáltam. A kutatás legfőbb kérdései a következők: *Hogyan hat a háromlépcsős vers-sztori projekt az 5. osztályos tanulók szövegértési/szövegalkotási készségére? A hipertextuális verselemző módszer hogyan befolyásolja a diákok digitális kompetenciáját?*¹

Kulcsszavak: vers-sztori, kompetenciafejlesztés, hipertextualitás, digitális szövegfeldolgozás

¹ A tanulmány a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-3-I-EKKE-6 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Bevezetés

Mindenki számára világos, hogy az új média² eszközei átalakítják a tanulási folyamatokat, módszereket és színtereket egyaránt. Az információáradat és a megváltozott olvasási szokások együttesen okozzák a diákok szövegértési problémáit, így a megoldás egyik kulcsa a korunk aktuális kihívásaihoz igazodó, digitális pedagógia kiépítése és megszilárdítása lenne. S bár hangzatos és elterjedt kifejezés a 21. századi iskola világában a digitális pedagógia, mégis korántsem annyira széles körű a gyakorlati alkalmazása, mint azt gondolnánk. „A digitális pedagógiai transzformáció egy hosszú evolúciós folyamat eredményeként jön majd létre, amelynek még csak az elején tartunk” (Jakab 2020, 53). Ennek egyik legfőbb oka az, hogy a digitális pedagógia egyben az iskolai tér, illetve az iskolán kívüli, személyes tanulási tér megváltozását is megkívánja. Az elmúlt évek drasztikus változásai, a tantermen kívüli digitális munkarend kivitelezése a hagyományos tanulási környezet átalakítását sürgette. „A koronavírus-világjárvány hatására előtérbe kerültek az online oktatási formák, kérdésessé vált, hogy mikor és milyen mértékben tér vissza a hagyományos tanulási térbe az oktatás. A távoktatási formák növekvő használata azonban fel fogja vetni, sőt már napjainkban is felveti a személyes tanulási terek kérdését, lehetőségeit” (Mészáros 2021, 253).

A budapesti Alsóerdősori Bárdos Lajos Általános Iskola ötven ötödik osztályos tanulója vett részt a vizsgálatban. Az alternatív verselemző módszer tanórai alkalmazása előtt és után, a kísérleti és kontrollcsoporthoz tartozó diákok online kérdőívet töltöttek ki, mely három részből állt: 1. tantárgyakkal kapcsolatos attitűdmérés; 2. okoskészülékek és internethasználat; 3. az anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek, ismeretek. Jelen tanulmány kizárólag az anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek, ismeretek vizsgálatának bemutatására vállalkozik. Az eredmények szerint a kísérleti csoportban – melynek tagjai az irodalom- és a nyelvtanórákat összevonva két hónapig rendszeresen alkalmazták a vers-sztori módszert – megduplázódott azon tanulók száma, akik az anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek elméleti és gyakorlati ismeretét is igénylő párbeszédírás feladatot kiválóan teljesítették. Eredményeim alapján arra következtetek, hogy saját fejlesztésű verselemző módszerem pozitívan befolyásolta a diákok szövegértés-szövegalkotás kompetenciáját.

A szakirodalom áttekintése

Hazánk egyik legaktuálisabb pedagógiai problémája a szövegértés fejlesztése, ugyanis közel két évtizede a magyar diákok sorozatosan rosszul teljesítenek a

² Lev Manovich a *The Language of New Media* (2001) című könyvében az új média fogalmát a számítástechnika és a korábbi médiatechnológiák találkozásaként definiálja.

hazai és nemzetközi olvasás- és szövegértési kompetenciaméréseken. A legutóbb, 2018-ban nyilvánosságra hozott Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program (PISA) eredményei szerint a 15 éves korosztályba tartozó magyar diákok szövegértés, matematika, természettudomány, valamint a kollaboratív megoldás modulban egyaránt gyengén teljesítenek. Sajnos nőtt a nagyon gyenge tesztet írók aránya, és aggasztó a helyzet az olvasási képességek tekintetében is. A jelentésből többek között az is kiderül, hogy nem csupán az alpmegértéssel küzdenek tanulóink, hanem problémát okoz számukra az olvasmányélmény tudássá való átkonvertálása, a kritikus gondolkodás, valamint a szöveg által megalapozott ítéletek meghozatala is. Lemaradásunk folyamatos, a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) országainak rangsorában Magyarország átlag alatt, a tagállamok utolsó harmadában foglal helyet (PISA 2019).³

Mára a PISA-teszt kiegészült digitális szövegértési mérésekkel, 2018-ban már kiemelt területként kezelte a digitális médiát és az infokommunikációs eszközök használatának vizsgálatát. Az eredmények azt mutatják, hogy gyakorlati szempontból az olvasás továbbra is elengedhetetlen, ugyanakkor egyre inkább igényli az összetett információfeldolgozási stratégiákat, ideértve a releváns információk több forrásból történő elemzését, szintézisét, integrálását és értelmezését. Hazánk diákjai ezen a területen is az OECD-átlag alatt teljesítenek (PISA 2019).

A vers-sztori elkészítése által a tanulók megmutathatják azt, hogy szerintük „mire is gondolt a költő”. Ezzel a gyakorlati, összetett lépésekből álló feladattal a nyelvi megértés első szintjéről a másodikra emelhetjük őket, amit Tóth László (2011) már implicit megértésnek nevez. Az első szint az explicit megértés, a közölte szó szerinti felfogása, a megragadható tudás. Az ezt követő implicit szint a ki nem mondott, rejtett rétegek és a kontextus megértését is feltételezi (Tóth 2011). Az interaktív irodalomórákon a digitális eszközök segítségével a tanulóknak lehetőségük nyílik a belső illusztrációban megrajzolt saját történeteik kifejezésére és a kontextusok megjelenítésére. Az ezt követő szakaszban – az elkészült vers-sztorik bemutatása során – a saját álláspont kifejtésének, megvédésének, esetleges feladásának, valamint más álláspontok mérlegelésének és elfogadásának fejlesztése a cél. Ezzel eljutunk a nyelvi megértés legfelső szintjére és az alapfokú képzés második szakaszában elvárt legátfogóbb szövegértési követelményéhez. Tóth a kritikai megértés szintjeként említi, ahol az egyén értékeli is az elhangzottakat, illetve az olvasottakat. A megújult Nemzeti Alaptanterv (NAT) módszertani alapelvekről szóló fejezetében az intézményes nevelés

³ Programme for International Student Assessment – Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program 2018. Összefoglaló jelentés. A PISA-vizsgálat célja, hogy felmérje a 15 éves tanulók alapvető ismereteit. A felmérés 79 országban, körülbelül 600.000 diák bevonásával készült. A magyar diákokat 245 iskola 5132 tanulója képviselte a 2018-as vizsgálatban. Közülük 324 tanuló 7. vagy 8. évfolyamos, 3800 tanuló 9. évfolyamos, 1006 tanuló 10. évfolyamos és 2 tanuló 11. évfolyamos volt a felmérés idején.

modernizálása érdekében jelentős módosítások történtek. Alapvető elvárássá vált a tantárgyi kereteken belül történő digitális kompetenciák fejlesztése, továbbá központi szerepet kap a digitális technológiával támogatott oktatási módszerek alkalmazása (NAT 2020). Ezen intézkedések világossá teszik, hogy az anyanyelv és irodalom tantárgy tanításában megjelenő legaktuálisabb problémák megoldásához elengedhetetlenül fontos a tanulók tudatos és kritikus médiahasználatát és média-szövegértését lehetővé tévő gondolkodási folyamatok fejlesztése, önálló médiaszövegek létrehozásának segítése. A Nemzeti Alaptanterv korszerű követelményeinek megvalósulását ma már számos szakmai együttműködés segíti, többek között az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógusképző Központ keretein belül működő Komplex Alapprogram (KAP), mely szintén hangsúlyozza az IKT-eszközökkel támogatott szövegértés fejlesztésének fontosságát.

A magyar nyelv és irodalom oktatásának egyik célja a szövegértés fejlesztése különféle jellegű szövegeken keresztül. Ebben jelentős szerepet játszanak az informatikai eszközökkel végzett kreatív és gyakorlófeladatok. A tanulói mobiltelefonok és az iskolai digitális fényképezőgépek használatával kreatívabb színezetet kaphat a tanulás, növekedhet a motiváció. [...] Bátorítani kell a tanulói produktivitást, a tanulás során önállóan vagy közösen létrehozott tudás megjelenítését (Szel et al. 2021, 57).

Kutatási kérdések és célok

Magyar, média-, mozgókép és kommunikáció szakos tanárként legfőbb célom, hogy diákjaimat olyan alapvető ismeretek elsajátításához segítsem hozzá, amelyek a mindennapi életben való boldoguláshoz, a továbbtanuláshoz vagy a munkába álláshoz szükségesek. Ezen célokat szem előtt tartva a tanulás-tanítás új színtereire igazodó interdiszciplináris verselemző módszert dolgoztam ki, amely reflektál az új média és a pedagógiai módszerek összehangoltságának hiányosságaira. Elsősorban a diákok szövegértési képességeinek és digitális írástudásuknak fejlesztése a cél szépirodalmi szövegeken keresztül. Módszertani kutatásom során arra kerestem a választ, hogyan hat a háromlépcsős vers-sztori projekt az 5. osztályos tanulók szövegértési/szövegalkotási készségére, továbbá a hipertextuális verselemző módszer hogyan befolyásolja a diákok digitális kompetenciáját.

Alkalmazott módszer és minta jellemzése

A módszer gyakorlati alkalmazása céljából kidolgoztam egy 21 tanórából álló verselemző projektet. Az első szakaszban a diákok elsajátítják a módszerhez szükséges számítógép- és alapprogramok (videó, hang- és képszerkesztés)

használatát, majd kiválasztják az általuk leginkább kedvelt versrészletet az adott irodalmi témakörből. A második szakaszban a tanulók kreativitásuknak és egyéni stílusuknak megfelelően digitális tartalommal töltik meg az általuk választott szöveget. Önállóan hoznak létre hipermediális tartalmakat, úgynevezett versztorit. A projekt harmadik szakaszában a diákok egy szóbeli prezentáció keretében mutatják be az elkészült alkotásokat. A negyedik, visszaépítés szakaszban a gyerekek által választott szövegrészlet nyelvi szintek szerinti elemzése történik. Majd a rész–egész vizsgálata által a teljes vers értelmezésével zárul a nyomtatott szöveg elemzése. A lezáró, ötödik szakaszban az elkészült vers-sztorik által az adott irodalmi témakör hipertextuális narratíváját hozzák létre a tanulók. Az Új Nemzeti Kiválóság Program Doktori Hallgatói Ösztöndíj keretében az irodalomórákon alkalmazott új módszerem hatásait mértem a vizsgálatban részt vevő 5. osztályos tanulók anyanyelvi és digitális kompetenciáira fókuszálva.

A minta kiválasztásánál a projekt megvalósítását és az Új Nemzeti Kiválóság Programban vállalt ütemterv betartását kellett figyelembe vennem. Ennek okán nem valószínűségi mintavétel mellett döntöttem, tehát az alapsokaság elemeinek nem azonos esélye volt a mintába való bekerülésre. Egyszerűen elérhető alanyokkal történt az adatfelvétel, a közel két hónapos intenzív projektbe azokat a tanulókat vontam be, akiknek én tanítom a magyar irodalom és nyelvtan tantárgyakat. Jelenlegi kutatásom egy későbbi nagyobb regionális kutatásnak a pilotja, tehát legfőbb célom a bekapcsolt tényezők és a mérőeszközök megbízhatóságának és érvényességének ellenőrzése, valamint a diákok digitális és anyanyelvi kompetenciájának vizsgálata.

Az anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek, ismeretek vizsgálatát ötödik osztályos általános tantervű tanulók bevonásával folytattam Budapesten az Alsóerdősori Bárdos Lajos Általános Iskola és Gimnáziumban, ahol magyar nyelv és irodalom, valamint média-, mozgókép- és kommunikáció szakos tanárként dolgozom. A vizsgálatban részt vevő diákokat egy kísérleti és egy kontrollcsoportba osztottam. A két csoport tanulóinak kiválasztása, tanórai megfigyelés, előző és az adott tanévben elért tanulmányi eredmények és a gyermekek szociális háttere alapján történt. A kísérleti csoport (N=15) tagjai az irodalom- és a nyelvtanórákat összevonva két hónapig rendszeresen alkalmazták az általam kidolgozott verselemző módszert, míg a kontrollcsoporthoz tartozó diákok (N=20) csupán az irodalomórákon, a hagyományos verselemző módszert használták IKT-eszközök bevonása nélkül. A mérőeszköz megbízhatóságának és érvényességének vizsgálata kismintán végzett (N=15) mérés alapján történt.

Az anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek, ismeretek vizsgálata egy év eleji bemeneti és egy év végi kimeneti online kérdőíves felmérés által valósult meg. A diákok mind a két adatfelvétel során ugyanazon kérdésekre

választak. Összesen 50 tanuló töltötte ki a kérdőívet mindkét alkalommal (év eleji és év végi mérés). A kísérleti csoportban 15-en voltak, melyből 6 fiú; a kontrollcsoportban 20-an voltak, melyből 8 fiú. A kérdőív megbízhatóságának és érvényességének vizsgálata abban az ötödik osztályban történt, melyben nem tanítok. Tehát 15 tanulót vontam be a kérdőív véglegesítésének szakaszába, akik sem a kontroll-, sem a kísérleti csoporthoz nem tartoztak, így ezen tanulók válaszai nem kerültek bele az anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek, ismeretek vizsgálati eredményeinek elemzésébe. Az osztályok, melyekben tanítok és egyben a mérést is végeztem, 19–21 fősek voltak. A bemeneti mérés idején a kísérleti csoportból három, a kontrollcsoportból pedig egy fő hiányzott. A különböző csoportlétszámok és a hiányzások miatt szükségesnek láttam a tervezett mintavétel módosítását. Az adattisztítás után végül a kimeneti mérés elemzésénél csak azon diákok eredményeit vettem figyelembe, akik mindkét mérés alkalmával kitöltötték a kérdőívet (N=35) (1. táblázat).

	Nem		Összesen
	Fiú: 6	Lány: 9	
Kísérleti csoport	Fiú: 6	Lány: 9	15
Kontrollcsoport	Fiú: 8	Lány: 12	20
Összesen	14	21	35

1. táblázat. **A vizsgálatban részt vevő tanulók csoportok és nemek szerint**

Mérőeszköz

A kérdőívet a projekt megkezdése előtt, a tanév első felében, majd a projekt lezárása után év végén töltötték ki a tanulók. A kérdőív megbízhatóságának és érvényességének vizsgálata 2022. október 21-én, a kísérleti csoport tanulóinak első adatfelvétele 2022. november 10-én, a kontrollcsoporté 2022. november 21-én történt. A kimeneti mérés a kísérleti csoportban 2023. április 12-én, a kontrollcsoportban 2023. április 26-án valósult meg. A kutatás helyszínéül szolgáló Alsóerdősori Bárdos Lajos Általános Iskola vezetősége hozzáférhetővé tette az intézmény laptopjait a kutatásban részt vevő gyerekek számára, így a diákok online kérdőívet töltöttek ki, két egymást követő tanítási óra keretében. A hipertextuális verselemző módszerem hatásainak mérése céljából a kimeneti és bemeneti kérdőív tartalma nem változott, a diákok ugyanazon feladatokat oldották meg év elején, mint év végén.

A kérdőív már létező mérőeszközök bővítésével és adaptációjával készült el. Három részből áll: 1. tantárgyakkal kapcsolatos attitűdmérés; 2. okoskészülékek-

és internethasználat; 3. az anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek, ismeretek vizsgálata. Mindhárom részben zárt és nyílt végű kérdésekre is válaszolniuk kellett a diákoknak. A kérdőív összeállítása során törekedtem arra, hogy a NAT-ra épülő, standardalapú mérési-értékelési rendszerhez illeszkedő feladatokat válogassak össze. Ennek okán a diákok anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségének és ismeretének felmérését az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) által készített anyanyelvi kommunikáció szintekhez igazodó feladatok segítségével végeztem.⁴ A bemeneti mérés a tanév elején történt, így az 5. osztályos tanulók a 4. osztályosok számára készült szintezett feladatok közül a 6. szintűt (legmagasabb standard szint) töltötték ki.

Az OFI által készített feladatsorok a 2012-es NAT magyar nyelv és irodalom műveltségi területhez rendelt fejlesztési feladatokhoz igazodnak. A hét fejlesztési feladat a következő:

- Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása
- Olvasás, az írott szöveg megértése
- Írás, szövegalkotás
- A tanulási képesség fejlesztése
- Anyanyelvi kultúra, anyanyelvi ismeretek
- Irodalmi kultúra, irodalmi művek értelmezése
- Az ítélőképesség, az erkölcsi, esztétikai és történelmi érzék fejlesztése (NAT 2012).

Az OFI a 2020-ban módosított NAT-hoz nem készített újabb feladatsorokat, ugyanis az új NAT Fejlesztési területek, nevelési célok című fejezeteiben nem történt lényeges változás.⁵

⁴ Feladatlapok az anyanyelvi kommunikáció standardleírások tesztelésére: <https://ofi.oh.gov.hu/en/mero-feladatok-4-efolyam-reszere>

⁵ A 2020-as NAT magyar nyelv és irodalom műveltségi területhez rendelt célok:

- A tanulók szövegértési és szövegalkotási képességeinek fejlesztése
- A tanulók nyelvi megnyilatkozásai megfeleljenek a magyar nyelvhelyesség, helyesírás szabályainak
- A hagyományos és digitális szövegfeldolgozások révén fejlődjék a tanulók íráskészsége, digitális kompetenciája
- A tanulók rendelkezzenek megfelelő retorikai ismeretekkel
- A magyar irodalom korszakainak, alkotóinak, irodalmunk történetének és az európai irodalmi szakaszainak, alkotásainak ismerete
- Szépérzék, szókincs fejlesztése szépirodalmi művek befogadása által
- A tanulók memóriájának, előadókészségének fejlesztése
- A fejlett érzelmi intelligencia kialakítása
- A tanulók ismereteik, műveltségük, elsajátított készségeik révén képesek legyenek kapcsolódni a munka világába, továbbtanulni, művelt, nemzetünk iránt elkötelezett emberré válni (NAT, 2020).

A kérdőív anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek és ismeretek felmérésének része többnyire digitális szövegfeldolgozási gyakorlatokból áll, mely a hagyományos és digitális szövegolvasási stratégiák együttes használatára épül. A digitális szövegen végrehajtott gondolkodási műveletek mérését Gonda Zsuzsa (2018) által kidolgozott feladatok segítségével végeztem.

A kérdőív anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségeket és ismereteket vizsgáló része négy szakaszból állt.

Az első szakaszban a diákok *Nevenincs király* és *Katica* meséjét olvasták el. Ezt követően a megadott szöveg alapján egy rövid párbeszédet, és egy 2-3 mondatos leírást kellett készíteniük *Katica* elképzelt külsejéről.

A kérdőív második szakaszában a diákok először az égbolt csillagairól szóló rövid szöveget dolgozták fel, képekkel és szöveggel ellátott vázlatot készítettek, amit fel kellett tölteniük a kérdőív online felületére. Ezt követően címet adtak a szövegnek, és röviden kifejtették álláspontjukat arról, hogy miért is tanulunk az iskolában a bolygókról. Ezen rész utolsó feladatában hat válasz közül kellett kiválasztaniuk, melyik jelöli a szöveg stílusát.

A harmadik szakaszban *A mezei nyúl és a sündisznó* című mesével ismerkedtek meg a diákok, majd önállóan határozták meg a szöveg műfaját. Ezt követően három, a szöveghez illő közmondást kerestek az interneten, majd a közmondások lelőhelyének linkjét kellett bemásolniuk a kérdőív online felületére. Ezután a mese egyik főszereplőjének viselkedése ellen érveltek, majd a másik szereplőről 2-3 mondatos jellemzést írtak. Ezen szakasz záró feladatáknak meg kellett határozniuk a történet elbeszélőjét.

Az utolsó szakaszban a diákok a megadott hiperlink segítségével Petőfi Sándor életéről szóló cikkel ismerkedtek meg, melyből ki kellett keresniük, hogy hol élt szerény körülmények között a költő. Ezt követően megkeresték az adott város címerének képét az interneten, és képernyőfotót készítettek róla. A diákoknak az elmentett képernyőfotót szintén a kérdőív online felületére kellett visszatölteniük. Ezt követően megválaszolták, hogy milyen állat áll a címer közepén, majd ennek az állatnak a szimbolikus jelentését keresték ki. A szimbólummagyarázat lelőhelyének feltüntetésével zárult a feladat.

Alkalmazott statisztikai eljárások

Miután az IBM SPSS program adatbázisába bevitettem a bemeneti és kimeneti kérdőívek adatait és a kísérleti és kontrollcsoportokhoz tartozó diákok válaszait, a program segítségével különböző csoportosítások szerint végeztem számításokat. Számos változó mentén hasonlítottam össze a kapott eredményeket.

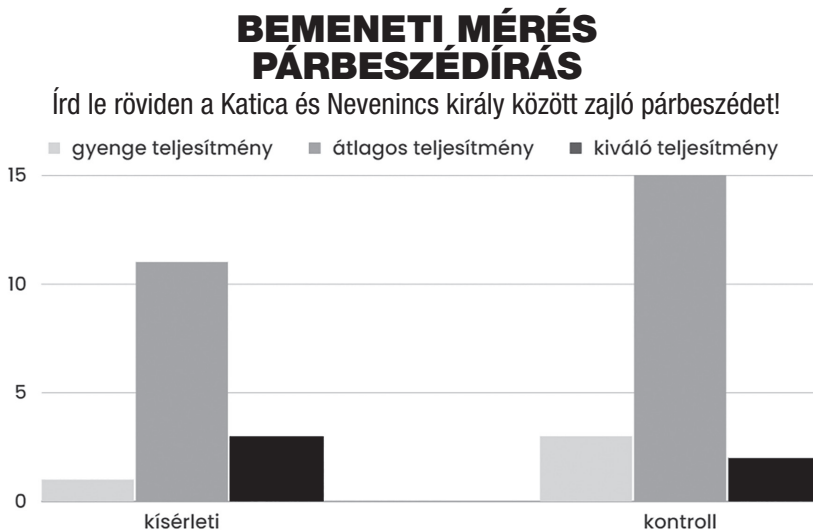
Leíró statisztikai eljárásokat alkalmaztam, melyekkel megvizsgáltam az átlagot, a móduszt, a mediánt, a szórási értékeket és a relatív gyakoriságokat.

Keresztábra-elemzésekkel és egymintás T-próbával a bemeneti és kimeneti mérés között tapasztalt változások szignifikanciáját vizsgáltam.

Eredmények

A kérdőív első szakaszának (*Nevenincs király és Katica* meséje) első feladatában a diákoknak a megadott szöveg alapján egy rövid párbeszédet kellett írniuk. Az adatelemzés során a diákok által írt szöveget hat szempont szerint értékeltem⁶: rövid, lényegre törő (1. szempont); bemutatja a karaktereket (2. szempont); van eleje és vége (3. szempont); van benne valami érdekes, izgalmas (4. szempont); nyelvtanilag többnyire helyes, nincs benne durva hiba (5. szempont); formai szempontból is jó (6. szempont).

Mindezek alapján ebben a feladatban maximum hat pontot szerezhettek a tanulók. A bemeneti mérés során a diákok átlagosan 3,11 pontot értek el, mely a kimeneti mérésre 3,54-re nőtt. A szórás értékek csökkentek, 1,53-ról 1,40-re. A módusz változatlan maradt (4 pont), míg a medián 3 pontról 4-re változott. Az adatelemzés során az elérhető pontszámok alapján a diákok válaszait három csoportra osztottam (1. csoport: 0–1 pont, gyenge teljesítmény); (2. csoport: 2–4 pont, átlagos teljesítmény); (3. csoport: 5–6 pont, kiváló teljesítmény). A bemeneti mérésnél a kísérleti csoport 20%-a, míg a kontrollcsoport 10%-a ért el kiváló eredményt ebben a feladatban (1. ábra).



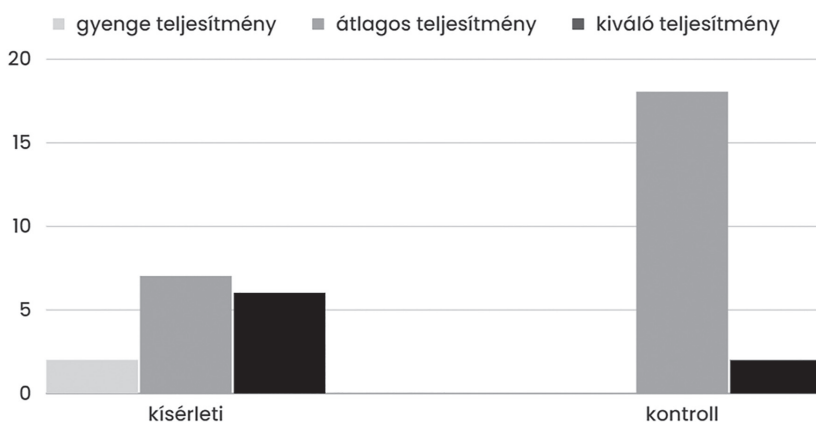
1. ábra. Párbeszédírás (bemeneti mérés)

⁶ Az OFI 4. évfolyamos tanulók számára készített anyanyelvi kommunikáció szintekhez igazodó feladatok javítási útmutatójának szempontjai.

A kimeneti mérés adatai alapján megállapítom, hogy míg a kontrollcsoportban a kiváló eredményt elérő tanulók száma nem változott a bemeneti méréshez képest, addig a kísérleti csoportban megduplázódott, a normál eloszlású görbén jobbra tolódtak az értékek (2. ábra).

KIMENETI MÉRÉS PÁRBESZÉDÍRÁS

Írd le röviden a Katica és Nevenincs király között zajló párbeszédet!



2. ábra. Párbeszédírás (kimeneti mérés)

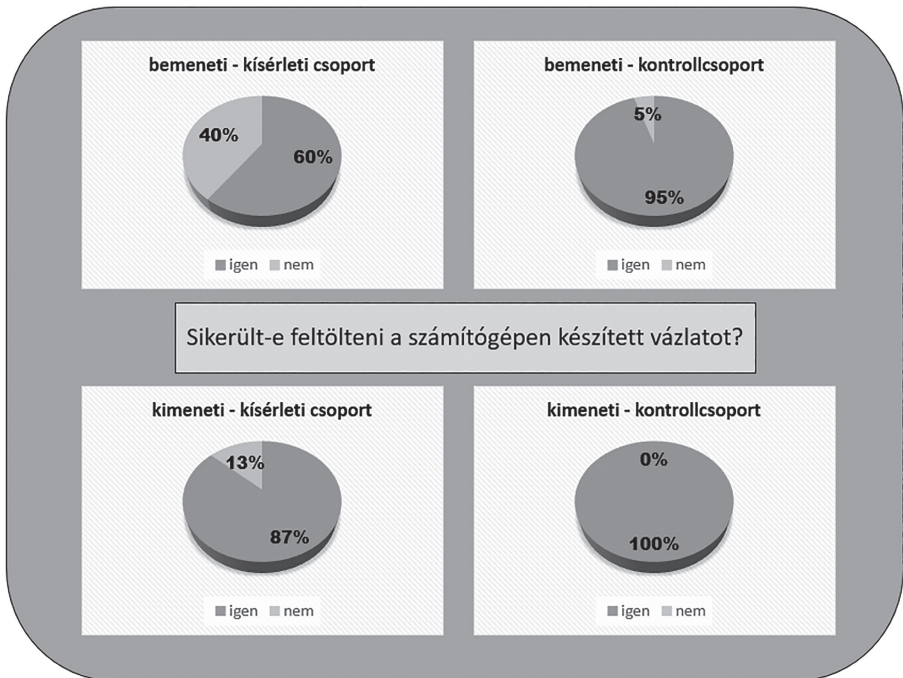
A kérdőív első szakaszának (*Nevenincs király* és *Katica* meséje) második feladata szerint egy 2-3 mondatos leírást kellett készíteni *Katica* elképzelt külsejéről. Az adatelemzés során a diákok válaszait négyfokú likert skálán értékeltem jellemzéseik minősége alapján. (1: kidolgozatlan, 2: elfogadható, 3: kifejező, 4: esztétikus).⁷ Egymintás T-próbával vizsgáltam, hogy jelentős-e a változás a diákok ezen kérdésre adott válaszaiban. A kísérleti csoport eredményein végzett vizsgálat alapján szignifikáns különbség van a bemeneti és kimeneti mérés között ($p=0,000$). A kimeneti mérésben a kísérleti csoport lány tanulói körében csökken az elfogadható és kifejező jellemzések száma, és közel 70%-uk már esztétikus leírást készített (2. táblázat). „Vörös a haja, szép emerald színű szeme van. Piros hagyományos ruhát visel”. „Fekete topánkába, kiskukta kalapban, kis pöttyös ruhában díszes hajba valóval a hajában jelenik meg a szép mandulaszemű leány” – példák a kísérleti csoportban lévő lányok *esztétikus* válaszaiból.

⁷ Az Oktatási Minisztérium által kiadott szöveges értékeléshez segítséget nyújtó dokumentumból emeltem át a kategóriákat.

kísérleti csoport (N=15)		1: kidolgozatlan	2: elfogadható	3: kifejező	4: esztétikus
lány	bemeneti	0	2	3	4
	kimeneti	1	1	1	6
fiú	bemeneti	0	4	0	2
	kimeneti	2	2	2	0

2. táblázat. **Katica jellemzése (be- és kimeneti mérés)**

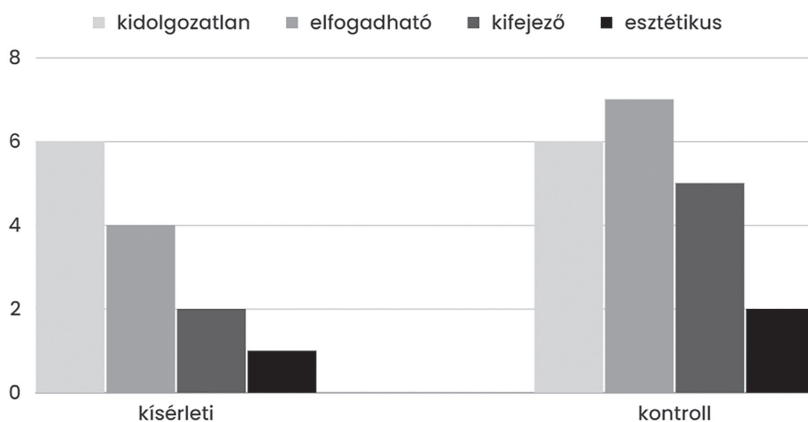
A kérdőív második szakaszának első feladatában a tanulóknak vázlatot kellett készíteniük laptopjukon a megadott szöveghez, melyet fel kellett tölteniük a kérdőív online felületére. A bemeneti mérésben a kísérleti csoport kicsivel több, mint egyharmadának nem sikerült feltölteni semmilyen dokumentumot, míg a kontrollcsoportban mindössze egy tanuló hagyta ki ezt a feladatot. A kimeneti mérésben a kísérleti csoportban nagyfokú javulás történt. Csupán két tanuló nem töltött fel semmilyen dokumentumot, míg a kontrollcsoport 100%-a teljesítette a feladat ezen részét (1. kép).

1. kép. **Vázlat feltöltése (bemeneti és kimeneti mérés)**

A kérdőív harmadik szakaszának ötödik feladatában, hasonlóan az első szakasz 2. feladatához, a tanulóknak jellemzést kellett írniuk a megadott mese egyik szereplőjéről, azonban az előző feladattal ellentétben, itt nemcsak külső, hanem belső tulajdonságok is szerepelhettek a leírásban. Az adatelemzés során a diákok válaszait szintén négyfokú likert skálán értékeltem, jellemzéseik minősége alapján. A bemeneti mérés eredményeinek vizsgálata alapján megállapítható, hogy a kontrollcsoportból nulla, a kísérleti csoportból két fő nem válaszolt a feltett kérdésre, valamint a kísérleti csoportból a válaszadók 46%-a, míg a kontrollcsoportba tartozó tanulók 30%-a írt kidolgozatlan jellemzést a megadott karakterről (3. ábra).

BEMENETI MÉRÉS NYÚL JELLEMZÉSE

Jellemezd 2-3 mondatban a nyulat!

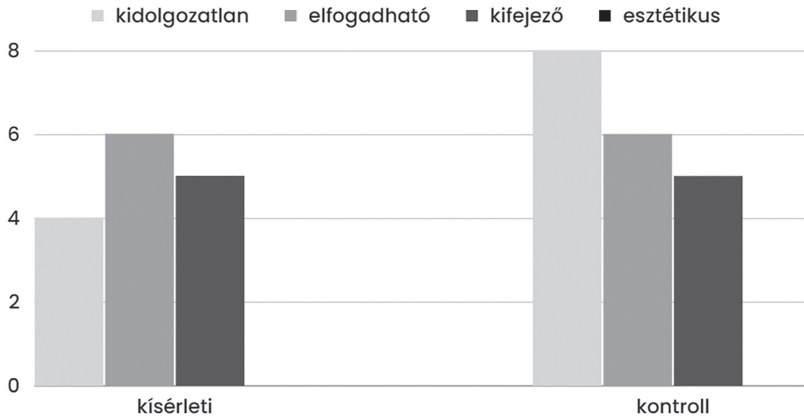


3. ábra. Nyúl jellemzése (bemeneti mérés)

A kimeneti mérés adatainak elemzése után elmondható, hogy a kontrollcsoportból egy fő nem válaszolt a feltett kérdésre, míg a kísérleti csoport összes tagja írt jellemzést a megadott szereplőről. A kísérleti csoport jelentősen javított, és csupán a válaszadók 27%-a, míg a kontrollcsoport rontott, hiszen a tanulók 40%-a írt kidolgozatlan jellemzést (4. ábra).

KIMENETI MÉRÉS NYÚL JELLEMZÉSE

Jellemezd 2-3 mondatban a nyulat!



4. ábra. Nyúl jellemzése (kimeneti mérés)

Következtetések

A ki- és bemeneti mérések, valamint a módszertani kutatásom során elsősorban azt vizsgáltam, hogy a háromlépcsős vers-sztori módszer hogyan hat az azt alkalmazó tanulók (kísérleti csoport) szövegértési/szövegalkotási készségére.

Az anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségeket, ismereteket felmérő kérdőív adatainak elemzését követően megállapítható a kísérleti csoportban a NAT-ban meghatározott anyanyelvi kommunikáció kompetenciához szükséges tanulmányi standardok fejlődése (tájékozódás a szövegben, szövegelemző műveletek, információkeresés; szövegalkotás műveleteinek ismerete; belső képalkotás). Vizsgálati eredményeim szerint az alternatív verselemző módszer tanórai alkalmazása után a kísérleti csoportban a kiváló párbeszédet író tanulók száma a duplájára nőtt a bemeneti méréshez képest, míg a kontrollcsoportban nem történt változás a legjobb eredményt elérő tanulók körében. A kísérleti csoportban a meseszereplők jellemzését illetően is jelentős pozitív változás történt. Az intenzív verselemző projektet követően a kísérleti csoportban 27%-kal esett vissza a kidolgozatlan jellemzést írók száma, míg a kontrollcsoportban 10%-kal nőtt. A hipertextuális verselemző módszer folyamatos asszociációgyártásra készíti a tanulót, majd ezen képzettségek hipermediális tartalmakban manifesztálódnak. A belső képalkotás és kifejezés tekintetében a módszer fejlesztő hatását jelzi a kísérleti csoportban a meseszereplők jellemzésénél mért jelentős pozitív változás.

Verselemző kutatásom során kiemelt cél volt az anyanyelvi kommunikáció mellett a digitális kompetencia fejlesztése is. A kísérleti és kontrollcsoporthoz tartozó diákok kiválasztása a bemeneti mérés, tanórai megfigyelés, előző és az adott tanévben elért tanulmányi eredmények és a gyermekek szociális háttére alapján történt. Az adatelemzés során jól láthatóvá vált, hogy az egyik osztály tanulói (későbbi kísérleti csoport) alacsonyabb digitális tudásszinten állnak, és jóval több a hátrányos helyzetű diák, mint a másik osztályban (későbbi kontrollcsoport). A bemeneti kérdőív dokumentum feltöltéssel kapcsolatos feladata jól mutatja a digitális szakadékot a két csoport között. A kísérleti csoport 40%-ának nem sikerült semmilyen dokumentumot feltölteni ehhez a feladathoz, míg a kontrollcsoport mindössze 5%-ának. Előfeltételezésem alapján, bizonyos szintű hátránykompenzációra is alkalmas lehet az alternatív verselemző módszer, ugyanis pluszmotivációt jelenthet a hátrányos helyzetű gyerekeknek a digitális eszközökkel történő munka. A kimeneti mérés azt mutatja, hogy a mentés és feltöltés funkciót a kísérleti csoport jelentős része elsajátította a módszer használata során. Év végére a tanulók 87%-a sikeresen fel tudott tölteni digitális vázlatot ehhez a feladathoz.

Mindezen eredmények alapján arra következtetek, hogy a saját fejlesztésű verselemző módszerem hatékony, azonban további kutatás és elemzés szükséges a komplex hatások és háttérváltozók értelmezéséhez.

Összegzés

A 21. században az irodalomórán történő anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek fejlesztése elképzelhetetlen digitális szövegfeldolgozás nélkül. Az alternatív verselemző módszer alkalmazásával nem a tanulási folyamat lerövidítése a cél, hanem az újfajta élményszerzés, örömforrás megtalálása. Az irodalmi szöveghez kapcsolt képi, mozgóképi vagy zenei tartalmak és a hipermedialitás révén a tanulók képesek voltak megjeleníteni az offline vers kapcsán felmerülő érzelmeiket; egy-egy emlékképüket és gondolataik tér- és időbeli összekapcsoltságát. A tanulók képzeletéből ösztönösen felbukkanó rejtett gondolatok láthatóvá váltak, melyeket könnyedén igazíthattam a magyar nyelv és irodalom tantárgy követelményeihez.

Irodalom

Csonka Csabáné szerk. 2004. *Szöveges értékelés: Ajánlás az általános iskolák 1–4. évfolyama számára*. 66. Budapest: Oktatási Minisztérium.

Gonda Zsuzsa. 2018. Digitális szövegfeldolgozás. *Anyanyelv-pedagógia* (2): 66–77.

- Jakab György. 2020. Iskola – járvány idején. *Iskolakultúra* (10): 53.
- Magyar Közlöny*. 2012. Nemzeti Alaptanterv, 66.
- Magyar Közlöny*. 2020. Nemzeti Alaptanterv, 17.
- Manovich, Lev. 2001. *The Language of New Media*. Cambridge: MIT Press.
- Mészáros Ádám. 2021. A tantermek infrastruktúrájának átalakulása a XIX. század vége és a XXI. század között. In *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában*, szerk. K. Nagy Emese – Zagváné Szűcs Ida. 253. Eger: Líceum Kiadó.
- Oktatási Hivatal*. 2019. PISA2018. Összefoglaló jelentés.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf (2024. máj. 4.)
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet*. 2016. Mérő feladatok 4. évfolyam részére.
<https://ofi.oh.gov.hu/en/mero-feladatok-4-efvolyam-reszere> (2024. máj. 4.)
- Szél Éva – Csizmarikné Tóth Titanilla – Csontos Lászlóné et al. 2021. Magyar nyelv és irodalom. In *A NAT 2020 és a Komplex Alapprogram kapcsolata*, szerk. Gortva János – Kaló Anikó – Légrádiné Kőházi Tímea. 57. Eger: Líceum Kiadó.
- Tóth László. 2011. *Képességstruktúrák és iskolai teljesítmény*. Debrecen: Didakt Kiadó.

Oršolja Edit SABO

ISPITIVANJE VEŠTINA I ZNANJA POTREBNIH ZA KOMUNIKACIJU NA MATERNJEM JEZIKU U 5. RAZREDU

Studija se bavi proverom komunikativnih veština i znanja na maternjem jeziku kod učenika 5. razreda. Kroz prezentaciju i evaluaciju istih, a u okviru predmeta mađarski jezik i književnost, prikazuje se razvoj kompetencija na osnovu iskustvenog razumevanja/kreiranja teksta, uključujući i specifičnosti digitalne obrade teksta.

U pitanju je hipertekstualni metod analize pesme, koji se zasniva na sistematskoj upotrebi novih info-komunikacionih alata. U prvoj fazi ove alternativne metode učenici samostalno kreiraju hipermedijski sadržaj, dopunjavajući ponudenu pesmu. Naime, oslanjajući se na svoju kreativnost, oni obogaćuju digitalnim sadržajem pesmu koju su dobili u papirnoj verziji. U drugoj fazi, celo odeljenje analizira odabrani fragment teksta po jezičkim nivoima. Nakon ispitivanja dela/celine, projekat se završava interpretacijom cele pesme i stvaranjem zajedničkog hipertekstualnog narativa. Efekte ove hipertekstualne metode analize pesme ispitala sam tokom pola godine, u okviru Stipendije za doktorske studije Novog nacionalnog programa izvrsnosti. Glavna pitanja koje ovo istraživanje pokreće su: Kako projekat višefaznog komentara pesme utiče na veštinu razumevanja/pisanja teksta kod učenika 5. razreda? Kako metoda hipertekstualne analize pesme utiče na digitalnu kompetenciju učenika?

Cljučne reči: dopuna pesme, razvoj kompetencija, hipertekstualnost, digitalna obrada teksta

Orsolya Edit SZABÓ

ASSESSING THE SKILLS AND KNOWLEDGE NECESSARY FOR COMMUNICATION IN THE MOTHER TONGUE IN GRADE 5

In my study, I look into the skills and knowledge needed for native language communication among 5th grade students. By presenting and evaluating these skills, I will describe the experiential text comprehension and text production-based competence development that can be implemented within the framework of Hungarian language and literature, and I will also discuss the specific features of digital text processing.

I developed a hypertextual poetry analysis method based on the systematic use of new infocommunication tools. In the first phase of the alternative method, students independently create hypertextual content, a poem-story. They use their creativity to fill the printed poem with digital content. In the second stage, the text chosen by the children is analysed according to language level, together with the class. The project will then conclude with an interpretation of the whole poem and the creation of a shared hypertextual narrative by examining the parts and whole. As part of the New National Excellence Programme Doctoral Student Fellowship, I have been studying the effects of my own hypertextual poem analysis method for nearly six months. The main research questions are. How does the hypertextual poem analysis method affect students' digital literacy?

Keywords: poem-story, competence development, hypertextuality, digital text processing

BENCÉNÉ FEKETE Anikó Andrea

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Kaposvári Campus

Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék

Kaposvár, Magyarország

ORCID: 0000-0001-9899-5496

bencene.fekete.aniko.andrea@uni-mate.hu

ÓVODA-ISKOLA ÁTMENETET MEGKÖNNYÍTŐ PROGRAMOK

Programi koji olakšavaju prelazak iz zabavišta u školu

Presentation of Programs Facilitating the Transition from Kindergarten to Primary School

Az iskolának az az elsődleges feladata, hogy minden gyermeket hozzásegítsen, egyéni képességeinek megfelelően az életben történő boldoguláshoz (Mesterházi 1999). Az óvodások, amikor átlépik az iskola kapuját, számukra ismeretlen környezetbe kerülnek, szigorú szabályrendszerhez kell alkalmazkodniuk (Golyán 2017). A változás hatására a gyermekek sérülékenyebbek lesznek érzelmi és pedagógiai szempontból (Fabian 2007). Empirikus kutatásunk célja annak feltárása, hogy a tanítók milyen módszereket alkalmaznak Magyarországon a gyengéd átmenet megteremtésének érdekében. Kutatási kérdéseink arra irányultak, hogy van-e különbség a falusi és a városi iskolában alkalmazott módszerek között, szükség van-e a tanévkezdést megelőző foglalkozásokra. A 2022/23-as tanévben mélyinterjúút készítettünk tíz elsős tanítóval, ezt követően válaszaik alapján összehasonlító elemzést végeztünk. Az eredmények azt mutatták, hogy a falvakban a gyerekek sokkal könnyebben veszik az akadályokat, mert az óvodás csoport alkotja az első osztályt. A városban az óvodás csoport szétszakad, mert nem azonos iskolában folytatják a gyerekek tanulmányaikat, így még hangsúlyosabb szerepe van az iskolát megelőző foglalkozásoknak.

Kulcsszavak: óvoda-iskola átmenet, gyengéd átmenet, elsős tanítók módszerei

Bevezetés

Az emberek életük során gyakran találkoznak olyan helyzettel, amikor új környezethez, környezeti feltételhez kell alkalmazkodniuk. A gyermekek és a család életében is fontos mérföldkő az iskolába lépés pillanata. Ez az új életszakasz a várakozás és az öröm mellett krízist is jelent mindegyik fél számára. Ezt a változást az is megnehezíti, hogy egyre nagyobb a szakadék az óvoda és az iskola között. Az óvodában a gyermekek feladata a játék, ott a kialakított napi-rend szerint változatosan tevékenykednek. A kisiskolások azonban már az első napon azzal szembesülnek, hogy a fő tevékenységnek számító játék helyébe a tanulás lépett. Szigorúan kötött időkeretek között zajlik a kötelező tevékenység reggeltől estig, míg a szabad játék háttérbe szorul.

A szülők és a pedagógusok számára is változást jelent ez az életszakasz, kiemelt figyelmet kell fordítaniuk az iskolába lépő gyerekekre annak érdekében, hogy megkönnyítsék az elsős tanulóknak az átmeneti időszakot.

A gyakorlott elsős tanítók többféle módszerrel próbálkoznak annak érdekében, hogy élménnyé tegyék a várva várt pillanatot. A gyermekek az óvodai jelüket használhatják továbbra is, főleg az első félévben, mert így még egy kicsit az óvodában érezhetik magukat, úgynevezett átmeneti tárgy lehet számukra az óvodai jelük. Segítség lehet a kisiskolásoknak, ha behozhatják a kedvenc játéku-kat, állatkájukat, amely társuk lehet a tanórán is az első időszakban. Megkönnyítheti az átmenetet, amennyiben a tanterem egyik sarka kicsit emlékeztet az óvodai mesesarokra, játéktérre.

Világviszonylatban, akár Európán belül is, az oktatási rendszer felépítése jelentős eltérést mutat. Különböző a gyerekek életkora az iskolába lépés pillanában, így eltérő óvodai fejlesztés után, más-más körülmények között lépik át az iskola küszöbét. Az oktatási-nevelési dokumentumok is országspecifikusak, a tartalmi szabályozás eltérő célokat és feladatokat rendel az egyes intézmények-hez (Fleisz-Gyurcsik 2021).

Az alsó tagozaton, főként első osztályban, kulcsfontosságú a tanulási szokások kialakítása a későbbi sikeres tanulmányi teljesítmény szempontjából. Fontos, hogy a tanulók kialakítsák új napirendjüket, megtanuljanak hatékonyan tanulni, és megtalálják saját tanulási stílusukat.

Az óvoda-iskola átmenet kérdésköre

Az átmenet az egyik környezetből a másikba történő átlépést jelent, az egyik nevelési-oktatási intézményből a másikba történő váltást (Fabian 2007). Britto tanulmányában (2012) az átmenetet három szakaszra osztotta, először a gyermek

új tanulási környezetbe kerül, majd azt követően alkalmazkodik az új környezet elvárásaihoz. Vele együtt a családja is megtanul együttműködni, számukra egy új, szociokulturális rendszerrel, a formális oktatással. Végül az iskola bevezeti a tanulót az egyéni és társadalmi sokszínűséget képviselő köznevelési rendszerbe.

Az iskolakezdés szakaszában meghatározó tényező a szociális és érzelmi képességek megfelelő fejlettségi szintje, a kapcsolat kialakítás képessége, a feladat-tartás és a feladatvállalás (Fleisz-Gyurcsik 2021).

Az elmúlt években Magyarországon egyre növekvő nehézséget jelentett az iskolaérettségi korhatár elérése, valamint az iskolakezdés utáni kihívásokkal küzdő diákok számának növekedése. Gyarmathy Éva (2012) szerint olyan generáció nevelkedett fel, akik számára az írás, az olvasás és a számolás rendkívüli nehézséget okoz. Ennek fő oka a technológia fejlődése, amely az írás és olvasás hagyományos módszereit elavulttá teszi, és a képi információfeldolgozással helyettesíti azokat. A fejlett felolvasó programok és technikai eszközök segítségével a gyerekek már nem támaszkodnak a hagyományos tanulási módszerekre (Komjáthy 2018).

Az óvoda és az iskola közötti átmenet jelentős állomás a gyermek életében, a siker kulcsa, hogy a gyermek várakozással teli, örömmel lépje át az iskola kapuját, és a továbbiakban is élményt jelentsen számára a tanulás.

Az iskolai kudarc elkerülése érdekében kiemelt fontosságú az iskolaalkalmassági vizsgálat, mely segíthet megelőzni a kudarcot és ezzel együtt a szorongást is. Az iskola számára fontos, hogy a gyermek figyelmes, motivált és alkalmazkodó legyen az órán (Böddi et al. 2019).

Általános tapasztalat, hogy a kisiskolások nagy izgalommal és várakozással tekintenek az iskolakezdés elé, azonban gyakran előfordul, hogy az első félév végére a motivációjuk hanyatlani kezd. A korábbi vidám és érdeklődő gyermekek hirtelen magatartási, figyelmi és fegyelmi problémákkal küzdenek. Az iskolakezdés rugalmasságának hiánya nem mindig képes kompenzálni a gyermekek különféle hátrányait vagy előnyeit, sőt, időnként tovább súlyosbíthatja azokat (Komjáthy 2018).

Kisiskolás korban fontos szerepe van a játéknak, viszont a játék öröme felváltja az ismeretszerzés öröme. Amelyik tanulót pozitív ingerek érik, a különböző feladatokat kihívásnak tekinti, képes kifejezni a negatív és pozitív érzelmeit, támogatja és segít a társainak, mer segítséget kérni mástól, szívesen fogadja a tanácsokat, felelősséget vállal a tetteiért, és büszke arra, ha valamit sikerült neki megvalósítania (Kádár 2012). A pedagógus jelenléte is meghatározó az érzelmi és szociális kompetencia fejlődésében. Amennyiben az osztályléggör, amelyben jelen van és tanít megfelelő és tele van szeretettel, akkor ott a környezet is befogadó, barátságos, családias. A tanító alakít ki olyan léggör, amelyben a tanuló

otthon érezheti magát, tudja azt, hogy számíthat a tanáira és a társaira, hiszen egy teljesen új környezetbe kerül, amelyet eleinte nehéz megszoknia. Ahol a pedagógus segíti a tanulók munkáját, motiválását, önértékelését, ott a gyermek is könnyebben oldódik fel, több pozitív ingerre figyel fel. Az, hogy kiváló légkört hozzon létre, lényeges alapja, hogy maga a tanító is pozitívan álljon az iskola-kezdéshez, motivált legyen abban, hogy segítenie kell a tanulókat, és maga is képes legyen átélni élményeket, örülni együtt a gyermekek sikerélményeivel, de emellett a kudarcot érő tanulókat is támogassa, tanácsokkal lássa el.

Természetesen eltérő módszerekkel történik a tanulás támogatása az óvodában és az iskolában. Azonban a kisgyermek szemléletmódja mégis hasonló, 3–10 éves korban komplex, mivel összetett módon szemlélik a világot, és nem tantárgyakra bontva fedezik fel környezetüket. A gyermekek fejlődése, fejlesztése „élményegészekben” történik. Az óvodában ezt számukra a játék és a mese biztosítja (Vojnitsné Kereszty – Zilahiné Gál 2008). Az iskolában is központi helyen kellene lenni ezeknek a tevékenységeknek, annak érdekében, hogy az akaratlan tanulásból folyamatosan alakuljon ki a tudatos tanulás, a gyermekek öröme.

Az óvodások még szabadságot igényelnek a kíváncsiságban, a világ felfedezésében. Saját vágyaik, szükségleteik irányítják a környezet megismerését. A gyermeki szükséglet kielégítésével jelenik meg a tudás, amely az összegyűjtött ismeretek logikai rendszerbe történő szerveződését mutatja. Az iskolában az elvárások nem minden esetben vannak szinkronban az életkori sajátosságokkal, főként, ha a gyerekek egyéni fejlettségi szintjét is figyelembe vesszük. Ez okozza azt, hogy az iskolában sokszor hiányzik a belső készítés. Ebben az esetben a pedagógusnak kell biztosítania a külső hatást, melynek eredményeképpen létrejön majd a belső készítés (Perlai 2009).

A gyerekek a játék során birtokba veszik a környezetüket, megtanulják a lelki működést és az élet apró trükkjeit. Fejlődnek testileg és lelkileg, kialakul bennük a kutató aktivitás iránti igény. Problémákat fedeznek fel, és az ismeretlen dolgok, folyamatok esetén az ok-okozati viszonyokat próbálják meg feltárni. Óvodás korban a tanulás és a játék nem választható külön, mert a gyerekek a játék során tapasztalják meg a világ folyamatait, így tanulnak. A játék sokoldalú, a kreativitás, a rugalmasság, az alkalmazkodóképesség forrása. Megalopozza a hatékony tanulási stratégiák tárházát. Az óvodás a játék során készül fel a későbbi rendszeres ismeretszerzésre, a problémamegoldó gondolkodásra (Vojnitsné Kereszty – Zilahiné Gál 2008). Ez a korszak nem ér véget az iskolába lépés pillanatában.

A diákévek megkezdésével nem kell hogy véget érjenek a játszós évek. Ennek a tevékenységnek az iskolában is folytatódnia kell, mert játszva lehet tanulni.

A gyermekeknél az iskolai boldoguláshoz szükséges képességeket is lehet játékosan fejleszteni, edzeni. Ez esetben a kisiskolások lelkesen vesznek részt a munkában, mivel a középpontban az önálló tevékenység során szerzett sikerélmény, az öröm áll, és nem a rivalizálás, sikerorientáltság.

A gyerekeket az iskolai munkára az egész személyiség fejlesztésével lehet felkészíteni. A játékok lehetőséget nyújtanak olyan fejlesztésre, ami szórakozást is biztosít egyben. A tevékenység során tapasztalják meg a tanulás örömét, kíváncsiakká válnak az új dolgok, a világ felfedezése iránt. A játékos tanulás során a tanulók észrevétlenül sajátítják el a szabályok betartását, fejlődik a beszédértésük, anyanyelvi kifejezőképességük, koncentrációjuk, a logikus gondolkodásuk, valamint a memóriájuk. Ezzel egy időben alakul reális önértékelésük, önállóságuk és önbizalmuk (Friedl 2002). A játéknak nagyon jelentős az iskolai oktató-nevelő munkában betöltött szerepe, mert tanítanak és képességeket fejlesztenek, elsősorban az oktató- és sportjátékok. Nevelési lehetőség rejlik a drámajátékban, de a tanulás mellett a pihenést és a szórakozást biztosítják, többek között a mozgásos és táblás játékok (Fáyiné Dombi – Sztanáné Babics 2015). Az iskolában a játék napjainkra már erősen didaktizálódott. Általában csak különleges alkalomnak számít, jutalomként kerül beiktatásra egy-egy játékkóra a nehéz hétköznapokba, azaz a tanítás szünetében alkalmazzák leggyakrabban. A másik felfedezhető hiányosság, hogy az iskolában nagyon kevés játékszer található, amely korlátozza az alkalmazható játékok körét (Réthy 1985). Az osztályteremből azonban nem csak a játékok hiányoznak. Sok esetben az osztályterem berendezése sem ösztönzi és teszi lehetővé a játékot, pedig a nyitott, gazdag tanulási környezet ösztönzően hat a világ megismerésére. A mobil bútorok könnyen átrendezhetővé teszik a termet, és gyorsan kialakíthatók tevékenységi zónák, tanulási és játékterek, melyek a differenciált foglalkozást is lehetővé teszik.

Azok a gyerekek, akik a játékos tanulás segítségével ismerik meg az iskolát, boldogok, mert öröm számukra az új felfedezése, és könnyebben veszik később is az akadályokat. Az újabb nehézségeket megoldandó problémának tekintik és örömmel látják neki az új kihívások leküzdésének. A játékos tanulást a kisiskolás már tanulásként éli meg, de még ez a folyamat nem nevezhető szándékos tanuláshoz. A pedagógus a háttérben van jelen a folyamatban, tervez, szervez, felkínálja az életkori sajátosságnak megfelelő témákat, megismerteti a tanulási stratégiákat. A gyermeket a kíváncsiság és a megismerés vágya ösztönözi a játékos tanulásban való részvételre. A játék lépésről lépésre, fokozatosan válik tanulásiélménnyé. Az iskolában a végső cél, hogy a gyermek saját döntésének eredményeképpen válassza a tanulási tevékenységet, azért, mert érdekli a felvetett téma, a probléma megoldási módja (Körmöci 2011).

Együttműködés az óvoda és az iskola között

Az intézmények közötti szoros együttműködés, az óvodapedagógusok és a tanítók összehangolt munkája az egyik alappillére annak, hogy harmonikusan menjen végbe a gyengéd átmenet (Nagy 2018).

Az óvoda-iskola átmenet megkönnyítésére az óvodának és az iskolának partnerségi viszonyt kell kialakítania, a programszintű megnyilvánulásokat akár együttműködési szerződésbe lehet foglalni. Sajnos az óvoda és az iskola közötti együttműködés csak azoknál az intézményeknél vetődik fel, amelyek térben közel vannak egymáshoz (Bischofné Blandl et al. 2012). A kis településen eltérőek a lehetőségek a városhoz képest. Amikor az óvoda és az általános iskola egyaránt megtalálható egy adott térségben, akkor minden óvodába, majd iskolába kerülő gyermeket ismernek a pedagógusok. A gyerekeken kívül a szülőket és a család szociokulturális háttérét is ismerik már. Könnyebb ily módon bizalmi kapcsolatot kialakítania már óvodás korban az iskolába készülõ gyermekekkel. A tanítók már a nagycsoportban folyamatosan szervezhetnek közös programokat, amelyekbe a szülőket is be lehet vonni annak érdekében, hogy már ekkor kialakuljon a bizalom. A városokban, a nagy településeken is kivitelezhető az egész éves óvoda-iskola átmenet megkönnyítésére szolgáló programok megszervezése (Kozákné Szentgyörgyi 2011). Ebben az esetben azonban nehezebb a kapcsolatot kialakítani, mert a gyerekek különböző óvodákból érkeznek az első osztályba.

Az óvoda és az iskola közötti együttműködésnek a célja nemcsak az ismerkedés a tanító néikkel és az iskolával, hanem az átmenet megkönnyítése érdekében a szülők bevonása a folyamatba, hogy a közös pedagógiai elveket kialakítsák az egységes támogatás érdekében. Ennek elengedhetetlen eleme, hogy az óvodapedagógusok és a tanítók megismerjék egymás munkáját, a gyerekek napirendjét, egyéni képességeit, egymás pedagógiai nézeteit, nevelési elveit. Szakmai fórumok, hospitálások és intézményi látogatások szervezése segíti leghatékonyabban ezt az időszakot (Golyán 2013; Bischofné Blandl et al. 2012).

Nem elegendő az iskola és az óvoda együttműködése, kiemelkedő szerepe van a család támogatásának, hiszen ezt az időszakot bánat, öröm, szorongás és izgalom kísérheti. Segítséget nyújt az első osztályosnak, ha a családtagok odafigyeléssel, türelemmel és bátorítással állnak a gyermek mellett (Golyán 2013). Sokat segít a pedagógusnak, ha a gyermekektől és a szülőktől is folyamatosan visszajelzést kérnek, hogy a következő nemzedék számára is megkönnyítsék az átmenetet. Felmerül a kérdés, hogy melyek voltak azok a programok, amelyeket a gyerekek szerettek, a szülők pedig hasznosnak vélték.

Korábbi kutatásunk

2022-ben végzett (Bencéné Fekete – Udvardi 2022) kutatásunk során betekintést nyertünk a pedagógusok által felvetett problémákba az óvoda-iskola átmenet kapcsán egy adott városban. A pedagógusok véleménye szerint a gyermekek jelenleg nehezebben illeszkednek be az új környezetbe. Egységesen hangsúlyozták az óvodapedagógusok és a tanítók, hogy a gyerekek fejlettségi szintje jelentős mértékben eltérő. Az iskolába lépő elsősök közül sokan hiányos türelemmel, figyelemmel, feladat- és szabálytudattal lépik át az iskola küszöbét. Egyes elsősök még nem állnak készen az iskola elvárásaira, ennek az oka részben az új iskolakötelezettséget szabályozó jogi dokumentumokban rejlik. Pedagógusaink igyekeznek enyhíteni az átmeneti nehézségeket, de ez jelentős erőfeszítést igényel tőlük, és nem mindig vezet az elvárt eredményre. A beszélgetés, a játék, a játékos tanulás, valamint a mese és a dramatizálás kiemelt szerepet kap az átmeneti időszakban, mivel segítségükkel könnyebben tudják a gyerekek feldolgozni a változást és kezelni a felmerülő nehézségeket és feszültségeket (Bencéné Fekete – Udvardi 2022).

Jelenlegi kutatásunk eredményei

Empirikus kutatásunk célja annak feltárása, hogy a tanítók hogyan könnyítik meg a tanulók számára az első osztályba lépés időszakát, és milyen módszereket alkalmaznak a gyengéd átmenet megteremtésének érdekében.

Kutatási kérdéseink arra irányultak,

- milyen különbség van a falusi és a városi iskolában alkalmazott módszerek között,
- milyen módszereket alkalmaznak a tanítók a gyengéd átmenet megteremtésére,
- milyen programokat szerveznek az iskolák és az óvodák, valamint
- hogyan vonják be a szülőket, a családokat az első osztályba lépés folyamatába a pedagógusok.

A 2022/23-as tanévben Magyarországon tíz elsős tanítóval (N=10) beszélgettünk, közülük öten falusi (N=5), öten pedig városi (N=5) iskolában dolgoztak. Az eredmények alapján összegző elemzést végeztünk. A kutatás módszeréül a félig strukturált interjút választottuk, a szakirodalmi források és az előzetes tapasztalatok alapján kérdéseket állítottunk össze, amelyeket a beszélgetés alakulásának függvényében változó sorrendben tettünk fel, és lehetőséget biztosítottunk az interjúalanyoknak arra is, hogy szabadon kifejtthessék a témához kapcsolódó

gondolataikat is (Kontra 2011). Mindegyik megkérdezett tanító legalább ötéves szakmai tapasztalattal, tanítói diplomával rendelkezik, és legalább egy alkalommal volt már osztályfőnök első osztályban. Az interjúk felvételére novemberben és decemberben került sor, amikor az elsősök még könnyebben vették az akadályokat az iskolában, a tanítóknak frissek voltak a tapasztalataik.

A megkérdezett tanítók válaszait lejegyeztük, majd összegeztük. Az eredmények alapján a nyílt napok szervezése (10 fő) bevált jó gyakorlat, ezt szinte minden egyes iskolában alkalmazzák több alkalommal. Ezekon a programokon a leendő elsősök betekintést nyernek az iskolai életbe, megismerkedhetnek a tanítónővel, az iskolával. Ezeket a programokat az iskola szervezi, általában a beiratkozást megelőzően három alkalommal. Az első a Mikulás (3 helyen), vagy karácsonyi kézműves játszóház (7 helyen), ezt követi a farsangi buli (mind a 10 helyen), majd sporthoz (3 helyen) vagy tavaszhoz (3 helyen), esetleg húsvéthoz kapcsolódó programmal (4 helyen) zárul az iskola és a tanítók megismerése. Az iskolák az értesítéseket leggyakrabban az online felületeken küldik ki, de plakátokat is juttatnak el a környező óvodákba, de van, ahol a védőnők és a gyermekorvosok is kiteszik a rendelőben az információt. Ezeket az információátadási módszereket mind a falvakban, mind pedig a városban egyaránt alkalmazzák. A játszóházakon a gyerekek mindenhol a szülőikkel, testvéreikkel, vagy nagyszülőikkel együtt vesznek részt. Több intézmény a városban (4 iskola) összeköti az első játszóházat a szülők számára szervezett szülői értekezlettel.

A következő, leggyakrabban alkalmazott módszer (5 városi és 1 falusi iskolában), amelynek a városi iskolákban van kiemelkedő szerepe, a nyílt nap. A falvakban az óvodai nagycsoport az óvodapedagógusokkal együtt látogat el az iskolákba, a városban az első óralátogatás egyénileg, vagy a szülőikkel történik. A gyermekek az iskolában részt vehetnek különféle kreatív, interaktív játékos foglalkozásokon, valamint megtekinthetik, sok helyen be is kapcsolódhatnak az elsősök tanóráiba. A közös iskolabejárás megerősíti a gyermek biztonságérzetét, már az első napokon nem érzi idegennek magát az új intézményben a kisdíák.

Néhány kisebb településen (3 faluban) az óvodák és az iskolák közösen szerveznek programokat, együtt vesznek részt a falu életében. Közösen szerveznek ünnepeket, adventi-karácsonyi vásárokat, együtt vesznek részt fesztiválokon, vetélkedőkön, sportnapon. A programok aktív részesei és szervezői a szülők is.

A falusi (2 iskola) és városi iskolákban (1 iskola) egyaránt alkalmazzák, de nem túl gyakran a leendő elsősök számára az iskolakezdés előtti tábor, erdei iskolát. A tanítók beszéltek ottalvós programokról, de többen félnek az egyedül töltött éjszakától, és bejárásra tervezik az első közösen töltött napokat, melyeknek fő célja az ismerkedés és a játékos közösségépítés. Az együtt töltött játékos

programok alkalmával az elsősök jobban megismerhetik a tanítónőt, osztálytársaikat, az iskolai szokásrendszert és a környezetet.

Örök élmény marad a családok számára a közös iskolakezdés, a falusi iskolákban mindenhol (5 helyen), a városban egy óvoda elsőseit kíséri el az óvónő az évnytóra, ahol átadja óvodásait a tanítónak. Ekkor lezárul és elindul egy új fejezet a gyermekek életében. Egy településen már hagyománnyá vált az, hogy az óvoda teraszán az iskolába indulók együtt fogyasztják el az „utolsó reggelit”, ezt követően együtt indulnak a szemközti iskolába, és így kezdik meg az új korszakot a gyerekek.

Egy falusi iskolában rövid ideig működött az a gyakorlat, hogy az óvó néni viszi tovább a gyerekeket az első osztályba, ő lesz az egyik tanító néni. Ez a módszer biztosítja legjobban a gyerekek és a szülők számára is a legnagyobb biztonságot és a gyengéd átmenetet. A jelenlegi pedagógusképzési rendszer erre lehetőséget biztosít, hiszen az óvodapedagógusok két év alatt megszerezhetik a tanítói diplomát. Gátat szab az együttműködésnek, hogy a fenntartó nem azonos.

A pedagógusok által felsorolt programok esetében az iskoláknak van kiemelkedő szerepe, a tanítók szervezik a programokat. A szakirodalmak többsége is (Bischofné Blandl et al. 2012; Kósáné Ormai 2017; Pányiné Segesdi 2004) az iskolára helyezi a hangsúlyt, mivel az új intézményt, az új légkört, szabályokat, szokásokat ismerik meg a gyerekek.

Néhány (2 falu, 2 város) helyen az iskolások visszalátogathatnak óvodájukba, ahol műsort adnak a nagycsoportosoknak Mikulás vagy karácsony alkalmából. A módszertani eszközök sokaságát mindegyik pedagógus ismeri. Tisztában vannak azzal, hogy sok szakirodalmi forrás áll a rendelkezésükre a témában, számos módszertani ötletet lehet találni az interneten is az óvoda-iskola átmenet megkönnyítésére. A módszertani lehetőségek száma végtelen, de alkalmazásuk a tanítók véleménye (5 fő) szerint nehéz, mert a városban nagy a távolság az óvodák és az iskolák között, és a szülők nem minden esetben a körzeties óvodát és iskolát választják. A falusi iskolák-óvodák tekintetében szorosabb az együttműködés, az óvodapedagógusok és a tanítók hasonló módszereket tudnak alkalmazni a gyengéd átmenet támogatása érdekében. A faluban és a városban dolgozó tanítók véleménye megegyezik abban, hogy a siker feltétele a tanítók és az óvodapedagógusok összehangolt munkája.

A kutatás eredményei arra mutatnak, hogy az óvoda részéről nehezíti az iskolával történő kapcsolat kiépítését, hogy sok szülő titokban tartja, melyik iskolába írta be gyermekét. Van olyan szülő, aki kifejezetten kéri, hogy a szomszédos iskolába az iskolalátogatás során ne vigyék át az óvónők a gyermekét.

A szülők bevonására kevesebb hangsúly helyeződik a megkérdezettek véleménye szerint, őket elsősorban a beiratkozás előtt szólítják meg az intézmények, ezt

követően csak egy tájékoztató szülői értekezletre kapnak meghívást. A családlátogatás napjainkban már nem divatos, inkább a falvakban látogatják meg leendő diákjaikat iskolakezdés előtt a tanítók, a városban ez már ritkább. Néhány városi iskolában (3 iskola) ezt egy közös kirándulással pótolják, de ebben az esetben a tanítók nem tudják megismerni a gyermek szűk környezetét és szociokulturális hátterét. Az alábbi táblázat azt szemlélteti, milyen módszereket alkalmaznak, milyen programokat szerveznek a tanítók a gyengéd átmenet megteremtésére.

Beiratkozás előtti programok (novembertől márciusig)	Beiratkozást követő programok (május–június)	Iskola előtti programok (augusztus vége)	Első hetek programjai
játszóházak • karácsony • sportnap • farsang	tájékoztató szülői értekezlet	erdei iskola (ottalvós szülőkkel együtt)	játékos ismerkedés az iskola épületével és a diáktársakkal
tanító nénik látogatása az óvodában		erdei iskola (szülők nélkül)	beszélgetőkör
bemutatóóra az iskolában		tábor az iskolában	ismerkedős játékok
bemutakozó szülői értekezlet		családlátogatás	játékos tanulás
		tanévnyitó, óvónők jelenléte, elsősök műsora	családlátogatás
			az óvó néni az egyik tanító néni az első osztályban

1. táblázat. Az óvoda-iskola átmenetet megkönnyítő programok (saját táblázat a kutatási eredmények alapján)

Az időrendi sorrendbe állított táblázat azt mutatja, hogy a programok egy része a beiratkozás előtti időszakban kerül megrendezésre, itt a cél, főként a városban, a marketing, a szülők megnyerése annak érdekében, hogy gyermekét abba az iskolába írassa. A bemutatkozó reklámokon a városi iskolák esetében a tagozatos osztályok sora, csalogató foglalkozások találhatók. Sajnos a beiratkozást követően az óvodásokkal nem foglalkoznak az iskolák, csak a szülőknek tartanak egy tájékoztatót, amely főleg az eszközök beszerzéséről szól.

Összegzés

Korábbi kutatásunk eredménye (Bencéné Fekete – Udvardi 2022) arra mutatott rá, hogy az óvodapedagógusok úgy vélik, hogy az iskolának jobban kellene alkalmazkodnia a gyerekek életkori sajátosságaihoz, óvodai szokásrendszeréhez, legalább az első osztály első hónapjaiban. A jelenleg megkérdezett tanítók szerint könnyebb lenne az átmenet, ha az óvoda utolsó évében nagyobb hangsúlyt fektetnénk az iskolához szükséges kompetenciák fejlesztésére.

A jelenlegi, első osztályban tanító tanítók véleménye alapján összegezett kutatási eredményeink választ adtak a kutatási kérdéseinkre.

A megkérdezettek válasza azt mutatják, hogy jelentős különbség van a falusi és a városi iskolába beiratkozó gyerekek számára tartott átmenetet támogató módszerek között. A falusi iskola és óvoda szoros kapcsolatot tart fenn már az óvoda utolsó évében, a tanítók ismerik a gyerekeket és a családokat, mire iskolába kerülnek. A városi iskolák esetében a beiratkozást a játszóházak előzik meg, ahova több óvodából érkeznek az érdeklődők, általában az első osztályt még ismeretlenül kezdik meg.

A tanítók a gyengéd átmenet megteremtésére szervezik az évkezdést megelőző játszóházakat, táborokat, kirándulásokat. Az első napok a játékos ismerkedésről szólnak, játszva kezdenek el tanulni a gyerekek. A tavaszi hónapokban, a beiratkozást követően azonban hiányoznak a gyerekeknek az iskolai programok, megszakad ekkor a folyamat.

Mindegyik pedagógus válasza arra enged következtetni, hogy a tanítók elsősorban a gyerekekre koncentrálnak, a szülőket kevésbé vonják be az iskolai életbe. A pedagógusok munkáját megkönnyítené az, ha a szülők támogatni tudnák a munkájukat. Erre még nincs megoldás. Hatékony lehetne, ha a szülők számára az iskolában workshopot tartanának, hogy értesüljenek arról, hogyan tudják gyermekeiket úgy támogatni, hogy önállóan tanul, sikeres iskolások lehessenek. Hiszen a szülők nem pedagógusok, és szükségük van támogatásra, megerősítésre, mivel ők is ugyanolyan izgatottak, szorongók, mint a gyermekeik. A család és az iskola együttműködése mindig fontos, de ebben az időszakban még nagyobb jelentősége van az egymásra figyelésnek és együttgondolkodásnak, közös munkának.

Irodalom

- Bencéné Fekete Anikó Andrea. 2021. *Játék és tanulás az óvoda-iskola átmenet időszakában*. <https://www.irisro.org/pedagogia2020januar/26BenceneFeketeAndrea.pdf> (2023. nov. 3.)
- Bencéné Fekete Anikó Andrea – Udvardi Bianka. 2022. Az óvoda és az iskola közötti átmenet támogatását segítő módszerek. In *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV.* 35–41. Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

- Bischofné Blandl Mária – Fáth Éva – Győriné Meiszter Katalin – Hidasiné Volk Andrea – Rainer Paul – Nichterné Ruppert Kinga. 2012. *Sikeres oktatási és nevelési utak: Ajánlások az átmenetek szervezéséhez*. Budapest: Magyarországi Németek Országos Önkormányzata.
- Böddi Zsófia – Kerekes Valéria – Kovács Magdolna – Rádi Orsolya Márta – Svraka Bernadett – Vári Péter. 2019. *Jó gyakorlatok az óvoda-iskola átmenethez*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Britto, Pia Rebello. 2012. *Key to Equality: Early Childhood*.
https://www.asepakistan.org/document/learning_resources/2014/Early_Childhood_Education/Consultative%20Group%20on%20ECCD%20Findings.pdf (2023. okt. 22.)
- Fabian, Hilary. 2007. Informing Transitions. In Dunlop, Aline – Wendy-Fabian, Hilary (Eds.). *Informing transitions in the early years*. 3-17. Open University Press. The McGraw-Hill companies.
- Fáyné Dombi Alíz – Sztanáné Babics Edit 2015.
<https://eta.bibl.u-szeged.hu/1658/2/jatekpedagogia/www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Jatekpedagogia/index.html> (2023. okt. 22.)
- Fleisz-Gyurcsik Anita. 2021. A hazai publikált óvoda-iskola átmenetet segítő gyakorlatok szisztematikus áttekintése. *Gyermeknevelés* 9 (2): 56–90.
<https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2559/2289> (2024. jan. 20.)
- Friedl Johanna. 2002. *Az iskolai siker titka – a játék*. Pápa: Deák és Társa Kiadó.
- Golyán Szilvia. 2013. *A kisgyermekkorú intézményváltás komplex elemzése*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Golyán Szilvia. 2017. A koragyermekkorú intézményváltás: az óvoda és az iskola közötti átmenet problémaköre Magyarországon. *Módszertani Közöny* 7. 103–117.
- Gyarmathy Éva. 2012. Ki van kulturális lemaradásban? In Tóth-Mózer Szilvia – Lévai Dóra – Szekszárdi Júlia szerk., *Digitális Nemzedék Konferencia: Tanulmánykötet*. 9–16. Budapest: ELTE.
http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2012_konferenciakotet_READER.pdf (2024. jan. 11.)
- Kádár Annamária. 2012. *Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás-és kisiskoláskorban*. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Komjáthy Zsuzsanna. 2018. „Fogyatékosító” hatások nyomában – Iskolaérettségi problémák, tanulási nehézségek a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle* 68 (11–12): 72–78.
- Kontra József. 2011. *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem.
- Kósáné Ormai Veronika. 2017. Az „akadálymentesített” óvoda-iskola átmenet jellemzői. *Tanító: Módszertani Folyóirat* 55 (7): 7–11.
- Kozákné Szentgyörgyi Ilona. 2011. Lehet-e törések nélkül kisiskolás az óvodásból? *Tanító: Módszertani Folyóirat* 49 (7): 6–9.
- Körmöci Katalin. 2011. *A játék felhasználása a tanulásban*.
<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2011/tavasz/05.pdf>. (2019. nov. 12.)
- Mesterházi Zsuzsa. 1999. *Diszkalkuliáról – pedagógusoknak*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.

- Nagy Annamária. 2018. Harmonikus óvoda-iskola átmenet határon innen és túl. *Kindergarten-school harmonious transition in Hungary and in the neighbouring countries. Paideia* 6 (1): 179–194.
- Pányiné Segesdi Nóra. 2004. *Az óvoda-iskola közti átmenet segítése számítógépes környezetben: Esetleírás*. Budapest: Országos Fejlesztő Intézet.
<https://ofi.oh.gov.hu/az-ovoda-iskola-kozti-atmenet-segitese-szamitogepes-kornyezetben-esetleiras> (2024. febr. 13.)
- Perlai Rezsóné. 2009. Mit jelent az óvodáskorú gyermek tanulása? *Óvodai Nevelés* 62 (2): 60–63.
- Réthy Endréné. 1985. Játék az iskola. *Tanító* 23 (5): 26–27.
- Vojnitsné Kereszty Zsuzsa – Zilahiné Gál Katalin. 2008. *Az óvoda-iskola átmenet problémái*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

Aniko Andrea BENCE FEKETE

PROGRAMI KOJI OLAKŠAVAJU PRELAZAK IZ ZABAVIŠTA U ŠKOLU

Primarni zadatak škole je da pomogne svakom detetu da napreduje u životu u skladu sa svojim individualnim mogućnostima (Mešterhazi 1999). Kada učenici zabavišta pređu školsku kapiju, dospevaju u nepoznato okruženje i moraju da se prilagode strogim pravilima (Goljan 2017). Kao rezultat promene, deca će biti ranjivija sa emocionalne i pedagoške tačke gledišta (Fabian 2007). Cilj našeg empirijskog istraživanja je da otkrije koje metode koriste učitelji u Mađarskoj, da bi omogućili što blaži prelazak. Naša istraživačka pitanja su se fokusirala na to, da li postoji razlika između metoda koje se koriste u seoskim i onih u gradskim školama, da li postoji potreba za aktivnostima pre početka školske godine. U školskoj 2022/23. godini obavili smo dubinske intervju sa 10 učitelja prvog razreda, nakon čega smo na osnovu njihovih odgovora izvršili uporednu analizu. Rezultati su pokazali da deca u selima mnogo lakše savlađuju prepreke, jer zabavišna grupa čini prvi razred. U gradu je zabavišna grupa odvojena jer deca ne nastavljaju školovanje u istoj školi, pa predškolske aktivnosti imaju još značajniju ulogu.

Cljučne reči: prelazak iz zabavišta u školu, blagi prelazak, metode učitelja prvih razreda

Anikó Andrea BENCÉNÉ FEKETE

PRESENTATION OF PROGRAMS FACILITATING THE TRANSITION FROM KINDERGARTEN TO PRIMARY SCHOOL

The primary task of the school is to help each child to thrive in life according to their individual abilities (Mesterházi 1999). When children leaving kindergarten enter the gates of school, they find themselves in an unfamiliar environment and must adapt to a strict set of rules (Golyán 2017). As a result of the change, children will be more vulnerable from an

emotional and pedagogical point of view (Fabian 2007). The aim of our empirical research is to reveal the methods teachers use in order to create a gentle transition. Our research questions focused on whether there is a difference between the methods used in rural and urban schools, and if the sessions before the start of the school year are necessary. In the 2022/23 academic year, we conducted an in-depth interview with 10 first-year teachers, and performed a comparative analysis of their answers. The results showed that children in villages take the obstacles much easier, as the kindergarten group also makes up the first-grade class. In the city, pre-school activities are of outstanding importance.

Keywords: the transition from kindergarten to primary school, gentle transition, methods of primary school teachers

SZOCIOLÓGIA, POLITOLÓGIA

János I. TÓTH

University of Szeged

Department of Philosophy

Szeged, Hungary

ORCID: 0000-0002-0023-0530

jtoth@philo.szeged.hu

A POSSIBLE SOLUTION FOR THE DEMOGRAPHIC WINTER: RAISING MANY CHILDREN AS A JOB

**A demográfiai tél egy lehetséges megoldása:
a főállású anyaság bevezetése**

**Jedno moguće rešenje za demografsku zimu:
odgajanje više dece kao posao**

Public concern about population growth has persisted since Malthus. However, the situation is gradually changing. The pandemic-like spread of population decline is reversing this global trend. Human population growth is expected to halt at 10.4 billion in the second half of the 21st century, marking the era of global population decline. Global fertility rates are falling continuously. This trend benefits high-fertility regions such as Africa and West Asia but poses significant challenges in low-fertility regions like Europe, North America, and East Asia. Today, the developed world faces a new and serious problem: demographic winter, leading to issues such as an ageing population, a decreasing number of women of childbearing age, rising dependency ratios, and demographic decline. Addressing these demographic challenges requires new approaches and measures. Current pronatalist policies that encourage 2-3 children per family are insufficient. This study proposes the introduction of a radical pronatalist institution: full-time motherhood. This initiative aims to employ voluntary couples and mothers willing to have 5 or more children per family. It is the best way to achieve replacement-level (2.1) fertility. This pronatalist solution is efficient and aligns with Western values, being voluntary, free, and democratic.

Keywords: low fertility rate, very large family, pronatalism, full-time motherhood

Introduction

Today, a new demographic challenge is emerging: aging populations and population decline. As Elon Musk stated, “I think one of the biggest risks to civilization is the low birth rate and the rapidly declining birthrate” (Gleeson, 2021). Pope Francis has urged Italian politicians to address their country’s declining birth rate, warning that young people must make a “titanic effort” to form a family under such precarious circumstances (France Media Agency, 2023).

The implications of these demographic shifts have been widely discussed in numerous articles and books (WHO, 2022; Bloom & Zucker, 2023). Thus, this paper focuses not on diagnosing the problem but on proposing a potential solution. It is widely recognized that modernization and progress reduce birth rates. As Karan Singh, an Indian politician, famously said in 1973, “Development is the best contraceptive”. This anti-natalist effect of development offers hope for high-fertility developing countries but poses a risk for low-fertility developed countries. This means that in high-fertility developing countries, the situation will spontaneously improve, whereas in low-fertility developed countries, the situation will spontaneously worsen.

This paper aims to explore the feasibility and implications of implementing full-time parenthood as a public employment strategy to address low fertility rates in developed countries. The study will provide a detailed description of this proposal and evaluate its potential impact. Furthermore, the paper will address broader issues, emphasizing that the choice of full-time motherhood as a career should always be free and voluntary for women.

The methodology involves a critical review of demographic data, socio-economic analysis, and policy evaluation. Data were sourced from international organizations such as the United Nations, the World Bank, and national statistical offices.

A New Problem: Low Fertility Rate

Worldwide fertility has fallen significantly, from an average of 5 births per woman in 1950 to 2.3 births per woman in 2021, reflecting the increasing control individuals can exercise over their reproductive lives. Overall fertility is projected to fall to 2.1 births per woman by 2050 (UNFPA, 2023). The Western world and East Asia now face a new and very serious problem: low fertility rates. With the exception of Israel, where the fertility rate is 2.8 children per woman, no other developed country achieves the 2.1 fertility rate. France, Bulgaria, and Montenegro have the highest fertility rates in Europe at 1.8, while Spain and

Bosnia-Herzegovina have the lowest, at just 1.1. East Asia has the lowest fertility rates in the world, averaging 1.1 children per woman, with South Korea at 0.8, Taiwan at 0.9, and Singapore at 1.0. In absolute terms, Hungary (1.5) and Serbia (1.6) have low fertility rates, but both are higher than the European average of 1.4 (PRB, 2023).

It is important to note that a persistent fertility rate of 1.1 children per woman means that each generation is half the size of the previous one. Thus, all else being equal, such a country is heading down a demographic slope that is almost impossible to recover from after a while. *Replacement level fertility* is the level at which a population exactly replaces itself from one generation to the next. In developed countries, this level is typically considered to be an average of 2.1 children per woman (Craig, 1994). This means that 1,000 women give birth to roughly 1,050 female children. By contrast, the developed world has fertility rates of 1.5, meaning that 1,000 women give birth to only 750 female children (PRB, 2023). Approximately two-thirds of the world's population lives in countries or areas with sub-replacement fertility, defined as a total fertility rate below 2.1 births per woman (UNFPA, 2023).

Globally, the demographic winter is most severe in Eastern Europe due to the combined effects of low fertility rates, high mortality, and emigration. For instance, Latvia's population decreased from 2.6 million in 1990 to 1.9 million in 2023, and it is expected to fall below 1.4 million by 2050. If this trend continues, the country will lose 46% of its population within 60 years (PRB, 2023). The old-age dependency ratio (the number of persons aged over 65 divided by the number of those aged between 14 and 65) in Latvia was 16% in 1960, but by 2016, it had reached 30%. This ratio increased from 15% to 30% in the European Union and from 9% to 44% in Japan, which has the highest old-age dependency ratio in the world (The World Bank, 2017).

Hungarian society has been suffering from a demographic crisis for decades. The population is aging, resulting in a rapid decline in the number of women of childbearing age (15-49). In 2000, 2.5 million women of childbearing age lived in Hungary, while by 2023, this number had fallen to 2.1 million (Hungarian Central Statistical Office, 2024). Another serious consequence of aging is the increase in the old-age dependency ratio. Over the last 40 years, Hungary's population decreased from 10.7 million to 9.7 million, and the outlook is not encouraging: without effective intervention, the population will decrease to 7.9 million by 2060 and further shrink to a mere 4.5 million, mostly elderly people, by 2100 (United Nations, 2017). This means that by 2100, only four out of ten Hungarians will remain (HVG, 2015). The old-age dependency ratio in Hungary was 14% in 1960 and increased to 31.6% by 2023 (Trading Economics, 2023).

These changes will lead to diminished creativity, productivity, and competitiveness, resulting in reversed economic growth and declines in GDP, respectively, and increased taxes. Population decline and aging also entail the economic agony of developed society, making it a new form of common bad. It is therefore necessary to seek pronatalist solutions that are both effective and essentially Western.

General Remarks

It is crucial to acknowledge the ideological basis of this proposal. Any natalist policy must respect the autonomy and rights of women. To address the demographic winter, family policy must balance encouraging higher birth rates with respecting individual freedoms. Pronatalist measures should support families without coercing individuals, particularly women, into roles that limit their autonomy. The proposal for full-time motherhood should be voluntary and supported by comprehensive social policies.

Pronatalist policies must consider women's different views on work-life balance and work-family conflict. The majority of women strive for balance between work and family, and society must help them achieve this through classic family support measures (for 2-3 children). However, society must also support those who prioritize family exclusively. Surveys indicate that a notable percentage of women find fulfillment in being full-time mothers. For instance, a Pew Research Center study found that only 12% of Americans believe that the ideal situation for both mother and child is for the mother to work full-time. Additionally, 43% of at-home mothers rate their parenting job highly (Pew Research Center, 2007). Furthermore, approximately 15-20% of Western women prefer being mothers as their primary role. In Hungary, this preference is even higher, with 25% of women aged 35-45 favoring this role (Benda & Báger, 2020 p.151). For these women, full-time motherhood would provide significant support.

The traditional view posits that every woman's primary role is to have children and care for the family, while the modern perspective suggests that every woman should earn money and achieve success professionally. These universal expectations are flawed because of their universality. Even in traditional settings, some women seek fulfillment outside the family, just as some in modern conditions find fulfillment within it. Full-time motherhood provides this option, enhancing women's freedom of choice.

Changing social and cultural attitudes towards large families and full-time parenthood is crucial. Public campaigns and educational programs can play a significant role in shifting perceptions and encouraging broader acceptance

of diverse family choices. These efforts should aim to create a supportive environment where full-time parenthood is seen as valuable and respected. Pronatalist policies must also consider the economic implications. Removing approximately 10% of women from the primary labor market could result in minor macroeconomic disruption, addressable through economic planning and technological innovation.

In conclusion, the proposal aims to offer a balanced and ethically sound approach to addressing the demographic winter, ensuring alignment with contemporary values of individual freedom and gender equality. The goal is to create a supportive environment where full-time parenthood is one of many viable options for families, enhancing both personal fulfillment and societal well-being. Three critical aspects related to natalism and full-time parenthood need further analysis: overpopulation, reproductive responsibility, and the extended concept of work.

1. Overpopulation

Many argue against implementing pronatalist measures due to concerns about global overpopulation. However, this simplistic view is flawed. From a demographic perspective, humanity consists of diverse communities, and this diversity must be considered to gain real insight into current demographic processes (Sauvy, 1990). Fertility rate figures typical of various continents and subcontinents can be listed in decreasing order: Africa: 4.3; Western Asia: 2.5; Northern America: 1.6; East Asia: 1.1; and Europe: 1.4, with Eastern Europe at 1.4 and Southern Europe at 1.3 children per woman (PRB, 2023).

These data show that Africa and Western Asia are still experiencing rapid population growth (the second or third stage of the first demographic transition), which primarily drives the overall population growth of mankind. For example, if a country's fertility rate remains at 4.2 children per woman, each generation doubles, leading to exponential population growth, which is environmentally unsustainable. In such high fertility contexts, Malthus' conclusions remain valid. The radical decrease in fertility rates in these areas is the only way to ensure environmental sustainability. Conversely, Northern America, Europe, and East Asia are in a sub-replacement fertility situation (second demographic transition). The demographic winter is particularly severe in Eastern Europe and East Asia, where populations are already rapidly decreasing. The continuous aging and decline of the population are socially unsustainable. Fertility rates need to be significantly increased in these regions to ensure demographic

sustainability. From a demographic perspective, only a constant population size and age composition are sustainable. A continuously growing population is environmentally unsustainable, while a declining population is unsustainable from social and economic perspectives.

At a theoretical level, replacement migration can also be considered as an alternative solution to the demographic winter, but it raises several problems. First, it is not in harmony with the desires of Eastern European and Asian nations; second, migrants do not wish to live in Eastern Europe; and third, “a solution through massive immigration is illusory – a temporary remedy that would leave bigger problems in its wake” (Demeny, 2016, p. 119). Demeny refers to the issues caused by radical changes that would affect the social, cultural, ethnic, and linguistic composition of the population. This is why Demeny and many other demographers reject replacement migration as a viable solution.

2. Reproduction freedom and responsibility

Many argue that having children is a private choice and, therefore, reject costly government family policies. While I agree that childbearing is a personal decision that can only be made by individuals and couples, and that the state should not exercise coercion, it is also true that achieving stable populations or reducing the pace of population decline is a crucial public interest. Consequently, society and the state are entitled and obliged to implement family policy incentives to achieve these goals. This dilemma can be resolved only if the community seeks efficient natalist solutions that ensure replacement-level fertility without bureaucratic coercion.

The phrase “childbearing is the most personal public matter” is not widely recognized as a common saying in English, but it encapsulates a concept well-discussed in both demographic and sociological literature. The ideological basis for this phrase stems from the intersection of individual reproductive rights and societal demographic needs. A more widely accepted term that encapsulates the idea that childbearing is a deeply personal decision with significant public implications is “reproductive rights and responsibilities.” This term is frequently used in discussions around family planning, demographic policies, and public health. It emphasizes the balance between individual autonomy in reproductive decisions and the societal impacts of these choices.

This thesis was first formulated in the Proclamation of Teheran (1968): “Parents have a basic human right to determine freely and responsibly the number and spacing of their children.” The Bucharest Conference (1974) and the World Health Organization (2009) endorsed the same view. It is important

to clarify what “responsibly” means in these statements. Two interpretations are possible: a narrow and a broad perspective.

According to the narrow interpretation, the parent has a responsibility towards the children already born, but this responsibility does not extend to the issue of having children. Thus, family planning is viewed as a private and morally neutral decision, similar to having a pet. According to the broad interpretation of responsibility, family planning has social aspects as well. This means that individuals, couples, and society should all be engaged in the reproduction of the community.

In a demographic crisis, especially during a demographic winter, responsible individuals and couples should undertake to have at least two children. At the same time, communities must provide conditions that help individuals contribute to achieving replacement-level fertility through their decision to have two or more children. From the perspective of the survival of nations, fertility rate control is one of the most important challenges. My position aligns with the principle of subsidiarity: every political community should strive to achieve replacement-level fertility at the national level because this is the best way to achieve replacement-level productivity globally. The current situation is dire because there are significant demographic and fertility differences within humanity. Thus, two demographic crises are weighing on nations: population explosion and population decline.

3. The changing concept of work

Historically, the concept of work was closely tied to the production of goods. Today, however, this concept is evolving. Society now uses the term “paid work” in an increasingly broad sense, encompassing activities such as caring, nurturing, and helping. My proposal aligns with current social tendencies to expand the interpretation of what constitutes work. To effectively counter the demographic winter affecting many developed countries, I believe that additional resources should be allocated to encouraging childbearing and increasing fertility rates by financing full-time parenthood.

Technological advances, such as Industry 4.0 and the rapid development of artificial intelligence, are expected to free up a significant amount of labor, making full-time motherhood a viable alternative. In developed countries, childbearing is an extremely costly endeavor, imposing significant financial burdens on parents without providing them with any income. This economic reality plays a significant role in the declining number of individuals willing to have children in these countries.

Recognizing this problem, many European countries (including France, Sweden, and Hungary) have begun providing financial support to families who have children. I advocate continuing this path by offering parents with many children the opportunity to choose parenthood as a form of full-time public employment. Implementing such a structure would align with the evolving process of labor distribution, making having many children a viable job and career path.

Insufficiency of Three Child Policy

For simplifying the analysis, the fertility rate that I propose to focus on here is 1.4, a rate achieved in many countries, including Austria, Belarus, Norway, Portugal, Russia, Switzerland, and even more in Europe and the European Union (PRB 2023). “Such a level, if maintained indefinitely, would result in a population loss of one-third from generation to generation, that is, roughly over each period of some 30 years.” (Demeny, 2011, 265) The question arises: how are women who have 0, 1, 2, etc. children distributed across a society characterized by this 1.4 fertility rate? The typical distribution is as follows: the proportion of childless women: 20%; 1 child per woman: 35% 2 children per woman: 34%; 3 children per woman: 8%; 4 children per woman: 2%; 5 children per woman: 0.7% 6 children per woman: 0.2%; 7 children per woman: 0.1%, the sum of the above percentages being 100. Hungarian statistical data also show a similar distribution of women who have different number of children (Hungarian Statistical Office, 2011). This distribution means that 1000 women have 1404 children:

$$20\% (0 \text{ child}) + 35\% (1 \text{ child}) + 34\% (2 \text{ children}) + 8\% (3 \text{ children}) + 2\% (4 \text{ children}) + 0.7\% (5 \text{ children}) + 0.2\% (6 \text{ children}) + 0.1\% (7 \text{ children}) = 1404 \text{ children}/1000 \text{ women. (1)}$$

Examining the distribution of female groups, we find that the ratio of women who are childless or bear only one child is too high, while the ratio of women who give life to 3-8 children is disproportionately low. In this case, 55% of women belong to the first category and 11% belong to the second group. The desired ratio of 2.1 can be achieved if the weighted average of the two sides is balanced.

To be able to move on with the argumentation, we must differentiate between bearing 3-4 and having 5-8 children. The two-breadwinner family model that is currently prevailing in developed countries allows couples to manage the upbringing of 3 children, provided that the husband and the social environment are sufficiently supportive of the mother. However, the model makes it very difficult to have more than 4 children, because families of this size typically

require one of the parents to stay home as a caregiver. I consider having 4 children to be the border-line between the two previous scenarios – some women and marriages are capable of coping with 4 children even with both parents working full-time, but it is not at all typical.

Logically, if we are to increase the fertility rate, the proportion of women who stay childless or have only one child needs to decrease, while the number of the women who undertake 3-4 and 5-8 births needs to increase. Let us now consider these options one by one.

- (a) Childlessness or the decision to have only one child is often motivated by individual, existential factors such as infertility, career, the lack of a relationship, financial problems, homosexuality, delayed childbearing, etc. Developed societies, especially the ones shaped by Western values have only limited authority to influence these factors. The number of childless women is continuously increasing in Europe (Miettinen et al, 2014). For example, according to a Hungarian demographic survey, 41% of the women in the 35-44 years old age group are childless (KDNP 2017). Let us be optimistic, though, and let's assume that powerful and innovative family-friendly pronatalist measures could stop or even decrease the ratio of childless women and the ratio of women who have only one child. Let us forecast a decrease of 5% in the number of childless women and of 10% in the group of the women who have a single child. In this scenario, the proportion of childless women in childbearing age will still be 15%, respectively 25% of the women will have only one child, but the process will bring about the increase of the fertility rate to 1.53 (=1304 children/ 850 women).
- (b) Currently, the ratio of women who undertake 3 births rarely rises above 10%. There are a few countries in Europe where the government promotes the three-child family model. In my opinion, however, this path can no longer lead to the achievement of the 2.1 fertility rate. To achieve the desired fertility rate, the sum of the proportion of women that have 3 children would have to be equal with the double of the proportion of childless women plus the proportion of women that have only one child. The following formula illustrates this relationship:

$$1 \text{ woman (0 child)} + 1 \text{ woman (1 child)} + 3 \text{ women (3 children)} \rightarrow \\ 10 \text{ children}/5 \text{ women} = 2 \text{ children/woman. (2)}$$

Using the aforementioned distribution rates (1), the proportion of women that have 3 children should reach (25% + 2*15%=) 55%. In this scenario, the 3-birth per woman ratio would have to be equal with the 25% one-birth per

woman proportion and two times the 15% ratio of childless women and the target of achieving a seven-fold increase in the number of women who have 3 children is also unrealistic.

The situation is not getting any better if we consider the 4 births per woman group. Let us set the social target to compensate the ratio of childless women with the ratio of the 4 births per woman group and the compensation of the ratio of 1 birth per woman with the 3 births per woman group:

$$1 \text{ woman (0 child)} + 1 \text{ woman (1 child)} + 1 \text{ woman (4 children)} + 1 \text{ woman (3 children)} \rightarrow 8 \text{ children}/4 \text{ women} = 2 \text{ children/women. (3)}$$

Based on the above-mentioned distribution (1), the ratio of the 4 births per woman group needs to increase from the current 2% to 15%, while the ratio of the 3-birth group needs to increase from the current 8% to 25%. It is hard to imagine a modern society built on the two-breadwinner family model in which 40% of the women decide to have 3-4 children.

(c) Taking into consideration the above aspects, the only realistic solution to achieve the ideal fertility rate is to encourage a part of the couples to have very many (at least 5) children.

$$3 \text{ women (0 child)} + 2 \text{ women (1 child)} + 2 \text{ women (6 children)} \rightarrow 14 \text{ children}/7 \text{ women} = 2 \text{ children/woman. (4)}$$

If we rely on aforesaid distribution associated with the 1.4 fertility rate (1), but supposing the number of women who have 5, 6 or 7 children increases by 5%, the ratio of birth-order groups would be distributed as follows:

$$15\% (0 \text{ child}) + 25\% (1 \text{ child}) + 34\% (2 \text{ children}) + 8\% (3 \text{ children}) + 2\% (4 \text{ children}) + 5.7\% (5 \text{ children}) + 5.2\% (6 \text{ children}) + 5.1\% (7 \text{ children}) = 2204 \text{ children}/1000 \text{ women} = 2.2 \text{ children/woman (5)}$$

In this scenario, 1,000 women will give birth to a total of 2,204 children, which means a fertility rate of 2.2, significantly higher than the target set at 2.0. The contradiction between the difficulty of raising so many children in a two-breadwinner family and the reliance of European societies on this two-breadwinner model can be reconciled by implementing a system that defines bearing and raising very many children as a special form of public employment (full-time parent). The position could efficiently address the problems arising from the low fertility rate characteristic of developed countries and will also solve the problem of the natural decrease of the population or population decline.

Full-time Motherhood

The only strategy that I consider suitable for encouraging people to have more children is by convincing society to accept the role of the caregiver in a very large family as a position that deserves to be considered a form of employment and, subsequently, one that deserves a payment. I propose to assign a special term to this type of reproductive activity: *full-time parental work*. I suggest using public employment structures to serve as the framework for the elaboration of this new type of employment. The process would be handled by the state (or the municipality), with the position made available for couples *raising a high number* of children of their own (≥ 5). The proposed position would be available to young married couples that either have children of their own already or are intent on having children and it would provide a salary for one member of the employed couple, a wage that would be calculated in proportion with the number of the children raised. The proposed form of full-time parenthood raises numerous further questions – the most important aspects are outlined below.

1. The Number of Children Required for Eligibility

Demographic and budget-related interests obviously call for the highest fertility rates (7-8 children per woman), but there are not only biological limits to female fertility and child-rearing. I believe that the position of full-time parenting would be easier for society to accommodate if the number of the children to be undertaken by eligible couples were higher. Making the position available for couples rearing two children would probably lead to the state's financial collapse, but if the target were set to 8 children, the desired fertility rate could be achieved with only a low rate (i.e. 4-8%) of the population participating in the program. However, having 8 children would excessively burden the participant families, therefore the threshold I propose should be 5 children, accompanied with strong incentives to encourage having 5+ children.

2. Full-time Motherhood – the Career Path

In my paper, I use the terms “full-time parent” and “mother” interchangeably, as a full-time mother can only fulfill this role with her husband's support. According to my proposal, for a woman to qualify for such a position, she must be married and already have two children. Therefore, when analyzing the career path of a full-time mother, this phase must also be considered. In what follows I would like to provide a more detailed outline of the model.

The period *preceding full-time mother*: the woman gets married when she is 22, for example. The couple will have two children by the woman's age of 28. With her husband's support, the wife then chooses to apply for the position of full-time motherhood and gets the job.

- (i) In the *fertile period*, she gives four more children and rears 6 children at all. If the births come at intervals of 3 years on average, the 6th child is born when the mother is the age of 41. This fertile phase was characterized both by the birth and upbringing of children. Presumably, this period of life is the biggest challenge for a mother. If necessary, you should get external help during this period.
- (ii) The period of *pure caregiving* begins following the birth of the youngest child. Since raising 3+ children is very hard work, it is fair to say that the mother works very hard between the ages of 31 and 53. Let's say that the children are at home until they are 18 years old and need care. In this case, the oldest child leaves the parental home when the mother is 43 years old, while the youngest child leaves the parental home when she is 59 years old. After that, as her children become independent, mother's caregiving duties will decrease.
- (iii) The *support period* begins when all the full-time mother's children become independent. At this point, the nearly 60-year-old woman is too young to retire but too old for entry-level employment. The decades spent as a mother make reentering the labor market difficult, necessitating ongoing income support during the transition. The state must provide income during this period, potentially influenced by the taxes paid by her grown children. If the mother's six children each have two children, she can become a full-time grandmother to twelve grandchildren. If her grandchildren live elsewhere, she can assist other full-time mothers.
- (iv) The *retirement period* begins at the age of 65, marking the final phase in the full-time mother career model.

The age of woman	Age of the first child	Age of the second child	Age of the third child	Age of the fourth child	Age of the fifth child	Age of the six child	The status of the woman
17							pre-ceeding full-time mother
20							
23							
25	0						
28	3	0					
31	6	3	0				Births as a full time mother
34	9	6	3	0			
37	12	9	6	3	0		
41	15	12	9	6	3	0	
43	18	15	12	9	6	3	Pure caregiving period
47	21	18	15	12	9	6	
50	24	21	18	15	12	9	
53	27	24	21	18	15	12	
56	30	27	24	21	18	15	
59	33	30	27	24	21	18	Support period
62	36	33	30	27	24	21	
65	39	36	33	30	27	24	Retire-ment period
68	42	39	36	33	30	27	
71	45	42	39	36	33	30	
74	48	45	42	39	36	33	
77	51	48	45	42	39	36	
78	54	51	48	45	42	39	
81	57	54	51	48	45	42	
84	60	57	54	51	48	45	
87	63	60	57	54	51	48	
90	66	63	60	57	54	51	
93		66	63	60	57	54	
96			66	63	60	57	
99				66	63	60	

Table 1. The ideal career for a full-time mother

The implementation of the institution of full-time parenthood requires a very lengthy, approximately 40 years long commitment from the individual as well as from society and state, but the system allows the individual to freely decide whether to continue being employed within this framework or to return to the labor market and seek employment elsewhere as a breadwinner for a large family. The unilateral termination of the employment by the state would be possible only in justified cases, but the recruitment of new candidates can be halted, modifications and corrections being possible on the side of the employer and of the employee alike.

3. Participation - the Number of Full-Time Mother Needed

The number of mothers that should ideally be employed within the proposed framework depends on current fertility rate figures. Calculating with a current average fertility rate of 1.4 and with a scenario in which full-time parents have an average of 6 children, 15% of fertile women would be needed to achieve the desired 2.1 fertility rate. The following simple formula illustrates the scenario:

$$850 \text{ women} \times 1.4 \text{ children/woman} + 150 \text{ women} \times 6 \text{ children/woman} = 2090/1000 \sim 2.1 \text{ children/woman. (6)}$$

Columns 3, 5, and 7 in the table below illustrate the required proportion of full-time parents in a population with average fertility rate ranging between 1.3 and 1.9 and the fertility rate of women employed as full-time mother varying between 5 and 7.

Average Fertility Rate	Fertility Rate of Full-time Mothers (F5) child/woman	Ratio of Full-time Mothers (R5) %	F6	R6 %	F7	R7 %
1.3	5	21	6	17	7	14
1.4	5	19	6	15	7	12
1.5	5	17	6	13	7	11
1.6	5	15	6	11	7	9
1.7	5	12	6	9	7	7
1.8	5	10	6	7	7	5
1.9	5	9	6	5	7	4

Table 2. **The ratio of full-time mother in the case of 2.1 children/woman**

With an average fertility rate of 1.3 (row 1, column 1) and a fertility rate of 5 required of full-time mothers (column 2), ideal fertility rates could be achieved

with the participation of 21% of the female population in the full-time parenthood program. If the fertility rate of average of women is 1.9 and full-time mothers have 7 children on average, 4% of the female population (row 7, column 7) would be sufficient to reach the target. Whatever the fertility rate of average women, if the fertility rate of full-time mothers reaches 7 children per woman, the ratio of full-time mothers needed will always be under 15% (column 7).

4. Eligibility

In terms of the selection process of full-time mothers, there are two possible approaches: full-time parenthood can be considered a form of employment that provides the full-time mother salary for reproduction work performed or it can be considered a pronatalist benefit available as a subjective right. The most important difference between the two approaches is that the first system allows the state, as employer, to evaluate applicants and to select the most suitable candidates, while the second approach removes the right to perform such selection. Couples applying for the job must meet certain general conditions (marriage, fertility, working and earning husband, adequate housing).

The selection process applicable in the case of foster parents being, in many ways, analogous with the process that should be followed in the case of full-time parents, I suggest that states should rely on the protocols they already have in place for the selection of foster parents when evaluating and selecting full-time parents as well.

5. Social Expenses

The factors that determine the social expenses of the institution of full-time parenthood include the number of the participant full-time parents and the salary they receive while employed within the structure. The proportion of full-time mothers in the total fertile female population could be 10-15%, while the proposed salary would be equal to the wage earned by kindergarten or primary school teachers. The payment provided to full-time parents would increase fast, in parallel with the growing number of the children supported, reaching its peak when the woman is around the age of 40 and gradually decreasing afterwards.

6. Social Implementation

Being such a complex process, the complete implementation of the institution of full-time parenting can be expected to be slow. Let's use the example of a country where the fertility rate has been recently 1.4 children/woman, that is,

the demographic situation is not yet critical. If 0.4% of fertility women join the program per year, the rate of women employed as professional full-time mothers reaches 4% in 10 years and 8% in 20 years. Birth numbers in the system stop increasing after 20 years, but social expenses continue to increase for 20 more years, peaking after 40 years, after which they stay level. The program reaches full capacity after 40 years, with 8% full-time parents in fertile age and 8% of them older than that. Provided that the fertility rate of full-time parents is 6 children/woman, this program in itself would be able to increase fertility rates from 1.4 to 1.77 in 20 years.

$$920 \text{ women} * 1,4 \text{ children/woman} + 80 \text{ women} * 6 \text{ children/woman} = 1288/920 + 450/80 = 1768 \text{ children/1000 women} \rightarrow 1,77 \text{ children/ woman (7)}$$

In the situation of demographic crisis in Eastern Europe, this program could take shorter to be implemented. If 0.75% of fertile women could join the program each year, the proportion of full-time mothers would increase to 15% within 20 years. The program would reach full capacity after 40 years, with 15% full-time parents in fertile age and 15% of them older than that. This program itself will have raised fertility rates from 1.4 to 2,1 in 20 years (see table 1.)

To summarize, the institution of full-time parenthood can be relied on to secure the fertility rate of 2.1 over 20 years and is therefore an excellent solution to stop population aging, growing dependency, and population decline in Eastern Europe and East Asia as well as the natural decrease of the population in Western Europe and Northern America.

Bibliography

- Benda József & Báber Gusztáv. *Jövőnk a gyermek. Adalékok a népességyarapodás társadalmi programjához I.* [Our Future is the Child: Contributions to the Social Program of Population Growth I.] Veszprémi Humán Társadalomtudományokért Alapítvány, 2020.
- Bloom, David E., & Zucker, Leo M. "Aging Is the Real Population Bomb." IMF, July 11, 2023. Retrieved from <https://www.imf.org>
- Craiq, J. "Replacement Level Fertility and Future Population Growth." *Population Trends* 78, (1994 winter): 20-2
- Demeny, Paul. "Europe's Two Demographic Crises: the Visible and the Unrecognized." *Population and Development Review* 42 (1) 111-120 (march 2016)
- Demeny, Paul. "Population Policy and the Demographic Transition: Performance, Prospects, and Options." *Population and Development Review* 37 (Supplement) 249-274 (2011) p.265
- France Media Agency. "Demographic winter' in Italy worries Pope." *Curto News*, May 12, 2023. Retrieved from 'Demographic winter' in Italy worries Pope Francis (curtonews.com)

- Gleeson, Scott. "Elon Musk says there aren't 'enough people,' birthrate could threaten human civilization." USA Today, December 7, 2021. Retrieved from [Elon Musk sees falling birthrate, population collapse as global threat \(usatoday.com\)](https://www.usatoday.com/story/news/technology/2021/12/07/elon-musk-birthrate-human-civilization/8111111002/)
- Hungarian Central Statistical Office, 2024. „Interactive Population Pyramids.” <https://www.ksh.hu/interaktiv/korfak/orszag.html>. [Accessed June 11, 2024.]
- Hungarian Statistical Office (KSH). *Population census, 2011. Women Aged 15 and Older and the Number of Live-born Children*. KSH, Budapest, 2011, Available at http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_teruleti_00 (Accessed: November 02, 2017).
- HVG, “Ha így folytatjuk, 2100-ra tíz magyarból négy marad.” [If We Continue Like This, by 2100 Only Four Hungarian Will Remain Out of Ten]. *HVG*, 10 August 2015
- KDNP research, “Miért nem születnek meg a kívánt gyerekek.” [Why do not the children who are wanted are born?] Available at <https://csaladhalo.hu/hatter/kdnp-kutatast-keszitetett-hogy-megtudjuk-miert-nem-szuletnek-meg-kivant-gyerekek/> [Accessed: May 30, 2024]
- Miettinen, A., Rotkirch, A., Szalma, I., Donno, A. and Tanturri, M. L. “Increasing Childlessness in Europe: Time Trends and Country Differences.” *Väestöliiton Väestöntutkimuslaitoksen työpaperi 2014 Working paper*, no. 5, pp. 1-55
- Pew Research Center. *The Harried Life of the Working Mother*. 2007, Retrieved from Available at <https://www.pewresearch.org> [Accessed: June 10, 2024]
- PRB. Population Reference Bureau, “2023 World Population Data Sheet.” Available at <http://www.prb.org/Publications/Datasheets/2017/2017-world-population-data-sheet.aspx> [Accessed: May 30, 2023]
- Proclamation of Teheran. Final Act of the International Conference on Human Rights, Teheran, 22 April to 13 May 1968, U.N. Doc. A/CONF. 32/41 at 3 (1968)
- Sauvy, A, “»Le faux problème« de la population mondiale”, *Population*, vol. 4, no. 3, pp. 447-462. [English translation: „Alfred Sauvy on the World Population Problem: A View in 1949”, *Population and Development Review*, vol. 16, no. 4, 1990, pp. 759-774.
- The World Bank, “Age dependency ratio. 2017 Revision.” Available at <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.DPND.OL?locations=LV> [Accessed: May 30 2024]
- Trading Economics. “Hungary Old Age Dependency Ratio 2023.” Available at <https://tradingeconomics.com/hungary/old-age-dependency-ratio-eurostat-data.html> [Accessed: May 30 2024].
- UNFPA. *The Problem with ‘too few’*. United Nations Population Fund. Available at [SWP Report 2023: The problem with ‘too few’ | United Nations Population Fund \(unfpa.org\)](https://www.unfpa.org/report-2023-the-problem-with-too-few) [Accessed: May 30 2024].
- World Health Organization (2022). “Ageing and Health.” Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health>
- World Health Organization. *Rights on having children 2009*. Available at [Rights on having children \(who.int\)](https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health) [Accessed: May 30 2024]
- United Nations Department of Economic and Social Affairs Population Division, 2017. *World Population Prospects*. Available at https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2017_KeyFindings.pdf [Accessed: May 30 2024]

TÓTH I. János

A DEMOGRÁFIAI TÉL EGY LEHETSÉGES MEGOLDÁSA: A FŐÁLLÁSÚ ANYASÁG BEVEZETÉSE

A közvélemény Malthus óta aggódik a népességnövekedés miatt. Azonban a helyzet fokozatosan változik. A népességfogyás járványszerű terjedése megfordítja ezt a globális trendet. Az emberi populáció növekedése várhatóan megáll a 21. század második felében, 10,4 milliárd főnél, ami a globális népességcsökkenés korszakának kezdetét jelzi. A globális termékenységi arányok folyamatosan csökkennek. Ez a trend előnyös a magas termékenységű régiókban, mint Afrika és Nyugat-Ázsia, de jelentős kihívásokat jelent az alacsony termékenységű régiókban, mint Európa, Észak-Amerika és Kelet-Ázsia. Napjainkban a fejlett világ egy új és komoly problémával néz szembe: a demográfiai télrel, amely olyan kérdéseket eredményez, mint az öregedő népesség, a szülőképes korú nők számának csökkenése, a növekvő függőségi ráta és a demográfiai hanyatlás. Ezeknek a demográfiai kihívásoknak a kezelése új megközelítéseket és intézkedéseket igényel. A jelenlegi, családonként két-három gyermeket ösztönző pronatalista intézkedések nem elegendőek. A tanulmány egy radikális pronatalista intézkedést javasol, a főállású anyaság bevezetését. Ennek az intézkedésnek a célja olyan önkéntes párok és anyák alkalmazása, akik hajlandóak családonként öt vagy ennél több gyermeket vállalni. Ez a legjobb módja annak, hogy elérjük a helyettesítési (2,1-es) termékenységet. Ez a pronatalista megoldás hatékony, és összhangban van a nyugati értékekkel, mivel önkéntes, szabad és demokratikus.

Kulcsszavak: alacsony termékenység, nagy család, pronatalizmus, főállású anyaság

Janoš I. TOT

JEDNO MOGUĆE REŠENJE ZA DEMOGRAFSKU ZIMU: ODGAJANJE VIŠE DECE KAO POSAO

Još od teorije T. R. Maltusa javnost je zabrinuta zbog rasta stanovništva. Međutim, situacija se postepeno menja. Epidemija opadanja stanovništva menja ovaj globalni trend. Očekuje se da će se rast ljudske populacije zaustaviti na 10,4 milijarde u drugoj polovini 21. veka, što će označiti početak ere globalnog pada broja stanovništva. Globalne stope rasta nastavljaju da opadaju. Ovaj trend odgovara regionima sa visokim natalitetom kao što su Afrika i Zapadna Azija, ali predstavlja značajne izazove u regionima sa niskim natalitetom, kao što su Evropa, Severna Amerika i Istočna Azija. Danas se razvijeni svet suočava sa novim i ozbiljnim problemom: demografskom zimom, koja za posledicu ima probleme kao što su starenje stanovništva, pad broja žena u reproduktivnoj dobi, rastuće stope zavisnosti i demografski pad. Rešavanje ovih demografskih izazova zahteva nove pristupe i mere. Sadašnje pronatalitetne mere koje ohrabruju 2-3 dece po porodici nisu dovoljne. Studija preporučuje uvođenje radikalne pronatalističke inovacije: materinstvo sa punim radnim vremenom. Svrha ove mere je dobrovoljno angažovanje parova i majki, spremnih da imaju petoro i više dece po porodici. Ovo je najbolji način da se postigne pozitivan (2,1) prirodni

priraštaj. Ovo pronatalističko rešenje je efikasno i u skladu sa zapadnim vrednostima, jer je dobrovoljno, slobodno i demokratsko.

Ključne reči: nizak natalitet, velika porodica, pronatalitet, materinstvo sa punim radnim vremenom

Boris S. NOVOSELTSEV

Institute of Slavic Studies of the RAS
Moscow, Russia

ORCID: 0000-0002-4271-9780

bnovoseltsev@yandex.ru

YUGOSLAVIA AND THE POLICY OF NON-ALIGNMENT IN THE SECOND HALF OF THE 1960S

The Third Conference of the Non-Aligned Movement in Lusaka

Jugoszlávia és az elnemkötelezettség politikája az 1960-as évek második felében

Az el nem kötelezettek mozgalmának harmadik konferenciája Lusakában

Jugoslavija i politika nesvrstanosti u drugoj polovini 1960-ih

Treća konferencija Pokreta nesvrstanih u Lusaki

Based on material from the Archives of Yugoslavia (Belgrade, Serbia) as well as a number of international documents and analytical papers published in English on the Internet, the article attempts to analyse the development of the policy of non-alignment in the second half of the 1960s, the role Yugoslavia and personally President Josip Broz Tito played in it, and the ways to extricate the Non-Aligned Movement from crisis. The initiatives to hold an international summit dedicated to cooperation between the countries of Asia, Africa, and some other regions of the world and the reasons for the success of the Yugoslav-Indian concept of non-alignment are explored in broad international context. Consideration is given to the preparation of the Lusaka conference; the range of issues under discussion; the structure of the permanent institutions of the Non-Aligned Movement that emerged at the summit; the impact of decisions made on the further development of the Non-Aligned Movement in the 1970s.

Keywords: Yugoslavia, foreign policy, diplomacy, Non-Aligned Movement, the Non-Aligned Conference in Lusaka, Josip Broz Tito

The policy of non-alignment, which was understood as active peaceful coexistence in the international arena, has traditionally been considered by Yugoslav historical science as one of the most important foundations of the state structure and political course of the country. Along with self-government, it was a key feature of the Yugoslav model of socialism (see Mates, Leo. 1970; Mates, Leo. 1976; Petranović, Branko. 1988; etc.). Largely following in line with this tradition, present-day historiography of the post-Yugoslav countries, as represented by such prominent scholars as Dragan Bogetić, Ljubodrag Dimić, Aleksandar Životić, Tvrtko Jakovina, also pays special attention to the Non-Aligned Movement during the Cold War (see Bogetić, Dragan; Dimić, Ljubodrag. 2013; Bogetić, Dragan. 2006; *Yugoslavia from a Historical Perspective*, 2017). The special decisive role of the SFR Yugoslavia in the movement allowed this country to have such influence in international relations that significantly exceeded its modest economic opportunities. Of particular significance is the research conducted by Jovan Čavoški. Based on rich archival material from all over the world, he has recently published a comprehensive monograph on the Non-Aligned Movement summits, which correlates the history of Yugoslav foreign policy with the global international context (Čavoški, Jovan, 2022). International and political events of recent years and the course of the current Serbian leadership have unexpectedly revived the study of Yugoslav non-alignment both in the West and in Russia. However, it has been the subject of systematic scholarly research in our country (see Novosel'cev, Boris S. 2015(a)).

This article attempts to study the circumstances of the crisis of the non-aligned policy in the second half of the 1960s, to consider attempts to overcome it and organize a new summit of the non-aligned countries' leaders, and also to determine the significance of the conference held in Lusaka (1970) in the history of the Non-Aligned Movement.

Crisis in the policy of non-alignment in the second half of the 1960s

In the second half of the 1960s, the policy of non-alignment, which united mainly the countries of the Third World, was passing through a crisis (for more, see Novosel'cev 2013, 40–48). The achievements of the first two non-aligned conferences were gradually fading away. The Belgrade conference (1961) (for more, see Novosel'cev 2015(a), p. 13–40; Bogetić, Dimić 2013, Bogetić 2006) and the Cairo Conference (1964) (for more, see Novosel'cev 2015(b), 125–140) demonstrated the possibility of unification and joint actions of the states that were not included in military-political blocs and enshrined the basic principles of non-alignment. Non-alignment represented an attempt to find a “third

way” in international relations as an alternative to the confrontation between blocs and to get an opportunity for simultaneous cooperation with the USSR and the USA on the basis of compliance with the principles of equality, respect for sovereignty, and non-interference in internal affairs. At the same time, the more non-aligned countries appeared, the more disputes and contradictions arose between them, which weakened their unity.

For example, in the first half of the 1960s there was a confrontation between two initiatives and two approaches to the movement of the Third World countries. The Chinese-Indonesian understanding of the essence of the Afro-Asian movement was purely regional, which meant that it could not include, for example, Yugoslavia, but China would play a key role in it. The Yugoslav-Indian concept assumed a more universal vision of the geographical composition of its participants (see Čavoški 2021). The first approach was characterised by its radical position, according to which the main task was to decisively struggle against imperialism, colonialism, and neo-colonialism, which originated from the idea of the confrontation between the “old” and “new” forces, the Global North and the Global South (AJ. KPR. I-1/438. Poruka Predsednika Indonezije Dr. Ahmeda Sukarna Predsedniku Republike Josipu Brozu Titu. 19.01.1965). That initiative was often called the second Bandung, referring to the regional meeting of the representatives of Asian and African countries in April 1955, which became one of the first post-war manifestations of solidarity among the Third World nations. The other approach, “the second Belgrade” associated with holding a new conference of non-aligned countries, was reflected in Josip Broz Tito’s speech delivered on October 23, 1963 at the 18th session of the UN General Assembly. The Yugoslav president paid special attention to the need to codify the principles of peaceful coexistence because, in his opinion, it covered all other issues – world peace, resolving conflict situations on the basis of a mutually acceptable compromise, the fight against discrimination in relations between developed and developing states, etc. In addition, he announced the development of non-alignment into a broader movement for peaceful coexistence with more participants (AJ. KPR. I-2/17-7. Put J.B. Tita na XVIII zasedanje Generalne Skupštine OUN. 22-25.10.1963 // Govor J. B. Tita v OUN).

It should be noted that in the context of the recent war between India and China (October–November 1962) and harsh Sino-Yugoslav debate, relations between the parties were hostile. Despite the victory of the countries with a moderate and more universal position, the clash of the initiatives demonstrated a split among the non-aligned states. The Second Conference of Non-Aligned Countries was held in Cairo in 1964, but after the coups in Algeria against Ahmed Ben Bella in June 1965, in Indonesia against A. Sukarno in October 1965, and

in Ghana against Francis Kwame Nkrumah in February 1966, the idea of an Afro-Asian summit was not implemented. Nevertheless, there remained a radical trend among the non-aligned countries which suggested giving the movement a more “revolutionary and progressive” character relying on “dynamic forces” in Asia and Africa and anti-imperialism. In the run-up to the Lusaka conference, Algeria was considered a leader of that group (AJ. KPR. I-4-a/9. III konferencija nesvrstanih zemalja. Lusaka. 8-10.09.1970 // Informativno-politički material // Dokumentacija za konferenciju na vrhu).

It became increasingly difficult to reach joint decisions. Some states even changed their previous positions. For example, after another military defeat by Israel in the Six-Day War (1967) in the Middle East, there was a noticeable evolution in the views on non-alignment of one of its founders and leaders, Gamal Abdel Nasser Hussein, President of the United Arab Republic, who now placed the main emphasis on cooperation with the USSR (including military cooperation). (Bogetić, Životić 2010; Novosel'cev 2017).

The US participation in the Vietnam War as well as the Arab-Israeli wars dispelled the illusions of the non-aligned leaders: non-alignment was hardly a way to curb the aggressor and to make him stop hostilities and move on to finding a compromise in resolving controversial issues. For instance, a conference of 15 non-aligned countries at the ambassadorial level was held in Belgrade in March 1965. It prepared an appeal to the opposing parties in the Vietnam conflict with a proposal to immediately begin negotiations, but that appeal was perceived negatively (Bogetić 2018, 164). The attempt at mediation failed. Even having united their efforts, the leaders of non-aligned states could not achieve the degree of influence on the world processes consistent with their ambitions. The aggravation of internal political problems (deterioration of economic situation, border conflicts,¹ instability of ruling regimes² in Asian and African countries) pushed them towards the superpowers, even if at the cost of losing a certain share of sovereignty. At the same time, it was not the matter of renouncing non-alignment. On the contrary, more and more Third World countries declared their adherence to the basic principles of that policy. The problem was that they were unable to achieve unity when it came to specific international problems and crises, which entailed stagnation of joint activity and the inability to exert a significant influence on the solution of not only global but also regional issues.

Under such circumstances, the leaders of non-aligned countries and the main beneficiaries of non-alignment (Yugoslavia stood out among them) needed to

¹ E.g., the Indo-Pakistani conflict (1965)

² E.g., the abovementioned coups in Ghana, Algeria, and Indonesia as well as the overthrow of ruling regimes in Nigeria and Cambodia.

demonstrate their commitment to the basic principles of the policy and show that it was still relevant. To that end, an initiative was put forward to hold the third conference. Its diplomatic preparation included the tripartite meeting of Tito, Nasser, and Indira Gandhi in Delhi in January 1968 (unexpectedly for the Yugoslavs, it was joined by Soviet Prime Minister A.N. Kosygin (for more, see Novosel'cev, Boris S. 2015(a), 274–276)) and the traditional tour of the Yugoslav president (that time he went to Afghanistan, Pakistan, Cambodia, Ethiopia, and the United Arab Republic (AJ. KPR. I-2/37-(4-7)). However, the preparation of the conference was interrupted by the invasion of Czechoslovakia by five Warsaw Pact countries in August 1968.

Seeing that as a threat to its security and sovereignty, Yugoslavia strongly condemned those actions, which caused yet another conflict with Moscow.

The non-aligned countries did not have a unified stance on the issue. The United Arab Republic, Syria, Iraq, Lebanon, Jordan, South Yemen, Somalia, Algeria, Mali, Nigeria, Guinea, and Cambodia supported the intervention or responded moderately. Ethiopia, Tunisia, Indonesia, Zambia, Kenya, and Ceylon condemned Soviet aggression and called for the intensification of the policy of non-alignment. The press of socialist countries began a campaign criticizing non-alignment. Under such conditions, holding the conference that would inevitably raise the question of intervention was fraught with danger of splitting the whole movement. The preparatory meeting of representatives of the participating countries of the future non-aligned summit scheduled for September 1968 in Addis Ababa (Ethiopia) was cancelled, and Tito refused the proposal of the Ethiopian Emperor Haile Selassie I to convene an extraordinary summit of peace-loving countries, at which the condemnation of Soviet aggression and further measures to preserve peace would be the only question on the agenda (AJ. KPR. I-3-a/24-25. Poseta Cara Etiopije Haila Selasija 23-25.9.1968 // Informativni materijal).

The role of Yugoslav personal diplomacy in the preparation of a new conference of non-aligned countries

According to many opinions, the Non-Aligned Movement appeared to have ultimately collapsed at that moment (CIA. FOIA. Weekly Summary Special Report the Third Nonaligned Summit: The Swan Song of Yugoslav Predominance. 04.09.1970. URL: <https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP85T00875R001500020044-2.pdf>). Tito played a key role in reviving it, agreeing on a common platform acceptable to the majority of participating countries, and bringing the Non-Aligned Movement to a new level. His personal diplomacy during that period (trips to Asian and African countries,

the ability to find an approach and a common language with the leader of each state) became one of the key components of the resultant success. For Yugoslavia, whose foreign policy “pendulum” swung even closer towards cooperation with the USSR (see Novosel’cev 2015(a), 223–244) after the Middle East crisis of 1967, the conflict with Moscow in 1968 (the third conflict in 20 years) meant that it was necessary to more firmly adhere to a position equidistant from the superpowers. In doing so Belgrade tried to get the opportunity to pursue an independent foreign policy. For the Yugoslavs, that increased the importance of the Non-Aligned Movement as the third point of support in their manoeuvring between the superpowers. It is curious that India’s sceptical stance on the issue of institutionalization of the Non-Aligned Movement in the 1950s–1960s was based on a similar precondition, i.e. the need to maintain equidistance in relations with the superpowers as a guarantee of cooperation with them. According to Delhi, the formation of a structured movement of non-aligned countries, on the contrary, would inevitably put that into question (Bogetic 2014, 618).

Through the efforts of Yugoslav diplomacy and Tito personally, a consultative meeting of representatives of 51 non-aligned countries was held in Belgrade in early July 1969 to discuss a future non-aligned conference. Many of the delegates did not share the Yugoslav leader’s enthusiasm about the very possibility of holding the conference. However, consultations continued at the 14th session of the UN General Assembly: having met in New York, the foreign ministers of non-aligned countries decided to hold a preparatory meeting in April 1970 in Dar es Salaam (Tanzania) (CIA. FOIA. Weekly Summary Special Report the Third Nonaligned Summit: The Swan Song of Yugoslav Predominance. 04.09.1970. URL:<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP85T00875R001500020044-2.pdf>).

At that point, it was possible to overcome a number of pitfalls that hampered the preparation of the conference: it was planned that the conference would be attended simultaneously by the Viet Cong³ and representatives of South Vietnam as well as two delegations from Cambodia: one headed by King Norodom Sihanouk⁴ (who was deposed on 18 March, 1970 and formed a government-in-exile in Beijing) and another headed by the new leader General Lon Nol⁵ (who maintained friendly relations with South Vietnam and Indonesia).

³ The National Liberation Front of South Vietnam (Viet Cong), a communist military political organization in South Vietnam, a party in the Vietnam War 1955–1975).

⁴ Norodom Sihanouk (1922–2012), a Cambodian statesman; at different times he was President of the State Presidium of Cambodia, Chief of State of Cambodia, King of Cambodia.

⁵ Lon Nol (1913–1985), a Cambodian statesman, politician, and military leader, Prime Minister (1966–1967, 1969–1971, 1970–1972) and President of Cambodia (1972–1975).

Assisted by North Vietnam and the Viet Cong troops, the forces that were loyal to Sihanouk began military operations against the Lon Nol regime and took control of part of Cambodian territory. In that conflict, Yugoslavia took the side of the deposed king, Tito's long-time acquaintance and ally in non-alignment. The positions of not only African but also Asian countries diverged, and in the capital of Tanzania it was decided to postpone controversial issues until the start of the summit, in which all conflicting parties were allowed to participate. The Provisional Government of South Vietnam had the status of an observer, and Lon Nol and Sihanouk participated in the conference, but not as official representatives of Cambodia (Bogetić 2018, 171-172).

Experts from the foreign policy group of the Yugoslav Foreign Secretariat called the meeting in Dar es Salaam a "watershed moment" in the organization of the summit (AJ. KPR. I-4-a/9. III konferencija nesvrstanih zemalja. Lusaka. 8-10.09.1970 // Dokumentacija o pripremama // Informacija o sastanku delegacije SFRJ za konferenciju nesvrstanih, održanom u Beogradu. 14.07.1970). It was there that the host country of the future non-aligned conference was determined. It was Zambia, and that naturally assumed that much attention would be paid to the problems of sub-Saharan Africa, such as issues of colonialism, racial discrimination, apartheid, which is why it was important to get the support of the states of that region. As early as in January–February 1970, Tito toured 8 countries of East Africa (see AJ. KPR. I-2/44 (1-8). Put J.B. Tita u Afriku),⁶ delivered a speech at the conference of the Organization of African Unity in Addis Ababa, and had a meeting with the US Secretary of State William P. Rogers.⁷ Tito and Rogers discussed the situation in the Middle East, a possible visit of Richard Milhous Nixon to Yugoslavia, and economic cooperation. Rogers was impressed by Tito's energy, humour, and friendliness, and noted that the Yugoslav leader was "exerting a beneficial influence on Nasser" in the Middle East issue (FRUS. Document 217. Memorandum from the Presidents Assistant for National Security Affairs (Kissinger) to President Nixon. February, 12. 1970. URL: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1969-76v29/d217>). At the same time, D. Belovski⁸ went on a tour of the West African countries, and Foreign Affairs Secretary M. Tepavac⁹ started a tour of Southeast Asia (CIA.

⁶ He visited Tanzania, Zambia, Ethiopia, Kenya, Uganda, Sudan, Libya and Egypt.

⁷ William Pierce Rogers (1913–2001), an American politician and diplomat, Attorney-General of the United States (1957–1961), the United States Secretary of State (1969–1973).

⁸ Dimče Belovski (1923–2010), a Yugoslavian diplomat, Deputy Minister of Foreign Affairs of Yugoslavia (1965–1969), Ambassador to the USA (1976–1979).

⁹ Mirko Tepavac (1922–2014), a Yugoslavian social and political activist, diplomat, Foreign Affairs Secretary of the SFR Yugoslavia (1969–1972).

FOIA. Weekly Summary Special Report the Third Nonaligned Summit: The Swan Song of Yugoslav Predominance. 04.09.1970. URL:<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP85T00875R001500020044-2.pdf>).

Yugoslav diplomacy attached great importance to Nasser's participation in the conference. He was urged, among other things, by personal messages from Tito and Indira Gandhi, to come to the summit in Lusaka at least for a short time to give a speech and return back to Cairo (AJ. KPR. I-4-a/9. III konferencija nesvrstanih zemalja. Lusaka. 8-10.09.1970. Informativno-politički material). However, confident that this would hardly contribute to a favourable solution to the Middle East crisis – his main concern, – Nasser did not come to the capital of Zambia.¹⁰ Probably, the Egyptian president's health problems also played a part (he died of a heart attack on 28 September 1970). However, poor health did not prevent him from convening an emergency congress of the Organization of Arab Unity in Cairo on 27–28 September, which was dedicated to the conflict between the Jordanian authorities and the militants of the Palestine Liberation Organization.

One way or another, contrary to Rogers' predictions, the Egyptian side demonstrated little much interest in consultations with Yugoslavia both on the situation in the Middle East and on the issue of holding a non-aligned conference (AJ. KPR. I-4-a/9. III konferencija nesvrstanih zemalja. Lusaka. 8-10.09.1970. Informativno-politički material. Dokumentacija za konferenciju na vrhu). The vast majority of other leaders of the Arab states (except for Sudan) followed Egypt's example (Bogetić 2014, 620). Upon returning to Belgrade, Tito called Nasser's absence in Lusaka an attempt to undermine, weaken its effect, and explained that by external pressure, which was a transparent hint at the Soviet side (Bogetić 2018, 167–168).

Course and significance of the Conference of Non-Aligned Countries in Lusaka

The Third Conference of Non-Aligned Countries took place from 6 to 14 September 1970, 6 years after the previous meeting in Cairo. This time the interval between summits was the longest in the history of the Non-Alignment Movement. Representatives of 54 participating countries gathered in Lusaka, and another 10 delegations arrived in Zambia as observers. The number of countries at the conference indicated that the interest in the policy of non-alignment and joint actions in the international arena did not grow weaker (Bogetić

¹⁰ The UAR delegation to the conference was headed by Minister of Foreign Affairs Mahmoud Riad.

2018, 167). The new participants represented mainly the African continent and Latin America: in addition to Cuba, there were Trinidad and Tobago, Jamaica, and Guiana. From among the European states, representatives of Austria and Finland were present as observers.

Members of the Yugoslav delegation stayed at the Intercontinental and Ridgway hotels; Tito, who flew to the capital of Zambia with his wife Jovanka, stayed at a country residence (AJ. KPR. I-4-a/9. III konferencija nesvrstanih zemalja. Lusaka. 08-10.09.1970. Informativno-politički material. Depeša iz Lusake. 02.09.1970). The instruction prepared by the protocol service of the Foreign Affairs Secretariat of Yugoslavia for the members of the delegation paid attention to their wardrobe during the trip. It said that it was necessary to take two dark summer suits for the official part of the programme and for ceremonial dinners. It was emphasized that it was quite cool, up to +15 Celsius, in the capital of Zambia in the evening, so in addition to dark glasses, it was recommended to take light jackets. Also, it was necessary to take more shirts: due to the arrival of a large number of guests, there were doubts that there would be enough laundry facilities for everyone (AJ. KPR. I-4-a/9. III konferencija nesvrstanih zemalja. Lusaka. 08-10.09.1970. Protokol).

Tito's schedule was quite busy. In addition to protocol events and work at the conference, it included up to ten meetings a day with the leaders of non-aligned countries. He had meetings with Sirimavo Bandaranaike¹¹ and Haile Selassie twice and with Indira Gandhi three times in 6 days, but he had only one meeting with the head of the Egyptian delegation Mahmoud Riad (AJ. KPR. I-4-a/9. III konferencija nesvrstanih zemalja. Lusaka. 08-10.09.1970. Susreti i razgovori. Susreti Predsednika Republike sa šefovima delegacija nesvrstanih zemalja u Lusaki od 7. do 12. septembra 1970). The duration of such meetings varied from 10–15 minutes to about an hour. Conversations were not always formal, as, for example, was the conversation with the Central African leader Jean-Bedel Bokassa. With his main non-aligned partners, Tito used those meetings to “synchronize watches” on the issues that were crucial to the resultant success of the summit.

Sessions at the first non-alignment conferences took place according to a pre-set stereotype: long speeches by the heads of delegations turned into discussions around concluding statements, the first drafts of which, at least until 1973, were usually prepared in advance and distributed by the Yugoslav side (Stubbs 2019). As the host country in Lusaka, Zambia received the mandate to prepare a preliminary draft declaration, but its representatives turned to the Indians and

¹¹ Sirimavo Ratwatte Dias Bandaranaike (1916–2000), a Ceylon politician, Prime Minister of Ceylon / Sri Lanka (1960–1965, 1970–1977, 1994–2000).

Yugoslavs for help in preparing the document (AJ. KPR. I-4-a/9. III konferencija nesvrstanih zemalja. Lusaka. 08-10.09.1970. Dokumentacija o pripremama. Iz izveštaja o drugom sastanku pripremnog komiteta za treću konferenciju šefova država ili vlada nesvrstanih zemalja).

Probably the most important decision of the Lusaka conference was the formation of the first institutional mechanisms that enabled the non-aligned states to carry out longer and more coordinated actions (Lusaka Resolutions. Resolution 13. Strengthening of the Role of the Non-Aligned Countries). To achieve that, it was necessary to overcome widespread fears that the initiative to institutionalize non-alignment would lead to the formation of a “third bloc” in the world. It is interesting to note that the representatives of India and Yugoslavia, the countries that were especially sensitive to the potentially negative response of the superpowers, were the main opponents of the establishments of regular bodies of the Non-Aligned Movement in the 1960s. In a conversation with Indira Gandhi on 7 September 1970 upon his arrival in Africa, Tito expressed doubts about Zambia’s proposal to establish a permanent secretariat of the Non-Aligned Movement (AJ. KPR. I-4-a/9. III konferencija nesvrstanih zemalja. Lusaka. 08-10.09.1970. Susreti i razgovori. Zabeleška o razgovoru Predsednika Republike sa Indiom Gandhi, 7. septembra 1970. u Lusaki). However, as a result of the conference, it was decided to appoint President Kenneth David Buchizya Kaunda¹² chairman of the Non-Aligned Movement. Thus, the principle was established according to which the leader of the country hosting the conference was recognized as the chairman of the Non-Aligned Movement until its next summit, and the secretariat and headquarters of the movement were located in his country for that period.

The powers of the chairman of the movement were significantly limited, in many respects they were even nominal, and his decisions were not binding on the participating countries. Regular conferences of the movement participants (every 4 years) as well as annual meetings at the level of foreign ministers constituted the main mechanisms for coordinating the efforts of non-aligned countries in the following decades. The conferences made an assessment of the current international situation and worked out a general strategic line. Decisions were often made not by voting but by consensus, i.e. the general agreement of the parties, which was considered the only possible form of reaching agreements in such a heterogeneous organization (see, e.g., AJ. KPR. I-4-a/9. III konferencija nesvrstanih zemalja. Lusaka. 08-10.09.1970. Informativno-politički material. Iz razgovora naših funkcionera sa stranim predstavnicima na temu NKN.

¹² Kenneth David Buchizya Kaunda (1924–2021), first President of Zambia (1964–1991).

04.09.1970). Consensus was of paramount importance. Any potential conflicts were transferred to private bilateral meetings and discussions. That often meant a lack of specifics at the summits, and many of the decisions were reduced to the formula “for all good, against all evil.” Meetings were also held at the United Nations, as the members of the movement were united in a separate group within the UN (Alimov 1985, 37).

The Coordinating Bureau of the Non-Aligned Countries was an important and influential body, and the Yugoslav side insisted on the role of the bureau as a political rather than administrative or technical instrument (Willets 1981, 34). It prepared the agenda for the meetings of representatives of non-aligned states, performed the functions of overseeing the discussions, and coordinated the political positions of non-aligned countries in the UN. Members of the bureau (initially there were 17, and 25 after 1976) were elected by voting. It is noteworthy that the most important institutions of the Non-Aligned Movement – the chairman and secretariat as well as the Coordinating Bureau – did not have permanent members. Thus, the degree of involvement of a particular country in the work of the governing bodies of the movement depended on the procedure of election by vote of all its participants.

A number of historians, for example, Dragan Bogetić, believe that the Non-Aligned Movement was finally formed in Lusaka rather than at the Belgrade or Cairo conferences: fearing deterioration of relations with the superpowers, the participants of those conferences did not establish permanent bodies, which are a key attribute of an international movement (Bogetić 2008. 154-155).

An example of a topic on which almost all countries agreed at the summit was the development of equal economic cooperation in the world. It implied granting large-scale assistance to the Third World by developed countries, with the abandonment of any preliminary political conditions. Such calls were made at the Belgrade Conference (1961) and were included in its “Political Declaration” (see Bogetić, Dimić, 2013), and they were also discussed at the Conference on the Problems of Economic Development in Cairo (9–18 July, 1962). The Lusaka Declaration on Non-Alignment and Economic Progress called on the UN “to bring about a rapid transformation of the world economic system, particularly in the field of trade, finance and technology, so that economic domination yields to economic co-operation” (Lusaka Resolutions. Resolution 14. Lusaka Declaration on Non-Alignment and Economic Progress). Almost a decade later, the content and form of demands for urgent changes in the global economy remained exactly the same. Needless to say, such declarations were so idealistic in nature that even their authors were unlikely to have doubts about the extent to which they could be implemented in practice.

As far as the issue of the war in Vietnam was concerned, different positions and different attitudes of the conference participants towards the parties in the conflict did not allow the formulation of concrete proposals in the outcome documents of the summit. As a result, it all came down to a formal expression of “its full support for the heroic struggle which the people of the Indo-China states continue to wage for freedom and independence” (Lusaka Resolutions. Resolution 5. Indo-China). The view of the parties on the issue of Arab-Israeli relations was also formal and unanimous. In the “Resolution on the Middle East,” they advocated immediate, complete, and unconditional withdrawal of all foreign troops from the occupied Arab territories. As in the case of Vietnam, no specific proposals or mechanisms for implementing the main provisions of the resolution were presented (Lusaka Resolutions. Resolution 8. The Middle East).

Significant disagreement was caused by the discussion of the resolution on Cyprus proposed by Archbishop Makarios,¹³ which contained phrasing in support of indivisibility and territorial integrity of that island state. The resolution was strongly opposed by the representatives of Arab countries who shared Turkey’s view, which was expressed in the support of the interests of the Cypriot Turkish community and ultimately in the desire to create two independent national states in Cyprus. It was possible to resolve that conflict and convince the Arabs not to oppose the adoption of the document largely due to Tito’s authority. The Yugoslav president was able to convince them that Cyprus’ withdrawal from the Non-Aligned Movement would push it towards NATO, and that would be fraught with the deployment of British and American military bases there and would weaken the position of the Arab states in the Mediterranean (Bogetić 2018. 173–174). The resolution on Cyprus was finally adopted, but it turned out to be the shortest of all (only a few lines). In addition, the Arab countries insisted on including the phrase about safeguarding the interests of Cypriot Turks (Lusaka Resolutions. Resolution 15. Cyprus).

At the Lusaka conference, Tito began to use the term “non-alignment,” which he had tried to avoid earlier. As the leader of a socialist country, he feared accusations that he did not see the differences between the imperialist policies of the West and the peace-loving course of socialist states (Bogetić 2014. 621, Čavoški 2021, 87–88). The terms “non-bloc policy,” “positive neutrality” or “neutralism” were more frequently used in the 1950s – early 1960s. Perhaps, in the conditions that existed after the intervention in Czechoslovakia, the use of the word “non-alignment” marked Tito’s determination to pursue the course

¹³ Archbishop Makarios III, born Michael Christodoulou Mouskos, a Greek Cypriot archbishop, primate, statesman and politician; the Archbishop of the autocephalous Church of Cyprus (1950–1977); the President of the Republic of Cyprus (1960–1977).

of equidistance from the superpowers, which Yugoslavia followed until the late 1980s, more consistently (see Mates 1970, Mates 1976, Petranović 1988).

Knowing that in accordance with diplomatic protocol tradition, Zambian President Kaunda had prepared gifts for the heads of delegations of non-aligned countries, the Yugoslavs brought to Lusaka reciprocal gifts to the host of the conference and his wife. They were presented with a large silver cigar box with a gold relief image of the city of Jajce on the lid and a commemorative engraving, a 13-piece crystal service for soft drinks [in Serbian, for compote – *B.N.*] for 6 persons, and a set of table textiles for 6 persons (AJ. KPR. I-4-a/9. III konferencija nesvrstanih zemalja. Lusaka. 8-10.09.1970. Dokumentacija o pripremama. Beleška. 03.09.1970). It is known that Kaunda was a vegetarian, did not smoke, did not drink alcohol and did not even keep it at home (Reshetnyak 1991. 94–97). Perhaps this explains such choice of memorable souvenirs for the leader of Zambia because diplomatic etiquette allows for the gift of alcoholic beverages. The Yugoslav side regularly made presents of sets of rakia or wine to the distinguished guests who visited Tito or during his trips abroad. For example, in 1967–1973 Tito met with L. Brezhnev in Yugoslavia and the Soviet Union six times. Each time, a collection of alcohol, 30 bottles on the average, was an invariable part of the gift (AJ. KPR. I-3-a/101-153. Poseta Generalnog sekretara CK KPSS Leonida Iljiča Brežnjeva. 15-17.11.1976 // Informativni materijal // Pregled izdatih poklona niže navedenim ličnostima SSSR-a).

Summing up, one can disagree with the assessment given to the results of the Lusaka summit by Henry Alfred Kissinger, US President's Assistant for National Security Affairs. According to Kissinger, it was important for Tito, "dear to his heart but not very significant" (FRUS. Document 220. Memorandum From the President's Assistant for National Security Affairs (Kissinger) to President Nixon. Undated. URL: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1969-76v29/d220>). Not being organized at the first attempt, the conference was more than just a demonstration of overcoming the crisis in the Non-Aligned Movement. It consolidated the logic of its development in accordance with moderate Indian-Yugoslav ideas of non-alignment as a universal and constantly expanding world movement for the non-violent resolution of controversial issues, progress, mutually beneficial cooperation, and against interference of the great powers in the internal affairs of independent states. This consolidated the leading positions of Yugoslavia and India in the Movement and limited attempts to reduce it to either a purely regional unification of Afro-Asian states (behind which China's geopolitical interests were discernible) or radical position, according to which non-alignment was primarily anti-imperialist in nature and therefore acted as a natural ally of the USSR. Researchers refer to the 1970s as the Golden Age of the

Non-Aligned Movement (Bogetić 2010. 31), which was an independent actor in international relations with its pronounced political and economic interests. The undoubted leader in the movement was Yugoslavia.

References

- AJ. KPR. *Arhiv Jugoslavije*. F. 837. Kabinet Predsednika Republike.
- CIA. FOIA. *Central Intelligence Agency. Freedom of Information Act*. Electronic Reading Room.
- FRUS. *Foreign Relations of the United States*. 1969-1976. Volume XXIX. Eastern Europe: Eastern Mediterranean. 1969-1972. Yugoslavia.
- Lusaka Resolutions. *Resolutions of the Third Conference of Non-Aligned States*. Lusaka, September 1970. URL: https://www.africaportal.org/documents/7241/SAIIA_RESOLUTIONS_OF_THE_THIRD_CONFERENCE_OF_NON-ALIGNED_STATES.pdf
- Alimov 1985. *Dvizhenie neprisoedineniya – vazhnyj faktor sovremennoj mezhdunarodnoj zhizni* [Движение неприсоединения – важный фактор современной международной жизни]. Moscow. 1985 (in Rus).
- Bogetić, Dragan – Dimić, Ljubodrag. 2013. *Beogradska konferencija nesvrstanih zemalja: prilog Istoriji Trećeg sveta*. Beograd.
- Bogetić, Dragan – Životić, Aleksandar. 2010. *Jugoslavija i arapsko-izraelski rat 1967*. Beograd.
- Bogetić, Dragan. 2006. *Nova strategija spoljne politike Jugoslavije 1956-1961*. Beograd.
- Bogetić, Dragan. 2008. Jugoslovensko-sovjetski odnosi u svetlu vojne intervencije u Čehoslovačkoj 1968. godine. In *1968 – četrdeset godina posle*. Beograd.
- Bogetić, Dragan. 2010. Jugoslavija između Istoka i Zapada. In *Jugoslavija u hladnom ratu: prilozi istraživanjima*. Zbornik radova. Beograd.
- Bogetić, Dragan. 2014. Jugoslavija i nesvrstanost: prilog prevazilaženju predrasuda i stereotipa. In *Annales. Series historia et sociologia*. 24. 4.
- Bogetić, Dragan. 2018. Doprinos konferencije u Lusaki 1970. institucionalizaciji saradnje nesvrstanih zemalja i njihovom reaktiviranju u međunarodnim odnosima. In *Istorija 20. veka*. Beograd. (1): 161-178.
- Čavoški, Jovan. 2022. *Non-Aligned Movement Summits: A History*. London.
- Mates, Leo. 1970. *Nesvrstanost, teorija i savremena praksa*. Beograd.
- Mates, Leo. 1976. *Međunarodni odnosi socijalističke Jugoslavije*. Beograd.
- Novoseltsev, Boris S. 2013. Krizis v politike neprisoedineniya i aktivizacija Jugoslavii na evropejskoj arene v seredine 1960-h godov [Кризис в политике неприсоединения и активизация Югославии на европейской арене в середине 1960-х годов]. In *Slavyanovedenie*. (4): 40-48 (in Rus).
- Novoseltsev, Boris S. 2015a. *Vneshnyaya politika Jugoslavii (1961-1968 gody)* [Внешняя политика Югославии (1961-1968 годы)]. Moscow. (in Rus).
- Novoseltsev, Boris S. 2015b. Yugoslaviya i Kairskaya konferenciya neprisoedinivshisya stran (1964 g.) [Югославия и Каирская конференция неприсоединившихся стран (1964 г.)]. In *Slavyanskij al'manah*. (1-2): 125-140 (in Rus).

- Novoseļcev, Boris S. 2017. Jugoslaviya i Blizhnevostochnyj krizis 1967 [Югославия и Ближневосточный кризис 1967]. In *Slavyane i Rossiya: problemy vojny i mira na Balkanah. XVIII–XXI vv.* 471–488. Moscow.
- Petranović, Branko. 1988. *Istorija Jugoslavije 1918–1988*. Treća knjiga. Socijalistička Jugoslavija 1945–1988. Beograd.
- Reshetnyak, N. I. 1991. «Schast'e ya myslyu v bor'be!» Kennet Kaunda (Zambiya) [«Счастье я мыслю в борьбе!» Кеннет Каунда (Замбия)]. In *O nih govoryat: (20 politicheskikh portretov)*. Moscow. Politizdat. 431 (in Rus).
- Stubbs, P. 2019. Socialist Yugoslavia and the Antinomies of the Non-Aligned Movement. In *Europe Solidaire Sans Frontières*. 17 June, 2019. URL: <http://www.europe-solidaire.org/spip.php?article49341>. (in Eng).
- Ognjenović G. – Jozelic J. 2016. *Titoism, Self-Determination, Nationalism, Cultural Memory: Volume Two, Tito's Yugoslavia, Stories Untold*. 265. New York. (in Eng).
- Willets, P. 1981. *The Non-Aligned in Havana: Documents of the Sixth Summit Conference and An Analysis of Their Significance for the Global Political System*. New York: St. Martin's Press.
- Yugoslavia from a Historical Perspective*. 2017. Belgrade. 576 (in Eng).
- Чавошки, Јован. 2021. Други Београд или други Бандунг? Југославија и борба за превласт унутар Трећег света (1962–1965). In Токови историје. 2.

Boris S. NOVOSELTSEV

JUGOSZLÁVIA ÉS AZ ELMENKÖTELEZETTSÉG POLITIKÁJA AZ 1960-AS ÉVEK MÁSODIK FELÉBEN

Az el nem kötelezettek mozgalmának harmadik konferenciája Lusakában

A tanulmány a Jugoszláv Levéltár (Belgrád, Szerbia) anyagai, valamint számos nemzetközi dokumentum és az interneten angol nyelven közzétett elemző írás alapján kísérli meg értelmezni az el nem kötelezettek politikájának alakulását az 1960-as évek második felében, Jugoszlávia és Josip Broz Tito elnök szerepét, valamint az el nem kötelezettek mozgalmának válságból való kivezetésének módjait. Az ázsiai és afrikai országok, valamint a világ néhány más régiói közötti együttműködés nemzetközi csúcstalálkozójának megrendezésére irányuló kezdeményezéseket, valamint a jugoszláv–indiai el nem köteleződés koncepciója sikerének okait széles nemzetközi kontextusban vizsgálja. Figyelembe veszi a lusakai konferencia előkészítését, a megvitatott kérdések körét, az el nem kötelezett országok mozgalmának a csúcstalálkozáson létrejött állandó intézményei szerkezetét és a döntések hatását az el nem kötelezettek mozgalmának további fejlődésére az 1970-es években.

Kulcsszavak: Jugoszlávia, külpolitika, diplomácia, az elmenkőtelezetség mozgalmának, az el nem kötelezettek konferenciája Lusakában, Josip Broz Tito

Boris S. NOVOSELJCEV

JUGOSLAVIJA I POLITIKA NESVRSTANOSTI U DRUGOJ POLOVINI 1960-IH

Treća konferencija Pokreta nesvrstanih u Lusaki

Na osnovu građe Arhiva Jugoslavije (Beograd, Srbija), kao i niza međunarodnih dokumenata i analitičkih radova objavljenih na engleskom jeziku na Internetu, u članku se pokušava analizirati razvoj politike nesvrstanih u drugoj polovini 1960-ih, uloga koju su u njoj odigrali Jugoslavija i lično predsednik Josip Broz Tito, kao i načini izlaska iz krize Pokreta nesvrstanih. U širokom međunarodnom kontekstu istražuju se inicijative za održavanje međunarodnog samita posvećenog saradnji zemalja Azije, Afrike i nekih drugih regiona sveta, te razlozi uspeha jugoslovensko-indijskog koncepta nesvrstanih. Razmatra se priprema konferencije u Lusaki; opseg tamo pokrenutih pitanja; struktura stalnih institucija Pokreta nesvrstanih formiranih na samitu; uticaj donetih odluka na dalji razvoj Pokreta nesvrstanih sedamdesetih godina.

Ključne reči: Jugoslavija, spoljna politika, diplomatija, Pokret nesvrstanih, Konferencija nesvrstanih u Lusaki, Josip Broz Tito

KRITIKA

TURBUCZ Péter

Or-Zse Marczali Henrik Kutatócsoport
Miskolc, Magyarország
ORCID: 0009-0003-6974-7495
peterturbucz88@gmail.com

AZ EMBERTELENSÉG KONSTANCIÁJA KÖRVONALAKBAN

Obrisi konstante nehumanosti

The Constancy of Inhumanity in Outline

Barcsi Tamás. 2023. *Embterelenség az együttérzés korában: Filozófiai vázlat a kegyetlenségről*. Máriabesnyő: Attraktor Kiadó.

Valahol azt olvastam, a jó könyvek ismérve, hogy évek múltán is vitára sarkallnak. Nem azért, mintha rosszul lettek volna megírva, hiszen ezeket hamar elfelejtik, éppen ellenkezőleg, mert hosszú évtizedek elteltével is nemzedékek számára maradnak elgondolkodtatók. De mi a helyzet a filozófiai művekkel? *Az ember tragédiája* hetedik színében Madách lerántja a leplet a tudományos bölcselkedésről, amikor a Negyedik polgár Ádámnak szegezi a kérdést: „Mondd, mit hiszel, a Homousiont / Vagy Homoiusiont?” (Madách 2014, 1485 [86.]) Ha igaza van a *Tragédia* szerzőjének, semmiképpen nem a teoretikus szörszálhasogatásokra kell építeni a szöveget. Akkor mégis mitől lehet maradandó egy erkölcsfilozófiai témájú monográfia? Talán tartalmazzon új megállapításokat, legyenek benne komoly mélyelemzések, netalán mentes maradjon az anekdotáktól és a popkulturális sallangoktól? Személyes véleményem szerint az egyéni megközelítés, a mélyelemzések, illetve az ezek nyomán adódó újabb problémafelvetések győzhetik le az időt, amellett aktualizálják a szöveget *ad absurdum* még írójuk halála után is.

Barcsi Tamás legújabb könyve nagyjából megfelel a fenti megállapításnak, annak ellenére, hogy akár fejezeteken belül is teljesen elmosódnak benne a filozófia, az etika, a pszichológia, valamint a kultúra- és mentalitástörténet, mi több, az irodalomtörténet határvonalai. Esetenként ezt úgy kell elképzelni, hogy az adott szakasz egy pszichológiai összehasonlítással kezdődik, majd valamilyen történeti oldalszállal vagy irodalmi elbeszéléssel folytatódik, végül személyes véleménnyel zárul. Első olvasáskor mindez némileg zavaró lehet, mert ezen kitérők, betoldások nem mindig tesznek hozzá a gondolatmenethez, és többnyire bekezdések múlva derül ki, hogy csupán cédulák, esetleg valóban volt valamilyen szerepük.

Az Embertelenség az együttérzés korában problémafölvetése mindenestre komoly relevanciával bír! Itt állunk egy magát emberségesnek hirdető Európában, évtizedekkel a második világháború, a holokauszt és a Gulag borzalmai után, de az erőszak nem tűnt el a világból, mindössze alakot váltott, s még inkább kiterjed a hétköznapi élet egészére. E poszttechnokrata világ ugyanis hiába hirdeti magát emberségesnek – ahogy arra Barcsi Tamás kiválóan rámutat –, a kegyetlenség soha nem látott formáit prezentálja a nyílt ellenségeskedéstől, például a háborúktól vagy faji ellentétektől kiindulva az agresszió különféle formáin át a manipulatív, pszichikai erőszakkal bezárólag. Hazudnék, ha azt mondanám, hogy a tágabb környezetemben nem találkozom a kegyetlenség valamelyik most bemutatott arcával, ennek ellenére a szerző okfejtéseit néha távolinak érzem magamtól. A hagyományos erőszakfogalom ilyen mértékű kiterjesztése talán nem okvetlenül indokolt, mivel óhatatlanul a fizikai erőszakkal járó szenvedést, a pszichés nyomást és a lelketlenséget állítja paritásba. A problémahorizont eme sajátos megrajzolása mellett érvelése első pillantásra megrökönyödést kelthet. *A proaktív erőszak* elméleti leírása kapcsán már nincs jelentősége, hogy a vita kirobbantója annak idején Márky-Zay Péter volt, miként a váratlanul felbukkanó filmes példák itt-ott hatásvadásznak tűnhetnek. Elgondolkodtató lehet az is, hogy megannyi képzőművészeti alkotás, esetleg kortárs zenemű közül a monográfia írója nem talált egyetlenegy sem érdemesnek tézisei aládúcolására, miközben Nietzsche óta ismeretes, hogy a kegyetlenség és a magaskultúra között szoros az összefüggés (Tuba 1981, 105, vö. Pénzes 2007, 1210). Végezetül, ugyanígy megmagyarázhatatlan, hogy a téma egésze miért kapott ilyen erős szekuláris keretet.

Annak ellenére, hogy a gyűlölethez és a bosszúhoz hasonlóan az erőszak és a kegyetlenség is egyidős az emberiséggel (vö. Pelle 2005, 478), a kötetben különválasztásra kerül a második páros, amennyiben Barcsi az előbbit az utóbbi körébe sorolja. Ez persze magyarázatra szorul az első, egyben a könyv leghosszabb, *A kegyetlenség fogalma* című alapozófejezetben; először körülhatárolódik, hogy

pontosan mit ért a fogalmon. A szerző leszögezi, hogy a kegyetlenséget morálisan elfogadhatatlan szenvedésokozásnak tekinti, ezért kizárólag az emberrel kapcsolatban érzi relevánsnak a használatát. A fogalmi keret felvázolása közben nem feledkezik meg az állatokról sem. Ámbár ők nem rendelkeznek morállal, ekként cselekedeteiknek teljesen más a mozgatórugója, ellenben szenvedésre képes lényekként áldozatul eshetnek az emberi kegyetlenségnek.

Az egyéni elhatározásból fakadó kegyetlenségtől a munka rosszabbnak tartja az *eltűrt kegyetlenség rendjét*, tudniillik azokat az emberi közösségeket, ahol a szükségtelen szenvedésokozás szükségessé válik van feltüntetve. A meglátás kapcsán azzal teljes mértékben egyet lehet érteni, hogy vannak erőszakon alapuló együttélési formációk, viszont a bűnözői csoportok, valamint a Szovjetunió és a Harmadik Birodalom közé egyenlőségjelet tenni meglehetősen elhamarkodott álláspont. Nem szabad megfélemlíteni arról, hogy ezekben az államokban az emberek ugyanúgy szerettek, vágyakoztak, szerelmek születtek, házasságot kötöttek, s annak ellenére, hogy az erőszakot államilag fokozták – melyet a törvények sajnos kiszolgáltak –, nyilvánosan egyik állam sem deklarálta magát az erőszak államaként. A kegyetlenségnek megvoltak a kijelölt terei, ahogy célzott csoportokban az erőszak elszenvedőit is pontosan kijelölték.

A folytatásban az agresszió fogalmának általános körülhatárolása, illetve az úgynevezett *proaktív*, a *reaktív*, a *védekező* és az *instrumentális agresszió* szétválasztása kerül elemzésre, majd a szakasz az erőszak típusok ismertetésére tér rá, végezetül pedig olvasható a figyelemre méltó konklúzió: a kegyetlenség és az emberi erőszak nem mosható össze, mivel bizonyos erőszakformák, például a *nem a testre irányuló erőszak-kategóriák* nem tekinthetők a hagyományos értelemben vett kegyetlenségnek, viszont a kegyetlenség erőszak nélkül szintén megvalósítható. Tehát annak nem minden esetben velejárója az erőszak, hiszen *per exemplum* egy egyszerű lopás vagy csalás során nincs erőszak, az áldozat azonban – az anyagi kár mellett – lelki sérüléseket is szenved. De kegyetlenség lehet a közönyből fakadó megszüntethető vagy mérsékelhető szenvedés eltérése is. Ez utóbbi megállapítás ugyanakkor túlzónak hat, hiszen az emberek viszonylag kis százaléka hiperérzékeny, ezért bizonyos kegyetlenségtípusokat – mint a másikon átnézés – a legtöbben nem tudatosan művelik. Ugyanígy a közönyből fakadó szenvedéstípusokat, mint a kedély- és szenvedélybetegségeket, avagy a hajléktalanság előszobáit sokaknak egyszerűen nincs szeme észrevenni.

A továbbiakban Barcsi bemutatja, hogyan csökkentek az elfogadott erőszakformák a nyugati civilizációban. Az okok kapcsán részletesen összeveti Steven Pinker, Norbert Elias és Jan Philipp Reemtsma elméleteit, s maga is igazoltnak látja, hogy az erőszak feletti kontroll állami növekedése, a kereskedelem és az abból eredő interakció növekedése, valamint az olvasás és a racionális gondol-

kodás forradalma, annak képzetével együtt, hogy úton vagyunk egy békésebb világ felé, pozitív hatással volt az erőszak visszaszorulásában. A 17. században kezdődött *humanitárius forradalom* eredményeként nőtt az empátia, illetve megszilárdultak az intézményesített erőszak normái egyebek között a halálbüntetés, a rabszolgaság, a háború vagy a népirtás vonatkozásában. Különösen érdekes, amit Michel Foucault nyomán a szerző a kínzásokról és általában a büntetés-végrehajtás átalakulásáról mond. E szerint a nézet szerint a hatalomnak egyre inkább az élet hatékony megszervezése a célja, míg a halál szerepe immár az élet feletti hatalom kiegészítése lesz. Ennek megfelelően a kínhalál rámutat a büntett kegyetlenségére. És ahogy a kínhalál kegyetlenné lesz, úgy előbb-utóbb a börtönök és az elmeegógyintézetek szerepe tematizálódik. A szerződélméletek korában immáron az állam hatalma sem korlátlan, mint ahogy erőszakot is csak a nép beleegyezésével, a nép érdekeiért alkalmazhat. Immanuel Kant fellépése óta pedig a másik ember cél és nem valaminek az eszköze. Hobbes, Locke, Rousseau és Kant morálfilozófiai megállapításait idővel jogi lépések követik, amelyeket Barcsi szintén alaposan körüljár.

A továbbiakban a szerző előbb az erőszak kiteljesedésének civilizációs sajátosságait mutatja be a felvilágosodástól a 20. századig. Ezek körébe tartozik az ideológiák megjelenése, a piaci mechanizmusok, a technikai vívmányok, illetőleg az utópikus gondolkodás elterjedése. Eme kontextusokban tekint rá azután az első világháborúra és a totalitárius rendszerekre, amikben újra helyet kapott a kínvallatás, és intézményesült a kínhalál. Ezzel kapcsolatban ismét a sztálini Szovjetunió és a hitleri Németország felé vezetni tollát, s utóbbi kapcsán megjegyzi, hogy a koncentrációs táborokban elrettentésül nyilvános akasztásokat is tartottak. Tekintve, hogy a vallási dimenzió bevonását mellőzi, úgy hiszem, tévesen feltételezi, hogy ezeken a helyeken, ahol naponta ezeket pusztítottak el, a nyilvános akasztásoknak bármilyen elrettentő ereje lehetett. Sokkal inkább egyezem Pelle János nézetével, aki szerint „a kegyetlenség legmagasabb fokán maga a Gonoszság nyilvánul meg, és bekövetkezik a »lélekgyilkosság«. Ilyenkor a tettes szándékosan megtöri az áldozat éntudatát, korlátlanul fitogtatja a hatalmát, és kifejezésre juttatja, hogy joga van az áldozattal kényére-kedvére bánni” (Pelle 2005, 479).

Barcsi átveszi és ismerteti Reemtsma relegitimációs retorika elméletét. Eszerint a modernségben három retorikai magyarázattal próbálják igazolni az erőszak alkalmazását. Ezek a magyarázatok a következők: *a nemzet vagy a civilizációs küldetés* érdekében alkalmazott erőszak retorikája, miszerint a nemzeti közösséget védeni kell a barbárokkal szemben, az *eszkatologikus tisztogatás* (azaz a jakobinus és bolsevik ideológia) *retorikája*, amelyben a forradalom győzelme érdekében a mozgalom árulóival szemben indokolt a fellépés, továbbá a *népír-*

tás retorikája a kártevőkkel szemben. A népirtás kapcsán figyelemre méltó az az állítása, hogy a nemzetiszocialisták szakítottak a modernséggel, s a múltba tekintve az általuk vizionált rendet akarták helyreállítani, megvalósítva ezzel egy antimodern utópiát. Az erőszak ebben az esetben nem kizárólag önmaguk fenntartását szolgálta (vö. Székely 1988, 81), hanem eszköz volt, s még inkább küldetést jelentett számukra, ahogy az orvosnak a gyógyítás. Nem véletlen, hogy a Harmadik Birodalom legyőzése (majd a Szovjetunió összeomlása) után Európa népessége nagyobb érzékenységet tanúsított a háborús túlkapások iránt, hiszen az ehhez hasonló politikai indíttatású tömeggyilkosságok korábban nem voltak elterjedtek a kontinensen. Nyugaton ugyanígy nem fogadták el többé, hogy az erőszaknak bárminemű társadalmi értelme, esetleg üzenet jellege valamilyen célnak az eszköze volna. Hozzáteszem, ez utóbbi kapcsán ma sincs történelmi konszenzus, hiszen legutóbb Aly Götz kutatásai látszanak bizonyítani, hogy a nemzetiszocialista állam mennyiben számolt az elrabolni szándékozott zsidó vagydon felhasználásával, s „az újraosztó, szolgáltató állammal e keretben törekedett az alacsony jövedelmű rétegek felemelésére, a jövedelemkülönbségek csökkentésére, a háború alatt az infláció elkerülésére, az igazságos élelmiszer-elosztásra, a stabil, sőt növekvő bérekre, kiszámítható árakra” (Pető 2014, 110).

Több érdekes megállapítást tartalmaz a *Hit, nagyság-tudat, konformitás* gondolatkör is. Barcsi szerint a kegyetlenség modern államaiban az „irracionalitás rendjé”-ről kell beszélni, hiszen a „magán- és közember kettősségből csak a látszat maradt meg” (Földényi 1975, 8), tekintve, hogy az egyén ezekben az államokban különböző elhárító mechanizmusokat – *racionalizációt, elfojtást, tagadást* – alkalmaz. A *reakcióképzés*, miként a *projekció* (őszinte döbbenet) is, ugyanígy jellemzi ezen államok végrehajtóit, akiket – hasonlóan Rudolf Hösshez és Adolf Eichmannhoz – alapvetően az *együttérzés alacsonyabb szintje*, a feltétlen engedelmesség és persze a nagyságtudat, de legalábbis valami fontosban – az egyéni túlmutató ügyben – való önkéntes részvételi szándék jellemez. Rámutat arra is, hogy a tekintélytisztelet és a kulturális különbségek egyaránt gyökerei a kegyetlenség rendje kiszolgáltatásának, miként egy átlagember is szívesebben követ bármilyen vitatott parancsot hierarchikus rendszerekben, háborús helyzetben és a szélsőséges kiszolgáltatottság eseteiben. Mindez persze nem csökkenti erkölcsi felelősségüket, legfeljebb annak fokát árnyalja, hogy a véghezvitt kegyetlenség mennyiben válik a hétköznapi részeként munkává, ne adj’ isten szórakozássá.

Egy újabb történelmi kerülővel – Foucault nyomdokain – elérkezünk a kegyetlenség és az örület kapcsolatához, s Barcsi áttekinti, a 17. század etikai átalakulása során hogyan változik a *nem-értelem* képviselőivel, azaz az örültekkel, nemi betegekkkel, munkakerülőkkel, szexuális kicsapongókkal stb. szembeni társadalmi bánásmód. Az örület és a bűn rokonításával megkezdődik az elkülönítés,

pontosabban az elzárás, hogy ezt követően a kórházakban és a dologházakban elmosódjanak a hagyományos bezárás és a gyógyítás közti határvonalak. Az őrültség erkölcsi arculatot ölt, így ezen intézmények orvosai gyógyítókból börtönőrökké is válnak, akik az előírt erkölcsstan formáinak megfelelően ítélik meg az immár erkölcsi kezelésre szoruló elmebetegeket. Megjelenik a *felügyeleti rend kegyetlensége*, melyre a szerző több példát említ. Ennél fontosabb azonban az a megállapítása, hogy ilyen bánásmódban főként a szegények és a középosztálybeliek részesültek, míg a gazdagabb társadalmi rétegeknek megfelelő gyógyítás járt. Mára a helyzet teljesen átalakult, habár – figyelmeztet – a felügyeleti rendnek továbbra is komoly szerepe maradt a pszichiátriai intézményekben, mint ahogy a kegyetlen bánásmód sem tűnt el véglegesen. Mindenesetre az őrültség szintjében manapság megkülönböztetik az *elfogadhatót és elfogadhatatlant*, szemben a korábbi, két aspektus szerinti *rendellenesek* (lázadók, ellenzékiek, másként gondolkodók) és *rémtetteket elkövetők* szerinti felosztással, amely patológizálta a két csoport tagjait. Kivégzés korábban főként az utóbbi körbe sorolt személyekre várt, de a modern igazságszolgáltatás már itt is vizsgálja, hogy az elkövetők képesek voltak-e különbséget tenni *helyes és helytelen* között a bűnelkövetés időpontjában, ám a büntetést ezáltal természetesen még nem kerülik el. A sorozatgyilkosok elmezavartípusainak elbeszéléséhez sorolva amolyan kapcsolódó kitérőként szóba kerül Hitler feltételezett őrültsége/személyiségzavara is. Az egyébként teljesen szövegidegen bekezdésben Erich Fromm és Manfred Koch-Hillebrecht örületkatalógusa olvasható, akik nekrofilíát, rombolási vágyat, halálvágyat, szadomazochizmust társítottak Hitlerhez. További elfogult, a maga korában nyilvánvalóan dehumanizáló célzattal kreált fantáziadús feltételezések említése után a korrekt következtetés olvasható: bármilyen mentális problémája, avagy betegsége volt a diktátornak, tetteinek teljes mértékben tudatában volt, ezért nem lehet felmenteni a felelősség alól. De maga az emberi világ sem osztható föl *kegyetlen őrültekre és kegyetlenséggel kapcsolatba nem hozható normálisokra*, miként a kegyetlenség államaiban sem hatalmasodott el az őrület, csupán csak a brutalitás vált hétköznappivá, megszokottá.

Erőszak, de kegyetlenség is? A feltett kérdés kapcsán a szerző arra keresi a választ, mely erőszakformák minősíthetők kegyetlenségnek és melyek nem. Ehhez kiindulásként összeveti Erich Fromm és Sigmund Freud felfogását a *védekező* és a *rombolást szolgáló agresszióról*. Fromm kritikája során Barcsi eljut addig a pontig, hogy a védekező agressziót nem tartja kegyetlenségnek, majd maga mögött hagyva a probléma pszichológiai síkját, kikacsint az etnológiára, s az agresszió biológiai mechanizmusainak a figyelembevételét javasolja. A folytatásban a jogtörténet eszköztárával érvel a védekező agresszió fenntarthatósága mellett, majd ezen belül kitér a *kegyetlen reaktív agresszió* lehetőségére, amellyel

kapcsolatban szintén megengedő, talán túlságosan is, hiszen a kérdés sokkal tágabb kontextusokban is értelmezhető, mint a *támadásra adott túlzott reakció*, a *folyamatos zaklatás miatt kitörő erőszak*, a *túlzott hatósági erőszak* és a *bosszúvágy* kérdése. A *proaktív erőszak* kapcsán ugyanígy kijelenti, hogy amennyiben ez alatt „az élet fenntartását, kiteljesítését vagy nagyobb sérelmek megakadályozását szolgáló önkorlátozáson alapuló instrumentális agresszió különböző változatait” értik, az szintén elfogadható. Elkerülhetetlennek tartom Katyín, Auschwitz, Drezda, Hiroshima példáit említeni. A négy történelmi esemény, úgy hiszem, ha másra nem, e kanti imperativus problémás voltára azért rávilágít. Azaz attól, hogy én úgy gondolkodom az elkövetett proaktív erőszakról, hogy az a közösségem egészségének javát szolgálja, attól azok, akiknek a sérelmére történik, nyilván máshogy vélekednek a dologról. Sőt, a jövőben arra sarkallja majd őket és másokat is, hogy ezen tapasztalatok mentén inkább ők indítsák az első csapást.

A további megengedhető agressziólehetőségek (segítő szándékú enyhe fizikai erőszak, a törvények betartására irányuló fizikai kényszer, halálba segítő és humanitárius célú beavatkozások, önagresszió) ismertetése után a szöveg a *destruktív instrumentális erőszak* típusait mutatja be, s a ragadozó-kizsákmányoló erőszak kapcsán deklarálja, hogy az érdekérvényesítő agressziót felváltották annak manipulatív formái. A rend fenntartása érdekében alkalmazott normatív agresszió például napjainkra olyannyira kifinomulttá vált, hogy nem egyértelmű kegyetlenségéről kell-e beszélni vagy sem, miközben a rend fenntartói a felesleges szenvedés okozást is nyilvánvalóan szükségesnek tartják, mert nem mérlegelik a kapott parancs erkölcsi hátterét.

A munka hosszabban foglalkozik a *destruktív erőszak* formáival is. Külön figyelmet szentel a destruktivitás élvezetének, azon belül a szexuális, illetve hagyományos értelemben vett sadizmus és mazochizmus formáinak. Frommot és Freudot követve bemutatja ezek lélektani hátterét, majd idekapcsolja a *rombolás-évezetet*, amit nem sokkal utóbb összeköt az *öncélú destruktív erőszakkal*. Ez utóbbi célja önmaga, vagyis maga a destruktivitás. Ilyen öncélú kegyetlenség kapcsolható Sztálinhoz, aki gyakran a rombolás örömeért kegyetlenkedett népével. A gondolatsor végén természetesen megjelenik a tömeggyilkosság és a terrorcselekmény problematikája, amelyek elkövetői Hitler és Sztálin kegyetlenségéhez hasonlóan meg tudják magyarázni tetteiket, ámde a *megvalósítás brutalitása* lerántja a leplet valós szándékaikról, ami nem más, mint a rend felbomlása, azaz a céltalan káosz és az abszurdítások élvezete. Már csak aktualitása folytán is ez a könyv egyik legfontosabb megállapítása!

Az *egyéni kegyetlenség* összehasonlítása a *rend kegyetlenségével* szintén messzire vezető eredményekkel kecsegtet. A rend kegyetlenségét az adott társadalom meghatározott szabályai, mechanizmusai és eljárás módjai tartják fenn.

A kegyetlenség rendjében ugyanakkor a rend lényegéhez hozzátartozik az erőszak, melynek fokozatai vannak. Az egyéni kegyetlenség mögött alapvetően tudatos-ság áll, amely többlépcsős. Ezek közül az *eltúrt kegyetlenség* kérdése vitatható a leginkább. Arról van szó, hogy Barcsi szakít a John Maxwell Coetzee regény-mintáiból kinőtt nézettel, miszerint „a kegyetlenség szenvedő alanya mindig a Másik, még a szenvedő én is önmagától eltávolodva, mintegy kívülről szemléli önmagát” (Vallasek 2011, 1286). Itt erről nem lehet beszélni! Tudatos kegyetlenségnek minősül, ha valaki eltúri a mások által megvalósított vagy az együttélés rendjéből adódó, akár jogtalanak sem minősülő, felismert és mérsékelhető, vagy akár megszüntethető kegyetlenséget. Hasonlóképpen merész, egyúttal vitatott gondolat (Váradai 2024) az *önkegyetlenség* fogalma, amely – *horribile dictu* – szélsősége az eltúrt kegyetlenségnek. Ilyenkor az egyén tudatosan kiteszi magát mások kegyetlenségének, esetleg eltúri azt, miközben lenne módja a hárításra.

A soron következő fejezetekben előbb a kegyetlenség felismerése, mint a kegyetlenség alapindoka kerül feltárássra, majd többek között Dosztojevszkij, Sade márki és Barthes műveiben elmélyülve megismertet bennünket a szerző a legfontosabb kegyetlenségváltozatokkal, úgymint a *kegyetlenség élvezete*, a *felügyeleti rend kegyetlensége*, az *idegennel szembeni kegyetlenség* és a *megbomlott rend helyreállítása nyomán véghezvitt kegyetlenséggel*. A mű leginkább szívbe markoló része a harmadik fejezet holokausztelbeszélése, ami tulajdonképpen önálló esettanulmány a *felfoghatatlan kegyetlenség* legtöbb aspektusáról. Végül a *hétköznapi kegyetlenségek* vizsgálata zárja a könyvet. Sajnos a monográfia szerteágazó volta miatt le kell mondanom ezek vázlatos bemutatásáról is, mindennek dacára a fő irányokat, remélem, sikerült bemutatnom.

Záró gondolatként kijelenthető, hogy Barcsi Tamás könyve nemcsak túllép a kegyetlenség Michel de Montaigne-féle tágabban értelmezett hagyományon, miszerint a kegyetlenség az erény hiánya (Montaigne 1996, 4), hanem széles műveltségre támaszkodva számos új kérdést vet föl, s szokatlan, esetenként szélsőséges témát helyez fókuszba, melyek, úgy hiszem, még nagyon sokáig foglalkoztatni fogják a hazai erkölcsfilozófiát.

Irodalom

- Földényi F. László. 1975. Vázlat a kegyetlenségről. *Valóság* 18 (12): 8–15.
- Madách Imre. 2014. *Az ember tragédiája: Drámai költemény*. Szeged: Madách Irodalmi Társaság.
- Montaigne, Michel de. 1996. A kegyetlenségről. *Műhely* 19 (5): 4–10. ISSN 0138-922
- Pelle János. 2005. Esszé a kegyetlenségről. *Palócföld* 39 (3): 478–483. ISSN 05555-8867

- Pénzes Ferenc. 2007. Kultúra és politika viszonya Nietzsche korai műveiben. *Magyar Tudomány* 168 (9): 1208–1216. ISSN 0025-0325
- Pető Iván. 2014. Faji szocializmus. Götz Aly. Hitler népállama: Rablás, faji háború és nemzeti szocializmus. *Mozgó Világ* 40 (4): 109–112. ISSN 0324-4601
- Székely Gábor. 1988. Fasiszta diktatúra Németországban – a nemzetiszocializmus. *Társadalmi Szemle* 43 (1): 81–89.
- Tuba Imre. 1981. Fr. W. Nietzsche szerepe az axiológia kialakulásában. *Magyar Filozófiai Szemle* 25 (1): 85–110.
- Vallasek Júlia. 2011. A kegyetlenség hangjai, a gondoskodás csöndje. J. M. Coetzee regényeiről. *Holmi* 23 (10): 1285–1295. ISSN 0865-2864
- Váradi Róbert. 2024. „A pokol a másik ember”. *Élet és Irodalom* 68 (3).
<https://www.es.hu/cikk/2024-01-19/varadi-robert/a-pokol-a-masik-ember.html> (2024. máj. 25.)

TARTALOM

SZÓJELENTÉSEK AZ ONLINE MÉDIÁBAN

PLETL Rita: A szavak becsülete (Szójelentések az erdélyi magyar online médiában)	3–19
--	------

ALKALMAZOTT TUDOMÁNYOK

TÖRTELI TELEK Márta – SZÜTS Zoltán: A digitális szövegek olvasási stratégiái, avagy a hipertext útvesszői	23–35
ZOLCSÁK-DIMITROVA Edina: Irodalmi szövegek önálló olvasása felé (Kreatív szövegek alkalmazása a magyar mint idegen nyelv órán A2-es szinten)	37–54
SZABÓ Orsolya Edit: Az anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek, ismeretek vizsgálata 5. osztályban	55–70
BENCÉNÉ FEKETE Anikó Andrea: Óvoda-iskola átmenetet megkönnyítő programok	71–84

SZOCIOLÓGIA, POLITOLÓGIA

TÓTH I. János: A demográfiai tél egy lehetséges megoldása: a főállású anyaság bevezetése	87–105
Boris S. NOVOSELTSEV: Jugoszlávia és az elnemkötelezettség politikája az 1960-as évek második felében (Az el nem kötelezettek mozgalmának harmadik konferenciája Lusakában)	107–122

KRITIKA

TURBUCZ Péter: Az embertelenség konstanciája körvonalakban (Barcsi Tamás: <i>Embertelenség az együttérzés korában: Filozófiai vázlat a kegyetlenségről</i>)	125–133
--	---------

SADRŽAJ

ZNAČENJA REČI U ONLAJN MEDIJIMA

Rita PLETL: Poštenje reči (O značenju reči u transilvanijskim mađarskim onlajn medijima)	3–19
--	------

PRIMENJENE NAUKE

Marta TERTELI TELEK – Zoltan SIČ: Strategije čitanja digitalnih tekstova ili lavirint hiperteksta	23–35
Edina ZOLČAK-DIMITROVA: Ka samostalnom čitanju književnih tekstova (Primena kreativnih tekstova na času mađarskog kao stranog jezika na nivou A2)	37–54
Oršolja Edit SABO: Ispitivanje veština i znanja potrebnih za komunikaciju na maternjem jeziku u 5. razredu	55–70
Aniko Andrea BENEC FEKETE: Programi koji olakšavaju prelazak iz zabavišta u školu	71–84

SOCIOLOGIJA, POLITIKOLOGIJA

Janoš I. TOT: Jedno moguće rešenje za demografsku zimu: odgajanje više dece kao posao	87–105
Boris S. NOVOSELJCEV: Jugoslavija i politika nesvrstanosti u drugoj polovini 1960-ih (Treća konferencija Pokreta nesvrstanih u Lusaki)	107–122

KRITIKA

Peter TURBUC: Obrisi konstante nehumanosti (Tamaš Barči: <i>Nehumanost u doba saosećanja: Filozofski prikaz okrutnosti</i>)	125–133
--	---------

CONTENTS

MEANING OF WORDS IN ONLINE MEDIA

- Rita PLETL: The Honour of Words (Meaning of Words in the
Transylvanian Hungarian Online Media) 3–19

APPLIED SCIENCES

- Márta TÖRTELI TELEK – Zoltán SZŰTS: Reading Strategies of
Digital Texts, or Hypertext Mazes 23–35
- Edina ZOLCSÁK-DIMITROVA: Towards Independent Reading of
Literary Texts (Using Creative Texts in Hungarian as a Foreign
Language at A2 Level) 37–54
- Orsolya Edit SZABÓ: Assessing the Skills and Knowledge Necessary
for Communication in the Mother Tongue in Grade 5 55–70
- Anikó Andrea BENCÉNÉ FEKETE: Presentation of Programs Facilitating
the Transition from Kindergarten to Primary School 71–84

SOCIOLOGY, POLITOLOGY

- János I. TÓTH: A Possible Solution for The Demographic Winter:
Raising Many Children as A Job 87–105
- Boris S. NOVOSELTSEV: Yugoslavia and the Policy of Non-Alignment
in the Second Half of the 1960s (The Third Conference of the
Non-Aligned Movement in Lusaka) 107–122

CRITIQUE

- Péter TURBUCZ: The Constancy of Inhumanity in Outline
(Barcsi Tamás: *Embertelenség az együttérzés korában: Filozófiai vázlat
a kegyetlenségről [Inhumanity in the Age of Compassion.
A philosophical sketch of cruelty]*) 125–133

TANULMÁNYOK

Útmutatás a szerzők számára

A szöveget rövid (800–1000 leütésnyi) tartalmi összefoglaló vezeti be, amely kitér a kutatás tárgyára és módszerére, kitűzött céljára és eredményére is.

- A rezümét kulcsszavak egészítik ki (legfeljebb 5). Ajánlatos gyakran használt, nemzetközileg ismert fogalmakat feltüntetni.
- A tanulmány főszövegének maximális terjedelme: 30 000 leütés, szóközökkel.
- A hivatkozásokat nem lábjegyzetek formájában, hanem a főszövegben kérjük jelölni.
- A szöveghez tartozhatnak lapalji jegyzetek, ezek azonban nem helyettesítik az irodalomjegyzéket.
- A tanulmányok szövegét elektronikus formában (Word, Times New Roman betűtípus) kérjük a szerkesztő (erika.bence1967@gmail.com) elektronikus postacímére eljuttatni.

*

Részletes szerkesztési utasítások:

Az egész szöveget egységesen 12 pontos betűnagysággal, Times New Roman betűtípussal, 1-es sorközzel kérjük írni, kivéve a rezümét és a kulcsszavakat, melyek 10 pontosak.

A kézirat elején az alábbi adatok feltüntetése szükséges:

A szerző VEZETÉKNEVE és keresztnéve (rang nélkül, a vezetéknév verzál betűvel)

A szerzőt foglalkoztató intézmény neve

Székhelye (vagy a szerző lakcíme)

A szerző elektronikus elérhetősége

Pl.:

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

Újvidék

xxxxx@yyyyyyy

A SZÖVEG CÍME (verzál)

Ha van: *A szöveg alcíme* (kurzív)

Rövid tartalmi összefoglaló (rezümé), tompán (behúzás nélkül), bekezdések nélkül (10-es betűnagyság, normál, 1-es – „szimpla” – sorköz).

Kulcsszavak: (10-es betűnagyság, normál, 1-es sorköz, legfeljebb 5).

A dolgozat főszövege: 12-es betűnagyság, normál, 1-es sorköz.

A szövegben (a lapalji jegyzetekben is) pontosan kell jelölni a kis- és nagykö-tőjeleket, illetve a gondolatjeleket (l.: egy-egy; 1914–1918; a regény – minden más vonatkozásban – megfelelni igyekszik...).

Az új bekezdéseket sorvégi „enterrel” hozzuk létre, a behúzásokat pedig az Eszközök menü Formátum, Bekezdés, Első sor parancssal. Kérjük a tabulátorok és a sor eleji szóközök mellőzését.

A négysorosnál hosszabb idézeteket egy sorral leválasztva, idézőjel nélkül, bal oldali 2 cm-es behúzással, új bekezdés nélkül (tompán) kérjük jelölni (kizárólag a Kezdőlap, Bekezdés, Behúzás, Bal parancssor alkalmazásával).

A közcímek (középre zárva, 12-es nagyság, kurzív)

(számozás nélkül) A művek címe, valamint a kiemelések dőlt (kurzív) betűvel írandók. A közcímek alatt egyéb alcímek is sorakozhatnak, középre zárva, kurzívval, a bekezdés betűnagyságával (12-es).

A címekhez és kiemelésekhez járuló toldalékokat közvetlenül a cím, illetve a kiemelés után kell írni normál szedéssel (a *Bánk bánnal*, ebben a *dalban*...). A szerzői kiemelések jelölése zárójelben történik (kiemelés tőlem – X. Y.).

A hivatkozás módja:

Az idézetek lelőhelyét magában a főszövegben jelöljük. Lábjegyzetben kommentárt, főszöveghez társuló megjegyzéseket közölhetünk a szövegszerkesztő program Hivatkozás, Lábjegyzet beszúrása parancssor alkalmazásával.

Minden idézett szövegnek meg kell jelennie a szöveg végére illesztett *Irodalom*-ban. Az *Irodalom* nem bibliográfiát közöl, hanem csak azokat a műveket tünteti fel betűrendben, amelyekre a szövegben hivatkozott a szerző. Nem magyar szerző esetében a vezetéknevet vessző követi, majd a szerző teljes utónevét kiírjuk.

Az irodalomjegyzék létrehozása és a szövegbeli hivatkozás a következőképpen történik:

Könyv

Egyszerűs:

Tverdota György. 2010. *Zord bűnös vagyok, azt hiszem: József Attila kései költésze*. Pécs: Pro Pannonia.

(Tverdota 2010), idézetet követően: (Tverdota 2010, 55)

Két- vagy többszerzős:

Tolnai Ottó – Domonkos István. 1968. *Valóban mi lesz velünk*. Újvidék: Forum. (Tolnai–Domonkos 1968, 12–13)

Négy vagy annál több szerző esetén az *Irodalomban* minden szerzőt, a főszövegben azonban csak az elsőt tüntetjük fel:

Hoppál Mihály – Jankovics Marcell – Nagy András – Szemadám György. 2000. *Jelképtár*. Budapest: Helikon Kiadó.

(Hoppál et al. 2000, 42)

Kötetszerkesztés:

Horváth Imre – Thomka Beáta vál. és szerk. 2010. *Narratívák 8: Narratív teológia*. Budapest: Kijárat Kiadó.
(Horváth–Thomka 2010, 58–59)

Könyvfejezet:

Szegedy-Maszák Mihály. 1998. Fordítás és kánon. In *Irodalmi kánonok*. 47–70.
Debrecen: Csokonai Kiadó.
(Szegedy-Maszák 1998, 48)

Ricoeur, Paul. 1999. Emlékezet – felejtés – történelem. Ford. Rózsahegyi Edit.
In *Narratívák 3: A kultúra narratívái*, szerk. és a szövegeket gondozta Thomka Beáta. 51–68. Budapest: Kijárat Kiadó.
(Ricoeur 1999, 54)

Fordításban megjelent mű:

García Márquez, Gábor. 1990. *Szerellem a kolera idején*. Ford. Székács Vera.
Budapest: Magvető.
(García Márquez 1990, 77)

Elektronikus könyv:

Dragomán György. 2014. *Máglya*. Budapest: Magvető. Epub.
(Dragomán 2014)

Interneten elérhető publikáció esetében zárójelben az utolsó megtekintés dátumát kérjük feltüntetni:

Krúdy Gyula. 1967. *Régi pesti históriák : Színes írások*. Budapest: Magvető. <http://mek.oszk.hu/00800/00869> (2015. jún. 9.)
(Krúdy 1967)

Cikkek, tanulmányok

Folyóirat (a folyóirat címe után az évfolyam következik):

Lengyel Zsolt. 2014. Szóasszociációs vizsgálatok. *Hungarológiai Közlemények* 45 (4): 1–12.
(Lengyel 2014, 10)

Lap:

Fenyvesi Ottó. 2015. Modern folklór. *Magyar Szó – Kilátó*, jan. 24–25. 24.
(Fenyvesi 2015, 24)

Interneten elérhető lap vagy folyóirat:

Szemere Katalin. 2015. Hörpölték a kultúrát. *Népszabadság*, jún. 8. <http://nol.hu/kultura/haraphato-eneklesi-vagy-1538629> (2015. jún. 9.)
(Szemere 2015)

Elektronikus publikáció:

Keresztesi József. 2014. Kilépés a múzeumból. *Litera* <http://www.litera.hu/hirek/peterfy-a-kitomott-barbar> (2015. jún. 9.)

(Keresztesi 2014)

Ha a cikknek DOI-száma van, kérjük azt is feltüntetni a hivatkozás végén.

A fenti jelölésmód érvényes a lábjegyzetekre is.

Idegen nyelvű kiadványokra való hivatkozáskor a bibliográfiai adatok élén a szerző családneve áll első helyen, utána vesszővel elválasztva következik utóneve (l.: Ricoeur, Paul). Nemcsak a mű címe, hanem a kiadó neve, illetve a kiadás helye is idegen nyelven írandó.

A hivatkozások létrehozása során az itt föl nem tüntetett esetekben a Chicago Manual of Style Autor-Date System rendszerét tekintjük irányadónak:

http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html

A dolgozatot címmel ellátott angol, valamint szerb nyelvű rezümé és kulcsszavak zárják.

CIP – A készülő kiadvány katalogizálása
A Matica srpska Könyvtára, Novi Sad

811.511.141: 821.511.141.

TANULMÁNYOK = STUDIJE = STUDIES:

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tanszékének kiadványa.

Főszerkesztő BENCE Erika.

1961/1. füzet - Újvidék: az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi
Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke, 1969. - 24 cm.

Félévente. Az első szám A TANSZÉK ÉLETÉBŐL című melléklettel.

ISSN 0354-9690

COBISS.SR ID-16571906

Nyomda: Sajnos, Újvidék, 2024