



Az elektronikus könyvek (e-books / digital books) ugyanúgy kölcsönözhetők a közkönyvtárakban, mint a hagyományos könyvek (traditional books) az egy példány egy használó elv betartásával – mondta ki az Európai Bíróság (European Court of Justice).

Az ítélet szövege:

„1) A bérleti jogról és a haszonkölcsönzési jogról, valamint a szellemi tulajdon területén a szerzői joggal szomszédos bizonyos jogokról [helyesen: a szellemi tulajdon területén a bérleti jogról, a haszonkölcsönzési jogról és a szerzői joggal szomszédos bizonyos jogokról] szóló, 2006. december 12-i 2006/115/EK európai parlamenti és tanácsi irányelv 1. cikkének (1) bekezdését, 2. cikke (1) bekezdésének b) pontját és 6. cikkének (1) bekezdését úgy kell értelmezni, hogy a „haszonkölcsönzés” e rendelkezés értelmében vett fogalma kiterjed valamely könyv digitális formájú többszörözött példányának haszonkölcsönzésére, amennyiben e haszonkölcsönzésre úgy kerül sor, hogy az említett példányt valamely közkönyvtár szerverén helyezik el, és lehetővé teszik a felhasználó számára annak a saját számítógépén, letöltés útján történő többszörözését azzal a feltétellel, hogy a haszonkölcsönzés időtartama alatt e felhasználó csak egy példányt tölthet le, és hogy ezen időszak leteltét követően már nem használhatja fel az általa letöltött példányt.

2) Az uniós jogot és különösen 2006/115 irányelv 6. cikkét úgy kell értelmezni, hogy az nem zárja ki, hogy a tagállamok ahhoz a feltételhez kössék a 2006/115 irányelv 6. cikke (1) bekezdésének alkalmazását, hogy valamely könyvnek a közkönyvtár által hozzáférhetővé tett, digitális formájú többszörözött példányát – az információs társadalomban a szerzői és szomszédos jogok egyes vonatkozásainak összehangolásáról szóló, 2001. május 22-i 2001/29/EK európai parlamenti és tanácsi irányelv 4. cikke (2) bekezdésének megfelelően – e példány első eladása vagy tulajdonjogának más módon való első átruházása útján a nyilvános terjesztésre jogosult személy vagy az ő hozzájárulásával más hozza forgalomba az Európai Unión belül.

3) A 2006/115 irányelv 6. cikkének (1) bekezdését úgy kell értelmezni, hogy az kizárja a nyilvános haszonkölcsönzéstől való, e rendelkezésben foglalt kivétel alkalmazását valamely könyv digitális formájú többszörözött példányának közkönyvtár általi hozzáférhetővé tételére való alkalmazását, amennyiben e példány jogellenes forrásból származik.”

Forrás: <http://bit.ly/2h2B4FU> (2016.12.07.)



**Száz éve született és tíz éve hunyt el
Kovács Mihály (1916–2006) piarista szerzetes, középiskolai
tanár, a magyar számítástechnika és kibernetika úttörője.**
Görbe László írásával tisztelgünk emléke előtt.



**Kovács Mihály 1963-ban készített műegere, amely megkereste a labirintusban
a sajtót, s másodjára már ütközés nélkül talált el a sajtóhoz.**
Görbe László írásával tisztelgünk Kovács Mihály (1916–2006) piarista tanár és a
magyar számítástechnika és kibernetika úttörője emléke előtt.

Könyv és Nevelés

XVIII. évfolyam
2016/4.

Könyv és Nevelés

Az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet folyóirata

Szerkesztőbizottság:

Adamikné Jászó Anna, Dán Krisztina, Fischerné Dárdai Ágnes,
Golnhofer Erzsébet, Kelemen Elemér, Nádasi András

Főszerkesztő:

Csík Tibor

Alapító szerkesztő:

Jáki László

Olvasószerkesztők:

Gyimesné Szekeres Ágnes, Konkoly Edit

Layout tervek:

Salt Communications Kft.

Megrendelés:

Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, Kiadói és Kommunikációs Igazgatóság

Levél cím: 1143 Budapest, Szobránc u. 6-8.

Hirmondó Ágnes **Telefon:** (06) 1 235-7200/117-es mellék **E-mail:** kiado@ofi.hu

Előfizetési díj 1 évre 2000 Ft plusz postaköltség, egy lapszám ára: 500 Ft.

Szerkesztőség:

Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet

Pedagógiai Könyvtár és Múzeum

1089 Budapest, Könyves Kálmán krt. 40.

Telefon: (06) 1 323 5508

E-mail: ken@opkm.hu

Internet: eken.opkm.hu

Felelős kiadó:

az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet

főigazgatója, Kaposi József

Megjelenik évente négyszer

Terjesztés: Magyar Posta Zrt. és Könyvtárellátó Nonprofit Kft.

Egyes számok megvásárolhatók az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban

Nyomda:

Komáromi Nyomda és Kiadó Kft. (2900 Komárom, Igmándi u. 1.)

Terjedelem: 7,75 ív

Készült: 225 példányban

ISSN 0454-3475



E SZÁMUNK SZERZŐI

BÁRDOS JÓZSEF PHD | *főiskolai tanár*, Pallasz Athéné Egyetem Pedagógusképző Kar, Kecskemét

BOCSKOR MEDVE CZ ANDREA PHD | *történész*, Beregszász (Ukrajna); *képviselő* Európai Parlament

GODA BEATRIX | *könyvtáros*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest

GÖRBE LÁSZLÓ | *piarista szerzetes, igazgató*, Szent Margit Gimnázium, Budapest

KATONA ANDRÁS Dr. univ. | *nyugalmazott főiskolai docens*, Eötvös Tudományegyetem BTK Történeti Intézet, Budapest

KOVÁCS EDINA | *informatikus könyvtáros (MA)*, Pécs

NAGY GYULA | *doktorandusz*, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola; *digitalizáló könyvtáros*, Klebelsberg Könyvtár, Szeged

SÁRÁNÉ LUKÁTSY SAROLTA Dr. univ. | *nyugalmazott könyvtárigazgató*, Szeged

TÓSZEGI ZSUZSANNA PHD | *c. egyetemi docens*, Eötvös Loránd Tudományegyetem Könyvtár- és Információtudományi Intézet, Budapest

TARTALOMJEGYZÉK

KÖNYVTÁR

- 7 | **A könyvtárosképzés új eleme: a szerzői jogi írástudás** / TÓSZEGI ZSUZSANNA
- 22 | **Könyvtár és oktatás. Az Egyesült Államok közkönyvtárainak oktatási funkciója** /
GODA BEATRIX
- 31 | **A könyvtároosság mint segítő hivatás** / NAGY GYULA
-


IFJÚSÁGI IRODALOM

- 46 | **A tündérmesék etikai üzeneteiről** / BÁRDOS JÓZSEF
-

TANKÖNYV, TANESZKÖZ

- 62 | **Szarajevótól Trianonig V. Az első világháború és következményei ábrázolása a Nemzeti alaptantervek időszakának történelemtankönyveiben (1998-tól 2013-ig)** /
KATONA ANDRÁS
- 86 | **A magyar nép sorsfordító eseményeinek képe az ukrajnai történelemtankönyvekben I. rész** / BOCSKOR MEDVE CZ ANDREA
-

HÍREK, KIETKINTÉS

- 109 | **Kovács Mihály piarista tanár (1916–2006)** / GÖRBE LÁSZLÓ
- 117 | **Net! Mindenekfelett? Kompetenciák a digitális univerzumban** / KOVÁCS EDINA
-  **Régi gyermekkönyvek a Somogyi-könyvtárban** / SÁRÁNÉ LUKÁTSY SAROLTA
-

Felhívjuk Tisztelt Olvasóink figyelmét, hogy a Könyv és Nevelés interneten a nyomdai úton előállított változat megjelenése után 60 nap elteltével válik hozzáférhetővé (eken.opkm.hu).


A tartalomjegyzékben az  piktogram azt jelzi, hogy az adott írás interneten, a <http://www.eken.opkm.hu/> oldalon jelenik meg.

TABLE OF CONTENTS

LIBRARY

- 7 | **A new element of librarian training: the copyright literacy** / ZSUZSANNA TÓSZEGI
22 | **Library and education. The educational function of the public libraries in USA** /
BEATRIX GODA
31 | **Librarianship as a helping profession** / GYULA NAGY
-

YOUTH LITERATURE

- 46 | **About the moral messages of fairy tales** / JÓZSEF BÁRDOS
-

TEXTBOOK/TEACHING AID

- 62 | **From Sarajevo to Trianon, Part V. World War I and its consequences in our history textbooks in the period of the National Curriculums (1998–2013)** / ANDRÁS KATONA
86 | **The image of the Hungarian folk and its life-changing historical events in the textbooks of Ukraine. Part I.** / ANDREA BOCSKOR MEDVE CZ
-

OUTLOOK/NEWS

- 109 | **Mihály Kovács a piarist teacher (1916–2006)** / LÁSZLÓ GÖRBE
117 | **Net! Above all? Competences in the digital universe** / EDINA KOVÁCS
e | **Old children's books in Somogyi Library** / SAROLTA SÁRÁNÉ LUKÁTSY

INHALTSVERZEICHNISS

BIBLIOTHEK

- 7 | **Eine Neuheit in der bibliothekarischen Ausbildung: the copyright literacy /**
ZSUZSANNA TÓSZEGI
- 22 | **Bibliothek und Bildung. Die pädagogische Funktion von öffentlichen Bibliotheken in**
den Vereinigten Staaten von Amerika / BEATRIX GODA
- 31 | **Bibliothekar als helfender Beruf / GYULA NAGY**
-

KINDERLITERATUR

- 46 | **Die ethischen Botschaften der Zaubermärchen / JÓZSEF BÁRDOS**
-

LEHRBUCH-LEHRMITTEL

- 62 | **Von Sarajevo bis Trianon, Part V. Der Erste Weltkrieg und seine Folgen in den**
Geschichtsbüchern für Mittelschule in der Zeit der Nationalen Lehrpläne (1998–2013) /
ANDRÁS KATONA
- 86 | **Die lebensverändernde Ereignisse des ungarischen Volkes in den Geschichtsbüchern von**
Ukraine Teil I / ANDREA BOCSKOR MEDVE CZ
-

NACHRICHTEN

- 109 | **Mihály Kovács, ein Piarist Lehrer (1916–2006) / LÁSZLÓ GÖRBE**
- 117 | **Net! Vor allem? Kompetenzen im digitalen Universum / EDINA KOVÁCS**
- | **Alte Kinderbücher in der Bibliothek Somogyi / SAROLTA SÁRÁNÉ LUKÁTSY**

A KÖNYVTÁROSKÉPZÉS ÚJ ELEME: A „SZERZŐI JOGI ÍRÁSTUDÁS”

TÓSZEGI ZSUZSANNA¹

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

A szellemi alkotások mind nagyobb hányadához lehet ma már közvetlenül – térítés ellenében vagy ingyenesen –, online módon hozzáférni. A könyvtárak az állományukban őrzött értékek digitalizálása során, az online elérésű tudásbázisok rendelkezésre bocsátása kapcsán, bizonyos dokumentumok kölcsönzése, másolása iránti olvasói igények kielégítése és számos további szolgáltatás nyújtása folyamán egyre gyakrabban kerülnek olyan szerepbe, amikor elsődleges szemponttá válik a szerzői jogi felhasználási feltételek pontos, mélyreható ismerete. A szellemi tulajdonnal, de főként a szerzői joggal kapcsolatos szakértelem mind fontosabb a könyvtárosok számára – ugyanakkor e tudás megszerzésére kevés helyen van szervezett, formalizált lehetőség. A szellemi tulajdonhoz kapcsolódó tananyag gyakorlatilag hiányzik a felsőfokú szakképzésből, és a szakemberek továbbképzési palettáján is csak elszórtan lehet találkozni e tárgyú céltanfolyamokkal.

ZSUZSANNA TÓSZEGI: NEW ELEMENT IN THE EDUCATION FOR LIBRARIANSHIP: THE 'COPYRIGHT LITERACY'

In recent years, the concept 'copyright literacy' appeared in the international literature. The articles often contain information about surveys gathering data amongst librarians and others working in cultural heritage organisations. At the same time, almost all of them recommend it as a subject for education and training of the mentioned professionals.

This article describes the Hungarian intellectual property training system, and then examines how the subjects 'information literacy' and 'copyright literacy' and related competencies appear in the national curriculum.

Az utóbbi években a nemzetközi szakirodalomban egyre-másra jelennek meg a 'copyright literacy' (szó szerint: 'szerzői jogi írástudás') témájával foglalkozó közlemények. A cikkekben gyakran találhatóak konkrét adatok a kulturális örökség területén

¹ Tószegi Zsuzsanna PhD, címzetes docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK, Budapest

dolgozó szakemberek ez irányú tudásának felméréséről, és szinte valamennyi közleményben olvashatunk javaslatokat a témának a képzésbe, továbbképzésbe való beillesztésére. A kérdés napirenden tartását a szerzői jogi védelem szabályozása terén az utóbbi években zajló, Magyarországot sem elkerülő változások generálják.

A szerzői jogi írástudás fogalma a jó évtizede bevezetett és azóta elfogadottá vált digitális írástudás fogalmára rímel – annak ellenére, hogy a benne szereplő 'írástudás' elsődleges jelentése miatt sokan leszűkítőnek érzik a kifejezést. A *Pécsi Tudományegyetem Sipos Anna Magdolna* által vezetett kutatócsoportja nemrég megjelent könyvében a digitális írástudás helyett – éppen a szűken vehető értelmezés miatt – inkább az 'információs műveltség' fogalom használatát javasolja.²

Az angol nyelvű szakirodalomban olvasható magyarázatok szerint a 'copyright literacy' fogalmába a tárgyhoz kapcsolódó tudás- és készség szint mellett beleértendő az a hozzáállás, amelyet az egyén tanúsít a digitális korszakban a szerzői joggal védett tartalmakkal való bánásmód/eljárás terén. Úgy vélem, ezt a komplex értelmezést mi is elfogadhatjuk.

A SZERZŐI JOGI TUDÁSSZINT FELMÉRÉSE AZ INFORMÁCIÓKÖZVETÍTÉSSEL FOGLALKOZÓ KÜLFÖLDI SZAKEMBEREK KÖRÉBEN

Az Amerikai Egyesült Államokban a *Wayne State University* dolgozta ki azt a kérdőívet, amelynek segítségével 2012 novemberében fölmérték az ország felsőoktatási könyvtáraiban dolgozók szerzői jogi tudását. A válaszadók egyik fele úgy vélekedett, hogy megfelelően tájékozott e téren, a másik fele viszont nem tartotta elegendőnek a saját tudásszintjét. Arra a kérdésre, hogy dolgozik-e az intézményben magasan képzett szerzői jogi szakértő, a megkérdezettek 40%-a válaszolt igennel. Részesült-e megfelelő szintű szerzői jogi képzésben? – szölt a következő kérdés. A válaszadók 57%-a meg volt elégedve a képzés/továbbképzés szintjével, 40 %-a viszont több és magasabb szintű képzésre tartana igényt.

A felmérés eredményei nem hagynak kétséget afelől, hogy az USA-ban is nagyon nagy szükség van a könyvtárosok rendszeres továbbképzésére, amelynek az egyik legfontosabb eleme a szerzői jogi tudásszint folyamatos karbantartása, bővítése.³

2 „Az információs műveltség (information literacy) az egyén rendkívül összetett, integráló jellegű, sok részterületet, tudáselemet, gyakorlati rutint magában foglaló kompetenciája, amely nélkülözhetetlen ahhoz, hogy el tudjon igazodni az információs és a tudás alapú társadalomban, hogy ennek a társadalomnak az építőköveit alkotó információkat felelősen és értően tudja kezelni, továbbá maga is hasonló információkat legyen képes előállítani.” In: Sipos Anna Magdolna, Varga Katalin és Egervári Dóra: *Net! Mindenekfelett?* <http://mek.oszk.hu/14700/14787/index.phtml>

3 Charbonneau, Deborah H. és Priehs, Michael (2014): Copyright awareness, partnerships, and training issues in academic libraries. *The Journal of Academic Librarianship*, 2014. Vol. 40, No.3-4, pp.228-233. <http://digitalcommons.wayne.edu/slisfrp/123> (2016.06.20.)

A bolgár Oktatási, Ifjúsági és Tudományügyi Minisztérium kezdeményezésére és finanszírozásában 2014-ben több országra kiterjedően vizsgálták meg a kulturális örökség védelme és az információközvetítés terén dolgozó szakemberek szerzői jogokkal kapcsolatos ismereteit. A Bulgáriában, az Egyesült Királyságban, Franciaországban, Horvátországban és Törökországban hasonló metodológiával elvégzett felmérés a hazai és a nemzetközi jogi előírások, illetve az intézményi szabályozás terén tapasztalható tájékozottságra terjedt ki.

Az Egyesült Királyságban lefolyt vizsgálat eredményei azt bizonyították, hogy az angol szakemberek jobban ismerik az adott kérdéskört, mint a többiek, de tennivaló azért itt is van bőven. A felmérésben részt vevők és a kutatást végzők egybehangzó véleménye szerint az iskolarendszerű képzésbe mindenképpen be kell iktatni a szerzői jogi ismereteket, annál is inkább, mert az információs műveltségen belül ez a tudás mind fontosabbá válik. Az információközvetítéssel foglalkozó szakemberek ez irányú tudását azért is kell magas szintre emelni, mert a hozzájuk forduló kutatók, egyetemisták és más könyvtárhasználók azt várják tőlük, hogy tökéletesen tisztában legyenek a szerzői jogi védelem alatt álló tartalom jogszerű felhasználásának kérdéseivel.⁴

Franciaországban *Joumana Boustany* menedzselte a könyvtáros szakemberek szerzői jogi tudásának, felkészültségének felmérésére irányuló kérdőíves kutatást.⁵ Az eredményt egyáltalán nem találták megnyugtatónak: csak 10%-nyira tehető azoknak a szakembereknek a száma, akik tájékozottnak mondhatók a szerzői jogi kérdésekben, és 50% körül vannak azok, akiknek az ismeretei erősen hiányosak. Abban viszont majdnem 100%-os volt az egyetértés, hogy a képzésben, illetve a szervezett továbbképzésben lényegesen nagyobb hangsúlyt kellene kapnia a szerzői jogi kérdéskörnek. Sokan hangsúlyozták, hogy a szerzői jogi védelem összetettsége, bonyolultsága miatt egy egyszeri alkalommal tartott, néhány órás kurzus nem elegendő a megfelelő szintű tudás megszerzésére. A könyvtárosok továbbképzésében sokkal nagyobb hangsúlyt kell kapniuk a szerzői jogi stúdiumoknak.

A SZELLEMITULAJDON-VÉDELMI KÉPZÉS RENDSZERE MAGYARORSZÁGON

Az önálló magyar szabadalmi rendszer 1896 óta létezik, amelynek egyik, törvényi úton szabályozott eleme a szabadalmi ügyvivői tevékenység kötelező vizsgához kötöttsége – így tehát elmondhatjuk, hogy iparjogvédelmi képzés 120 éve folyik Magyarországon.

4 Morrison, Chris és Secker, Jane (2015): Copyright literacy in UK: a survey of librarians and other cultural heritage sector professionals. *Library and Information Research*, vol. 39, No 121, 2015, pp.75-97.

5 Boustany, Joumana: *Copyright Literacy of Librarians in France*. <http://ecil2014.ilconf.org/wp-content/uploads/2014/11/Boustany.pdf>

Az iparjogvédelmi oltalmaktól eltérően a szerzői jogi védelem nem kötelező hatósági eljárást követően jön létre, ez utóbbi ügyek képvisellete nincs kötelező felsőfokú szakképesítéshez és kamarai tagsághoz kötve. A terület jogi képviselőt főként a szerzői jogra specializálódott, nagyrészt jogi diplomával rendelkező szakértők látják el. Az utóbbi évtizedekben azonban egyre nagyobb igény mutatkozik arra, hogy más szakmák képviselői is megszerezhessék a szerzői jogi védelemhez kapcsolódó alapvető ismereteket és jártasságot.

A korábban egymástól meglehetősen elkülönült két szakterület a szellemi tulajdon-védelem ernyője alatt integrálódott – abból a megfontolásból kiindulva, hogy az iparjogvédelemnek és a szerzői jogi védelemnek van közös nevezője: mindkettő az emberi alkotóképesség, a szellemi teljesítmények révén létrejövő alkotások védelmét és hasznosulását szolgálja.

A SZELLEMITULAJDON-VÉDELMI TUDATOSSÁG KIALAKÍTÁSA ÉS ERŐSÍTÉSE

Az iparjogvédelmi és szerzői jogi védelmi képzés – amelynek elvi és gyakorlati kereteit jogszabály határozza meg – fő felelőse a hatósági feladatokkal felruházott *Szellemi Tulajdon Nemzeti Hivatala (SZTNH)*. A jelenlegi képzési rendszer jogszabályi alapját a *szellemi tulajdon-védelmi képesítések megszerzéséről szóló 1/2015. (I. 22.) IM rendelet* teremti meg, amely az SZTNH-hoz delegálja az alap-, közép- és felsőfokú tanfolyamok megszervezését, majd a tanfolyam elvégzése utáni szakvizsgák lebonyolítását.⁶ Általános szabály: a 20 órás alapfokú tanfolyamon írásbeli, a 60 órás középfokú kurzuson pedig írásbeli és szóbeli szakvizsga van; a 270 órás (3 féléves) felsőfokú tanfolyam szakdolgozatírással és -védéssel zárul.

A hivatal szervezésében a szellemi tulajdon mindkét területén zajlik a képzés. Az iparjogvédelmi tanfolyamokra alap-, közép- és felsőfokú szinten lehet beiratkozni. A 2015-ben újonnan szervezett szerzői jogi tanfolyamok egyelőre alapfokon indultak, az első középfokú szerzői jogi tanfolyamot várhatóan 2016 őszén hirdetik meg.

A hivatal több felsőoktatási intézménnyel kötött együttműködési megállapodást. Az egyik fő célkitűzés, hogy az SZTNH segítse az egyetemeken, főiskolákon tartandó szellemi tulajdon-védelmi kurzusok megszervezését, megtartását. Az utóbbi években a felsőoktatási intézményekben zajló, az oktatásba integrált képzésekbe 11 egyetem és 2 főiskola kapcsolódott be; a 2015/16-os tanévben összesen 1243 hallgató vett részt a hagyományos módon, oktatói részvétellel megtartott kurzusokon, tanfolyamokon.

⁶ A képzési rendszer kialakítását és működtetését a mindenkor hatályos szellemi tulajdon-védelmi törvények, illetve a törvényi előírások végrehajtásáról szóló rendeletek határozzák meg. A jelenleg hatályos rendelet: 1/2015. (I. 22.) IM rendelet a szellemi tulajdon-védelmi képesítésekről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1500001.IM

Az SZTNH nyomtatott tankönyvekkel is segíti a felkészülést; legutóbb 2015 őszén jelent meg az alapfokú tanfolyamok anyagát tartalmazó jegyzet *Bevezetés a szerzői jogba* címmel. A tankönyvek mellett a hivatal távoktatási tananyagokat is készítettett és tett elérhetővé a honlapján.⁷ Kétféle távoktatási kurzus van: az egyik típus szabadon, bárki által, ingyenesen felvehető, a másik csoportba az egyes felsőoktatási intézmények hallgatói számára kidolgozott kurzusok tartoznak.

A kurzusok témái:

- iparjogvédelem és innovációmenedzsment,
- szellemi tulajdon-védelem,
- szerzői jog.

A fejezeteket ellenőrző kérdések zárják, amelyek megválaszolásával a megszerzett tudást lehet ellenőrizni.

A 2015/16. tanévben két egyetem hallgatói vehették fel a távoktatási kurzust az *iparjogvédelem és innovációmenedzsment*, négy egyetem hallgatói pedig a *szellemi tulajdon-védelem* témakörében. Összesen 550 hallgató vett részt a távoktatási tanfolyamokon, amelyek elvégzése után az egyetemistáknak módjukban állt letenni a hivatal által szervezett szakvizsgát.

Mindezen túlmenően az innovációval hivatásszerűen foglalkozó kamarák és más szervezetek számára különböző szintű tanfolyamokat, előadásokat stb. szerveztek. Külön kiemelendő a 2015-ben a *Könyvtárostanárok Egyesülete* számára szervezett szakmai nap, amelyen előadások hangzottak el és workshopot is tartottak.

A SZELLEMITULAJDON-VÉDELMI ISMERETEK A KÖZOKTATÁSI RENDSZERBEN

A szakterület képviselői régóta hangoztatják, hogy a diákoknak nem az egyetemi éveik alatt, hanem jóval korábban kell a szellemi tulajdon mibenlétével megismerkedniük. Komoly szakmai sikerként könyvelhetjük el, hogy a nemzeti alaptantervbe (Nat), illetve a 2012/13-as tanévben bevezetett kerettantervek többségébe bekerültek a szellemi tulajdon-védelemmel kapcsolatos fogalmak, alapismeretek.

Az előzetes egyeztetések után az SZTNH komplex képzési projektet dolgozott ki, amelynek fő elemei:

- a NAT és a kerettantervek bővítése a szellemi tulajdon körébe tartozó alapfogalmakkal;
- konkrét óravázlatok kidolgozása a közoktatásban dolgozó pedagógusok munkájának támogatása érdekében;
- a szellemi tulajdon-védelmi ismereteket népszerűsítő kampány szervezése.

⁷ A távoktatási keretrendszer a következő oldalon érhető el: <http://tavoktatasi.sztinh.gov.hu/>

ÁLTALÁNOS- ÉS KÖZÉPISKOLÁS SZELLEMITULAJDON- VÉDELMI TUDÁSFEJLESZTŐ PROGRAMOK ÉS SEGÉDANYAGOK⁸

Az SZTNH nagy hangsúlyt fektet a szellemitulajdon-védelmi tudatosság növelésére, amelynek érdekében a honlapján számos tájékoztató anyagot tett közzé, és egy önálló oldalt is kialakított *Információ pedagógusoknak*⁹ címmel.

A szellemitulajdon-védelemről szóló tájékoztató címe elég beszédes: *Szellemi tulajdona mindenkinek lehet, de a szellemi tulajdon nem mindenkié.*¹⁰ A bevezető gondolatok után a dokumentum felsorolja, a hivatal milyen szellemitulajdon-védelmi témákat ajánlott az egyes tantárgyakhoz a NAT és a kerettantervek kidolgozói számára. A teljesség igénye nélkül kiemelünk néhány kérdést:

- a szellemitulajdon-védelem társadalmi-gazdasági jelentősége,
- a szellemi alkotások védelme és felhasználása (különösen az interneten),
- a szerzőket megillető jogok,
- az idézés szabályai kontra plagizálás,
- a találmányokhoz kapcsolódó szabadalmak,
- a tudatos fogyasztói magatartás,
- a termékhamisítás veszélyei.

A KÖZOKTATÁSBAN FELHASZNÁLHATÓ ÓRAVÁZLATOK, SEGÉDANYAGOK

Az SZTNH 2015-ben óravázlatíró pályázatot hirdetett pedagógusok számára *A dinamótól Harry Potterig* címmel. Összesen 73 pályázat érkezett be, amelyek közül a legjobbakat a kiíró értékes jutalomban részesítette. Az óravázlatokat gyakorló pedagógusok készítették, akik saját ötleteiket építették be az anyagokba.

A hivatal a pályázatra beadott anyagokból óravázlatcsomagokat állított össze, amelyek részben az általános iskolai, részben a középiskolai tananyaghoz kapcsolódnak, és a kerettanterveket egészítik ki a tantárgyi témákhoz kapcsolódó szellemitulajdon-védelmi ismeretekkel.¹¹

8 Általános- és középiskolás szellemitulajdon-védelmi tudásfejlesztő programok és anyagok: <http://www.sztnh.gov.hu/hu/mivel-fordulhatok-a-hivatalhoz/szellemitulajdon-vedelmi-kepzes/altalanos-es-kozepiskolas>

9 Információ pedagógusoknak. <http://www.sztnh.gov.hu/hu/informacio-pedagogusoknak>

10 Szellemi tulajdona mindenkinek lehet, de a szellemi tulajdon nem mindenkié: http://www.sztnh.gov.hu/hu/hivatalrol/IP_oktatas/tajekoztato_pedagogusoknak.pdf

11 Szellemitulajdon-védelmi tartalmakat feldolgozó óravázlatok: <http://www.sztnh.gov.hu/hu/szellemitulajdon-vedelmi-tartalmakat-feldolgozo-oravazlatok-0>

A hivatal honlapjára fölkerült óravázlatokat és a hozzájuk kapcsolódó segédanyagokat szabadon fel lehet használni, le lehet másolni, át lehet dolgozni; használatukhoz további engedélyre nincs szükség.

Témakörök

- *Természettudományok: fizika*¹² – három óravázlatcsomag készült; kettő közülük általános iskola felső tagozatos, egy pedig a középiskolai tananyaghoz kapcsolódik, főként a szabadalmak témaköréből.
- *Informatika*¹³ – a felső tagozatos tananyaghoz illeszkedő szerzői jogi kérdésekről két óravázlat férhető hozzá; az egyikhez egy, a másikhoz viszont tizenegy kiegészítő anyag – köztük keresztrejtvény – készült.
- *Magyar irodalom*¹⁴ – négy pedagógus munkája tölthető le a honlapról: ketten az általános iskola felső tagozata, ketten a középiskolák számára készítettek óravázlatokat. Mind a négy pályamunka a szerzői jogi védelem témaköréhez kapcsolódik, valamennyihez készült kiegészítő szemléltető anyag is.
- *Művészetek: ének-zene*¹⁵ – két tanár küldött be a szerzői joghoz kapcsolódó óravázlatot.
- *Történelem*¹⁶ – a szabadalmak és a bitorlás témaköréből, a középiskolai tananyaghoz készült két óravázlatot tettek közzé a hivatali honlapon.
- Az egyéb kategóriában, amelyhez az *erkölcsstan*, az *osztályfőnöki óra*, a *gazdasági életre nevelés*, *életvitel és gyakorlat*¹⁷ tartozik, a középiskolai tananyaghoz kapcsolódóan a plágium, a felső tagozatos általános iskolai tananyaghoz pedig a bitorlás témakörében készült egy-egy óravázlatcsomag.

Terjedelmi okokból sajnos, nem tudjuk bemutatni az óravázlatok tartalmát, de érdemes végignézni az érdekesebbnél érdekesebb fejtörőket, feladatlapokat, rejtvényeket. Remélhetőleg nemcsak a pedagógusok, hanem más érdeklődők is megnézik

12 Szellemtitulajdon-védelmi tartalmat feldolgozó óravázlatok a természettudományokhoz kapcsolódóan: <http://www.sztnh.gov.hu/hu/szellemtitulajdon-vedelmi-tartalmat-feldolgozo-oravazlatok-a-termeszettudomanyokhoz-kapcsolodoan>

13 Szellemtitulajdon-védelmi tartalmat feldolgozó óravázlatok informatika tárgyhoz kapcsolódóan: <http://www.sztnh.gov.hu/hu/szellemtitulajdon-vedelmi-tartalmat-feldolgozo-oravazlatok-informatika-targyhoz-kapcsolodoan>

14 Szellemtitulajdon-védelmi tartalmat feldolgozó óravázlatok irodalomórákhoz kapcsolódóan: <http://www.sztnh.gov.hu/hu/szellemtitulajdon-vedelmi-tartalmat-feldolgozo-oravazlatok-irodalomorakhoz-kapcsolodoan>

15 Szellemtitulajdon-védelmi tartalmat feldolgozó óravázlatok a művészetekhez kapcsolódóan: <http://www.sztnh.gov.hu/hu/szellemtitulajdon-vedelmi-tartalmat-feldolgozo-oravazlatok-a-muveszetekhez-kapcsolodoan>

16 Szellemtitulajdon-védelmi tartalmat feldolgozó óravázlatok a történelemhez kapcsolódóan: <http://www.sztnh.gov.hu/hu/szellemtitulajdon-vedelmi-tartalmat-feldolgozo-oravazlatok-a-tortenelemhez-kapcsolodoan>

17 Szellemtitulajdon-védelmi tartalmat feldolgozó óravázlatok egyéb tantárgyakhoz kapcsolódóan: <http://www.sztnh.gov.hu/hu/szellemtitulajdon-vedelmi-tartalmat-feldolgozo-oravazlatok-egyeb-tantargyhoz-kapcsolodoan>

a honlapon közzétett iskolai segédanyagokat, amelyek folyamatos bővítését ígéri az SZTNH.

További segítséget adhat a gyakorló pedagógusoknak a *Szellemi tulajdona mindenkinek lehet, de a szellemi tulajdon nem mindenkié* című tájékoztatóban olvasható részletes táblázat, amely az iskolai célú oktatáshoz kapcsolódó *szabad felhasználási eseteket* sorolja föl.

A SZELLEMITULAJDON-VÉDELMI ISMERETEKET NÉPSZERŰSÍTŐ KAMPÁNY

Az SZTNH által menedzselte közoktatási tudatosságnövelő projekt egyik célcsoportját a szellemitulajdon-védelemhez kapcsolódó üzenetek közvetítői, a tanárok alkotják. A programban nemcsak az aktív pedagógusokat (ld. előző fejezet), de a tanár szakos főiskolai, egyetemi hallgatókat is megszólították egy pályázattal.

A hallgatók számára 2015 októberében jelent meg a kiírás a *Találd meg/ki/fel!* Facebook oldalon.¹⁸ A *Közöd? Van!* címmel meghirdetett pályázatra a szellemitulajdon-védelem egy-egy kérdését játékos formában feldolgozó, interaktív játékkal vagy kreatív miniprojekttel lehetett jelentkezni. A pályamű tanórához, szakköri foglalkozáshoz, osztályfőnöki órán előkerülő kérdésekhez kapcsolódhatott.

A pályázatra 11 mű érkezett, amelyekről a bírálók úgy nyilatkoztak, hogy a beadott pályamunkák színvonalából is lemérhető: a célcsoport szellemitulajdon-védelmi tudása meglehetősen hiányos. Ez a megállapítás még inkább indokoltá teszi a tanár szakos hallgatókkal való tudatos, folyamatos, szervezett foglalkozást.

SZELLEMITULAJDON-VÉDELEM A NAT-BAN ÉS A KERETTANTERVEKBE

Fentebb már említettük, hogy az új nemzeti alaptanterv (Nat) előkészítése során az SZTNH komoly erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy a Nat-ba, majd az ennek alapján készülő kerettantervekbe kerüljenek bele a legfontosabb szellemitulajdon-védelmi alapfogalmak. A valamennyi tantárgycsoportra kiterjedő javaslatok az alábbiak voltak:

18 Az oldal elérhetősége: <https://www.facebook.com/talald.meg.ki.fel>

Tantárgy	A szellemi tulajdon-védelmi ismeret tárgya összefoglalóan
magyar nyelv és irodalom	az idézés, forrásmegjelölés szabályai, plagizálás
informatika	szoftverhasználat, szellemi alkotások felhasználása az interneten (tartalmak letöltése-feltöltése), szerzői jogi alapismeretek, jogsértések
művészetek, mozgóképkultúra és médiaismeretek	szerzői jogi alapismeretek, a szerzőket megillető jogok, az alkotói folyamatok bemutatása
erkölcstan	a szellemi alkotások felhasználása, különösen az interneten (szerzői jog, tartalmak feltöltése, letöltése, szabad felhasználás, jogsértések)
technika, életvitel és gyakorlat	a tudatos fogyasztói magatartáshoz kapcsolódóan a védjegyek, eredetvédelem, a termékhamisítás veszélyei
környezettan, fizika és kémia	a találmányokhoz kapcsolódó szabadalmak
történelem	a szellemi tulajdon-védelmi jogok társadalmi, gazdasági jelentősége

1. táblázat: Az SZTNH által javasolt szerzői jogi és iparjogvédelmi ismeretek az egyes tantárgyakban¹⁹

Az 1. táblázatban olvasható összefoglaló mellett a hivatali honlapon *Az új kerettantervekben megjelenő, a szellemi tulajdon-védelemhez kapcsolódó ismeretek/fejlesztési követelmények* című anyaghoz kapcsolódik a következő részletező összeállítás: *A tantárgyakhoz kapcsolódó legfontosabb szellemi tulajdon-védelmi kérdések.*²⁰ Az SZTNH alapos, átgondolt javaslatot tett valamennyi tantárgy tartalmi bővítésére –, de ha megvizsgáljuk a jogszabályként kiadott nemzeti alaptantervet, illetve a közzétett, jelenleg is érvényes kerettanterveket, azt látjuk, korántsem került be az összes javasolt téma a kulcskompetenciák közé. (Ld. 1. sz. melléklet: A tantárgyakhoz kapcsolódó legfontosabb szellemi tulajdon-védelmi kérdések.)

A Nat szövegét a kormányrendelet²¹ szerkezetének megfelelően tekintjük át, megkeresve a szellemi tulajdon védelméhez kapcsolódó fogalmakat. A nemzeti alaptanterv „műveltségi területenként határozza meg az iskolai nevelés-oktatás pedagógiai tartalmát”, amelynek nevelési-oktatási szakaszaihoz különféle fejlesztési feladatok és közműveltségi tartalmak kapcsolódnak. Az alábbiakban áttekintjük a szellemi tulajdon-védelem szempontjából fontos kulcskompetenciák előfordulását a Nat textusában (zárójelben megadva a *Magyar Nemzetben* közzétett jogszabály oldalszámát).

19 A táblázat forrása: Szellemi tulajdona mindenkinek lehet, de a szellemi tulajdon nem mindenké. http://www.sztnh.gov.hu/hu/hivatalrol/IP_oktatas/tajekoztato_pedagogusoknak.pdf

20 A tantárgyakhoz kapcsolódó legfontosabb szellemi tulajdon-védelmi kérdések: http://www.sztnh.gov.hu/sites/default/files/szellemitulajdon_vedelmi_temak_kozoktatásban.pdf

21 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 2012. évi 66. sz., pp.10635–10848.

A Nat-ban először *A fejlesztési területek – nevelési célok* című fejezetben, *A tanulás tanítása* részben fordul elő egy utalás a szerzői jogi védelem alatt álló művekre: „hogyan használhatók a könyvtári és más információforrások” (10644. o.). A kulcskompetenciák között az első helyen álló *Anyanyelvi kommunikáció* részben olvasható szövegbe beleérthetjük, hogy az információfeldolgozás során a pedagógusok felhívják a figyelmet az etikus forrásfelhasználásra: [a tanuló] „Képes megkülönböztetni és felhasználni különböző típusú szövegeket, továbbá információkat keresni, gyűjteni, feldolgozni és közvetíteni.” (10653. o.) A kulcskompetenciák között külön fejezet foglalkozik a *digitális kompetencia* kérdéskörével, amely „feloleli az információs társadalom technológiáinak [...] és a technológiák által hozzáférhetővé tett, közvetített tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát.” (10654. o.) A digitális kompetenciához *szükséges képességek, készségek, ismeretek és attitűdök* között olvasható: „A tanulónak értenie kell, miként segíti az IKT a kreativitást és az innovációt, ismernie kell az elérhető információ hitelessége és megbízhatósága körüli problémákat, valamint az ezek kiszűrésére használatos alapvető technikákat, továbbá az IKT interaktív használatához kapcsolódó veszélyeket és etikai elveket, valamint a szerzői jogból és a szoftver-tulajdonjogból a felhasználókra vonatkozó jogi kereteket.” (10655. o.)

A műveltségi területek között a *Magyar nyelv és irodalom*ból a 9–12. évfolyamok számára készült *A tanulási képesség fejlesztése* című fejezetben a *Kulturált könyvtárhelyhasználat, tudatos és biztonságos internethasználat* alcím alatt olvasható „az idézés, a forrásjelölés módszerei”. (10675. o.) A *Művészetek* műveltségi területen belül szereplő *Mozgókép-kultúra és médiaismeret* 9–12. évfolyamok számára kidolgozott *Kommunikáció* részében található egy fontos elem: „Az e-szolgáltatások [...] igénybevétele a szerzői és személyiségi jogi normák ismeretében.” (10810. o.)

A legtöbb szerzői jogi ismeretet az *Informatika* műveltségi területnek az információs társadalomról szóló fejezetei tartalmazzák. Az *információkezelés jogi és etikai vonatkozásai* című fejezetben a 7–8. évfolyamos tananyagban ez áll: „Az információforrások etikus felhasználásának megismerése”, a 9–12. évfolyam anyagában pedig a következő szerepel: „Szerzői jogi alapfogalmak. Az infokommunikációs publikálási szabályok megismerése”. (10818. o.) Az *Informatika* műveltségterülethez tartozó *Könyvtári informatika* az 5–6. évfolyamok számára a következő tudnivalók elsajátítását írja elő: „A korosztálynak készült tájékoztató források biztos használata. A tanulmányi problémának megfelelő források kiválasztása. A forrásmegjelölés alapjainak alkalmazása, etikai vonatkozásainak megértése.” Ugyanitt a 7–8. évfolyam anyagában ez áll: „A bibliográfia hivatkozástechnikájának alkalmazása a leggyakrabban használt dokumentumtípusok esetén.”, a 9–12. évfolyamos tananyagban pedig ez a követelmény van előírva: „Hivatkozásjegyzék, irodalomjegyzék készítése. A források alkotó felhasználása az etikai normák követésével.” (10819. o.)

Az informatikai területet kiegészítő *Közműveltségi tartalmak* között a számunkra fontos téma még egyszer előfordul a *Könyvtári informatika* 5–8. évfolyamos tananyagában:

- „– A forrástípusok közlésmódja, információs értéke, használata.
- A forráskiválasztás szempontjai.

– Forrásfeldolgozás, etikai szabályok, hivatkozás.” (10822. o.)

A 9–12. évfolyamon az *Információs társadalom*hoz kapcsolódva:

„– Szerzői jogi alapfogalmak, szerzői jogi törvény.

– Az infokommunikációs világban kialakult alapvető viselkedési, publikálási szabályok.” (10824. o.)

„A ’találmány’ és a ’feltaláló’ kifejezések néhány helyen fordulnak elő a Nat-ban: először az I. részben, *A köznevelés feladata és értékei*hez tartozó, a *Nemzeti öntudat, hazafias nevelés* című részben fogalmazódik meg a következő cél: „A tanulók [...] tanulmányozzák a jeles magyar történelmi személyiségek, tudósok, feltalálók [...] munkásságát.” (10641. o.)

Az *Ember és társadalom* műveltségi területen belüli közműveltségi tartalmaknál a *Történelem* 1–4. évfolyam anyagában szerepel: „Magyar tudósok, feltalálók, művészek és sportolók a XIX–XX. században. Ugyanitt az *Ismétlődő/visszatérő és hosszmetzeti témák* alatt a „Felfedezők, feltalálók” (10715. o.), a *Kronologikus témák* között pedig „Az ipari forradalom találmányai.” (10717. o.)

Az *Ember és természet* műveltségi területen belül a *Tudomány, technika, kultúra* címet viselő fejlesztési terület egyik célja: „Tudománytörténeti jelentőségű felfedezések, találmányok, felismerések és eljárások megismerése tudományos ismeretterjesztő források feldolgozásával. Jelentős külföldi és hazai természettudósok módszereinek, tudományos eredményeinek és ezek érvényességi körének megismerése.” Ugyanitt, a *Tudomány, technika, társadalom* című fejezetben olvasható: „A tudomány és a technika a társadalom és a gazdaság fejlődésében játszott szerepének megismerése. A kutató és mérnöki munka jelentőségét felismerő és értékelő attitűd megalapozása. (10729. o.). A műveltségi területhez tartozó *Közműveltségi tartalmak* között két tantárgynál megismétlődik a téma: a *Környezetismeret* (1–4. évfolyam) – *Tudománytörténet*: „Tudománytörténeti jelentőségű felfedezések, találmányok, felismerések és eljárások megismerése, kiemelkedő tudósok és feltalálók. (10743. o.) A *Természetismeret* (5–6. évfolyam) tantárgy *Tudománytörténeti* anyagában szintén szerepel: „A tudomány- és technika fejlődése, mérföldkövet jelentő tudósok, felismerések, felfedezések és találmányok.” (10744. o.) A „szabadalom” és a „védjegy” kifejezések nem találhatók meg a Nat szövegében.

Ami az egyes kerettanterveket illeti, abból a szempontból érdemes megvizsgálnunk őket, hogy a Nat óhatatlanul szűkre szabott kereteit vajon milyen konkrét tartalommal töltik ki. A vizsgálat az OFI honlapján közzétett, az oktatásért felelős miniszter által kiadott, illetve jóváhagyott kerettantervek szövege alapján történt.²²

A *Magyar nyelv és irodalom* kerettantervének a bevezetőjében szerepel: „A tantárgy kínálta lehetőség és feladat is egyúttal a megfelelő információk kiválasztása, [...] forrásjegyzék összeállítás, az információfeldolgozás, az idézés technikai szabályainak, etikai normáinak ismerete és alkalmazása.” Egy másik helyen megfogalmazott feladat az információfelhasználás normáinak (pl. a forrásmegjelölés,

22 Kerettantervek. A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei <http://kerettanterv.ofi.hu/>

idézés) közvetítése. A tantárgyi követelmények között ismét feltűnik ez az ismeretanyag: „Az anyaggyűjtés módjai írott és nem írott források felhasználásával, az idézés szabályai. [...] Pontos forrásmegjelölés.”

A *Mozgóképkultúra és médiaismeret* a gimnáziumok 9(–10). évfolyamán kötelezően választható tantárgy; a 11–12. évfolyamon az iskola döntésén múlik, a művészetek műveltségterület tantárgyai közül melyeket választják, és milyen arányban tanítják az adott órakereten belül. A kerettantervben a kommunikáció történetének tárgyalásakor előkerülnek a feltalálók és találmányaik, viszont a Nat-ban leírt szerzői jogi normákat nem sikerült a kerettanterv szövegében megtalálni.

Az *Informatika* tantárgy kerettantervében kellő hangsúlyt kapnak a szerzői jogi védelem alatt álló források kezelésével kapcsolatos tudnivalók. Terjedelmi okokból nem idézzük az összes előfordulást, csak a legfontosabbakat emeljük ki: *Az információkezelés jogi és etikai vonatkozásai* alatt a következő ismereteket, fejlesztési célokat foglalmazták meg:

- „Az információforrások hitelességének értékelése.
- Szerzői joggal kapcsolatos alapfogalmak megismerése.
- Az infokommunikációs publikálási szabályok megismerése.
- Az információforrások hitelességének értékelése.
- Informatikai eszközök etikus használata.”

Az információs társadalom tematikájához tartozó kulcsfogalmak: „Információs társadalom, informatikai biztonság, informatikai kultúra, információkezelés, adatvédelem, netikett, szerzői jog, szerzői alkotás, plágium, közkinccs, szabad felhasználás.”

A *Könyvtári informatika* tematikájának bőségét a tanegységhez tartozó kulcsfogalmakból tudjuk lemérni: „Könyvtári rendszer, múzeum, levéltár, információkeresési stratégia, rejtett bibliográfia, relevancia, kritikus forráshasználat, hivatkozás, plágium, hitelesség, önművelés, egész életen át tartó tanulás.” Külön kiemelendők az elsajátítandó ismeretek közül az alábbiak:

- „Bibliográfiai hivatkozás, forrásfelhasználás
- Bibliográfiai hivatkozás önálló készítése folyóiratcikkekről.
- Az interneten megjelent források hivatkozási technikájának megismerése, segítséggel való alkalmazása.
- Hivatkozásjegyzék, irodalomjegyzék készítése.”

Az átgondolt tematika komoly reményeket kelthet, de lelkesedésünket lehűti, ha megnézzük, a könyvtári informatika meglehetősen komplex témakörére mekkora órakeretet irányoznak elő: mindössze 6 tanórába kell(ene) beleférnie a könyvtár- és dokumentumhasználattal, a könyvtári szolgáltatásokkal, az információ keresésével és felhasználásával stb. kapcsolatos tudnivalóknak.

AZ INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉG ÉS A DIGITÁLIS ÍRÁSTUDÁS A TANÁROK, A KÖNYVTÁROSTANÁROK ÉS AZ INFORMATIKUS KÖNYVTÁROSOK KÉPZÉSI KÖVETELMÉNYRENDSZERÉBEN

Közhelyszámba mehet az a megállapítás, hogy a tanárok csak azt a tudást képesek átadni, amellyel maguk is rendelkeznek. Ha a felsőoktatásban nem kap kellő hangsúlyt a szellemi tulajdon-védelem – és különösen a szerzői jogi védelem –, akkor hogyan lehetne elvárni, hogy a tanárok meg is tudják tanítani a tanulóknak az etikus forrásfelhasználás legfontosabb szabályait?

Mint ismeretes, a leendő pedagógusok oktatását új alapokra helyezték, amikor kidolgozták az ozstatlan tanárképzés rendszerét, amelynek a kereteit az oktatásért felelős miniszter rendeletben határozta meg.²³ A Nat és a kerettantervek ismeretében nem meglepő, hogy képzési és kimeneti követelményeket tartalmazó jogszabály szövegében csak az informatikatanárok és a könyvtárostanárok számára előírt szakmai törzsanyagban fordul elő a 'szerzői jog' kifejezés. Az informatikatanároknál ez olvasható: „weboldalkészítés és a szerzői jogok kapcsolata”.

A hivatkozott minisztériumi rendelet 6. fejezete határozza meg a könyvtárostanárok oktatásának célját és kereteit. A rendeletből a tárgyunk szempontjából legfontosabb elemeket emeljük ki (az idézetek a rendelet szövegéből származnak). „A képzés célja a könyvtárhasználati ismeretek és az információs műveltség tanítására képes tanárok képzése, akik felkészültek [...] az információs műveltség mentori és pedagógiai munkájának ellátására” és alkalmasak „a tanári munka [...] hagyományos és elektronikus információforrásokkal történő támogatására, [...] a gyermekek és a felnőttek digitális írástudásának, információs kompetenciáinak [...] fejlesztésére.”

A rendelet szövegében a „*tanulói személyiség fejlesztése terén*” megfogalmazott célok között ez olvasható: a könyvtárostanár „törekszik az információs társadalomban eligazodni tudó, kritikus gondolkodásmód kialakítására”. A képzés tartalmi követelményeiről részletesebben olvashatunk a „*szaktudományi, szakmódszertani és szaktárgyi tudás terén*” kezdetű részben: „Ismeri a hazai, az európai uniós és a nemzetközi könyvtári és információs és információgazdasági stratégiákat, jogi és egyéb normatív szabályozásokat...” A további követelmények az információs műveltség, a digitális írástudás és a könyvtárhasználat tanítása-tanulása során felhasználható forrásokról, módszerekről, tanítási és tanulási stratégiákról, a nemzetközi összefüggésekről, tantervekről, valamint a jogszabályi hátterről szólnak. A 'digitális írástudás és az információs műveltség', illetve a 'szerzői jog' fogalmakkal a szakmai törzsanyagban előírt ismeretek között találkozunk.

23 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM

Ami az informatikus könyvtárosokat illeti, az alapképzési szakra vonatkozó, jelenleg még hatályos követelmények között ez áll: a képzés célja, az elsajátítandó szakmai kompetenciák: „Az alapfokozat birtokában az informatikus könyvtárosok ismerik:

– a hazai és európai uniós könyvtári és információgazdasági stratégiákat, jogi szabályozásokat, intézményrendszereket, programokat.”

A mesterképzési szak képzési célja, az elsajátítandó szakmai kompetenciák: „A mesterképzési szakon végzettek ismerik [...] az információ gazdaságtanát, pénzügyi és jogi szabályozásának, valamint szabványosításának korszerű elméleti alapismereteit, a könyvtárak működésével, az informatikai rendszerek és alkalmazások használatával, valamint a tartalomszolgáltatással kapcsolatos jogi szabályozást...”

KONKLÚZIÓ

A fenti hírek és adatok megerősítenek bennünket abbéli véleményünkben, hogy a szerzői jogi tudásra egyre inkább szükségük van a könyvtárosoknak és a tanároknak egyaránt. Ahhoz viszont, hogy erre a fontos ismeretanyagra szert tehessenek, majd azt az idők során folyamatosan bővíthessék, feltétlenül szükség van – illetve szükség volna – arra, hogy a képzési/továbbképzési követelményekbe a jelenleginél nagyobb hangsúllyal kerüljön be a szerzői jogi védelemmel kapcsolatos tudásanyag. Most némi ellentmondás feszül a Nemzeti alaptantervben leírt célkitűzések és a kerettantervekben kifejtett részletes tananyag között: a Nat többet ír elő a szellemi tulajdonvédelem terén, mint amennyi konkrétum a kerettantervekben megjelenik.

Láthattuk, hogy az *Informatika* műveltségterületen belül megfelelő hangsúlyt kap a szerzői jogi védelem – és ez kedvező hír. Az viszont nem túl megnyugtató, hogy az informatika középiskolai oktatására a teljes időkeret mindössze 4%-át irányozza elő az *Ajánlás a Nat műveltségi területek százalékos arányaira* (vö. Nat 10659.o.) –, vagyis alig néhány tanóra áll rendelkezésre e fontos, a mindennapi életünket is befolyásoló tudnivalók elsajátítására.

*

E sorok írása közben érkezett a hír: az újonnan elkészült *Digitális Oktatási Stratégia* szövegében nem szerepel a szerzői jogi védelem és az ehhez kapcsolódó ismeretanyag, pedig a hírek szerint 2016 szeptemberétől hozzákendek a stratégia végrehajtásához. A várhatóan beérkező észrevételek alapján – remélhetőleg – még a kormány jóváhagyása előtt lesz lehetőség e fájó hiány pótlására.

A TANTÁRGYAKHOZ KAPCSOLÓDÓ LEGFONTOSABB SZELLEMITULAJDON-VÉDELMI KÉRDÉSEK

Tantárgy	Kerettantervi téma	Kapcsolódás
Technika, életvitel és gyakorlat	Szellemi termékek az emberiség szolgálatában, találmányok, neves magyar és külföldi feltalálók és találmányaik	Szabadalmak és találmányok, szabadalmaztatás haszna, szükségessége
	Család, otthon, háztartás, tudatos fogyasztói magatartás, tudatos vásárlás	Védjegyek és földrajzi árujelzők a termékeken, miért hasznosak, mi a funkciójuk, hogyan segítik a vásárlás folyamatát és a termék sikerét a piacon
Környezetismeret	Gyufa és Irinyi János találmányai jelentőségének ismertetése	Szabadalmak és találmányok, szabadalmaztatás haszna és szükségessége
Erkölcstan	Én és közösségem a világban: szellemi alkotásokhoz tartozó jogok, mások jogainak tiszteletben tartása, az internetes tartalmak jogai, szerzői jogi alapkérdések	Szemlemitulajdon-védelem célja, értelme erkölcsi és gazdasági szempontból Szerzői jog alapkérdései, internetes tartalmak megoszthatósága, használhatósága és az ide kapcsolódó jogok
Informatika	Információs társadalom, információkezelés és megosztás jogi és erkölcsi kérdései. Szoftverek használata, kapcsolódó szerzői jogok. Forrásmegjelölés, idézés, források használata, bibliográfia, könyvtári informatika. Információszerzés folyamata. Infokommunikáció, publikálás kérdései.	Szerzői jogi alapkérdések. Szoftverekhez kapcsolódó szerzői jogok, jogtisztaság. Internetes tartalmak felhasználása, ide kapcsolódó szerzői jogok.
Magyar nyelv és irodalom / kommunikáció	Idézés, forrásmegjelölés. Források felhasználása: írott és internetes / digitális források Internetes szövegek nyilvánosságának kérdései, etikája	Szerzői jogok alapkérdései, szerzői jogai, forrásfelhasználáshoz kapcsolódó jogok Internetes források felhasználásának szerzői jogi kérdései
Mozgókép-kultúra és médiaismeret	A média társadalmi szerepe, médiaetika	Filmekhez, zenéhez, egyéb művészeti alkotásokhoz kapcsolódó szerzői jogok
Történelem, társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek	Első ipari forradalom, második ipari forradalom találmányai, jelentősége. Globalizáció kérdései. Fogyasztói társadalom kérdései.	Szabadalmak gazdasági szerepe a találmányokhoz kapcsolódóan az ipari forradalomban. Szabadalmak jelentősége a globalizálódó világban. Védjegyek szerepe a fogyasztói társadalomban.
Fizika	Magyar tudósok és találmányaik, valamint a kapcsolódó szabadalmak. (Jedlik, Bláthy, Zipernowsky, Déri)	Szabadalmak szerepe és jelentősége egy találmány hasznosításában.
Kémia	Magyar tudósok és találmányaik, valamint a kapcsolódó szabadalmak. (Hevesy György, Scheele, Cavendish, Oláh György, Irinyi)	Szabadalmak szerepe és jelentősége egy találmány hasznosításában.

KÖNYVTÁR ÉS OKTATÁS

Az Egyesült Államok közkönyvtárainak oktatási funkciója

GODA BEATRIX¹

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

BEATRIX GODA: LIBRARY AND EDUCATION. THE EDUCATIONAL FUNCTION OF THE PUBLIC LIBRARIES IN USA

The Constitution of the United States guarantees the right to education for all citizens. Public schools and public libraries were born due to the principle of equal access to knowledge. Self-instruction and formal education are both can be found at public libraries. The government reaches citizens trough the libraries (e.g. e-government), potential employees, employers (job advertisement), patients (health information). This study provides an overview of public library's activities, the types of training programs, dissemination of knowledge and self-instruction. Representative surveys report about social expectations and the effectiveness of trainings and programs.

Az Egyesült Államok közkönyvtárai (public library) jelentős szerepet töltenek be a társadalom életében. Az amerikai polgárok a közkönyvtárak legfontosabb feladatának a közösség szolgálatát tekintik. Az ország alkotmánya a demokratikus jogok között biztosítja mindenki számára a művelődéshez való jogot is. A tudáshoz való egyenlő hozzáférés elvéből születtek az alapfokú állami iskolák (public school) és a közkönyvtárak is. A közkönyvtár demokratikus intézmény, melynek célja az egész életen át tartó tanulás támogatása, a teljesítőképeség maximalizálásának elősegítése annak érdekében, hogy az egyén a saját céljait elérhesse.²

A könyvtár és a tanulás elválaszthatatlan fogalmak. Az önművelés és a szervezett tanulási formák egyaránt helyet kapnak a közkönyvtárakban. A könyvtár hídként

1 Goda Beatrix, könyvtáros, OFI Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest

2 McCook, Kathleen de la Pena – Barber, Peggy (2002): Public policy as a factor influencing adult lifelong learning, adult literacy and public libraries. *Reference & User Services Quarterly*. Fall, 42. 1. 66.p. http://www.jstor.org/stable/20863942?seq=1#page_scan_tab_contents
Hafner, Arthur W. (1993): *Democracy and the public library: essays on fundamental issues*. Westport, Conn. ; London, Greenwood

funkcionál az egyének, a társadalom és a siker lehetősége között, biztosítva az ehhez szükséges információkat. A híd szerep több szinten is megvalósulhat. A kormányzat a könyvtárakon keresztül éri el az állampolgárokat (elektronikus ügyintézés), a potenciális munkavállalók a munkáltatókat (álláshirdetések), a betegek az egészségügyi szolgáltatásokat (egészségbiztosítási információk). A lakosság közel 80%-a nagyon fontosnak tartja, hogy könyveket kölcsönözhet és kérdéseivel a könyvtárosokhoz fordulhat. Ugyancsak rendkívül fontosnak tartják a közkönyvtárak által biztosított szabad internet-hozzáférést.

A gazdasági válság hatására 2012-ben és 2013-ban tíz állam csökkentette a könyvtárakra fordítható összeget, ami sok helyen működési nehézségeket okozott. Az iskolai könyvtárak különösen nehéz helyzetbe kerültek, az iskolai könyvtárosok számát jelentősen csökkentették és hivatalnokokkal, szülőkkel vagy önkéntesekkel helyettesítették őket. 2014-re a helyzet némileg javult, ekkor már csak két állam csökkentette a közkönyvtári büdzsét, és egyes területeken plusz források is megjelentek.³

A ma közkönyvtárának feladata a lakosság információs, digitális, egészségügyi, állampolgári, nyelvi műveltségét biztosítani és fejleszteni.

KÖNYVTÁRI PROGRAMOK

Az Egyesült Államok minden egyes közkönyvtára kínál valamilyen oktató-nevelő programot. A könyvtárak mindegyikében van ingyenes internetkapcsolat. A programok szerteágazóak és sokszor a helyi igények szerint összeállítottak. Az alábbiakban a leggyakoribb oktató-nevelő programokat mutatjuk be röviden.

Az *early literacy programokat* óvodáskorú gyermek számára szervezik. A program célja, hogy a kisgyermeket bevezessék az írás és az olvasás világába anélkül, hogy elsajátíttatná velük az írni-olvasni tudást. A programok során könyvtárosok, illetve önkéntesek felolvasásokat tartanak, könyvekről szóló beszélgetéseket vezetnek gyermekcsoportoknak. A foglalkozások során a gyermekek megismerkednek a könyvekkel, megtanulják az egyes tárgyak nevét, mondókákat tanulnak, történeteket mesélnek egymásnak, énekelnek.⁴ Az *early literacy program* iskola-előkészítő foglalkozásként megalapozza azokat a készségeket, melyek lehetővé teszik az iskolakezdéskor az írás és olvasás elsajátítását.

Az *basic literacy training* felnőtteknek szóló program, ahol az olvasás, az írás és az alapvető számolási műveletek elsajátítására és/vagy gyakorlására van lehetőség. A programokon főként funkcionális analfabéták, hátrányos helyzetűek vagy

3 Rosa, Kathy (2014): *Library research and statistics 2013*. 359-360.p. <http://www.ala.org/research/sites/ala.org.research/files/content/librarystats/LBTA-research2014.pdf>

4 Ld pl. www.uticapubliclibrary.org/children/

bevándorlók vesznek részt.⁵ Ezek a képzések általában igény szerint szerveződnek. A tananyagok, feladatok a könyvtárak 39,6%-ban online formában, a könyvtári honlapról érhetőek el. Számos közkönyvtárban formális keretek között is tartanak foglalkozásokat.

Az 1991-ben született National Literacy Act és a Library Services and Construction Act kimondja, hogy a könyvtáraknak támogatni kell az alpműveltség megszerzését. Elő kell segíteni, hogy mindenki a számára legmegfelelőbb műveltséggel rendelkezzen, sikeres legyen a munkában, a családi életben és hasznos tagja a közösségnek. Ehhez az állam forrásokat biztosít.

A felnőttkori alpműveltségi képzések könyvtári támogatása az Egyesült Államokban folyamatosan növekszik. A könyvtáros hivatás alapértékei közé tartozik az egész életen át tartó tanulás támogatása és a művelődés előmozdítása.⁶

A *General Educational Development (GED)* teszt egy érettségi ekvivalencia vizsga, melyen olyan 16 évesnél idősebb személyek vehetnek részt, akik korábban nem tettek érettségi vizsgát.

A könyvtárak szerepe a GED-teszt esetében kettős. Egyfelől egyes könyvtári honlapok linkeket, információkat tartalmaznak a vizsgával kapcsolatban. A közkönyvtárak beiratkozott olvasói a könyvtári jegyükkel regisztrálhatnak a Felnőttképzési Központ honlapján, ahol részt vehetnek online vizsgafelkészítő kurzusokon, elérhetik a feladatsorokat, tesztek, a tananyagot tartalmazó e-könyveket, oktatási segédleteket.⁷ 2013-ban a könyvtárak 27,1%-ából, 2014-ben a 35%-ából voltak elérhetőek a felkészítő kurzusok.⁸ Igény esetén a közkönyvtárak termeiben ingyenes előkészítő kurzusokat tartanak tanárok, önkéntesek és könyvtárosok bevonásával.

A *Science, technology, engineering, art and math (STEAM)* program 2009-ben Barack Obama elnök kezdeményezésére jött létre. A kezdetben STEM (science, technology, engineering and mathematic) néven futó program célja az volt, hogy az amerikai diákok matematikából és a természettudományos tárgyakból az elsők közé kerüljenek nemzetközi viszonylatban. A költségvetésből erre a célra 90 millió dollárt

- 5 Először az 1912 és 1920 közötti nagy bevándorlási hullám hatására kaptak nagyobb szerepet a közkönyvtárak a szegényebb és alacsonyan iskolázott tömegek információval való ellátásában és oktatásába való bevonása. Nagy szerepet játszottak a bevándorlók amerikanizálásában, az angol nyelv elsajátításában. A könyvtári szolgáltatásokat ekkor kezdték szociális alapon is szervezni. Rose, Ernestine (1954): *The public library in American life*. New York : Columbia Univ. Press.
- 6 McCook, Kathleen de la Pena – Barber, Peggy (2002): Public policy as a factor influencing adult lifelong learning, adult literacy and public libraries. *Reference & User Services Quarterly*. Fall, **42**. 1. 67-69.p. http://www.jstor.org/stable/20863942?seq=1#page_scan_tab_contents
- 7 Bertot, John Carlo (et al.) (2015): *2014 Digital inclusion survey: Survey findings and results. Extended summary*. Information Policy & Access Center. http://digitalinclusion.umd.edu/sites/default/files/uploads/2014DIExtendedSummary_0.pdf
Lásd még, pl. dallaslibrary2.org és www.learningexpresshub.com oldalakat vagy www.queenslibrary.org és a www.nypl.org oldalakat
- 8 Bertot, John Carlo (et al.) (2014): *2013 Digital inclusion survey: Survey findings and results*. Information Policy & Access Center. <http://digitalinclusion.umd.edu/sites/default/files/uploads/2013DigitalInclusionNationalReport.pdf>
Bertot, John Carlo (et al.) (2015)
Tovább információ a ppld.org/adult-literacy-esl-ged oldalon.

irányoztak elő. A program részeként a pedagógusképzés és -továbbképzés, valamint az oktatáskutatás is jelentős figyelmet kapott.⁹ A későbbiekben a tárgyak köre kiegészült a művészeti területtel (art) is. A STEAM programok száma folyamatosan növekszik. 2013-ban a közkönyvtárak 16,8%-ban, 2014-ben már 34%-ban voltak elérhetőek a kapcsolódó oktatási programok, háttéranyagok.¹⁰

A STEM/STEAM képzések a közép- és felsőfokú tanulmányokat támogatják.¹¹ A programok megvalósításához pályázni lehet pénzügyi támogatásért. A megnyert összeget a könyvtárak gyűjteményfejlesztésre, weboldalak fejlesztésére, reklámanyagok készítésére fordíthatják.¹² Egyes közkönyvtárak természettudományos játékokat szerveznek, sport és technikai bemutatókat tartanak, de léteznek olyan kezdeményezések, ahol főzéssel vagy kísérletezéssel gazdagítják a programokat.

Az egészségmegőrzéssel és egészségbiztosítással kapcsolatos információk és tájékoztatók a 2010 májusában elfogadott Affordable Care Act (ún. Obamacare) megszületése után vált hangsúlyossá. Az American Library Association (ALA) elnöke 2013-ban kiadott egy állásfoglalást, mely szerint a könyvtárhasználók több mint egyharmada, közel 28 millió ember, az egészségüggyel, a betegségekkel és az egészségbiztosítással kapcsolatos témákban keres információt a közkönyvtárak számítógépein. Az Obamacare-t azért hozták létre, hogy mindenki számára elérhetővé váljanak az alapvető orvosi ellátások, mint az ambuláns és sürgősségi ellátás, a rehabilitáció, a laborvizsgálatok stb.

Az ALA, az egészségügyi szolgáltatókkal és az Online Computer Library Centerrel (OCLC) karöltve ismertetőket készített a könyvtárosok számára az egészségügyi információkról. Azonban sok közkönyvtár még így sem rendelkezik elegendő információval ahhoz, hogy kellőképpen tudja tájékoztatni a használókat.¹³ 2013-ban a közkönyvtárak 57,1%-ban, 2014-ben a 60%-ban volt található valamilyen egészségügyi információ. A közkönyvtárak sok esetben helyet biztosítanak egészségügyi, illetve sportprogramokhoz. Egészségbiztosítási információk ebben az időszakban a könyvtárak 37,1%-ban álltak rendelkezésre.¹⁴

Az angol mint idegen nyelv tanítása a kisebbségek és a bevándorlók társadalomba való beilleszkedését és munkavállalását segíti. A városi könyvtárakban lényegesen

9 Winning the race to educate our children. Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education in the 2012 Budget <https://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/FY12-STEM-fs.pdf>

10 Bertot, John Carlo (et al.) (2014)

11 Az iskolai könyvtári STEM programokat (Digital Libraries to School Libraries Project) a Floridai State University munkatársai dolgozták ki.

12 Anderton, Holly (2012): STEM, Teens, and public libraries: It's easier than You think! *Young Adult Library Services*. 10. 2. Winter <https://www.questia.com/library/journal/1G1-280719543/stem-teens-and-public-libraries-it-s-easier-than>

13 ALA president releases statement on libraries and the Affordable Care Act. <http://www.ala.org/news/press-releases/2013/07/ala-president-releases-statement-libraries-and-affordable-care-act>
Malachowski, Margot (2014): Obamacare and the proper role of public libraries in health literacy. *Computers in Libraries*. 34. 1. Infoday.com january/februar

14 Bertot, John Carlo (et al.) (2014)

Bertot, John Carlo (et al.) (2015)

nagyobb arányban, 42,5%-ban található angol nyelvi képzések, a vidéki könyvtárakban ez az arány csupán 12,6%. A nyelvtanítás többnyire formális képzés keretében zajlik, de emellett elérhetőek egyénre szabott képzések és informális képzések is a weblapokról.¹⁵

Vállalkozói ismereteket és állásinformációkat a közösség gazdasági és üzleti életének élénkítése érdekében biztosítanak a közkönyvtárak. A közkönyvtárak kétharmada szakképzési programokhoz, online álláshirdetési és karrierinformációs portálokhoz nyújt hozzáférést. Állásajánlatokat gyűjtő weblapokon túl, olyan oldalakat is rendelkezésre bocsátanak, melyek az állásinterjúkra való felkészülésben segítik a könyvtárhasználókat. Emellett támogatják a kisvállalkozások fejlesztését, de a közkönyvtárak egyharmada a távmunkában dolgozóknak helyet biztosít a munkavégzéshez. Az állással még nem rendelkezők részére a munkanélküli segélyekről található információk.¹⁶

Általános számítástechnikai és internetes ismeretek elsajátításáért sokan fordulnak a közkönyvtárakhoz. Formális tanulási módokat, egyéni programokat, informális tanuláshoz szükséges információkat és online oktatási anyagokat is kínálnak. A számítógépes kurzusok témái az általános számítógépes ismeretek, alapvető szoftveres ismeretek, internethasználat, online adatbázisok kezelése, biztonságos internethasználat, közösségi média használata, új fejlesztések megismerése.

A könyvtárak 89,9%-ban van alapfokú számítógép- és internethasználati oktatás. A lehetőség az internetes és könyvtári számítógépes információk elérésére mindenkinek adott. Ezek a képzések informális, formális vagy egyéni szervezésben is elérhetőek, főként igény szerint.¹⁷

Nyári olvasóprogramok a közkönyvtárak majd mindegyikében megtalálhatók mind a gyermekek (95%), mind a felnőttek (49,1%) számára.¹⁸ Az olvasóprogramok jelentős része virtuálisan (94,5%) és hagyományosan is (94,3%) szerveződik.

Az elektronikus ügyintézés (e-government) esetében a közkönyvtárak pótolhatatlan szerepet töltenek be. A kormányzati szervek, az egyes hivatalok honlapjai egyenesen a közkönyvtárakba irányítják a felhasználókat az ügyintézéshez. A társadalom jelentős része nem tudná elérni ezeket a felületeket és elintézni hivatalos ügyeit az otthoni internetkapcsolat és az ügyintézéshez szükséges ismeretek hiánya miatt.

Egy 2007-es felmérés szerint a közkönyvtárak jelentős része nem kap semmilyen segítséget az államtól az elektronikus ügyintézéshez, holott a közkönyvtárak 83,3%-ánál nőtt ennek a szolgáltatásnak az igénybe vétele.¹⁹

15 Bertot, John Carlo (et al.) (2015) 21.p.

16 Bertot, John Carlo (et al.) (2015) 42.p.

17 Bertot, John Carlo (et al.) (2015) 19-20.p.

18 Bertot, John Carlo (et al.) (2015) xx.p.

19 Jaeger, Paul T. – Fleischmann, Kenneth R. (2007): Public libraries, Values, trust, and e-government. *Information Technology and Libraries*. December. 34-39.p. <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ital/article/viewFile/3268/2881>

VIZSGÁLATOK

A Pew Research Center és az Information Policy & Access Center az elmúlt években több felmérést végzett a felnőtt lakosság körében a közkönyvtárak használatáról. Az alábbiakban a vizsgálatok azon részét foglaljuk össze, amelyek a közkönyvtárakban történő tanuláshoz, oktatáshoz kapcsolódnak.

A Pew Research Center 2015-ben több felmérést végzett a 16 évesnél idősebb lakosság körében. A felmérések a közkönyvtárak közösségre gyakorolt hatását, a válaszadók könyvtárhasználói szokásait, valamint a könyvtárak oktatási tevékenységét vizsgálták.

A vizsgálat igazolta, hogy a közkönyvtárak a közösségek életében fontos szerepet töltenek be. A válaszadók 65%-a szerint fontos, hogy működjenek a lakókerületükben közkönyvtárak, és ellássák a rájuk bízott feladatokat. Főként a spanyol ajkúak, az afroamerikaiak és az alacsony jövedelműek vélik úgy, hogy a közkönyvtárak esetleges bezárása rossz hatással lenne a közösség életére. Túlnyomórészt ugyanennek a körnek a 76%-a szerint a könyvtárak kiszolgálják a tanulással kapcsolatos igényeiket. A felmérés eredményei ugyanakkor rámutatnak arra, hogy épp a spanyol ajkúak, az afroamerikaiak és az alacsony jövedelműek nem ismerik a tanulással kapcsolatos könyvtári programokat és dokumentumokat.²⁰

Az amerikaiak többsége szerint az oktatás és annak támogatása a könyvtárak alapvető küldetése. Ezen belül is kiemelten az olyan speciális társadalmi csoportok, mint az aktív szolgálatot teljesítő és veterán katonák vagy a bevándorlók ellátása. Központi kérdés a munka világának támogatása, az álláskereső és az álláslehetőség reményében magukat képzők igényeinek kielégítése.²¹

Ugyanakkor több felmérés is azt igazolta, hogy az elmúlt években a könyvtárhasználat és a könyvtári honlapok látogatottsága folyamatosan csökkent. Míg 2012-ben a lakosság 53%-a volt legalább évente egyszer könyvtárban, 2013-ban ez a szám 48% volt, 2015-ben 46%-ra esett vissza.²² 2012 óta a könyvkölcsönzés, a könyvtárostól való segítségkérés és a könyvtárak által biztosított programokon való részvétel is csökkenő tendenciát mutat. Csupán a helyben használat esetében tapasztalható növekedés az elmúlt négy évben. Ebbe beletartozik a helyben olvasás, a tanulás, a zenehallgatás is. A helyben használat főként a spanyol ajkúak, vagy alacsonyabb jövedelmű lakosok körében népszerű.²³

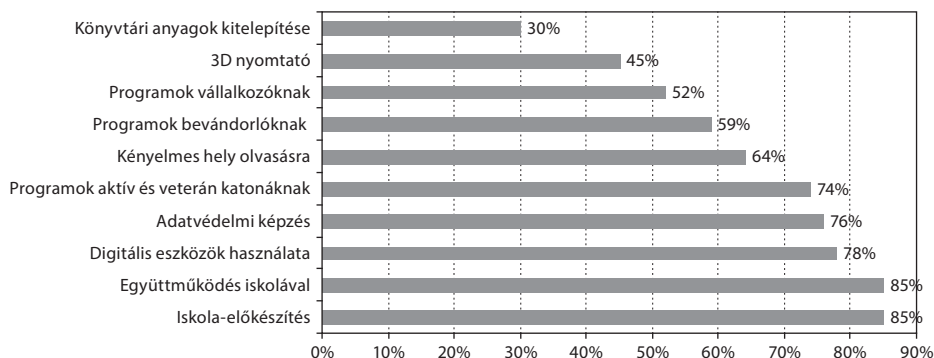
20 Rainie, Lee (2016): *Libraries and learning*. Pew Research Center, April 2016. 3.p. <http://www.pewinternet.org/2016/04/07/libraries-and-learning/>

Horrigan, John (2015): *Libraries at the crossroads. The public interested in new services and thinks libraries are important to communities*. Pew Research Center. http://www.pewinternet.org/files/2015/09/2015-09-15_libraries_FINAL.pdf

21 Horrigan, John (2015) 2.; 6.; 10.; 22.p.

22 Horrigan, John (2015) 11.p.

23 Horrigan, John (2015) 16.p.



1. táblázat:²⁴ Könyvtárakkal szemben támasztott elvárások

Általánosságban elmondható, hogy a könyvtárakat inkább a nők, a fiatalok, a fehérek, a magasabb iskolai végzettségűek és az alacsonyabb vagy közepes jövedelműek használják. Míg az alacsonyan iskolázottak, a vidékiek és az afroamerikaiak könyvtárhasználata visszaesőben volt, tehát mindazoké, akik szerint a könyvtárak fontos szerepet töltenek be, és bezárásuk rossz hatással lenne a társadalomra.

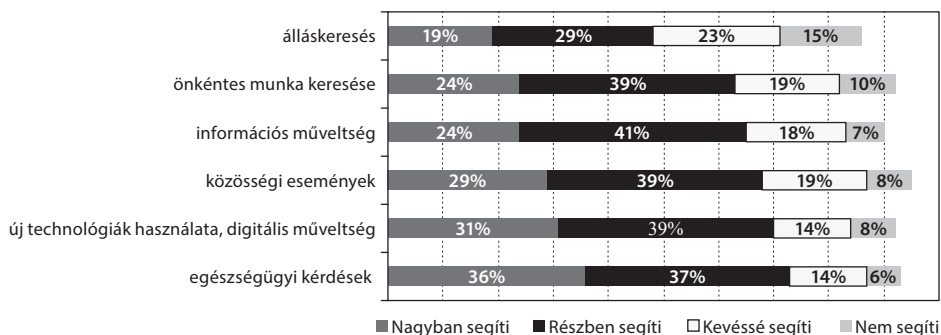
A felmérés részeként a válaszadóknak meg kellett jelölniük, hogy milyen könyvtári szolgáltatásokat tartanak fontosnak a közösség szempontjából, ezek között több oktatással, tanulással kapcsolatos. (1. táblázat).

A 1. táblázat jól szemlélteti, hogy a közoktatással és az olvasásra neveléssel kapcsolatos könyvtári programokat és tevékenységeket éppúgy jelentékenynek tartják a válaszadók, mint az önműveléssel kapcsolatosakat. A megkérdezettek 85%-a véli úgy, hogy a könyvtáraknak és az oktatási intézményeknek együtt kell működniük.

Ugyancsak 85% gondolja úgy, hogy a könyvtárakban helyet kell biztosítani iskola-előkészítő programoknak (early literacy program). Ehhez kapcsolódik az a 78%, aki úgy véli, hogy a könyvtár fontos szerepet tölt be a könyvtárhasználatra és az olvasásra nevelésben. Az oktatási intézmények és a közkönyvtárak együttműködésének nagy hagyománya van az Egyesült Államokban.²⁵

²⁴ Horigan, John (2015) 3.p.

²⁵ Az Egyesült Államokban már a 18. században működtek gyermekkönyvtárak. Az 1830-as években egyre több gyermek pártolt át a közkönyvtárakban kialakított gyermekrészlegek olvasmányaihoz az iskolai könyvtárakból, mivel az iskolákban csak elhasználandó és érdektelen könyvek voltak. 1897-ben John Cotton Dana, az Amerikai Könyvtárosok Egyesületének elnöke, fölhívta a figyelmet arra, hogy vizsgálják meg az együttműködés feltételeit az Amerikai Oktatási Szövetséggel (National Educational Association). Még ugyanebben az évben egy tanácskozáson együttműködési megállapodás született az iskolai és a közkönyvtárak között. Az oktatási intézményekben a közkönyvtárak letéti gyűjteményeket alakítottak ki, melyek a következő 40 évben betöltötték azokat a pedagógiai funkciókat, amelyeket az iskolai könyvtáraknak kellett volna. Az 1920-as évekre az iskolákban elhelyezett letétek annyit fejlődtek, hogy mint önálló fiókkönyvtárak működtek tovább. Fitzgibbons, Shirley A. (2000): School and public library relationships. Essential ingredients in implementing educational reforms and improving student learning. *School Library Media Research*. 3. september http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol3/SLMR_SchoolPublicLibRelationships_V3.pdf



2. táblázat:²⁶ A könyvtár milyen mértékben segíti az információkeresés és tanulás egyes területeit

A közkönyvtár használói igen jelentős szerepet tulajdonítanak az önművelésnek. A digitális eszközök használatának elsajátítása, új technológiák megismerése, a biztonságos internethasználat elsajátítása a megkérdezettek kétharmadát érdekli.

A Pew Research 2014-ben végzett kutatása kitért a lakosok közkönyvtárakról alkotott véleményére és az egyének információkeresési és tanulási szokásaira. Az információkeresés és tanulás esetében a közkönyvtárak hasznosságát mérték az egészségügy, az információs és digitális műveltség, a közösségi eseményei és az álláskeresés esetében.

A 2. táblázat azt mutatja, hogy leginkább az egészségügyi információk területén kérnek és kapnak segítséget a közkönyvtáraktól. Ezen belül az egészségügyi/orvosi adatbázisok és az egészségbiztosítási lehetőségek a legkeresettebbek. Az új technológiák elsajátítása és a digitális műveltség fejlesztése a második kiemelkedő terület, ahol a közkönyvtár nélkül nehezen jutnának a könyvtárhasználók megfelelő mennyiségű információhoz. Az összes válaszadót tekintve, elsősorban a nők, a 65 év felettiek és a spanyol ajkúak osztják ezt a véleményt. A spanyol ajkúak általában az összes felsorolt témában hasznos információforrásnak tekintik a közkönyvtárat. Az alacsonyabb jövedelműek és az afroamerikaiak is szívesebben fordulnak a könyvtárakhoz segítségért, mint a lakosság egyéb része.

Legkevésbé az álláskereséssel kapcsolatos forrásokat tartották hasznosnak. A válaszadóknak csupán a 19% érezte úgy, hogy a könyvtár nagyban segíti az újbóli munkába állását. Ugyanakkor a 2015 októberében és novemberében végzett IPAC-vizsgálat eredményeiből tudni lehet, hogy a közkönyvtárak 62%-ban van valamilyen információ az álláskereséssel kapcsolatban.²⁷ Bár a használóknak kevesebb, mint a fele, 41%, tudott erről a lehetőségről.

A Pew Research 2015-ös felméréséből kiderül, hogy az aktív könyvtárhasználók úgy tekintenek magukra, mint akik megvalósítják az egész életen át tartó tanulás

²⁶ Horigan, John (2015) 19.p.

²⁷ Rainie, Lee (2016) 4-5.p.
Bertot, John Carlo (et al.) (2015)

eszméjét. Egy részük önállóan tanul, közülük 34% a könyvtárban tanul. Azoknak, aki valamilyen oktatási intézményben tanulnak, csupán a 9%-a megy el a közkönyvtárakba is tanulni.

Az egész életen át tartó tanulás hívei aktívan látogatják a könyvtárakat vagy a mozgókönyvtárakat, és használják a könyvtárak weboldalait. Azonban a könyvtárhasználók jelentős része nem tud a könyvtárban elérhető tanulókkal kapcsolatos programokról vagy információkról.²⁸

A könyvtárak 35 %-ban elérhetőek a GED érettségire felkészítő programok, de a használók közel fele, 47%, nem tud erről a lehetőségről. A vállalkozói ismeretekkel kapcsolatos tanulási lehetőségek a könyvtárak 33%-ában volt jelen 2015-ben, azonban ugyancsak a használók fele nem értesült ezekről a lehetőségekről.

A közkönyvtárak széles rétegeket érnek el, elfogadottságuk és a közösségi életben betöltött szerepük vitathatatlan. A hátrányos helyzetű csoportok, az alacsony jövedelműek, a bevándorlók életében jelentős szerepet játszanak. A közkönyvtárak szolgáltatásai nélkül sokan nem tudnák elintézni hivatalos ügyeiket, nem lenne elég információjuk az egészségügyi az elérhető szolgáltatásokról, nem tudnának nyelvet tanulni, munkát vállalni és beilleszkedni a társadalomba.

A széles rétegek által elérhető képzések és információk nem jutnak el maradéktalanul mindenkihez, de a társadalom nagy része profitál a közkönyvtárak által nyújtott oktató-nevelő tevékenységből.

28 Rainie, Lee (2016) 13.p.

A KÖNYVTÁROSSÁG MINT SEGÍTŐ HIVATÁS

NAGY GYULA¹

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

Mindannyian sejtjük, hogy mely szakmák tartoznak a segítő hivatások közé: orvosok, nővérek, pszichológusok, tanárok. A segítő hivatások jellemzőit is ismerjük, amelyeknek a könyvtárosság is megfelel egy tágabb értelmezésben.

Vajon a könyvtárosok segítő hivatásként tekintenek saját szakmájukra? Mit gondolnak az olvasók ugyanerről a kérdésről? A tanulmány hat, felsőoktatási környezetben dolgozó könyvtárossal készült strukturált interjún keresztül és egy nagymintás könyvtári elégedettségmérés eredményeit felhasználva válaszol ezekre a kérdésekre.

Bár könyvtári környezetben gyakran találkozhatunk a proszociális viselkedés megnyilvánulásaival, néha azonban negatív esetek is előfordulnak. A tanulmány a könyvtárosok segítő viselkedését vizsgáló interjúkra adott válaszokon és példákon keresztül mutatja be a témát, ezután pedig az olvasók könyvtárosokkal szembeni attitűdjét elemzi, így mindkét oldal szempontjait tárgyalja.

GYULA NAGY: LIBRARIANSHIP AS A HELPING PROFESSION

Everyone has a notion what helping professions are: doctors, nurses, psychologists or teachers, therefore, we know the characteristics of a helping profession and librarianship fulfils them in a broad sense.

Do librarians regard their profession as a helping profession or not? What do readers think? The present paper analyzes the findings of a research study conducted to examine these questions. The study is based on six structured interviews with active academic librarians and a large-scale reader satisfaction survey.

Although one can often encounter with prosocial behavior in library environments, negative cases occur rarely. The paper analyzes the answers of the librarians and the readers attitude's towards librarians. The study discusses the issue with comparing the viewpoints of both sides.

1 Nagy Gyula, doktorandusz, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged

A segítő szakmák fogalmát szűkebben és tágabban is értelmezhetjük: szigorúan vett formában a humán segítő foglalkozások közé tartozik az orvoslás, a pasztoráció, a klinikai lélektan, a pszichoterápia, a szociális munka, a szociálpedagógia és az egyéb mentálhigiénés pályák, mintegy a professzionalizálódott altruizmus hordozóiként. Ezeknél a hivatásoknál tulajdonképpen kihívásként, vonzerőként jelenik meg a másokon-másoknak való segítség, egy különleges elhivatottságérzés és küldetéstudat keretében. Közös jellemzőjük, hogy a magas szintű hivatástudat és foglalkozásszeretet minden esetben megjelenik, hiszen ezek nélkül, hosszabb távon nem lehet végezni ilyen tevékenységeket (Bagdy, 1999). Emellett fontos motívum az empátia és az általa megvalósuló interperszonális kommunikáció, amely többet jelent a szimpla verbális kommunikációnál (Komlósi, 2014). A magas fokú elköteleződés és érzelmi bevonódás miatt ugyanakkor ezen szakmák esetében fokozottan jelentkezhet a kiegészítés (*burnout*) veszélye (Schaufeli és Salanova, 2014), ezért számos kutatás vizsgálja a különböző megküzdési stratégiákat (*coping*) a segítő szakmákkal kapcsolatban (Tummers, Bekkers, Vink és Musheno, 2015).²

Az angolban a „*helping professions*” kifejezés terjedt el ezen szakmák összefoglaló elnevezéseként. Az eredeti, latin kifejezés valaminek az elismerését, kinyilvánítását jelentette (Chopra, 1995). Magyarra a *profession* szó fordítható foglalkozásként, szakmaként, illetve hivatásként is, azonban mindannyian érezzük, hogy az egyes változatok között árnyalatnyi különbségek vannak szemantikailag és a szóhangulátot tekintve is. A hivatás olyan szakma, amely hosszú, specializált, intellektuális képzésen alapul, s amelynek révén egy bizonyos szolgáltatás nyújtható, olyan foglalkozás, amelyet főként másokért – mások szolgálata érdekében – és nem magukért űznek az emberek, ahol a pénzbeli megtérülés nem jelenti a siker egyetlen mértékét (Brandeis, 1914). Ezek alapján javasolt a segítő hivatás elnevezést használnunk a segítő szakma kifejezés helyett, ha hangsúlyozni szeretnénk ezen szakmák esetében a proszociális viselkedés kiemelt szerepét.

Az információs társadalom által támasztott új kihívásokat és lehetőségeket figyelembe véve az ezredfordulót követően világszerte számos nemzetközi szervezet, ország, szakmai kollégium újrafogalmazta és kiegészítette az ismeretek megőrzésével, rendszerezésével és átadásával, illetve az oktatással foglalkozó hivatás küldetését, feladatait. A könyvtárak oktatási tevékenységének újradefiniálása és az információs műveltség meghatározása képzési standardok kimeneti követelményeiben öltöttek testet. (Csík, 2006). Több nemzetközi, illetve nemzeti könyvtáros szakmai szervezet számba vette a könyvtári és információs szakemberek szakmai kompetenciáit (Goda, 2010), amelyek között általában kiemelt helyen szerepel a kommunikáció, a személyes kapcsolatok és az empátia. Szintén fontos a könyvtárosok tudomá-

2 A klasszikus, „kemény” segítő szakmák mellett létezik jó néhány „puha” segítő szakma is. Hosler pályaválasztást segítő ismeretterjesztő írásában (2011) a tanárok, rendőrtisztek és a különféle tanácsadók mellett még egy számítógépszervíz szakemberei is a tágabban vett segítő szakmák közé sorolódnak. Ha ezt a megközelítést alkalmazzuk, akkor valóban bármilyen támogatást és segítséget nyújtó szakma bekerülhet a segítő hivatások halmazába. A választóvonal talán az emberekkel való foglalkozás megléte vagy annak hiánya környékén található, ugyanakkor nem lényegtelen szempont a foglalkozás mikéntje sem.

nyos kutatást segítő-támogató szerepe. Egyre gyakoribb, hogy a tudományos kutatói csapatokban az információs szakember teljes értékű tagként van jelen, ellátva egyfajta információkereső-szolgáltató funkciót, másrészt egy információkezelő-adminisztratív szerepet (Nix, Huber, és Shapiro, 2016; Federer, 2013), ezzel segítve a csapat munkáját.³

Csorba Győző Kossuth-díjas magyar költő, műfordító és könyvtáros *Vallomások, interjúk, nyilatkozatok* című művében így fogalmazza meg saját ars poeticáját, amelyet tekinthetünk az egész könyvtárosi hivatás egyfajta hitvallásaként: „Itt kellene következnie könyvtárosi ars poeticámnak. Még eddig nem próbáltam megfogalmazni. De ha kellene, valahogyan így szólna: Mindent az olvasók valódi érdekéért! Közelebről: személyiségük minél sokoldalúbb, minél gazdagabb kibontakoztatásáért. A kulcsszó, ami az előbbi fogalmazásban nincs is benne, a szolgálat. A könyvtárosság igenis állandó és sokirányú szolgálat.” (Csorba, 2011. 205. o.)

Gereben (1990) kutatása nyomán a könyvtáros: pszichológus, potenciális segítségforrás a kulturális-szociális esettek számára; művelt, okos, intelligens, tájékozott, olvasott; kultúrákövetítő, nevelő, olvasmányokat ajánló. A könyvtáros fogalmával tehát társadalmunk háromféle, jól elkülöníthető funkciót társít: a közvetítő-nevelő-ajánló, a szolgáltatás- és tájékoztatáscentrikus, a szociális és karitatív funkciót (Kozmáné, 2001). Ugyanez egy könyvtáros kolléganő öndefiníciója alapján így hangzik: „A könyvtáros egy kicsit pedagógus, egy kicsit színész, egy kicsit anya, egy kicsit barátnő, egy kicsit grafikus és origami művész, és úgy általában érzéke van a dolgokhoz.” (Sáráné, 2014. 49. o.) A hazai könyvtártudományi szakirodalomban a teljesség igénye nélkül, például a következő lehetséges szerepek merültek fel ennek kapcsán: könyvtárpedagógia (Juhászné, 2015), felhasználóképzés (Bikádi, 2012), személyes információs tréner (Nagy, 2010), digitális írástudás támogatása (Koltay, 2007), biblioterápia (Gulyás, 2015).

Vajon a könyvtárosok segítő hivatásként tekintenek saját szakmájukra? Mit gondolnak az olvasók ugyanerről a kérdéstről? A két kérdés megválaszolására kutatást szerveztünk: hat, felsőoktatási környezetben dolgozó könyvtárossal készült strukturált interjú, az olvasók álláspontját pedig nagymintás elégedettségmérés elemzéséből ismertük meg. A könyvtárosinterjúk és az olvasók válaszai kölcsönösen reflektálnak a kérdésekre, ezáltal a könyvtárosok proszociális viselkedése két különböző megközelítésben látható. Tanulmányunkban ennek a kutatásnak az eredményeit fogjuk ismertetni.

3 A nemzetközi kutatások eredményei alapján a könyvtárost világszerte rendszerető, precíz, nyugodt, segítőkész, barátságos és meglehetősen intelligens emberként jellemzik, ugyanakkor humortalan is, nem kedveli a sportot, a dolgokhoz való hozzáállása inkább konzervatív, mint progresszív. Munkáját a közönség rutinjellegetűnek, hasznosnak és segítőnek ítéli. Magyarországon (és csak itt) a népesség fele úgy gondolja, hogy a könyvtárosság tipikusan női munka (Bruyins, 1994).

INTERJÚK GYAKORLÓ KÖNYVTÁROSOKKAL

Az előzetes terveknek megfelelően az adatfelvétel 2016 áprilisában, strukturált interjúk formájában történt, melyben összesen 6 válaszadó vett részt. A tapasztalatok elsősorban felsőoktatási környezetből származnak, bár az interjúalanyok pályájuk során dolgozhattak más típusú intézményben is. Az általunk kidolgozott, 17 kérdésből álló interjú (ld. irodalomjegyzék) egyaránt tartalmazott általánosabb jellegű kérdéseket (1-4., 6-7, 16.) és a segítségre, a proszociális viselkedésre összpontosító kérdéseket (5., 8-15., 17.).

Az első proszociálitással kapcsolatos kérdésre (Empatikus személyiségnek tartja magát?), egységesen pozitív válaszokat kaptunk: ketten határozott igennel válaszoltak, ketten „alapvetően igen” választ adtak, illetve két arra irányuló válasz is jött, hogy igyekeznek minél empatikusabban viselkedni.

A következő, segítő viselkedésre irányuló kérdés a 8-as számú volt (Előfordult-e, hogy magánéleti jellegű problémával, kérdéssel fordultak Önhöz?). Az 1-es válaszadó tárta elénk a legextrémebb esetet, amely illusztris példája lehet annak, hogy a könyvtároság tud segítő szakmaként „viselkedni”. A bemutatott eset kapcsán egyaránt jelen van a problémamegoldói és a pszichológusi szerep: *„Egyszer egy külföldi orvostanhallgató nyula megbetegedett és segítséget kért, hogy keressünk olyan szegedi állatklinikát, ahol azonnal tudnak segíteni, beszélnek angolul és nem nagyon drága. A három feltételnek nem volt közös halmaza, ellenben az összes szegedi állatorvost felhívta, akikkel nekem kellett beszélni, mert egyik sem tudott angolul. Ezt követően minden nap hozzám jött kérdéseivel, legyen az könyvtári vagy egyéb tanács.”* Az 5-ös válaszadó esetében szintén a pszichológusi szerep domborodik ki, a másik ember meghallgatásának képessége: *„Az egyik olvasómnak önbizalom-problémái voltak, s egy kicsit elbeszélgettem vele, mert nem látta értelmét se a tanulásnak, se a saját életének. A másik olvasómat meg kellett nyugtatni, mert hihetetlen idegesség fogta el a vizsgái miatt, de a legkülönbözőbb hangulattal szoktak könyvtárba érkezni olvasók.”* A 2-es válaszadó néha már-már kellemetlennek tartja az ilyen típusú interakciók egy részét, ez is érthető, emberi viselkedés: *„Számomra ez kellemetlen, igyekszem háritani az ilyen célú megkereséseket. Volt már olyan, aki szórakoztató jellegű felnőtt filmek után érdeklődött.”*

A 9-es kérdésben az iránt érdeklődtünk, hogy miért segít az interjúalany akár a munkaköri kötelességét is meghaladóan az olvasónak? A többség a kérdést az empátia oldaláról közelítette meg, azonban volt, akinél inkább a kognitív és a szociális motiváció dominál. *„Minden egyes olvasói kérés egy kisebbfajta megmérettetés számomra. Kíváncsi vagyok arra, meg tudom-e oldani az adott feladatot, elég-e a tudásom ahhoz, hogy az olvasót segísem.”* és *„Mert ez a hivatásom és úgy gondolom, így vagyok hasznos tagja a társadalomnak.”* A másik négy könyvtáros esetében a proszociális tekinthető mögöttes mozgatórugónak: *„Mert szeretem őket.”* (6), a 3-as könyvtáros válasza is teljesen illeszkedik az empatikus könyvtáros-képünkbe, itt egyfajta önreflexió is megfigyelhető, hiszen tisztában van saját proszociális viselkedésével: *„Röviden és*

tömören: jellememből adódóan. Szeretem az embereket, és ritkán tudok nemet mondani. Altruista személyiség vagyok.” Az 1-es számú válaszadónknál a szociális funkció és a bizalomra való törekvés emelendő ki: „A könyvtár egy olyan szociális tér, ahol a tudomány és az ember ténylegesen találkozik. Főleg az elsőéves hallgatónak rendkívül nagy tapasztalat a találkozás a könyvtárral és a könyvtárossal. E benyomásokat, ha rosszul adjuk meg, a többi kolléga sok éves munkája se lenne elég ahhoz, hogy visszaszerezzük az elveszett bizalmat.” Végül az egyik könyvtáros (5) esetében még inkább központi elemként jelenik meg a segítség: „Szeretek hinni abban, hogy aki hozzám jön segítséget kérni, többnyire elégedetten távozik, s jó emléket hagyok benne, hogy a lehetőségeimhez mérten tudtam neki segíteni. Tudom, hogy nagy dolgokat nem teszek életem során, amelyek megváltoztatnák a világ rendjét, de szeretek úgy gondolni magamra, mint egy fogaskerékre, melynek működése szükséges az egészhez.”

A következő kérdés az olvasók által érzett hálára kérdezett rá (Nagy általánosságban hálások az olvasók egy-egy segítség után?), hiszen ez a segítő szakmák esetében sokszor egy mögöttes motiváció. Feltételezzük, hogy egy-egy hálás olvasó nagyban megerősíti a segítő szándékot az egyébként is empatikus személyiségnek számító kollégák esetében. A válaszadók nagy általánosságban odaadó háláról számoltak be: „Főleg a külföldi hallgatók esetében maradandó a hála, és voltaképpen az ilyen közös kutatások vagy segítségi lehetőségek hívják életre számukra a „személyi könyvtáros” fogalmát.” (1); „Igen, a leghálásabbaktól csokoládét is kaptam már.” (3); „Többnyire évekre visszamenőleg is emlékeznek rám, ha segítettem nekik. Mosolyogva köszönnek például az utcán, s így az egyetemi emlékeik között talán a pozitívak között tartanak meg.” (5); „Igen, szinte mindig. Nagy hibám, hogy el szoktam felejteni, kinek mit segíték, és nem emlékszem, miért hálások.” (6). Kiemelendő, hogy az első válaszadónál ismét megjelenik a bizalom, illetve több válaszadónál is látszik, hogy mennyire fontosnak gondolják a visszacsatolást a munkájukat illetően.

A 14-es kérdés a könyvtáros saját benyomásait tudakolta, hogy benne milyen érzést kelt az, ha sikerült segítenie az olvasónak. A 10-es kérdésre érkezett válaszokhoz hasonlóan, szintén egybehangzóan azt állítják a kollégák, hogy erős pozitív érzésekkel tölti el őket, amikor segíteni tudtak, hiszen ezt tekintik munkájuk minőségének, egyfajta fokmérőjének – hányszor és milyen mértékben tudtak segíteni. Egységesen ilyen válaszok érkeztek: „Igen. Ha sikerrel járok, ha örül az olvasó, nekem is nagy örömet szerez.”

Visszatérve a 11-es kérdésre, ahol a helyesnek tartott könyvtárosi attitűdről érdeklődtünk (Mit gondol az olvasók felé irányuló könyvtárosi attitűdről és empátiáról? Milyennek kellene ennek lennie?), mintegy hallgatólagosan feltételezve, hogy ez a fajta viselkedés nem minden esetben jellemzi a könyvtár munkatársait. A kérdés egyfajta felvezetés volt a 12-es kérdéshez (Kollégák esetében tapasztalta-e ezek hiányát?), így a válaszok együtt értelmezhetőek. A 4-es könyvtáros kiválóan összefoglalja a segítő könyvtárosi attitűd ismérveit: „A könyvtáros számára a legfontosabb személy az olvasó, hiszen ha ő nincs, akkor nincs szükség a könyvtárra, így a könyvtárossal sem. A könyvtáros legyen kedves, figyelmes, segítőkész, nyitott, tisztelettudó, logikus gondolkodású, magas szakmai tudású.”

Egyes interjúalanyok gyakorlati oldalról közelítik meg a kérdést: „*Fontos, hogy első pillantásra megközelíthetőnek kell tünnie a könyvtárosnak. Meg kell tartania a bizalmi légkört, amiben az olvasó érzi, hogy a problémája fontos.*” Legkomplexebben a 3-as könyvtáros foglalta össze a problémát: „*Közművelődési könyvtárakban jellegükből adódóan a könyvtárosi attitűd és empátia erősebben képviselteti magát, mint például a szakkönyvtárakban. Természetesen ez nem törvényszerű, de véleményem szerint a szakkönyvtárakban, ahol leginkább tudományos munka folyik, az empátia sokszor nem befolyásoló tényező. Számomra a könyvtárosi attitűd az empátia mellett segítőkészséget, műveltséget (önképzést), optimizmust, nyitottságot, kreativitást, rugalmasságot, néha kisebb monotonitástűrést foglal magába.*”

Az egyik válasz esetében már megjelennek a negatív felhangok is: „*Az olvasók túlnyomó többségének nincs előzetes élménye könyvtárról vagy könyvtárosról, önálló információszerezésre rendezkedtek be. Ennek ellentéte, aki egyfajta „intellektuális kiségitőnek” tekinti a könyvtárost, akinek az a dolga, hogy az olvasó minden(!) jellegű problémájára azonnal(!) választ adjon. Másrészt akad kolléga, akik tényleg nem tud az emberekkel bánni: kioktató, távolságtartó módon kommunikál. A könyvtárosság mély empátiát megkövetelő szakma, amire nem mindenki alkalmas.*”

De voltak negatív esetekre is példák. Az első válaszádonk bizonyult a legszigorúbbnak: „*Nincs két egyforma ember, így természetesen lát ilyet az ember. Ez betudható annak, hogy az illető nem való segítő munkakörre, de erre nem figyeltek a főnökei és ide osztották be. De lehet pusztán jellemkérdés is, hogy valójában nem segítő alkat, mégis kiválóan boldogul a különböző tudományos források között. S persze vannak a kiégett emberek, akik csak a végét várják a napnak, a munkának.*” A személyiségtypus mellett a kiégés motívuma több válaszban is megjelenik. „*Egy-egy nehéz olvasó akár hetekre is lenyomhatja a könyvtáros előzékenységét. Az a baj, hogy a könyvtáros kezében nincsen semmilyen eszköz, még akkor sem, ha az olvasó megalázza.*”

Felmerül a kérdés, hogy a probléma érzékelése után miben látják a könyvtáros irányából történő negatív irányú viselkedésből való kiutat a szakma gyakorlói (Mit gondol, hogyan lehetne fejleszteni az olvasókkal szembeni könyvtárosi viselkedést, hogy valóban úgy érezzék, hogy a könyvtáros segíteni akar?). Az eddigi válaszokhoz hasonlóan itt is akad, aki komplexebben próbálja megközelíteni a problémát, illetve van, aki az egyén oldaláról próbálkozik megoldást találni, de olyan is akad, aki a külső körülményeket okolja sok mindenért: „*A pénzügyi háttér biztosítása megfelelő kezdet és jó kiinduló alap lenne ahhoz, hogy fejlődjön és működjön a segítő szakma jelleg. Amíg a költségvetési keret nem ad lehetőséget arra, hogy az állományok/eszközpark fejlesztésre kerüljenek, addig a könyvtáros segítő szándéka sokszor kevésnek bizonyul.*” Van, aki tréningekkel próbálkozna. „*Talán érdemes lenne helyzetgyakorlatokat tartani, szituációkat eljátszani, majd ezeket elemezni, értékelni.*”

Itt is többen felvetették a könyvtáros személyiségéből fakadó problémákat, amelyek nem mindig oldhatóak meg, hiszen intraperszonális tulajdonságokból eredően determinálják az adott individuumot. „*A kérdés megtévesztő, mert az olvasókkal szembeni könyvtárosi viselkedés fejlesztése a kollégák saját fejlődési*

képességén is múlik. Az viszont, hogy az olvasó mit érez abból, amit a könyvtáros tesz, nagyban függ az olvasói attitűdöktől is. Míg előbbi valamelyest fejleszthető a megfelelő korlátok között, addig a második dologba sajnos nincs beleszólási lehetőségünk. Például létezik olyan olvasó, aki inkább bolyong két óráig a sorok között, és ha a legkedvesebb modorral is próbálunk neki segítséget nyújtani, nem fogja azt elfogadni. Fejleszteni talán a könyvtárosok közös élményeinek megvitatásával, szituációs gyakorlatokkal lehetne.” Az 5-ös válaszadó ismét praktikus oldalról közelíti meg a kérdést, arra hívja fel a figyelmet, hogy egy-egy könyvtáros konkrétan mit tud tenni, hogy az olvasók minél inkább egy segítő szakma képviselőjeként tudjanak rá tekinteni. „Először is a könyvtárosnak otthon kell hagynia a személyes problémákat. Fontos a kedves fogadtatás, a szemkontaktus felvétele, a barátságos mosoly, az érdeklődés, a néhány perces beszélgetés, a segítőkészség. A felsőbbrendűségnek még a látszatát is kerülni kell. Fontos, hogy a könyvtáros ne legyen mesterkélts és távolságtartó, esetleg kényszeredett, mert az olvasók ezt messziről megérik.”

A 15-ös kérdésben arra kerestük a választ, hogyan kellene működnie a könyvtárnak ahhoz, hogy a könyvtárosság még inkább segítő szakmává válhasson. Ennél a kérdésnél a 4-es válaszadó fogalmazta meg a leggyakorlatiasabb választ. „Azokra a könyvtári területekre (pl.: tájékoztató, olvasószolgálat, egyéb nyilvános olvasói terek), amelyek közvetlen kapcsolatba kerülhetnek a könyvtárosok olvasókkal, szakmailag felkészült személyek kerüljenek.” Míg az 5-ös könyvtáros egy személyes példáról számol be: „A könyvtárak lehetőséget adnak a csendes munkára, de van olyan eset, hogy az olvasónak éppen arra lenne szüksége, hogy meghallgassák, beszélgethessen pár szót a könyvtárossal és a többi olvasóval. Külön kellene választani az olvasói tereket a könyvtárosi pulttól, és így az egyik nem zavarná a másikat. Szintén könyvtáros anyukámat például receptre írta fel az orvos a betegeknek, s azok át is jöttek hozzá kibeszélni a bánataikat, örömeiket. Én ezt már ebben a környezetben nehezen tudom megoldani, mert ekkora helyen nem tud feloldódni az olvasó, miközben sorban állnak mögötte a többiek.” A 6-os kitöltő érdekes gondolatot fogalmaz meg, a személyeségre és a megszólításra helyezi a hangsúlyt: „Minél több olyan programot kellene szervezni, amelyben megnyilatkozhatnak a gondolatok és érzelmek, pl. olvasókör, és emellett oldott hangulatú, humoros, az olvasók életkorához illeszkedő felhasználóképzéseket.” Az 1-es válaszadó hosszan kifejti véleményét a kérdésben, véleménye szerint szükséges, de nem elegendő a segítő attitűd, emellett komoly infrastruktúralis feltételek is szükségesek: „Egy könyvtár működésénél manapság nem csak az a kérdés, hogy a benne dolgozó szakemberek kellően segítő személyek legyenek, hanem az is, hogy a gyűjtemény maga piacképes legyen. A legnagyobb empátiával és lelkesedéssel mondhatjuk, hogy ha nem tudjuk a keresett anyagot szolgáltatni (legyen az szakkönyv vagy szakfolyóirat), nem fogjuk tudni elérni az olvasóban, hogy legközelebb is felkeresse az adott gyűjteményt. Véleményem szerint csak ezeken a dolgokon túl érdemes egyáltalán gondolkodni a pultokban ülő könyvtáros képzettségén, személyiségén.” A 2-es könyvtáros ennél jóval tömörebben, ugyanakkor nagyon frappánsan fogalmazza meg a lényegét: „Csak ismételni tudom magam, a könyvtáros részéről türelem. Az olvasó részéről nyitottság. Mindkét részről megértés és pozitív hozzáállás.”

Egyfajta mottó is lehetne ez a néhány mondat, amennyiben a könyvtárosok és a könyvtárhasználók megfogadnák ezt a gondolatot.

Számos esetben igazolódott, hogy a könyvtárosok jó része erejét meghaladóan igyekszik segíteni az olvasóknak, és egyfajta lelki támaszként is szolgál, erősítve ezzel a könyvtárosi hivatás segítő jellegét.

- *„Volt olyan, akit sikerült meggyőznöm, hogy ne a gyűlölt angol nyelvet tanulja, hanem azt, amit szeret, és tényleg váltott, sőt sikereket ért el.”*
- *„Saját példányt hoztam be, főleg szépirodalmi friss megjelenésekből magyar szakosoknak, mert szemináriumra kellett nekik, és nem találtuk a helyi könyvtárak katalógusában.”*
- *„Vigasztaltam már síró egyetemistát, akinek nem sikerült a szigorlata.”*
- *„Békítettem már ki veszekedő párt az olvasóteremben.”*
- *„A kedves olvasó, jelen esetben személyes ismerős, nem tartotta túl sokra az én szakmámat, majd amikor a szakdolgozatíráshoz ért, gyógyszerészként a malária gyógyszereit, egészen pontosan az artemisinint kezdte kutatni. Szakirodalmat nem talált, talán utolsó lehetőségként fordult hozzám. Találtam neki egy speciális adatbázist, ahol megtaláltuk az adott évi Malaria World Report-ot, ami lényegében az egész szakdolgozat törzse lett. Azóta semmilyen negatív kommentet nem kaptam tőle a munkámra vonatkozólag.”*
- *„Mindig nagy örömmel vetem bele magam a kérdések megválaszolásába, hisz sokszor nemcsak az olvasó problémáját oldom meg, hanem magam is tanulok általa. Különösen kedvelem, ha idegen nyelven kereshetek, főleg ha magam sem vagyok járatos az adott nyelvben, és közösen találjuk meg a megoldásokat. Jellemzően túlbuzgok.”*
- *„Általában az év elején, amikor a gólyáknak még minden ismeretlen és új, nagyon hálásak tudnak lenni, ha valaki emberszámba veszi őket. Egy hallgatónak – aki melleleg a kiborulás határán volt – segítettem felvenni a kurzusait, azóta is előre köszön, amikor lát.”*

Az utolsó válaszban a segítő szakmák egyik örök dilemmája – a bevonódás mértéke – is megjelenik, mert a segítőnek ismernie kell saját éhatárát, mivel ha túlságosan magáénak érez egy-egy problémát, akkor az egy idő után saját személyiségét fogja veszélyeztetni.

- *„Lelkieben nem könnyű, mert az olvasók jellemzően a hallgatóság pozícióját utalják ki számomra, volt, aki rendszeresen felhívott, hogy a családi problémáiról beszéljen, de a tanácsaim leperegtek róla, ezeket a kapcsolatokat nyilván kénytelen vagyok bontani, mert nem célpelhetem idegenek terhére egy bizonyos határon túl. Volt, aki rendszeresen jött nyitáskor, hogy az egyoldalú, viszonzatlan szerelméről beszéljen, és csak záráskor távozott. Ez nehéz helyzet, mert nem tessékkelhetem ki, ugyanakkor az ehhez hasonlóak sem felvállalható problémák. Fontos megtalálni az egyensúlyt ezekben a helyzetekben, hogy ne legyünk elutasítók, de ne hagyjuk, hogy minket is felemésszen más bánata.”*

MIT GONDOLNAK AZ OLVASÓK? – A NAGYMINTÁS KUTATÁS TANULSÁGAI

Az olvasói oldal attitűdjének feltérképezésére az interjúk mellett felhasználtuk egy nagymintás vizsgálat (N=2034) eredményeit is (SZTE Klebelsberg Könyvtár 2016. évi könyvtárhasználói felmérés). Ezek az adatok a könyvtárhasználók oldaláról világítanak rá a könyvtárosok proszociális viselkedésére. Az adatgyűjtés 2016 tavaszán zajlott egy magyar és angol nyelvű, online kérdőív (ld. irodalomjegyzék) segítségével.⁴

A kitöltők 70,3%-a nappali tagozatos, 8%-a levelező tagozatos hallgató, 9,4%-a egyetemi oktató, 4,8%-a más egyetemi dolgozó, míg 7,5% egyéb olvasói csoportba sorolható könyvtárhasználó. A használat jellegét tekintve a látogatók zömében a következő szolgáltatásokat jelölték meg: kölcsönzés (87,2%), helyben olvasás (63,3%), könyvtári számítógépek használata (56,2%), könyvtári katalógus (50,8%), illetve kilenc további szolgáltatás. A válaszadók 92,9%-a elégedett a könyvtár szolgáltatásával, 98,3%-a ajánlaná másoknak is azokat. A magas értékek valószínűleg két faktornak köszönhetőek: a viszonylag jó infrastrukturális háttérnek, valamint a könyvtárosok segítő viselkedésének. Ezt támasztják alá azok az eredmények is, miszerint a válaszadók 55,2%-a a könyvtár épületében veszi igénybe a szolgáltatásokat, míg további 37,5%-a a könyvtár épületében és távolról egyaránt használja azokat (tehát igénybe veszi az infrastruktúrát és gyakran találkozik a személyzettel). A válaszadók majdnem fele (48,8%) hetente legalább egyszer használja a könyvtárat valamilyen módon, míg további majdnem egyharmad (28,9%) havonta többször. Az eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy a személyes használatnak még mindig kiemelkedő a jelentősége, így a szakmailag felkészült, segítő attitűddel rendelkező humán erőforrás szerepe nem becsülhető le napjaink elektronizálódott világában sem.

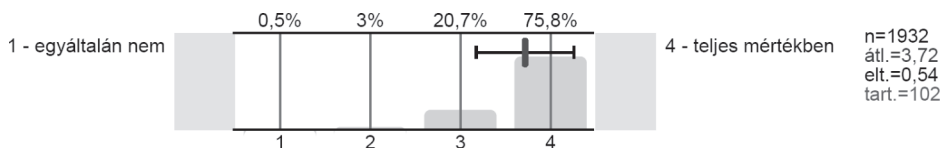
A kutatás kitért az egyes szolgáltatásokkal való elégedettség mérésére is, aminek egyik legerősebb komponense az adott szolgáltatást nyújtó könyvtáros kompetenciája és proszociális viselkedése. Az adatok helyes értelmezése kapcsán fontos még megjegyeznünk, hogy a mintavétel négyfokú Likert-skála felhasználásával történt, tehát a 3 feletti értékek igen jónak mondhatóak.⁵

4 Szegedi Tudományegyetem Klebelsberg Könyvtár (2016): *Könyvtárhasználói felmérés*. <http://evasys.u-szeged.hu/evasys/index.php?mca=online/index/input&nLangID=117&width=0&ONLINEID=6553d147379a26d9fc4c0aa2c47aa61a>

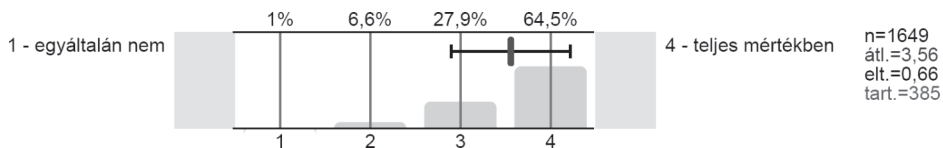
A felmérés értékelése és az ábrák elkészítése az EvaSys Survey Automation Suite szoftver alkalmazásával történt.

5 Az ábrákon olvasható rövidítések feloldása: n: a válaszadók száma; átl.: a válaszok átlaga; elt.: eltérés; tart.: tartózkodott

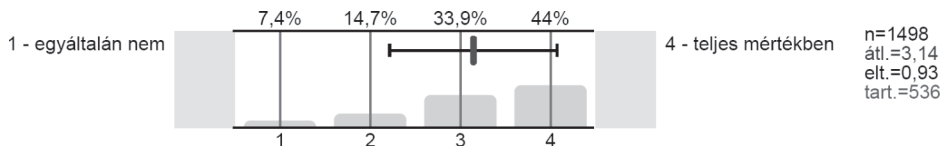
1. ábra: Mennyire elégedett a kölcsönzői szolgáltatásokkal?



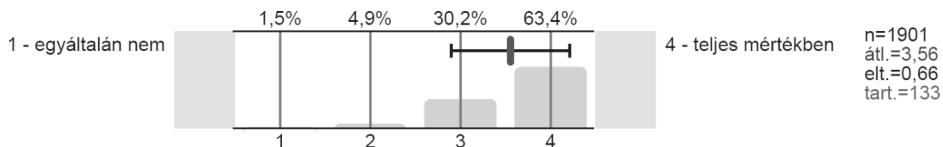
2. ábra: Mennyire elégedett a raktári kiszolgálással?



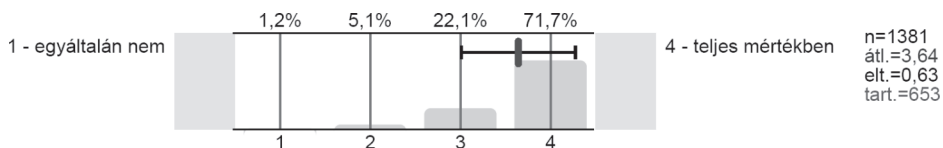
3. ábra: Mennyire elégedett a wifi használatával (beállítás, felhasználói támogatás)?



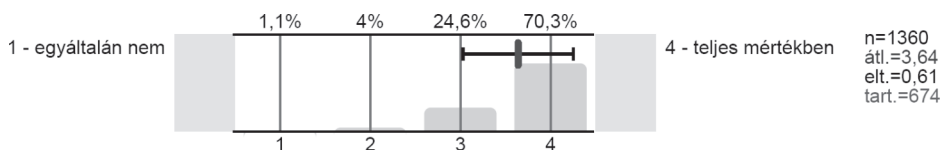
4. ábra: Mennyire elégedett az információszolgáltatással, tájékoztatással általában?



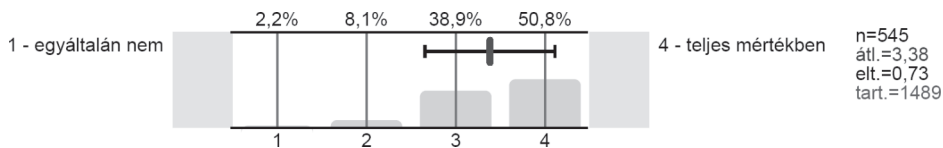
5. ábra: Mennyire elégedett a szakreferenstől („Ön könyvtárosa”) kapott segítség, tájékoztatás használhatóságával?



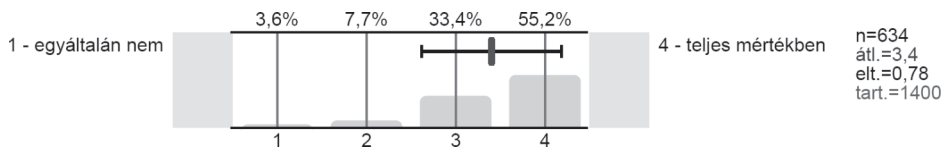
6. ábra: Mennyire elégedett a szakreferenstől („Ön könyvtárosa”) kapott válaszadás gyorsaságával?



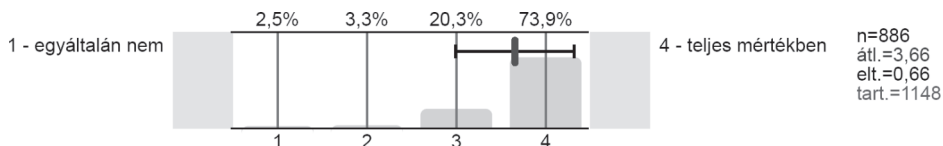
7. ábra: Mennyire elégedett a felhasználóképzések (MTMT konzultáció, EndNote képzés stb.) hasznosságával?



8. ábra: Mennyire elégedett a könyvtári tórák hasznosságával?



9. ábra: Mennyire elégedett a Könyvtári Éjszaka nevű rendezvényünkkel?



A fenti grafikonok közül az utóbbiak elsősorban a használókkal való kapcsolattartásra vonatkoznak, hiszen a segítő viselkedés kapcsán a hatékony kommunikáció szerepe megkérdőjelezhetetlen. Ennek egyik további, manapság igen népszerű dimenzióját jelentik a közösségi oldalak, így ezek ismertsége fontos adalékot jelenthet az olvasókkal való jobb interakcióban. A kapott eredmények alapján a felhasználók majdnem fele (43,5%) követi a könyvtár valamely közösségi profilját (Facebook, Twitter, LinkedIn), a feliratkozók és az aktívan használók száma (40,9%) szinte egybeesik. A használók igen nagy többsége (95,8%) elégedett (3-as vagy 4-es érték a skálán) ezekkel a csatornákkal.

Az olvasók fontosnak tartják az intézménnyel és annak képviselőivel, a könyvtárosokkal való párbeszédet. A legkedveltebb kommunikációs csatornák sorrendje a következő: e-mail (73,7%), személyes (55,6%), közösségi oldalak (26,8%), míg az egyéb (telefon, chat, Skype) csatornák szerepe marginális (16,8%). A párbeszéd mellett az olvasók érzékelhetően igénylik a visszajelzéseket is, ennek egyik bizonyítéka éppen a könyvtárhasználói felmérést kitöltők magas száma, illetve az, hogy a válaszadók 53,1%-a az általa kitöltött kérdőív eredményeiről is szeretne tudomást szerezni, míg majdnem ugyanennyi olvasó (52%) egy rendszeres könyvtári hírlevélnek is olvasója lenne.

A nyílt kérdésekre adott válaszok értékelése után elmondható, hogy ezek érintik ugyan a könyvtárosok személyét, de nem ez a leggyakoribb választípus. Erre valószínűleg az a legkézenfekvőbb magyarázat, hogy az olvasók alapvetően elégedettek a könyvtárosokkal és nem tartották annyira fontosnak, hogy külön kiemeljék ezt

a körülményt. Főként az infrastruktúrát (gyenge wifi-jel, hőmérséklet, stb.), vagy a pénzügyi háttérrel (több papíralapú és elektronikus dokumentum) érintő problémákat sorakoztatnak fel a kitöltők.

A könyvtárosok kedvességét, segítőkészségét 43 válaszadó érinti pozitív vagy negatív kontextusban, a mezőt kitöltő több száz válaszadó közül. Alapvetően a pozitív tapasztalatok vannak túlsúlyban, ezek közül néhány tipikus választ közlünk:

- „A könyvtárosok rendkívül segítőkészek és kedvesek! Jó ilyen légkörben könyvtárba járni.”
- „A természettudományos (4.) szinten az ott lévő könyvtárosok eszményiek, bájosak, segítőkészek, öröm tőlük segítséget kérni.”
- „Egy kedves hölgy a 4. emeleten megmutatta, hogyan működik a rendszer, illetve hol találom a számomra szükséges könyveket. Nagyon kedves gesztus volt tőle, mert az első napokban gólyaként minden új volt számomra.”
- „Nagyon korrekt kiszolgálás várt, amikor könyvet szerettem volna költetni.”
- „Nagyon szeretek ott tanulni, nagyon motiváló tud lenni a légkör. Kedvesnek tartom, hogy télen még pokrócot is kérhetünk.”
- „Rendkívül pozitív a könyvtári dolgozók hozzáállása, kiemelném a problémamegoldó készségüket, barátságosságukat.”
- „A dolgozók kedvesek, segítőkészek, sőt találkoztam már vicces, közvetlen biztonsági őrral is.”
- „A múlt héten személyesen is kipróbáltam kollégáik segítőkészségét és le voltam nyűgözve.”
- „A munkámat nagyban segítette az MTMT-ért felelős munkatársak segítsége. Hálas vagyok érte.”

Vannak ambivalens olvasók, akiknek pozitív és negatív tapasztalataik is akadnak:

- „A könyvtárosokat nehéz egyben értékelni! A többség nagyon kedves és segítőkész, viszont van, akihez félnek odamenni az emberek.”
- „Bár a könyvtárosok kedvesek és segítőkészek szoktak lenni, van akinél előfordult, hogy a kelletnél kicsit hangosabban kommunikált, ami a tanulásban igen zavaró tud lenni.”
- „Általában kedvesek, segítőkészek, gyorsak a munkatársak. Néha azonban találkozom egy-egy nehezebb esettel, akinek nem sok szociális érzéke van. Ez tényleg nagyon ritkán fordul elő, mondjuk félévente 1-2 alkalommal.”
- „A múltkorai felmérés óta kevésbé mogorvák a kölcsönzőpultosok.”

Van, aki visszacsatolást javasol az intézmény felé a könyvtárosokat illetően:

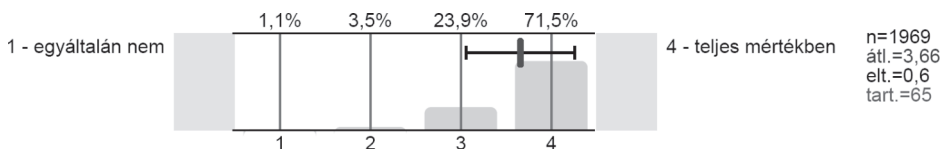
- „Valamilyen módon értékelhetővé kellene tenni egy-egy könyvtári dolgozó munkáját úgy, mint egyéb szolgáltatási ágakban. A munkatársakat lehetne e-mailben vagy SMS-ben értékelni 1-től 10-es skálán. Ez opcionális lenne az ügyfélnek, de hamar kibuknának az inkompetens, esetleg udvariatlan munkatársak.”

Igazán negatív véleményt megfogalmazó felhasználó nagyon kevés van, jellemzően az ő észrevételeik is egy-egy negatív, elszigetelt esetnek szólnak:

- „A szemforgatás és orr alá dörmögés nem kifejezetten szimpatikus, amikor kérdezek, vagy amikor a laptop-megőrzőt szeretném használni.”
- „Egyetlen negatív észrevételem a személyzet felé, hogy a biztonsági szolgálat emberei közül néhányan akkor sem köszönnek, ha hangosan, érthetően köszönnek az ember.”

A vizsgálatunk szempontjából legfontosabb kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy a válaszadók majdnem háromnegyede a lehető legmagasabb pontot adta a könyvtárosoknak.

10. ábra: Mennyire elégedett a könyvtárban dolgozó könyvtárosok munkájával? Értékelje könyvtáros munkatársainkat az alábbi szempontok szerint: előzőkenység, felkészültség, a tájékoztatás korrektsége!



Tehát a nagymintás felmérés eredményei összességében alátámasztják feltevésünket: a könyvtárosok proszociális viselkedésének meglétét és mindennapi működését. Mindemellert az adott intézmény, egyben a szakma is jól vizsgázott: a mindennapos nehézségek ellenére a segítőkész attitűd érvényesül a könyvtárakban, teljesítve ezzel a könyvtáros hivatás segítőkész jellegét.

ÖSSZEFOGLALÁS

A bemutatott felmérés és interjúk komoly tanulsággal szolgáltak, hiszen általuk igazolódott hipotézisünk, hogy a könyvtárosság valóban segítőkész szakmának, sőt segítőkész hivatásnak tekinthető. Mind a kutatásban részt vevő könyvtárosok így tekintenek saját magukra, mind az olvasók többsége osztja ezt a vélekedést.

Ugyanakkor nem mehetünk el mellett a probléma mellett sem, hogy az ágazatban vannak gondok, hiszen sajnálatos módon forráshiányos szektorról van szó, ahol jelentkezik a dolgozókat érintő kiégés jelensége. A könyvtárak dolgozói régóta küzdenek a magasabb anyagi, szakmai és társadalmi megbecsülésért. Mindezeket túl látnunk kell azt is, hogy a könyvtáros is ember, előfordul, hogy rossz napja van, azonban az esetek nagy többségében a segítőkész attitűd érvényesül. Ugyanakkor a használók sokszor hajlamosak csak a rosszra emlékezni, de azért a legtöbb esetben nagyon hálásak a könyvtáros segítőkész szándékáért.

Írásunkban többször felhívtuk a figyelmet, hogy eredményeink az adott könyvtár típusra és használói csoportra érvényesek. Mindenképpen érdemes lenne más

intézménytípusokra is kiterjeszteni a kutatást, hiszen például egy közművelődési könyvtárban teljesen más segítői attitűdre van szükség, mint egy felsőoktatási könyvtárban vagy egy szakkönyvtárban.

Elemzésünk másik tanulsága, hogy egy ember személyiségtípusa ezen a területen is nagyon sok mindent meghatároz, természetesen ez a többi segítő szakma esetében ugyanígy jellemző. Mindannyian ismerünk rémtörténeteket olyan tanárokról vagy orvosokról, akik nem valóak a katedrára vagy a rendelőbe, ez a könyvtárosok esetében sincsen másként. Összességében elmondhatjuk, hogy a könyvtárosságnak egyértelműen helye van a tágabban értelmezett segítő hivatások sorában.

Befejező gondolatként pedig álljon itt az egyik könyvtáros válaszadó korábban már idézett gondolata, amelyet a gyakorlatba átültetve a könyvtárosság még inkább be tudná tölteni a segítő szakmákra jellemző küldetését: „*A könyvtáros részéről türelem. Az olvasó részéről nyitottság. Mindkét részről megértés, és pozitív hozzáállás.*”

IRODALOM

- Bagdy Emőke (1999): Altruizmus, segítő hivatás, személyiség. In: Kállai János és Gál Béla: *Az első találkozás jelenségvilága a segítő kapcsolatban*. Janus-Osiris, Budapest. 10-22.
- Bikádi Katalin (2012): Felhasználóképzés az ELTE Egyetemi Könyvtárban. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, **59**. 11-12. sz. 470-477.
- Brandeis, Louis D. (1914): *Business: A profession*. Boston, Small Maynard.
- Bruyns, Ruud (1994): A könyvtáros társadalmi státusza és a róla kialakult kép. A felmérés Magyarországra és Hollandiára vonatkozó részeinek összefoglalása. *Könyvtári Figyelő*, **40**. 3. sz. 404-409.
- Chopra, Hans Raj (1995): A könyvtáros hivatás Magyarországon. *Könyvtári Figyelő*, **41**. 2. sz. 292-296.
- Csik Tibor (2006): *Információs műveltség és oktatásügy: Nemzetközi szemle*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Csorba Győző (2001): *Vallomások, interjúk, nyilatkozatok*. Pro Pannonia, Pécs.
- Federer, Lisa (2013): The librarian as research informationist: a case study. *Journal of the Medical Library Association*, 101. 4. sz. 298-302.
- Gereben Ferenc (1990): A magyar társadalom könyvtáros-képe. *Könyvtári Figyelő*, **36**. 1-2. sz. 69-79.
- Goda Beatrix (2010): A könyvtári és információs szakemberek szakmai kompetenciái. *Könyv és Nevelés*, **12**. 2. sz.
- Gulyás Enikő (2015): A biblioterápia kialakulása, fejlődése, helye a könyvtárban. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, **24**. 1. sz. 14-26.
- Hosler, Aimee (2011): *10 'helping' professions and how to train for them* (<http://www.schools.com/articles/10-helping-professions-and-how-to-train-for-them.html> - 2016.06.26.)

-
- Juhászné Belle Zsuzsanna (2015): *Könyvtár-pedagógia a gyakorlatban*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Koltay Tibor (2007): Információs műveltség: pedagógiai forradalom a könyvtárban? *Könyvtári Figyelő*, **17.** 2. sz. 278-288.
- Komlósi Piroska (2014): Buda Béla – a segítő szakmák kommunikációs mestere. *Kapocs*, **13.** 5. sz. 12-18.
- Kozmáné Sike Emese (2001): Könyvtárosok a változás viharában. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, **10.** 6. sz. 36-50.
- Nagy Gyula (2010): PIM – Személyes információszerzés. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, **57.** 11-12. 458-474.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Nix, A. T., Huber, J. T., és Shapiro, R. M. (2016): Examining care navigation: librarian participation in a team-based approach?. *Journal of the Medical Library Association*, **104.** 2. sz. 131-137.
- Sáráné Lukátsy Sarolta (2014): *A Betűországától a Könyvkirályig : a szegedi gyermekkönyvtár története : 1964–2014*. Somogyi Károly Városi és Megyei Könyvtár, Szeged.
- Schaufeli, W. B. és Salanova, M. (2014). Burnout, boredom and engagement at the workplace. In: Peeters, M. C., De Jonge, J. és Taris, T. W.: *People at work: An introduction to contemporary work psychology*, Wiley-Blackwell, Hoboken. 293-320.
- Szegedi Tudományegyetem Klebelsberg Könyvtár (2016): *Könyvtárhasználói felmérés*. <http://evasys.u-szeged.hu/evasys/index.php?mca=online/index/input&nLangID=117&width=0&ONLINEID=6553d147379a26d9fc4c0aa2c47aa61a> (2016.06.26.)
- Személyes közlések: Varga László, Molnár Sándor, Szűcs Judit, Seres Judit, Hódi Teréz és Harkai Daniella könyvtárosokkal készített interjúk. (http://digit.bibl.u-szeged.hu/00000/00099/dmhelp/dm_video_help/tmp/kerdoiv.pdf - 2016.06.26.)
- Tummers, L. L., Bekkers, V., Vink, E. és Musheno, M. (2015). Coping during public service delivery: A conceptualization and systematic review of the literature. *Journal of Public Administration Research and Theory*, **25.** 4. sz. 1099-1126.

A TÜNDERMESÉK ETIKAI ÜZENETEIRŐL

BÁRDOS JÓZSEF¹

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

Az írás abból indul ki, hogy a XVIII. század óta a szabadság növekedésével együtt járt a hagyományos emberi identitás meggyöngyülése, és a helyére került nemzeti-nemzeti-ségi identitás a XX. században súlyos tragédiák okozója lett. Ugyanis a gyors szekularizációval Európa elvesztette erkölcsi felfogásának transzcendentális alapjait is, ami napjainkra nemcsak erkölcsi elbizonytalanodás, hanem az erkölcsi relativizmus forrása is lett. Ebben a helyzetben nagy szükség volna valamiféle külső (vallási, politikai) megerősítésre nem szoruló erkölcsi alapvetésre.

A cikk részben filozófusokra, részben a legmodernebb pszichológiai és neurofiziológiai kutatásokra hivatkozva állítja, hogy ennek alapja az ember általános, veleszületett empátia-képessége lehet.

A klasszikus tündérmesék erkölcsi világtrendje pedig éppen erre épül. Segítségükkel a gyermekekbe nagyjából hétéves korig a tündérmesék (művészi, átélhető) tapasztalattal adó hatásával beépíthetők azok a legfontosabb erkölcsi tulajdonságok, amelyek a tudattalan „én” részeként életre szólóan meghatározzák az adott személyiség erkölcsi döntéseit, cselekedeteit. A cikk példákkal is igyekszik ezt bizonyítani.

JÓZSEF BÁRDOS: MORAL MESSAGE OF FAIRY TALES

The study's starting point is the social events which have been appeared since 18th century have risen the human liberty and have strongly weakened the traditional human personal identity. The last one have been replaced by national-ethnic identity, which brought on grave catastrophes in the 20th. Europa lost its moral standards' transcendental bases because of speedy secularization. It led to moral insteadness and moral relativity. In this situation would be necessary to give independent, determined nor by policy neither religion bases to the society.

The essay claims that moral standards can base on natural human empathy. This mind rests on the newest phylosophical, psychological and neurophysiological researches.

The moral system of classical fairy tales bases even on natural human empathy. Through fairy tales – by their inspired, giving experience impression – we can build in children under 7 years the more important moral qualities. These built in features – as parts of unconscious „self” – determine moral decisions and actions of the personality for life. The essay attempts to demonstrate it.

1 Bárdos József PhD, főiskolai tanár, Pallasz Athéné Egyetem Pedagógusképző Kar, Kecskemét

BETÖLTENI A HELYET

A polgárit megelőző európai társadalmak szigorúan elkülönült csoportokból épültek fel, még ha ezeket Európában nem választotta is el olyan egyértelmű és átjárhatatlan határ, mint India kasztjait. A forradalmak koráig ezek a társadalmi csoportok területileg is általában elkülönültek egymástól. Nálunk a nemesek, az arisztokrácia általában a királyi udvar körül, a polgárság a városokban élt, de itt is jól elkülönültek a foglalkozási, illetve a vallási és nemzetiségi csoportok (pl. a rézművesek, a fazekasok, a kefmefestők, a kereskedők, illetve magyarok, németek, szerbek, szlovákok, vagy a katolikus és protestáns keresztények, zsidók, böszörmények, muszlimok stb.). A jobbgység/parasztság az előbbiektől szinte teljesen elkülönülve a maga falusi világában élt, annak a királyi központtól és a városoktól való szinte teljes kulturális elkülönülésében.

Az ember az volt, aminek született, ezt a kapott feladatot és célt kellett minél tökéletesebben megvalósítania saját életében. És ez meghatározta mindennapjait éppúgy, mint élete fő tennivalóit, céljait.

Ennek egy viszonylag kései megfogalmazása olvasható Arany János *Domokos napra* című versében:

„Serdülj, kedves ifju – még egyszer a kelyhet! –
Nőj eléggé nagyra – betölteni helyed!”

Igen, mindenkinek megvolt az előre kiszabott helye és dolga ebben a világban, s ha ezt betöltötte, ezt megcselekedte, s vallása parancsolatai ellen sem vétett, úgy érezhette, minden rendben van körülötte.

Így az egyén egzisztenciális kérdései viszonylag ritkán, a határhelyzetekbe került emberek esetében merültek csak fel központi problémaként. Ezek a határhelyzetek aztán éppen ezért nagy szellemi teljesítmények színhelyeivé váltak. Ha jól utánanéznénk, azt találnánk, hogy ilyen határhelyzetekből szólaltak meg már a bibliai próféták is. De nyilvánvalóan efféle egzisztenciális válság, efféle határhelyzet adta a tollat a középkorban például mind Szent Ágoston, mind François Villon kezébe.

Ennek a helyzetnek a problematikusságát igen sokáig csak a tanulás útján társadalmi csoportjukból kilépők érzékelték.

A SZABADSÁG ÁRA

A felvilágosodás és a francia forradalom gyökeres változást hozott. Mindenekelőtt abban, hogy Európa nyugati fele viharosan szekularizálódott. Ennek problémáira is utalhatott az a Voltaire-nek tulajdonított mondás, hogy „*Ha Isten nem létezne, szükség volna arra, hogy feltalálják.*” A keresztény vallás ugyanis ekkor előbb

nyugaton, majd keletebbre is elvesztette azt az addig alig értékelt szerepét, hogy képes spirituális, transzcendens értelmet, célt adni az emberi életnek, illetve ilyen módon megalapozni annak erkölcsi rendjét.

A születési előjogok eltörlése, a polgári egyenlőség kimondása (az *Emberi és Polgári Jogok Nyilatkozata*) elvette az emberektől az immanens, a társadalmi helyzetből adódó értelmet és célt is. Innentől kezdve az ember nem az, akinek született, hanem az, akivé válni tud. Innentől kezdve kinek-kinek önmagát kell megtalálnia, sőt megalkotnia, azt az egyszerű, megismételhetetlen személyiséget, akit saját „én”-jének tekinthet. Erről beszél (ha nem is történeti kontextusban) Hankiss Elemér *Az ezerarcú én* című kitűnő munkájában. Többek között így ír: „*Kisebbségben mértékben az emberek minden olyan társadalomban, melyet ismerünk, individuumok, különböznek egymástól konfigurációjuk és magatartásuk legkisebb részleteig lemenően; másfelől azonban társadalomspecifikusak, ami azt jelenti, hogy funkcióik sajátos hálózata alakítja és köti meg pszichikai önszabályozásuk természetét, vagyis ez a hálózat a közösségi életnek egy olyan sajátos formája, amely a társadalom összes többi tagját is alakítja és megköti.*”²

Másképpen megközelítve ezt a problémát, szembetaláljuk magunkat a szabadság kettős természetével. A szabadságot általában mint a kötöttségektől való megszabadulást szokták értelmezni. Ezek a kötöttségek azonban másfelől egyfajta tartókötelek hálózatát is jelentették, melyeknek eltűnése után az emberek mintegy légtüres térben, támasz nélküli zuhanásban találták magukat. Igen szemléletesen fejezi ki ezt az állapotot az egzisztencialisták „*létbe vetettség*” terminusa.

S nemcsak ez a gond a szabadság korában, hanem az is, hogy immár kinek-kinek önmagának kell megtalálnia, megalkotnia saját élete értelmét és célját is. Mondhatni a totális elbizonytalanodás világa jött el a XIX. században.

Erre épülhetett rá a nemzethez, nemzetiséghez tartozásnak a korábinál sokkal erősebb, nemzetállamokat létrehozó eszméje, a nacionalizmus, amely egy új, másféle, születési jognal adott közösségbe fogta az egyéneket. Korábban ennek alig is volt jelentősége. Kétség nem férhetett hozzá, hogy magyar volt Mátyás király, akinek apja talán havasalföldi „Szibinyáni Jank”³-ból lett Hunyadi Jánossá, hogy magyar volt Zrínyi Miklós, a szigetvári hős, aki horvát bán, bár anyanyelve valószínűleg német volt. S hogy nagyot ugorjak az időben, vajon kinek jutna eszébe, hogy kétségbe vonja Petőfi Sándor magyarságát, arra hivatkozva, hogy apja, Petrovics István valószínűleg, anyja, Hruz Mária pedig biztosan szlovák volt, s az utóbbinak talán anyanyelve is.

Hogy ez a nacionalizmussal visszafelé tett fél lépés hová vezetett, hová vezethetett és vezethet, azt Közép-Európa ma is folytatódó feldarabolódása, a sovinszta szélsőségek újra és újra való előbukkanása, megerősödése, a XX. század két világháborúja és a holokauszt világosan megmutatta.

2 Hankiss Elemér (2015): *Az ezerarcú én*. Helikon, Budapest 247.

3 Emlékeztetnék Arany János *Szibinyáni Jank* című versére.

Ebben a helyzetben Herder hatása, majd nyomában a népköltészet felfedezése és beépülése-beépítése a meglévő kultúrába is kettős hatással járt. Ott, ahol a polgárság egészséges fejlődése mérsékelte a nacionalizmust, elsősorban azt a szerepet töltötte be immár az egész társadalom számára, melyet korábban a középkori falusi kultúrában játszott. Egy egyének és kis közösségek feletti erkölcsi világrend hordozójaként, a hétköznapi emberi élet értelméről, céljáról szóló, évszázadok jóváhagyta, megerősítette üzenetet közvetített. Az elmaradottabb kelet-közép-európai országokban viszont ez is a nacionalizmus, a hamis múlt-rekonstrukció eszközzé válhatott.

Nem lenne semmi baj, ha ráhagyatkozhatnánk Kantnak *A gyakorlati ész kritikája* című művéből sokszor idézett gondolatára: „Két dolog tölti el lelkemet annál újabb és annál növekvőbb tisztelettel és csodálattal, minél többször és tartósabban foglalkozik vele gondolkodásom: a csillagos ég fölöttem és az erkölcsi törvény bennem.”⁴

Csakhogya a XXI. század embere megkérdezi, honnan ez az erkölcsi törvény.

Ancsel Éva így magyarázza a problémát: „Kant esetében az abszolút egzakt erkölcsi törvény megalkotására irányuló törekvés a legkevésbé sem formai, vagy netán szűken metodikai ambíció, hanem egész etikájának és egész gondolatrendszerének abból a lényegi vonásából fakad, hogy tisztának posztulálta egy bizonyos értelemben a gyakorlati észet is, azaz a maga részéről megkísérelte vasszigorral megtisztítani azt minden társadalmi tapasztalattól.

*Amit pedig valójában és végső soron posztulál, az nem más – nem kevesebb –, mint egy egységes emberi nem: kategorikus imperatívuszának képzeletbeli alapja.”*⁵

Igen ám, de mi azt tartjuk, hogy az erkölcs történeti fogalom, és tudjuk, nem születünk erkölcsi lényként. Azzá válunk, azzá nevelődünk. Hogy mi a jó és mi a rossz, mi a helyes és mi a helytelen, azt – ma úgy gondoljuk – többé-kevésbé mindig az a történetileg adott közösség határozza meg, dönti el és képviseli, amelybe beleszülettünk.

A XX. század vége, a XXI. század kezdete ebben a tekintetben is teljesen új helyzetet teremtett, amikor a globalizáció következményeként különböző kultúrák kerültek egymás mellé a maguk sajátos, természetesnek és helyesnek tartott vallási-erkölcsi felfogásával.

Persze ez sem előzmény nélküli. Már Montesquieu megmutatta a *Perzsa levelek*-ben, hogy ami az egyik kultúrában helyes, elfogadott, az egy másikban lehet bűnös, elfogadhatatlan vagy nevetséges akár.

Ám ahogy a különböző kultúrák erkölcsi felfogásai egymás mellé kerülnek (a szó eredeti értelmében szomszédságba egymással), ez előbb-utóbb kivált(hat)ja az erkölcsi relativizmus megjelenését. Ha ez is, meg az ellenkezője is lehet igaz, lehet helyes, akkor – vélhetik teljes joggal egyesek – nyilván egyik sem igaz, egyik sem feltétlenül helyes. A következmény lehet a teljes közöny, vagy akár a teljes erkölcsatlenség.

4 https://hu.wikipedia.org/wiki/Immanuel_Kant

5 Ancsel Éva (1980): *Történelem és alternatívák*. Kossuth, Budapest. 178.

AZ EMBERI LÉT TERMÉSZETTÖRVÉNYE

De Ancsel Éva ezt is írja: „Az együttműködés az emberi lét természettörvénye. Egy más nélkül az emberek semmik lennének: az összetartozás törvényét és az abból következő normákat a szőszegés, hütlenség, közöny, kegyetlenség tömeges vétkei sohasem tudják végérvényesen leváltani. Örződnek, avagy inkább újratereztődnek mindenekelőtt és legerősebben a munka aktív résztvevőiben, akik számára valóságos létük írja elő ezeket a szabályokat.”⁶

Alki netán kétségbe vonná Ancsel Éva kiinduló állítását, annak figyelmébe ajánlom a legmodernebb neurofiziológiai kutatási eredményeket, amelyek immár nem hipotézisként, hanem tudományosan igazolt tényként beszélnek erről:

„... vajon az újszülöttek rendelkeznek-e ezzel a készséggel, hogy igazán bekapcsolódjanak a szeretetbe. [...] Korlátozott képességeikkel vajon hogyan képesek az újszülöttek önzetlenül másra figyelni, amit ezek szerint a szeretet igényel? Az a nagy trükk, hogy nekik egyáltalán nem kell semmit sem megtanulni. Ha rendben zajlott a terhesség, akkor a csecsemők a törődő felnőttekkel való kapcsolatra szomjasan, bizakodóan és nyitottan jönnek a világra. Elérhető távolságon belül azonnal keresik a szem- és testi kontaktust, és amennyire képesek, még a mozgásaikat is szinkronizálják.”

A dolog agyi hátteréről pedig ezt olvashatjuk:

„Kiderült, hogy két agy között meglepően gyakori azonos mintázatok megjelenése. [...] Az úgynevezett tükroneuronok olyan mikroszkopikus agyi területekre vonatkoznak, amelyeket olasz neurofiziológusok fedeztek fel, és amelyek akkor tüzelnek, amikor a majom kinyúl egy banánért, illetve amikor ugyanez a majom lát egy embert kinyúlni a banánért. [...] Ahelyett, hogy egy vagy két ilyen terület volna, amikor igazán „kapcsolódunk” valaki mással, úgy tűnik, hogy az egész agy „tükrökkel teli szobává válik”. Tehát a „tükröződés” két ember között széles körű és mélyre ható.”⁷

Ez megmagyarázza azt a mindenki által kipróbálható tény, hogy már az újszülöttek is képesek testi utánzásra. Erről a *Bölcsék a bölcsőben* című könyvben ezt olvashatjuk: „Egyikünk, Andy Meltzoff, húsz évvel ezelőtt felfedezte, hogy a csecsemők képesek arckifejezéseket utánozni: ha velük szembenézve a felnőtt kinyitja a száját vagy nyelvet nyújt rájuk, gyakran ők is úgy tesznek. [...] Első pillantásra ez kedves és meglepő dolog, de nem hordoz különösebben mély jelentést. Belegondolva azonban zavarba jövünk: honnan tudhatja pár perces korában az ember, hogy például a nyelve mikor van a szájában és mikor a száján kívül? A méhben nincs tükrő, saját arcát ott sosem látja. Csak az lehet a helyzet, hogy öröklötten bele vannak építve saját testérzetének egyes elemei, ugyanazé a testérzeté, amit később is lépten-nyomon használ.”⁸

6 Uo., 189-190.

7 Uo., 64.

8 Gopnik, Alison – Kuhl, Patricia és Meltzoff, Andrew (2010): *Bölcsék a bölcsőben*. Typotex, Budapest. 42-43.

Mindezek után erős egyszerűsítéssel azt állíthatjuk: az *empátia képességével születünk*. S ezzel visszajutottunk Ancsel Éva gondolatához, hogy „*az együttműködés az emberi lét természettörvénye.*”

AZ EMPÁTIA MINT AZ EMBERI TÁRSADALOM ALAPJA

Nem véletlen, hogy éppen a modernizációban élenjáró Amerikai Egyesült Államokban élő Bruno Bettelheim fogalmazta meg a klasszikus tündérmesékkel kapcsolatban a következő, gyakran kevésbé figyelembe vett gondolatot: „*Ma is, akárcsak régen, a gyermeknevelés legfontosabb és egyben legnehezebb feladata a segítségnyújtás, hogy a gyermek megtalálja az élet értelmét. [...] Ha az élet mélyebb értelmét keressük, ki kell tágítanunk önközpontú létünk szűk határait, és hinnünk kell abban, hogy fontos feladataink vannak az életben – ha nem most azonnal, hát valamikor a jövőben. Erre az érzésre feltétlenül szüksége van mindenkinek, aki elégedett akar lenni önmagával és munkájával.*”⁹

A problémát másfelől, de ugyanilyen élesen fogalmazza meg Hankiss Elemér *Proletár reneszánsz* című könyvében: „*A világot kormányzó erkölcsi elvbe vetett hit és remény a nyugati civilizáció egy másik nélkülözhetetlen eleme volt. Az évszázadok során óriási erőfeszítések árán sikerült megteremtenuünk és fenntartanunk ezt a hitet, meggyőzni önmagunkat és másokat arról, hogy – egy metafizikai, isteni, vagy más hatalom által – a világban végül is az igazság győzedelmeskedik; hogy ez igazságos világ, amelyben láthatatlan erkölcsi rend uralkodik: a jók elnyerik jutalmukat, a bűnösök méltó büntetésüket; s amelyben még a gonosznak is helye, sőt végső soron pozitív szerepe van. [...] Századunk nagy döbbnete, hogy nem morális, hanem abszurd világban élünk. [...] Ha elvesztettük azt a boldog bizonyosságot, hogy egy erkölcsi princípium által vezérelt világban élünk, hogyan és hol találhatjuk meg újra emberi méltóságunk és erkölcsi integritásunk alapjait? Erre a kérdésre a fogyasztói civilizáció nem szolgál válasszal; föl se teszi ezt a kérdést.*”¹⁰

Arra a falusi társadalomra, melynek legfőbb szellemi kifejeződései a tündérmesék, éppen az imént említett, genetikailag kódolt empátiára épülő, természet diktálta együttműködés volt jellemző. Ezért lehet, hogy a tündérmesékben megjelenő erkölcsi világrend nem szorul semmiféle külső (akár transzcendens) megerősítésre vagy támaszra, mert alapjai megegyeznek az emberek mindennapi tapasztalatával.

Itt érdemes kitérni Bettelheim még egy fontos gondolatára: „*Mindezt és sok más szempontot figyelembe véve azt látjuk, hogy az egész „gyermekirodalomban” – néhány kivételtől eltekintve – nincs olyan gazdag és tartalmas, gyermeket és felnőttest egyaránt kielégítő olvasmány, mint a népmese.*”¹¹

9 Bettelheim, Bruno (2008): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina, Budapest. 9.

10 Hankiss Elemér (1999): *Proletár reneszánsz*. Helikon, Budapest. 92-93.

11 Bettelheim, i. m., 11.

Hadd tegyek ehhez hozzá még valamit. A műmese, legyen bármilyen kiváló (akár egy valódi Andersen-meséről, akár, mondjuk, egy Lázár Ervin-meséről van szó, mindenképpen nélkülözi azt a morális hátteret és tekintélyt, melyekkel a klasszikus népmesék, tündérmesék rendelkeznek sok évszázados vagy évezredes múltjuk, sok generáció által adott jóváhagyásuk folytán.

„A sok évszázados – ha nem évezredes – szájhagyomány a meséket addig finomította, míg egyaránt alkalmassá váltak nyilvánvaló és rejtett jelentések közlésére – egyszerre tudnak szólni az emberi személyiség különféle belső rétegeihez, és éppúgy beférkőznek a pallérozatlan gyermeki észjárásba, mint a felnőtt árnyalt gondolkodásába. [...] Minthogy egyetemes emberi problémákat vetnek fel, mégpedig főként olyanokat, melyek a gyermeket foglalkoztatják, a mesék a gyermek bimbózó énjéhez szólnak, bátorítják fejlődésében, és ugyanakkor enyhítenek a tudatelőttes és tudatlan feszültségeken.”¹² – folytatja Bettelheim.

S ha ma, a fogyasztói társadalom erkölcsi relativizmusával valamit mégis szembe akarnánk szegezni, karnyújtásnyira ott kínálkoznak a sokszázados tapasztalatot tükröző, generációk sokaságán csiszolódott klasszikus tündérmesék. Ezek egy olyan egyetemes európainak nevezhető világképet, erkölcsi világrendet hordoznak, amelynek érvényessége semmit sem változott, annak ellenére, hogy más módon (szóbeliség helyett írásban, nyomtatott könyvben), más (nem falusi, hanem döntően modern városi) körülmények között élő gyermekeket és felnőtteket kell megszólítani.

Még egy gondolat ehhez Bettelheimtől: „Elsősorban arra a kérdésre kellett választ keresnem, hogy az élet tapasztalatai fejlesztik ki a gyermekben a képességet, hogy megtalálja az élet értelmét, és általában több értelemet lásson az életben. [...] A kicsiny gyermekhez ezt a tudást az irodalom közvetíti legjobban.”¹³

Mindössze arra kellene ügyelnünk, hogy ezek az irodalmi alkotások, a klasszikus tündérmesék jókor, megfelelő időben jussanak el gyermekeinkhez. Akkor, amikor befogadásukra alkalmas lelki-szellemi állapotban vannak. És nem kell értelmezni a mesét, nem kell tanulságokat megfogalmazni. Ellenkezőleg! Csak engedni kell, hogy a szöveg hasson, működjön. Ahogy Bettelheim mondja: „A mese nem azért gyönyörködtet és nem azért varázsolja el az embert, mert pszichológiai [vagy erkölcsi: BJ] igazságokat fogalmaz meg (bár hatásához ez is hozzájárul), hanem azért, mert irodalmi értékei vannak, műalkotás. Pszichológiai hatását is csak azért tudja kifejteni, mert elsősorban műalkotás.”¹⁴

12 Uo., 11.

13 Uo., 10.

14 Uo., 17.

A SZEMÉLYISÉG SZÜLETÉSE

A gyermeki gondolkodás

„Ahogy elménk működésének alapja az agyunk, ugyanúgy agyunk működésének alapja végső soron nem más, mint törzsfjlődésünk története. A törzsfjlődés során a tanulási stratégiák és a kulturális képességek éppúgy ki vannak téve a kiválasztódási folyamatnak, mint a reflexek és az ösztönök. Az emberhez vezető evolúciós folyamatban így vált a tanulásra való hajlam az egyik legalapvetőbb ösztönné, és így lett az emberi kultúra maga az emberi természet”¹⁵ – olvashatjuk a már említett *Bölcsék a bölcsöben* című könyvben.

Ez a döntően új megközelítés annyira lefoglalja Alison Gopnik és kutatótársai figyelmét, hogy tulajdonképpen saját megállapításukat sem gondolják következetesen végig. Abban ugyanis implicit módon már benne van az is, hogy a gyermeki gondolkodás, a felnőtt agy kifejlődése előtti időszakban az emberi gondolkodás történeti útját járja végig, azaz a mágikus gondolkodás korszakától, a mitikus gondolkodás korszakán át jut el – a korábban már fordulópontként jelzett – 5–7 éves korig, amikor dominánssá válik a modern, felnőtt, azaz a fogalmi gondolkodás.

A mágikus és mitikus gondolkodás jellemzőiről, illetve ezek megjelenéséről a gyermeki gondolkodásban egy korábbi írásomban¹⁶ részletesebben beszéltem már, ezért most annak a gondolatmenetnek csak bizonyos következtetéseit idézem.

Képi-szimbolikus gondolkodás

A gyermeki gondolkodás nagyjából 3–4 éves kortól a mitikus gondolkodás jellemzőit mutatja. Ez egy képi-szimbolikus gondolkodás, amely főként a jobb féltékére jellemző. A gyermek továbbra is egocentrikusan éli meg a világot, azaz minden saját személyisége köré rendeződik, minden az ő kényelmét szolgálja (vagy nem szolgálja). A világ minden mozzanata élő (ahogyan az már a mágikus gondolkodás korszakára is jellemző volt), de ekkor már a gyermeki személyiség határai szilárdabbak, világosan elkülönül egymástól az *én* és a *nem-én*. Minden átlényegül, antropomorfizálódik. A gyermek úgy érzi, képes érteni az állatok, a növények, a kövek szavát, beszél hozzájuk, dicséri vagy éppen bünteti őket ugyanúgy, ahogy saját magával kapcsolatban megtapasztalja.

Hároméves kora körül lép be a gyermek fejlődésének abba a nagyjából három-négy évig tartó korszakába, amikor szinte kis felnőttként, mégis egyszerre mintha két világban élne: az egyikben hétköznapi tapasztalatait rögzíti, a másikat mágikus-mitikus történetekkel tölti meg. E korszak legfőbb jellemzője, hogy a két sík között szigorú határ van. Míg az egyiket a mitikus képszerűség uralja, ahol a szimbolikus

15 Gopnik, Kuhl és Meltzoff, *i. m.*, 22.

16 Bárdos József (2015): A gyermeki megismerés és az irodalom. In: Bárdos József: *Piroska és a vegetáriánus farkas*. Pont, Budapest. 17-37.

történetek, képek alkotják gondolkodása alapját, addig a másikban a nyelv mind teljesebb meghódításával már a fogalmi gondolkodás a meghatározó.

Így a mitikus és a logikus-fogalmi gondolkodás ebben a három-négy évben (kettőtől hat-hét éves korig) folyamatos mozgásban, de lényegében egymás mellett létezik. Közülük a meghatározó azonban mindvégig a mitikus-érzelmi gondolkodás marad. A gyermek, ahogy nő, egyre inkább hajlandó elfogadni a felnőttek logikus magyarázatait, ezek azonban kívül maradnak a világán.

Mindaz, ami logikus, elsődleges nyelvi szinten megfogalmazott tudnivaló, ismeret, életszabály, az megtanítható, visszakérdezhető, de ebben a korban egyáltalán nem válik a személyiség részévé. A személyiséget a mitikus mintakövetés, az érzelmi hatások, a művészet (kvázi-mitikus) átélése formálja.

Kilépés az időtlenségből

Ennek a kettősségnek a működését, egyúttal a folyamatos idő képzetének kiépülését is nagyszerűen segítik a tündérmesék. A tündérmese befogadója időlegesen átlép a hétköznapi világból egy másik, szimbólumok, történetek által uralt világba. Talán az indító és záró formulák, amelyek lényegüket tekintve minden nyelven hasonlóak, éppen ezt az átlépést hangsúlyozzák – például „*egyszer volt, hol nem volt; máig is élnek, ha meg nem haltak*”; vagy éppen „*holnap legyenek a ti vendégeitek*” –, ezzel kiteljesítve az idő három dimenzióját, hiszen a mese hőse körül a múltból a jelenbe sűrűsödnek az események, majd egy pillanatra a hős jövője is megmutatkozik. „... *a mese-bevezetés és mese-befejezés implicit célja valóban az idődimenziók kialakítása.*”¹⁷ – írja Heller Ágnes is.

Ilyen értelemben a tündérmesék mintegy például szolgálnak arra, hogy a múlt emlékfoszlányai és a jelen történései egyetlen ember történeteként összefügghetnek egymással. Emellett a tündérmesék szinte felhívják a befogadót, hogy azonosuljon a hőssel: „*a mese cselekményét, bármilyen szokatlan és valószerűtlen is, úgy ismerjük meg, mint valami hétköznapi eseményt, amely bármelyikünkkel megeshet, ha, mondjuk, sétálni megyünk az erdőbe. A mese a legelképesztőbb találkozásokat is fesztelen, hétköznapi stílusban adja elő*” – írja Bettelheim. Majd nem sokkal később hozzáteszi: „*Ha még nem vagyunk eléggé biztosak magunkban, csak akkor vállalkozhatunk nehéz lelki tusára, ha biztosnak ígérkezik a győzelem – bármilyenek legyenek is a valószínű esélyek. A mese olyan anyagot szolgáltat a képzeteknek, amely szimbolikus formában jelzi a gyermeknek, mit is jelent az önmegvalósításért folytatott harc, és garantálja a győzelmet is.*”¹⁸

A tündérmesék így jelentős mértékben hozzájárulnak ahhoz is, hogy a kisgyermekben kialakuljon a múlt és a jelen szembeállítása. Mindaddig azonban nem beszélhetünk igazán emlékezésről és személyes múlttról a gyermekkel kapcsolatban, amíg a saját maga számára nem alakul ki személyisége, azaz nem tudja megválaszolni önmagának is azt a kérdést: „hát te ki vagy?”.

17 Heller Ágnes (2015): *Az önéletrajzi emlékezés filozófiája*. Múlt és Jövő, Budapest. 66.

18 Bettelheim, i. m., 40-42.

Alison Gopnik azt állítja, hogy a választ a gyermek akkor tudja megadni, amikor kialakul benne az önéletrajzi emlékezés képessége. Ez szerinte nagyjából hatéves korban következik be. „*Vajon mi okozza ezt a nagy változást? Majdnem biztos, hogy benne nagy szerepet játszik a nyelv. Az önéletrajzi emlékezet és az önuralom együtt fejlődik a nyelvi készséggel, amely lehetővé teszi, hogy másoknak és önmagunknak beszámoljunk a múltban történekről, és jelezzük jövőbeli szándékainkat.*”¹⁹ – írja.

Vegyük észre, hogy ennek előzménye a korábban említett kettős világú korszak. Véget ér a nagy lelepleződések ideje, amikor (szülői szándék szerint vagy épp annak ellenére) az óvodában, vagy saját tapasztalatból, vagy a kortárs közösség valamelyik tagjától értesül a gyermek arról, hogy az ajándékokat a szülők szerzik be, ők veszik meg a karácsonyfát, hogy a gyermeket mégse a gölya hozza, stb. Ezek a hétköznapi tudással megszerzett ismeretek azonban még egy darabig (néha még két-három évig is) képesek voltak együtt élni a mitikus tudással (hittel, élvezettel), amely azt mondja, hogy itt felfoghatatlan, titokzatos (isteni) cselekedetekről van szó. Ez az az életkor, amikor a gyermek gondolkodása végképp átbillen, egyértelműen a fogalmiság irányába.

A személyiség kialakulása kétfelől történik. Kívülről (ez az, amit Heller Ágnes objektív identitásnak nevez), és belülről (a filozófusnő kifejezésével élve ez a szubjektív identitás).²⁰ A kettő sohasem esik teljesen egybe, sőt, mindig van feszültség közöttük, de bizonyos mértékig erősíthetik egymást. Az objektív identitás nagyobb kategóriákba sorolja be az egyént. Az objektív identitás elfogadása a feltétele annak, hogy be tudjunk illeszkedni a társadalomba, mondja a már többször idézett Heller Ágnes. Ha ez valamilyen okból nem lehetséges, akkor vagy kivonulunk, vagy kitaláztatunk a közösségből.

Igazán egyedi személyiséggé a belső identitás tesz, azok az emlékek, amelyek elmondják, ki voltam, hogyan lettem azzá, aki vagyok. Azonban itt sem hanyagolható el a kívülről jövő támogatás: a szülők meséi gyermekük születéséről, első éveiről, amelyek egy idő után saját emlékként funkcionálnak, beépülnek a szubjektív emlékezés folyamába. Ezt manapság megsokszorozhatják a fényképek, videofelvételek. Akit a képeken látunk, nem hasonlít ránk (felnőttkori személyiségünkre), de általában tartozik hozzá egy családi történet is, amelyet előbb-utóbb szintén beépítünk saját emlékeink közé, s a kép egy idő múlva mintegy saját emlékünkké illusztrációjává válik.

Személyiség és erkölcs

Hogy személyiségünk végül is milyenné lesz, az jelentős mértékben függ attól az erkölcsi beállítódástól, amely mintegy alapként funkcionál egész életünkben. Mert valóban jó és rossz tudása nélkül születünk, megismételve ezzel Ádám és Éva paradicsomi állapotát. De mint a nyelv esetében, már tudjuk, a helyzet ennél bonyolultabb. „*Az új kutatások megmutatták, hogy igen fiatal kortól, tulajdonképpen*

19 Gopnik, Alison (2009): *A babák filozófiája*. Nexus, Budapest. 151.

20 Heller, i. m., 85-102.

már beléjük [a csecsemőkbe: B]] vannak táplálva az erkölcs bizonyos alapjai. [...] A gyerekekben az empátia szó szerint attól kezdve működik, hogy megszülettek. Azonosulni tudnak más emberekkel, felismerik, hogy azok érzései közösek a sajátjaikkal, sőt azokat alkalmasint át is veszik.”²¹ – írja Alison Gopnik. Ez az alap azonban folyamatosan alakul/alakítható a gyermek megszerzett tapasztalatai által. Egyáltalán nem mindegy azonban, hogy az erkölcsi törvények hogyan jutnak el a gyermekhez, mennyire válnak azok személyisége meghatározó tényezőivé.

Kezdetről fogva jelen van a felnőttek által elvárt, helyesnek mondott magatartás, ami nyilvánvalóan orientálja a gyermeket. Az óvodában, iskolában majd bőségesen találkozunk ezek szövegben (fogalmilag) megformált alakjával („csak a rossz kisfiúk verekszenek” stb.), és az osztályfőnöki órák, valamint a „hit- és erkölcsstanok” erőfeszítéseit még nem is említettem. Elliot Aronson kifejezését használva, itt nyilvánvalóan társas befolyással állunk szemben, amelynek célja, hogy az adott gyermek elfogadja a közösség által helyesnek tartott erkölcsi szabályokat. Idézem: „A társas befolyásolás: élet vagy halál. Láttuk, hogy más emberek befolyása, akár szándékos, akár nem, jelentős hatást gyakorolhat az egyén viselkedésére. Ha nem tisztázzuk, miképpen megy végbe ez a folyamat, az ilyen hatások az egész társadalomra nézve súlyos, nemkívánatos következményekkel járhatnak.”²² Azt már én teszem hozzá, hogy legalább ilyen végzetes, ha a hatás elmarad.

Aronson a társas befolyásolásnak három lehetséges módját és eredményét mutatja be. Az első a behódolás, a második az azonosulás, a harmadik, és egyben legerősebb, az internalizáció.

A mi intézményes nevelésünk célja és eredménye általában a behódolás elérése. A gyerekek ismeretként elfogadják, ha kérjük, vissza is mondják, de nem válik természetükké az adott magatartás.

A kívánatos persze az internalizáció volna. Ez azt jelenti, hogy az adott magatartás vagy gondolkodás beépült a személyiség alapjaiba, és immár akár öntudatlanul is, belülről határozza meg a személy döntéseit, tetteit.²³ Mondani is felesleges, hogy mind az egyén, mind a társadalom számára ez utóbbi elérése az optimális. Ehhez mindenekelőtt számos meggyőző tapasztalatra van szükség.

A TAPASZTALATOK FORRÁSA

Más kárán tanul az okos – tartja a közmondás. De ennél sokkal többről van szó: arról, hogy a gyermek, ahogy nő, növekedik, bele tud-e illeszkedni az őt nevelő közösségbe, vagy folyamatosan összeütközésbe kerül környezetével, ami mindkét fél számára számos veszélyt rejt. Nem lehet véletlen, hogy a tündérmesék sok száz év

21 Gopnik, *i. m.*, 196-197.

22 Aronson, Elliot (1995): *A társas lény*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest. 67.

23 Aronson, *i. m.*, 68-77.

óta öröklődnek nemzedékről nemzedékre. Egyik titkuk bizonyosan az, hogy ez a mesekincs – ahogy korábban már utaltam rá –, valamiképpen egy összeurópai erkölcsi gondolkodás, erkölcsi világkép hordozója. Hogy ezek az általános erkölcsi elvek, szabályok milyen ősiek és milyen erősek, azt például az is mutatja, hogy a kétezer éves keresztény mitológia alig is jelenik meg a mesék felszínén (ami csak azért lehetséges, mert az emberi együttélésnek, együttműködésnek ezek az alapelvei, szabályai általánosabbak egy vallási rendszernél).

A művészet nagy csodája, hogy teljes, friss, valódi élményt ad, azaz a befogadó saját tapasztalatként éli/élheti meg az eseményeket, a problémákat, küzdelmeket, győzelmeket és vereségeket. S mindezt úgy, hogy sem ő, sem környezetének tagjai sem testi, sem lelki épség szempontjából nem sérülnek meg.

Erre azonban csak a művészet képes. Éppen ezért különösen károsak azok a gyermekeknek szánt mindenféle fércművek, amelyek egyfelől megtévesztik a szülőket, pedagógusokat (magukat meseként, művészi alkotásként definiálva), másfelől elveszik a helyet és az időt attól, hogy a gyerekek a valódi művészettel találkozzanak. Igaz ez a másod-harmadrendű megzenésített versektől, az édeskésen hamis, primitív képi ábrázoláson-illusztráción át a tehetségtelen rímfaragók jól-rosszul „megrímelt” tanulságos történeteig, versikéig.

Ezek azért is károsak, mert akár egész életre szólóan elrontják a gyermek és a művészet kapcsolatát. Elveszik kedvét a képtől, a könyvtől, a zenétől. Ha figyelembe vesszük, hogy mind a valódi szövegértés, mind a képi látás, mind a ritmus felismerése tanult képesség, könnyen megértjük az ímént mondottakat.

Természetesen nem az olvasóvá nevelésről, a művészetkedvelésről, mint valamiféle öncélú dolgokról van szó. A művészet a világ megismerésének, megértésének a tudománnyal egyenrangú, bizonyos tekintetben még annál is fontosabb eszköze. Mert miközben a tudományos ismeret természeténél fogva szükségképpen mindig részleges, töredékes, időben állandóan avuló, addig a művészet mindig a teljes emberről és világról, kettejük viszonyáról képes mondani valamit. Olyat, ami a világ és az emberi lényeg változó változatlanságának megfelelően örök és mégis mindig megújuló képes maradni.

A művészi élmény adta tapasztalatok az átélés intenzitásának mértékében érzelmeket keltenek, és ezek az érzelmek határozzák meg, hogy a befogadó a mese mely hőseivel/hőseivel azonosul, mely hős/hősök útját éli meg tapasztalatként. Ez természetesen koronként és életkoronként más és más lehet. Ez megint csak a művészet titkai közé tartozik, hogy mindig azt érezzük a legfontosabbnak, ami személyiségünk adott állapotában a legközelebből érint bennünket.

Ezeknek az érzéseknek a működéséről a következőket írja Heller Ágnes: *„Minden értékválasztás az értékorientációs kategóriák vezetésével történik, így az érzések értékelése is. [...] Milyen orientációs kategóriákkal szoktuk az érzéseket értékelni? Mindenekelőtt a jó–rossz primer értékorientációs kategóriapárral. Továbbá olyan*

szekunder értékorientációs kategóriákkal, mint a kellemes–kellemetlen, Jó–Gonosz, szép–rút, hasznos–káros, helyes–helytelen, igaz–téves (hamis).²⁴

A tündérmesék lényegéhez tartozik, hogy legfőképpen ezeknek a primer és szekunder értékorientációs kategóriáknak megfelelően rendeződnek el a bennük megjelenő alakok, cselekvések. Ezzel mintegy ezeknek a kategóriáknak a személyiség alapjaiba, az érzelmi emlékezetbe való beépülését hozzák létre.

Ráadásul, ami legalább ilyen fontos, hogy mindezt a tündérmese nem a logikus, hanem a képi gondolkodás eszközeivel teszi, így üzenete szinkronban van a gyermeki gondolkodással, tehát a gyermek számára könnyen befogadható, átélhető, rögzíthető.

Fölöslegesnek tűnhet felsorolni mindazokat az erkölcsi tulajdonságokat, amelyeket hordoznak, példáznak a tündérmesék. Mégis érdemes kiemelni a legalapvetőbbeket. Ezek a tündérmesei tapasztalatok ugyanis azért is hatásosak, mert igen gyakran párosával, saját ellentétükkel együtt fordulnak elő, azaz szinte mindig értékorientációs kategóriákkal találkozunk (éppen úgy, ahogy Heller Ágnes írja).

ERKÖLCSI TULAJDONSÁGOK A TÜNDÉRMESÉKBEN

Empátia – empátia hiánya

A király nyulai című mesében a nagyobb testvér (az álhős) azért bukik el, mert nem képes megérteni a kiséger éhségét:

– *Hallod-e, te legény, adj egy falatot abból a pogácsából, éppen hét napja, hogy egy befaló falást sem ettem.*

– *Nem bánom én – mondja a legény –, ha hetvenhét napja nem ettél is, bár nekem legyen elég.*

*Csak elcincoga nagy szomorúan az egérke.*²⁵

Hasonlóan bukik el a gazdag legény egy másik mesében is:

„... jóformán elé sem szedte az elemózsiáját, ott termett a róka, s kérte könyörögve:

– *Hallod-e, te gazdag legény, adj egy falást Isten nevében, egy hete, hogy nem ettem.*

– *Ha nem ettél, az a te bajod! – mordult rá nagy mostohán a legény. – Nem*

rókának sütötte édesanyám a pogácsát.

*Ez nem volt elég, még jól oldalba is rúgta a szegény rókát, s az nagy szégyenkezve elkullogott.*²⁶

Így persze ez a legény sem lesz képes megoldani a nehéz feladatot: nem csoda, akiben nincs kellő empátia, az még nem érett ember. Régi mese, de nem olyan eset ez, aminek ne lenne közvetlen üzenete a mának is. Arról nem is szólva, hogy átérzhető belőle, milyen szegény, ha kérni kell, és csúnyán elutasítanak.

24 Heller Ágnes (2009): *Az érzelmek elmélete*. József Műhely, Budapest. 155.

25 A király nyulai. In: Benedek Elek: *Magyar mese és mondavilág*. Könyvmíves, Budapest. é. n., 66.

26 A szegény meg a gazdag legény. In: *Uo.*, 677.

Segítőkézség – segítőkészség hiánya

Nincs nagy különbség az előző és a mostani erkölcsi tulajdonság között. Itt is párban kapjuk a példát:

„Útnak eredt a rest lány. Találkozott ő is a kemencével. Addigra a kemence megint olyan ütött-kopott, kormos kemence lett, mint amilyen volt, minek előtte a dolgos lány megtisztogatta, megsikálta.

– Hová mégy, leányom? – kérdezte a kemence.

– Megyek szolgáló útra – válaszolt a lány.

– Gyere, leányom – hívta a kemence –, takaríts ki, sikálgass meg. Jótetted helyébe pedig jót várj.

– Én bizony nem piszkítom be vacsavacsa kezecskémet, csecsebecse lábacskámat a te kormoddal. Tőlem felfordulhatsz, megfulladhatsz. Megyek a magam dolga után.”²⁷

Ez a mese azért is izgalmas, mert a *Holle* anyónak egy teljesebb változata. Ráadásul itt nem annyira az édeslányság – mostohaság (mint külső), hanem inkább a restség – dolgosság (mint belső) tulajdonság állítódik szembe egymással.

Bátorság – gyávaság

Se szeri, se száma a meséknek, ahol a hősnek a bátorság próbáját kell kiállnia, s az álhősök itt, már az első próbánál feladják. Mint itt is:

„Az út a fától egy barlang szájához vitt. Ott megállott a három királyfi tanácskozni, ki menjen be oda legelőbb. A két királyfi azt mondta, hogy legjobb lesz, ha Gyöngyharmat János megy be, mert hisz ő a legvitézebb.”²⁸

Ugyanígy nem jutnak tovább (az alsó világba) a *Fehérlófia*²⁹ című mese álhősei sem.

Az öregek tisztelete

A nemzedékek együttélése kényszer, de ha jól működik, lehetőség is. A mesék sokaságában láthatni, hogy az öregek olyan tudással, tapasztalattal rendelkeznek, ami nélkül lehetetlen volna a hős győzelme. A tőlük származó információ maga is legtöbbször varázseszközként működik. Mint látható, ezek a tulajdonságok egymásba érnek, egységes erkölcsi világgépet alkotva:

„Amint megy-mendegél, beér egy nagy rengeteg erdőbe, meglát egy öreg embert, amint cipekedik egy csomó rőzsével, de sehogy se tudja felvenni. Odamegy hozzá Jankó. »Adja ide öreg apám, majd hazaviszem én.« Haza is vitte az öreg ember kunyhójáig, [...]»

– Min szomorkodol, Jankó fiam?

27 Egyik rest volt, másik dolgos. In: Kolozsvári Grandpierre Emil (2000): *A csodafurulya*. J LX, Budapest. 214-215.

28 Gyöngyharmat János. In: Illyés Gyula (1979): *Hetvenhét magyar népmese*. Móra, Budapest. 495.

29 Fehérlófia. In: Arany László (é. n.): *Magyar népmese-gyűjtemény*. Franklin, Budapest. é. n., 131.

– Jaj, édes öregapám, hogyne szomorkodnám én, mikor olyan szép királykisasszonyt láttam, hogyha el nem vehetem feleségül, meghalok bánatomban, pedig annyit remélni se merek.

Itt elbeszélte Jankó, hogy mit látott.

– Jankó fiam – mondja rá az öreg ember – tudom én, hogy miféle kisasszonyokat mondasz te, de ha az Isten segít, mégis megkerítjük a legkisebbet valahogy.”³⁰

Őszinteség

A következő mesében is egy öreg és egy fiatal találkozik, de itt az őszinteség fontosságáról is példát kapunk:

„Akkor szépen leszállottak a lóról, bementek a házba. Egy öregasszony ült az asztal mellett, éppen vacsorázott. De olyan öreg volt az az asszony, hogy az orra a földet verte. Köszönnek:

– Adjon Isten, jó estét, öreganyám!

– Adj’Isten – fogadja az öregasszony. – Hát ti hogy tudtatok idejönni, hiszen aki még erre járt, mind szerteszaggatta az én sárkánykutyám?

Többsincs királyfi nem mert szólni. Az öregasszony kiszaladt az ajtón, elkezdte kiáltani a kutyáját. Azt mondja Habakuk:

– Felséges királyfi, jobb lesz, ha megmondjuk az igazságot, mert különben ez a vén boszorkány végére jár az életünknek.

A királyfi meg is fogadta Habakuk tanácsát, s utána szaladt a vénasszonynak.

– Ne hívja hiába a kutyáját, öreganyám, mert mi türés-tagadás. Ám bizony levágtam mind a kilenc fejét.

– No – mond az öregasszony –, köszönd az istenednek, hogy megmondtad az igazat, mert különben szörnyű halálnak halálával haltatok volna meg mind a ketten.”³¹

A másság elfogadása

Annyira természetes a mesemondó (és a mesehős) számára a másság, hogy talán fel sem figyelünk rá:

[János] „csak félig nyitotta ki a szemét, s úgy nézte, hogy vajon miféle emberek vetődhettek ide. Nézi, nézi, s hát három törpe, mind a három tetőtől talpig nagy bundában. Volt szakálluk is, mégpedig hétsinges, csupa jégből.”³²

Épp olyan természetességgel állnak szóba egymással a mesehős és a törpék, mintha nem is létezne közöttük különbség.

30 Jankó és a három elátkozott királykisasszony. In: *Uo.*, 105-106.

31 Többsincs királyfi. In: *Benedek, i. m.*, 594.

32 Jégország királya. In: *Uo.*, 142.

EGY KÖVETKEZTETÉS

Empátia, segítőkészség, bátorság, hűség, őszinteség, becsületesség, az öregek tisztelete, a másság elfogadása: ha csak ezeket sikerülne beépíteni minden gyermek személyiségébe, sokkal boldogabb világ jönne el.

Eddig a személyiség alapjainak kialakulásával kapcsolatban elsősorban az érzelmi emlékezet fontosságára igyekeztem felhívni a figyelmet. Arra, hogy tudatos döntéseinket a korábbi, hasonló élményekhez kötődő érzelmeink döntően befolyásolják.

A modern pszichológiai kutatások rávilágítottak azonban arra is, hogy személyiségünk alaprétegének, a tudattalannak is egész további életünkben megmarad döntő befolyása személyiségünkre, magatartásunkra, döntéseinkre. Ennek bizonyítására most csak néhány gondolatot idézek Timothy D. Wilson könyvéből: *„Fő tételeim szerint az emberi személyiség két helyen székel: az adaptív tudattalanban és az én tudatos felépítményében. [...]”*³³ *„Ha az embereknek két »énje« van – egy tudattalan és egy tudatos, amelyek csak laza kapcsolatban állnak egymással, – felmerül a kérdés, hogy honnan erednek ezek a rendszerek? Vannak arra utaló bizonyítékok, hogy az adaptív tudattalan némely hajlamai, például a temperamentum, genetikai alappal rendelkeznek. [...] a tudattalan indítékok a kisgyermekkorban gyökereznek, míg a tudatos, önmagunknak tulajdonított motivációk explicitebb, a szülőktől származó tanításokból nőnek ki.”* *„Az adatok alapján a korai, nyelvelsajátítást megelőző gyermeknevelési gyakorlat összefüggésbe hozható az implicit motivációkkal, de az explicit indítékokkal nem.”*³⁴

Mindez témánkra vonatkoztatva azt jelenti: immár tudományos ténynek tekinthető, hogy a tündérmesék által képviselt és közvetített, a művészi megismerés útján három- és hétéves kor között a személyiség alapjaiba, a tudattalanba beépülő erkölcsi rend szinte megváltoztathatatlanul meghatározza egész életünk emberi-erkölcsi arculatát, (elő)ítéleteit, döntéseit, magatartását. Ennek a rendnek a beépítésére semmi más nincs olyan alkalmas, mint éppen a klasszikus tündérmesék.

Ismét Wilsont idézem: *„... tudatos verbális énünk gyakran nem tudja, miért tesszük, amit teszünk, ezért olyan magyarázatokat talál ki, amelyek leginkább értelmesnek látszanak.”*³⁵

Hétéves kor után, az iskolában már késő ennek a titkos, tudatunk elől elrejtőző, Wilson által „adaptív tudattalan”-nak nevezett személyiségrésznek az alakítására.

Mindezt feltétlenül figyelembe kellene vennünk a korai intézményes nevelés tartalmi és szervezeti fejlesztése során. De persze ez már egy egészen más írás témája lehetne.

33 Timothy D. Wilson (2010): *Ismeretlen önmagunk*. Háttér, Budapest. 129.

34 *Uo.*, 155-157.

35 *Uo.*, 170.

SZARAJEVÓTÓL TRIANONIG V.

Az első világháború ábrázolása a Nemzeti alaptantervek időszakának történelemtankönyveiben (1998-tól 2013-ig)¹

KATONA ANDRÁS²

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

A Ferenc Ferdinánd, az Osztrák–Magyar Monarchia trónörököse és felesége elleni, világháborúhoz vezető szarajevói merénylettől a nagy háborút Magyarország számára véglegesen lezáró trianoni békediktátumig alig hat év telt el. Ez a fél tucat esztendő, főleg annak lezárása azonban meghatározta egész XX. századi történelmünket, és hatása nem halványul el az új évezred kezdetén sem. Ez az írás azt vizsgálja reprezentatív tankönyvminta segítségével, hogyan jelenítik meg és értékelik a közelmúlt magyarországi történelemtankönyvei, a Nemzeti alaptanterv első változatának életbe lépésétől (1998) a legutóbbi, negyedik változat által meghatározott kerettantervek megjelenéséig (2013) terjedő időszakban az első világháború tragikus éveinek történelmét. Általános és középiskolai tankönyveket egyaránt áttekintettünk. Munkánk folytatása az 1980 és 1998 közötti időszakot áttekintő korábbi írásnak, de ezúttal csak a „nagy” háborúval foglalkozik. A közelmúlt tankönyveit tekintjük át, és velük kapcsolatban fogalmazunk meg következtetéseket, melyeket talán a jövőbeli tankönyvek készítésénél is méltányolni lehet majd.

-
- 1 Előzmények: Katona András (2014): Szarajevótól Trianonig. Az első világháború és következményei a Horthy-korszak középiskolai történelemtankönyveiben. *Könyv és Nevelés*, 16. évf. 4. sz. 33-53.; Katona András (2015): Szarajevótól Trianonig. II. Az első világháború és következményei a pártállami időszak történelemtankönyveiben I. (1945–1956). *Könyv és Nevelés*, 17. évf. 4. sz. 74-93.; Katona András (2016): Szarajevótól Trianonig. III. Az első világháború és következményei a pártállami időszak történelemtankönyveiben II. (1956-tól az 1980-as évekig). *Könyv és Nevelés*, 18. évf. 1. sz. 61-84.; Katona András (2016): Szarajevótól Trianonig IV. Az első világháború és következményei a rendszer-változást megelőző és követő évek történelemtankönyveinkben (1980-tól 1998-ig). *Könyv és Nevelés*, 18. évf. 3. sz. 43-76.
 - 2 Katona András dr. univ., nyugalmazott főiskolai docens, Eötvös Tudományegyetem BTK Történelmi Intézet, Budapest

ANDRÁS KATONA: FROM SARAJEVO TO TRIANON, PART V. WORLD WAR I AND ITS CONSEQUENCES IN OUR HISTORY TEXTBOOKS IN THE PERIOD OF THE NATIONAL CURRICULUMS (1998–2013)

Just six years passed between the assassination in Sarajevo of Franz Ferdinand, the heir to the throne of the Austro-Hungarian Monarchy, and his wife, leading to the world war, and the Treaty of Trianon which brought an end to the Great War for Hungary. These half dozen years, mainly their close, determined the course of our history for the entire 20th century, and their impact did not fade at the start of the new millennium either. This paper examines, with the help of a representative sampling, how the tragic years of the World War I. are represented and assessed in Hungary's history textbooks between the introduction of the National Core Curriculum (1998) and the appearance of the last, by the 4th version of the core curriculum determined curriculum frameworks (2013). We examined both primary and secondary school textbooks. Our work is a continuation of an earlier paper that examined the period between 1980 and 1998, but this time we examine only the "Great" War. Reviewing the recent textbooks, such conclusions are drawn which can be perhaps appreciated by preparing future textbooks, too.

BEVEZETÉS

A Nemzeti alaptanterv (NAT) megjelenése 1995-ben közoktatásunk rendszerváltásának is tekinthető abban az értelemben, hogy a korábbi erősen központosított tantervi szabályozás egy keretjellegű, kevésbé centralizált, sokszínűbb tanítási gyakorlatot tett lehetővé. A bevezetésére hároméves felkészülési időszakot követően került sor. A kiadóknak is „rámozdultak” a lehetőségre, és – kihasználva a Nemzeti Tankönyvkiadó monopolhelyzetének a megszűnését – feltűnően nagy számban jelentettek meg új tankönyveket, illetve a korábban megjelentek egy részét is „hozzáigazították” az új követelményekhez. Erre különösen a kerettantervek 2000. évi megjelenését követően nyílt lehetőség, melyek a NAT-hoz képest némileg „keményebb” szabályozó eszközt jelentettek. Ezt „felpuhította” 2003-at követően az a rendelkezés, amely az addigi iskolatípusonkénti egy helyett több kerettanterv kibocsátását is lehetővé tette.³ Ezt a tankönyvet kiadó cégek, vállalkozások eleinte úgy oldották meg, hogy a már forgalmazott tankönyvekhez készítették kerettantervet, ami természetesen nem volt szerencsés, de üzleti szempontból teljesen érthető volt. Különösen az általános iskolai történelemkönyvek háza táján volt nagy forgalom, a Nemzeti Tankönyvkiadó és a Korona Kiadó után az Apáczai, a Dinasztia, a

3 2010-re több mint 60 ilyen választható kerettanterv lett a 2000-es 4 helyett!

Műszaki, a Mozaik Kiadó jelentkezett új tankönyvekkel. Forgalmazott még a Holnap, a Vándordeák és a Pauz-Westermann Kiadó is tankönyveket, azonban – különösen az utóbbiak – más kiadóktól megszerzett jogok alapján, lényegi változtatások nélkül. Mivel a NAT 2003-ban, 2007-ben, majd 2012-ben is változott (újabb változatai jelentek meg), és ezt követték a kerettantervek is, ezért az egyes tankönyveknek számos „mutációja” látott napvilágot az újabb tantervi követelményekhez, sőt friss pedagógiai „divatokhoz” (pl. képességfejlesztés, kompetenciafejlesztés) igazítva. Valamennyit lehetetlen áttekinteni egy rövid írás keretében, ezért törekedtünk a tankönyvek újabb változatait felhasználni elemzésünkben, zömmel ezeket megadva bibliográfiánkban. Természetesen a kerettantervek és az egyes tankönyvek is minősítő eljárásokon estek át, amelynek rendszere, változásai külön tanulmány tárgyát képezhetnék. Mi azonban a kész, jóváhagyott tankönyveket fogtuk csupán „vallatóra”, a sorozat hagyományainak megfelelően. Ezúttal azonban csak a világháború időszakára összpontosítottunk. Következő, hatodik közlésünk foglalkozik majd a világháború utáni oroszországi és magyarországi események, majd a létrejött békerendszer, benne a trianoni béke témáival, vagyis az első világháború következményeivel.

MIT TANÍTUNK AZ ELSŐ VILÁGHÁBORÚRÓL?

Általános iskolai tankönyveink

Az általános iskolában sajnos továbbra is elszakadnak az első világháború eseményei azok következményeitől. Ez azt jelenti, hogy magát a „nagy” háborút a 7. osztályos tankönyvek tárgyalják, míg a következményei a békekötésekkel „átcsúsznak” a 8. osztályos tananyagba. (Némi malíciával írhatjuk, hogy legalább alkalmat kínálva az ismétlésre.)

Érdekes képet kapunk, ha elemzésünket kvantitatív adatokkal kezdjük. Megnéztük az első világháború tárgyalásának oldalszámok szerinti terjedelmét az egyes tankönyvekben. A szóródás meglehetősen csekély – egy 8. osztályosoknak szánt tankönyv kivételével – 8–11% közötti. A legterjedelmesebb éppen azokban a könyvekben, amelyek a tankönyvpiac szűkítését követően is forgalomban maradtak. Ez persze nem minősít, de érdekes adat.

Elemzésünket kezdjük azokkal az „előrevetett” értékelésekkel, amelyet a könyvek jelentős része tartalmaz. *„Ilyen sok ország és ilyen sok ember még soha nem harcolt egymás ellen. [...] Ilyen sok ember korábban egy-egy csatában még soha nem pusztult el.”*⁴ Közgazdász értékelését hívja segítségül egy másik könyv: *„Az első világháborúval az ő, tartós biztonság elveszett. Kezdetét vette a bizonytalanságok kora.”*⁵ Más könyv némileg differenciál: *„Az első világháború az emberi történelem egyik legtragikus*

4 Bánhegyi (2001) 140. (A tankönyv későbbi változata – Bánhegyi (2011) – már nem tartalmaz ilyet.)

5 Bihari (2000) 176. (Galbraith: A bizonytalanság kora /1973/ című könyvéből vett idézet.)

kusabb fejezete. A harcok ... hatalmas áldozatokkal jártak. A technikai fejlődés árnyoldalaként a kifejlesztett fegyverek emberek millióit ölték meg.⁶ A „nagy háború” elnevezésre is több könyv tartalmaz utalást: „Az emberek ... nagy háborúnak nevezték. Nem tudhatták, hogy ezt a – minden eddigi háborúnál szörnyűbb – világegést követi majd egy másik.”⁷ Tegyük hozzá: még nagyobb. Egy másik könyv „sokak által várt – háború”-ról beszél, melyben „az egyik fél gyors győzelme helyett hosszan elhúzódó, véres küzdelem kezdődött”, melyben „valamennyi kontinensen harcoltak”, de „a háborút eldöntő harcok Európában zajlottak.”⁸

1. táblázat: Az első világháború aránya a tankönyvekben

(Az első sorban a 7. osztályos tankönyv egészére, a második sorban pedig a teljes általános iskolai tankönyvsorozatra kivetített arányszám található.)

Balla (2011) Műszaki Kiadó	Bánhegyi (2012) Apáczai Kiadó	Bihari (2000) Holnap Kiadó	Csorba (2003) Dinasztia Kiadó	Dupcsik, Repárszky (2002) Műszaki Kiadó XX. század	Helméczy (2003) Nemzeti Tankönyv- kiadó	Horváth, Kövér, Pelyach (2006) Mozaik Kiadó	Horváth (2009) Nemzeti Tankönyv- kiadó
8,2%	11,1%	9,7%	9,4%	5,3%	9,1%	9,4%	10%
kb. 2%	kb. 2,8%	–	kb. 2,4%	–	kb. 2,3%	kb. 2,4%	kb. 2,6%

Elemzésünk során elsősorban az egyes tankönyvek sajátos elemeit igyekszünk kiemelni az egyes résztémáknál. Kezdjük a *háború előzményei, kitörése* ábrázolásával. Jelentős az eltérés a tankönyvek között abban, hogy a háború távolabbi, közvetett előzményei beépülnek-e a világháborús fejezet, témakör anyagába. Legmeszszebbről talán Bihari Péter tankönyve indít az igen beszédes, *Békéből háborúba* fejezetcímmel. Kitér a szerb trónért folyó Obrenović–Karadjordjević vetélkedésre, amely a XX. század elején döntő fordulatot vett a Monarchia-barát I. (Obrenović) Sándor meggyilkolásával, és az oroszbarát I. (Karadjordjević) Péter hatalomra kerülésével. Kitér Bosznia-Hercegovina Monarchia általi, elhibázott bekebelezésére, amely Oroszország haragjának kihívása mellett létrehozta a „Fekete Kéz” (más néven „Egyesülés vagy Halál”) nagyszerb álmokat kergető ultranacionalista szervezetet, melynek tagja lesz Ferenc Ferdinánd későbbi gyilkosa. A Balkán-háborúkról is bőven esik szó,⁹ míg a legtöbb könyv éppen csak megemlíti azokat, némelyik még azt sem. Külön részfejezetben tárgyalja Bánhegyi Ferenc újabb könyve¹⁰ és Horváth Péter tankönyve.¹¹ Igaz, ez utóbbi „hozzácsapja” a flottaépítési versenyt és a francia

6 Horváth, Kövér és Pelyach (2006) 166. (Kiemelés tőlem: K. A.)

7 Horváth (2009) 176. Vö.: Bánhegyi (2001) 140.; Bihari (2000) 176.; Bánhegyi (2011) 181.

8 Dupcsik és Repárszky (2002) 9.

9 Bihari (2000) 177. (A puskaporos Balkán-félsziget) *Megjegyzés: Az oldalszámokat követően többnyire a tankönyvi rész/alfejezetek címét is megadtuk, a könnyebb azonosíthatóság kedvéért. (A szerző: K. A.)*

10 Bánhegyi (2011) 180–181. (A balkáni háborúk)

11 Horváth (2009) 177. (A főbb válságócok)

reváns szerepét is. Távolabbi háborús góccokkal kevés tankönyv foglalkozik (pl. marokkói válság¹² vagy tengerszorosok kérdése¹³).

A távolabbi előzmények közé tartozó gazdasági-politikai folyamatok is felvillannak, némiképp a lenini imperializmus ismérveit felidézve. Ilyenek *A monopóliumok, Harc a világhuralomért, A világ területi felosztása. A gyarmati rendszer kiteljesedése, Küzdelem a világ újrafelosztásáért*.¹⁴ A nemzetközi nagyvállalatok szerepére utal egy másik tankönyv is, megemlítve benne a monopóliumokat, a tőke kivittelt és a gyarmatosítás szerepét.¹⁵ Az Apáczai Kiadó tankönyve ezek mellett megemlíti az európai nacionalizmusok negatív szerepét, az „európai összefogás politikájá”-nak a csődjét.¹⁶ A katonai szövetségek kialakulásának bemutatását is közvetett háborúelőzményként mutatja be a tankönyvek egy része.¹⁷

A háború közvetlen előzményének „pillanata” (vagy inkább a háború ürügye), a *szarajevói merénylet* „dramaturgiai” is fontos ábrázolása jelentős feladata a tankönyveknek. Ezt többnyire képpel és szöveggel együtt oldják meg.¹⁸ Vannak könyvek, amelyek megemlítik a trónörökös szarajevói látogatásának provokatív jellegét, részleteik annak körülményeit is tisztázzák.¹⁹ Más könyvek a szigorú tények leírására korlátozódnak.²⁰ Ugyanakkor törekednek a tankönyvek a háború valódi okainak a feltárására is. A Mozaik Kiadó könyve „*az imperializmus erőszakos*”, „*területszerző politikája*” mellett „*az európai diplomácia csődje*”-ről beszél.²¹ Más tankönyv Németország szerepét, felelősségét emeli ki: „*Németország még inkább jó*

12 Bihari (2000) 179. (Fegyverkezési verseny – Háborús válságok)

13 Horváth (2009) 177. (A tengerszorosok – „kis színes”). Megjegyzés: A „kis színesek” azok a többnyire kiegészítő tananyaghoz tartozó érdekes történetek, életrajzok, leírások, amelyek minél több tanuló számára vonzóvá tudják tenni a történelmet. Jelentőségüket fokozza, hogy rájuk tapasztalható a törzsananyag bizonyos elemei, azok az ismeretek, amelyeket feltétlenül meg kívánunk tanítani. Vö.: Horváth Péter (2012): De hogy jön ide Kristóf mackó? (A szerző bemutatja Olvasmányos történelem 5–8. című tankönyvsorozatát). *Történelemtanítás*, XLVII. (Új folyam III.) évf. 1. sz. (hivatkozási azonosító: 03-01-08) <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2012/06/horvath-peter-de-hogy-jon-ide-kristof-macko-03-01-08/> (Letöltés: 2016. 02. 27.)

14 Részfejezetcímek Helméczy (2004) 179–180. tankönyvéből, amely még a rendszerváltozás előttről maradt „vissza”.

15 Horváth (2009) 176.

16 Bánhegyi (2011) 182. (A háborút mozgó politikai-hatalmi érdekek)

17 Bihari (2000) 178. (Hatalmi egyensúly Bismarck alatt és Új szövetségek Bismarck után); Helméczy (2004) 180. (A háborús szövetségek kialakulása); Horváth, Kövér és Pelyach (2006) 168. (A háború előzményei); Horváth (2009) 178. (A katonai szövetségek)

18 Bánhegyi (2011) 141.; Dupcsik és Repárszky (2002) 9.; Helméczy (2004) 181.; Horváth, Kövér és Pelyach (2006) 168.; Horváth (2009) 179.; Bánhegyi (2011) 181.

19 Bihari (2000) 181. (A szarajevói merénylet); Dupcsik és Repárszky (2002) 9. (A szarajevói merénylet); Helméczy (2004) 181. (A szarajevói merénylet); Horváth, Kövér és Pelyach (2006) 169. (Merényletek Sarajevóban – „kis színes”); Horváth (2009) 179. (Az első pisztolylövés: a szarajevói merénylet. A merénylet „kis színes”).

20 Horváth, Kövér és Pelyach (2006) 169. (A háború kirobbanásának közvetlen oka); Bánhegyi (2011) 181. (A háború kirobbanásának oka)

21 Horváth, Kövér és Pelyach (2006) 169. (A háború valódi okai)

lehetőséget, elszalaszthatatlan alkalmat látott a háború megkezdésére.”²² Több tankönyv Ferenc József szállóigévé vált mondatait idézi, gyakran annak valódi mögöttes tartalma (a német nyomás) nélkül: „Mindent megfontoltam, mindent meggondoltam.”²³ Több tankönyv törekszik külön részfejezetben is a háborús célok és tervek rövid bemutatására,²⁴ és tárgyalják ezek megváltozását is.²⁵ Itt csupán egyet idézünk, amely különösen „fején találta a szeget”: „A háború kezdetén minden hadviselő ország politikusa azt hirdette, hogy országát rákényszerítették a háborúra. Ezt teljes joggal csak a stratégiai célból megtámadott Belgium mondhatta el magáról. [...] A háború kezdetén ... egyik fél sem tervezte, hogy valamelyik szembenálló nagyhatalmat teljesen felszámolja. A háború végére azonban megváltozott a helyzet.”²⁶

Ezt követően nézzük meg a különbözőségeket, a sajátosságokat az egyes tankönyveken belül a világháború eseményeinek tárgyalására és feldolgozására vonatkozóan. Kezdjük a legrégebbi, *Bihari Péter-féle tankönyvvel*. A *Harcias nacionalizmusok* bemutatásánál felidézi a szerző Stefan Zweig egy 1914 tavaszi franciaországi mozilátogatási élményét, mikor tapasztalhatta a franciák németekkel szembeni végtelen gyűlöletét.²⁷ Gavrilo Princip történetével kapcsolatban – igaz, apróbetűs szövegben, de – leírja azt is, hogy „Jóval az első világháború után beigazolódtott az a feltevés, hogy Princip és társai a szerb hadsereg vezetőitől kaptak pénzt, fegyvereket és tanácsokat.”²⁸ Az sem szokványos, hogy idézi Nagy Imrének, az 1956-os forradalom miniszterelnökének olasz fronton átélt háborús élményeit.²⁹ Leírja azt is – igaz, ezt más könyvek is megteszik –, hogy 1916-ban az angolok a Somme folyónál szenvedték el mintegy 20 ezer fővel „a brit hadtörténet legsúlyosabb vereségét.”³⁰ A háború új, félelmetes harci eszközéről, a tankról nemcsak azt mondja el – mint több más könyv –, hogy „az álcázás kedvéért nevezték *”tanknak”*”, hanem azt is, hogy „A nagyobb, nyolc személyes harckocsikat *”he-tank”-nek (fiú-tank)*, a kisebb négy személyeseket *”she-tank”-nek (lány-tank)* nevezték.”³¹ Szól a tankönyv egy német altiszt visszaemlékezését idézve a lövészárkok „népének” életéről és a háterszágnak a hétköznapjairól, „*marharépa-tél*”-ként idézve az 1916/1917-es telet, amikor már

22 Horváth (2009) 180. (A hadüzenetek sora)

23 Bánhegyi (2001) 141. (Hadüzenetek 1914-ben); Balla (2011) 201. (A háború kitérése és a hadüzenetek); Bánhegyi (2011) 181. (A háború kirobbanásának oka)

24 Bánhegyi (2001) 141. (A villámháború terve); Csorba Csaba (2002) (Okok és célok); Horváth, Kövér és Pelyach (2006) 171. (A haditervek); Bánhegyi (2011) 183. (A villámháború terve)

25 Bihari (2000) 183. (Villámháborúból állóháború); Bánhegyi (2001) 142. (Az állóháború kialakulása); Horváth (2009) 181. (Villámháborúból állóháború); Bánhegyi (2011) 184. (Az állóháború kialakulása)

26 Dupcsik és Repárszky (2002) 15. (A háborús célok változásai)

27 Bihari (2000) 178-179. (Harcias nacionalizmusok)

28 Uo. 181. (Gavrilo Princip – „kis színés”)

29 Uo. 185. (Katonák a senki földjén és a kösziklák között)

30 Uo. 186. (Frontvonalak szabdadják Európát)

31 Uo. 186. (A lövészárkok-háború)

„krumplihoz is alig lehetett jutni”.³² Teljesen eredeti ötlete a tankönyvírónak, hogy *A gyűlölet versei* című részfejezetben a hazai és külföldi háborút támogató költészet „gyöngyszemeiből” idéz néhányat – a szerzők között pl. Kipling.³³

A háború magyar vonatkozásai kapcsán a cenzúra működésére példaként – igaz, csak egy lappal később, de képen is – közli, hogy „*A Népszava Ferenc József halálakor közölt megemlékezéséből pl. csak a címet hagyták meg.*” Az általános elszegényedés plasztikus példája „*az 1918-as budapesti "cipőfelmérés": a megkérdezett 680 000 fővárosi lakos 42,7 százalékának egyetlen pár cipője volt, csak 22 százalékuk rendelkezett három vagy több pár cipővel.*”³⁴ Tegyük hozzá: azt, hogy vidéken, a falvakban milyen lehetett a helyzet, azt ezek nyomán elképzelhetjük. Mintegy a háború zárásaként a következőket írja a könyv: „*Amilyen váratlanul robbant ki a nagy háború, olyan hirtelen ért véget. A központi hatalmak hadserege és hátországa egyszerre omlott össze; az antant csapatoknak és a forradalomnak a közeledésére...*” Nyomatékként ez utóbbi alátámasztására, mintegy „mottóként” az új Habsburg uralkodót, IV. Károlyt idézi a tankönyv: „*Újfajta, az antantnál is veszedelmesebb ellenséggel állunk szemben, a nemzetközi forradalommal...*”³⁵

A térképekben és képekben igen gazdag, *Apáczais tankönyvek*³⁶ tartalmaznak néhány vitatható, egymásnak is ellentmondó megállapítást, melyek minden bizonynyal a leegyszerűsített közlésekre való törekvéből származnak. Előbb ezt írja a szerző: „*1915. május 7-én a német hadvezetés végzetes hibát követett el. Elsüllyesztették a Lusitania (luzitánia) nevű személyszállító hajót, amelynek fedélzetén 124 amerikai állampolgár is tartózkodott. Ez okot adott arra, hogy az USA később hadba lépjen az antant oldalán.*” Lejjebb viszont azt írja, hogy az 1916 végén meghirdetett „*korlátlan tengeralattjáró-háború*” miatt „*... 1917 áprilisában az Egyesült Államok is hadat üzent Németországnak.*”³⁷ Azon kívül, hogy a német császár 1917 januárjában írta alá a februárban érvénybe lépő hadiparancsot, nehezen magyarázható, hogy az ellenlépést az 1915-ös, egyébként angol hajó elleni német akció okozta volna. Kissé feleleveníti a tankönyv az „*otrantói áttörés hőse*”-ének, Horthy Miklósnak a két világháború közötti mítoszát,³⁸ annak említése nélkül, hogy milyen csekély hadászati jelentősége volt a tengeren oly ritkán győztes központi hatalmi sikernek.

A legrégebbi „eredetű” *Helméczy-féle tankönyv* leírja, hogy Ferenc Ferdinánd ellen „*Korábbi utazásai során már háromszor kíséreltek meg merényletet...*”. Hogy mégis miért utazott a trónörökös, ehhez egyik udvari emberét idézi: „*meg kell mutatni, hogy mi vagyunk az urak Boszniában. [...] Szerbiának ebből meg kell értenie, hogy*

32 Uo. 187. (A hátország erőfeszítése)

33 Uo. 188. (A gyűlölet versei)

34 Uo. 190. (Erősödő állami beavatkozás)

35 Uo. 195., 193. (A háború vége) és (Összeomlás – Az antant győzelme)

36 A Bánhegyi-féle (2001) tankönyv volt az egyik első négyzsinnyomású történelemkönyvünk.

37 Bánhegyi (2011) 185-186. (Újabb hadba lépők, újabb frontok és A gépek háborúja)

38 Uo. 189. (A magyar katonák a frontokon)

soha és semmikor nem nyújthatja ki ide a kezét.”³⁹ Az állóháború „mélyen tagozott védelmi rendszeré”-ről részletezően azt írja a tankönyv, hogy mindkét fél „többszörös – néha 8–10 védelmi vonalból álló – lövészárórendszerrel épített ki, aknamezőkkel, szögesdrót akadályokkal, géppuskafészekkel, fedezékekkel, erős tartalékokkal.”⁴⁰

Szemléletes táblázatokban mutatja be a tankönyv az erőviszonyokat: Az egy főre eső nemzeti termék, 1910-ben, A háborús kiadások és a mozgósított haderő létszáma az első világháborúban; Néhány győztes állam területnövekedése km²-ben; A vesztes országok területi veszteségei.⁴¹ Igen plasztikus számok uralják az antant végső győzelmeiről szóló beszámolót is: „... az angol-francia-amerikai csapatok 1918. augusztusi amiens-i frontáttörése”-nél „... 3000 löveg ösztüze, 1500 repülőgép támadása nyitott rést a német állásokban. A csatában ... 500 harckocsi vett részt.”⁴²

A magyar háborús részvétellel kapcsolatban „katonáink hősies helytállásáról” ír, főleg az orosz fronton, ahol „különösen a gyorsan mozgó magyar huszárság tűnt ki, félelmetes hírnévre tett szert az ellenség körében.”⁴³ Az Isonzó és Piave folyók menti csatákat is úgy mutatja be, hogy „leginkább a nyugati front Verdun körüli harcaira emlékeztek. Falták az embert és a hadianyagot. Sajnos, tízezerrel magyar katonák is áldozatul estek az értelmetlen öldöklésnek.” Illik a képhez Ady Endre Ember az embertelenségben című háborúellenes versének tankönyvi idézete:

„Szívemet a puskatús zúzta,
Szememet ezer rémség nyúzta,
Néma dzsin ült büszke torkomon,
S agyamat a Téboly ütötte. [...]

S megint élek, kiáltok másért:
Ember az embertelenségben.”⁴⁴

A szintén sok kiadást és kiadót megért Balla-féle tankönyv oszlopdigramjai az erőviszonyok alakulását a nyersanyagterelés tükrében mutatják be az Egyesült Királyság, az Egyesült Államok, Németország és egyéb ipari államok viszonylatában a háború előtt. A hagyományosan ábrázolt vas- és acéltermelés mellett a gyapotot mutatja be, nyilván a gyarmati lehetőségek közötti különbségek ábrázolására.⁴⁵ A háborúba lépésekkel kapcsolatban érdekes tényt közöl a tankönyv, a Képes történelem nyomán olvasmányként, a diplomácia „kised játékairól”: „A francia kormány már határozott a háború felől. Nyilvánvalóvá akarta tenni a német felelőssé-

39 Helméczy (2004) 181. (A szarajevói merénylet)

40 Uo. 183. (Az állóháború – „kis színes”)

41 Uo. 184. és 192. (Ki bírja tovább? A hátszörzök teherbíró képessége) és (Győztesek és vesztesek)

42 Uo. 186. (Az antant győzelmei)

43 Uo. 193. (A keleti front eseményei – „kis színes”)

44 Uo. 194-195. (Az Isonzó és Piave folyók melletti csaták – „kis színes”)

45 Balla (2011) 200. (Az erőviszonyok változása a világ nyersanyagtermelése tükrében)

get. Ezért – hogy véletlenül se adjon ürügyet nekik – a francia csapatokat 10 kilométerrel visszavonták a határról. A haditerv szerint azonban a német hadsereg főerőivel éppen Franciaország ellen kívánt megindulni. [...] Ezért a németek – hogy kiprovokálják a háborút – azt kívánták a franciáktól: tegyenek semlegességi nyilatkozatot, és adják át Toul és Verdun várát. 'Franciaország érdekeinek megfelelően fog cselekedni' – volt a francia válasz. Erre augusztus 3-án, légből kapott határincidensek ürügyén, Németország hadat üzent Franciaországnak.⁴⁶ Érdekes kép – rajzzal és térképpel is megerősítve –, hogy „A lövészárkok az Északi-tengertől Svájcig húzódtak.”⁴⁷ Néha a képaláírások igen beszédesek: „A katonák gyorstüzelő lövegekkel (6-8 lövés/perc) és géppuskákkal (250 lövés/perc) védték állásaikat.”⁴⁸ A háború „gépesítéséről” külön „kis színes” szól: „A ... harci gáz, tank és búvárhajó mellett a repülőgép is egyre fontosabb szerepet töltött be a frontokon. Növelték a gépfegyverek, az aknavetők, a nehézágyúk, a messze hordó lövegek számát. A lőszer- és élelmiszer-utánpótlást vasúton és gépkocsikkal szállították. Telefon- és távíróvonalakat építettek ki a 'híradósok’.”⁴⁹ Szintén a *Képes történelem* sorozat részlete alapján képet kapunk a német hadsereg „fekete napjára”-ról: „Egyetlen napon 16 német hadosztály semmisült meg. 200 000 ember és töménytelen hadianyag volt a veszteség.”⁵⁰ Zárásként újabb oszlopdiagram „szól” a két szembenálló hatalmi tömb részesedéséről az ipari termelésből és a háború szempontjából oly fontos acéltermelésből.⁵¹

A magyar történeti részek kiemelik a magyar szenvedések legfőbb színtereit: az Isonzó folyót, a környékén folyó tizenkét véres ütközettel, a Doberdó-fennsíkot, „az első világháború egyik legszörnyűbb hadszínterét”. Megemlíti a dicsőséges gorlicei és caporettoi áttörést, de megemlíti azt is, hogy a „Bruszilov orosz tábornok által vezényelt 'gőzhenger' mintegy 600 000 fős veszteséget okozott a Monarchia csapatainak.”⁵² Döbbenetes hátországi adatot is közöl, különösen annak fényében, hogy hazánk élelmiszerrel való ellátottsága viszonylag a legjobb volt a központi hatalmak országaiban: „1918-ban Magyarországon az évi gabonatermés a szükségleteknek csak mintegy felét fedezte.”⁵³

Csorba Csaba tankönyvében megemlíti, hogy Tiszát meggyőzték a háborúba lépésről, „holott Magyarországnak semmiféle érdeke nem fűződött egyetlen európai állam megtámadásához sem.” Az erőviszonyok érzékeltetésére azt is megemlíti, hogy „Bár a franciákat fűtötte a visszavágás vágya az 1870–1871-es vereségért, 'revans Sedanért', azonban soha nem gondoltak arra, hogy önmagukban indítsanak háborút

46 Uo. 201-202. (A háború kitörése és a hadüzenetek)

47 Uo. 203. (A nyugati front)

48 Uo. 204. (Harc a lövészárkokban)

49 Uo. 208. (Háborús hétköznapok)

50 Uo. 212. (A háború vége)

51 Uo. (Az erőviszonyok változása a világ nyersanyagtermelése tükrében)

52 Uo. 216. (Katonáink a fronton)

53 Uo. 217. (A kimerülő hátország)

*Németország ellen.*⁵⁴ Igaz, olvasmányban, de megemlíti Kuncz Aladár *Fekete kolostor* című művét, sőt idéz is belőle; az ellenséges állampolgárok internálásáról, fogolytáborba kerüléséről és az ottani embertelen körülményekről. Súlyosbitásként hozzáteszi a műből idézve: „Sokan megvádolhatnák a francia kormányt, mert már augusztus másodikától kezdve tömegesen zárt be osztrák-magyar alattvalókat, holott a háború megüzenése Franciaország és a kettős monarchia között csak két héttel később történt meg.”⁵⁵ A háború tárgyalását egy angol közkatona „élményei” színesíti. A frontokra szánt feltűnően rövid terjedelemmel szemben egy teljes lecke szól *A hátország népéről*. A nyomorúság leírása (jegyrendszer, drágaság, áruhiány, feketepiac, élelemellátás hiányossága – heti egy zsirtalan nap stb.) nagy súlyt helyez a tankönyv a háborús gazdagok bemutatására is: „Weiss Manfréd 1917-ben mintegy 35 millió koronás jövedelméből többek között 8 ezer holdas földbirtokot vásárolt. Mások egész bérházcsoportokat vásároltak meg, azokba fektetve a vagyonukat. Rendkívüli fényűzés volt az új és régi gazdagok körében egyaránt.” Arra viszont egyetlen más tankönyv sem tér ki, hogy „a közvélemény nyomására fordulat következett: 50 előkelő asszony és leány megalapította a Fényűzés Elleni Ligát, kötelezve tagjait az egyszerű öltözködésre stb.”⁵⁶

Érdekes olvasmány Márai Sándor eperjesi diákéveire való visszaemlékezése a Habsburg császár és király halálára, melynek „pillanatában az én nemzedékem számára Ferenc József már misztikus jelenség volt, kié mindjárt a Jó Isten után következett, hóféhér pofaszakállal könyökölt a népek fölött és ruganyos léptekkel tűnt el az örökkévalóságban.”⁵⁷ Az összeomlás „fejtelenségét” pedig úgy mutatja be, hogy a november 3-ai fegyverszünet aláírása után „A hadsereg főparancsnoka azonnal kiadta a parancsot az ellenállás beszüntetésére, holott a megállapodás csak egy nappal később lépett életbe. Az olaszok ezt az időt kihasználva százezreket ejtettek fogságba. Ez jelentős részben a magyar ezredeket érintette. Így az ország katonai ereje ijesztő mértékben lecsökkent...”⁵⁸ Érdekes adalék – szintén az olvasmányok között –, hogy egy politikus (legalábbis Tóth Béla anekdotája szerint) IV. Károly kormányalakítási felkérésére így reagált volna: „Felséges uram! Három patkány van a világon. Van olyan, amelyik időben elhagyja a süllyedő hajót. Ez az okos patkány. Van azután olyan, amelyik rajta marad, és együtt süllyed el a hajóval, – ez a becsületes patkány. És végül van olyan patkány, amelyik rászalad a süllyedő hajóra, és azt hiszi, hogy azt megmentheti. Én ehhez az utóbbi fajtához nem akarok tartozni, mert ez az úgynevezett buta patkány.”⁵⁹ Tanulságos történet, bár valóságalapja több mint vitatható, és ezért nem biztos, hogy történelemtankönyvbe való.

54 Csorba (2002) 115. („Éljen a háború!” Okok és célok)

55 Uo. 117. (Internálás)

56 Uo. 120. (A hátország népe)

57 Uo. 122. (Márai Sándor: Egy nap emléke /részlet/)

58 Uo. 125. („Búcsú a fegyverektől”)

59 Uo. 126. (Menthetetlen)

A Mozaik Kiadó szép kiállítású tankönyve részletesen felidézi a szarajevói merényletet, benne az első, sikertelennel is. Kitér a „kis színes” arra is, hogy ezért megváltoztatták a trónörökös további útvonalát, de a sofört elfelejtették értesíteni. *„Egy utcasaroknál ezért megállították a trónörökös autóját, hogy a helyes irányba tereljék. Épp ott állt a zsúfolt járdán az első merénylő társa, és előrántotta fegyverét. Egy detektív észrevette ezt, és közbe akart lépni, de hátulról leütötték. A közvetlen közelről leadott pisztolylövés halálosan megsebesítették a trónörökösöt és feleségét.”*⁶⁰ A tankönyv térképei (Szövetségi rendszerek, A német haditerv, A frontvonalak 1917 őszén, Európa az első világháborút lezáró békeszerződések után), rajzai (Lövészárok-rendszer, Angol géppuska, Francia gyorstüzelő ágyú, Osztrák-magyar mozsárágyú, Angol tank, Német repülőgép, Német tengeralattjáró, Szuronyos puska), képei (Élelmiszerjegy, Táborig postai levelezőlap, A háború tárgyi emlékei + háborús és háterszági életjelenetek), táblázatai (Erőviszonyok, Elsüllyesztett hajótér és tengeralattjárók, Embervesztés) igen plasztikusak. Külön „kis színes” szentel a tankönyv a frontbarátkozásoknak, egy magyar katona levélrészletét idézve: *„Most, amikor a muszkáknak [oroszoknak] volt husvétjok, és hoztak a mieinknek csomagokat, táncoltak, énekeltek, azután visszamentek az ő állásaikba.”*⁶¹ Egy orosz, majd olasz frontot megjárt magyar katona naplórészletei révén mutatja be a tankönyv a harcmodor változásait: *„1914-ben a fő fegyver a gyalogság volt. [...] A mostani olasz hadjáratban eddig már a tüzérség volt a fő fegyvernem. [...] 1914-ben az első támadásokat gyalogsági tüzzel és rohammal kezdték. Kevéssel később a puska és az ágyú tüzét is alkalmazták. Később a technikai tisztek eltalálták a kézi- és puskagránátot. [...] A talián [olasz] felküldött száz meg száz repülőgépet. Ezek a bombákat úgy dobták lefelé, hogy ott menthetetlenül el kellett pusztulni minden élő léleknek, ha csak a kavernába [sziklába vájt fedezék] nem bújt. Aki mint figyelő kint maradt, azt a talián repülő géppuskával lőtte agyon. Közben a gázt a tartályokból azonképp engedték, mint a mi csapataink, és megkezdődött a támadás.”*⁶²

Adomát ez a tankönyv is közöl, amely jól tükrözi a soknemzetiségű hadsereg kezdettől meglévő hátrányát: *„Egy erdélyi ezred a frontra indult. Az osztrák parancsnok lelkesítő beszédet akart tartani a felsorakozott bakáknak. Ráparancsolt egy németül tudó székely őrmesterre, hogy fordítsa le a mondanivalóját. – Katonák, hazánk egén sűrű fellegek tornyosulnak! – kezdte beszédét a parancsnok. Az őrmester az égre pillantva harsány hangon megszólalt: – Katonák! Mindenki vegyen elő köpenyt, eső készül!”*⁶³ A fronton való ellátásról szintén egy magyar katona levélrészlete tudósít: *„Otthon a kedves kutya nem eszi meg, de nekünk jó, mert jobbat nem kapunk. Hús az minden nap van, de csak 5 vagy 6 kis kanál, illetve falat, a többi lé,*

60 Horváth, Kövér és Pelyach (2006) 169. (Merényletek Szarajevóban)

61 Uo. 176. (Húsvét a fronton)

62 Uo. 178. (Egy magyar katona naplójából)

63 Uo. 181. (A „pontos” fordítás)

*még csak krumpli sincs benne. Azután van még répa, puliczka, ez a három a mi rendes menázsink, egyik héten úgy, mint a másikon.*⁶⁴

Horváth Péter (eredetileg Nemzeti Tankönyvkiadás) könyve a nagyhatalmak birodalomépítő szándékaiból vezeti le a világegés kirobbanását. A tanulók számára igen plasztikusan úgy írja le a balkáni helyzetet, amely olyan, „*mint amikor több macska egyszerre vesz észre egy egeret. Menekülni nem engedik, de egyikük sem mer ráugrani, mert egymástól is félnek – egyelőre. (Az 'égér helyzetét' a nemzetközi politikában hatalmi vákuumnak szokták nevezni...)*”⁶⁵ A szarajevói merénylet kapcsán a következőket jegyzi meg a tankönyvíró: „*Néhány évvel a merénylet előtt maga Ferenc József is járt Szarajevóban. Őt – a szabályoknak megfelelően – százszor jobban őrizték.*” Hozzáteszi, hogy „*A trónörökös halála után mondogatták az emberek: 'A császár látogatásának idején minden fa mögött állt egy titkosrendőr, most pedig minden fa mögött állt egy merénylő.'*”⁶⁶ Kiemeljük, hogy ez az egyetlen könyv említi a háború alatti örmény népirtást.⁶⁷ A tanulók érdeklődésére is nyilván számot tartó szakszerű leírást olvashatunk a XIX. század végén elterjedt Maxim-féle gépfegyverről, illetve annak tűzerejéről, valamint a tengeralattjárókról (búvárhajókról), a harci gáz alkalmazásáról és a tankokról.⁶⁸ Igen érdekes a repülőgép valóságos nemzetközi harci fejlődéstörténete: „*A repülőgépek a levegőből derítették fel az ellenséges csapatmozgásokat, és onnan figyelték...: a tűzéréség vajon helyesen céloz-e? Gépfegyvert először egy francia pilóta szerelt fel a repülőgépre... Német mérnökök dolgozták ki azt az eljárást, hogy a gépfegyver és a légcsavar összehangoltan működjön. [...] A háború utolsó szakaszában már rendszeres bombatámadásokat is végrehajtottak a repülőgépekről. (Például a németek London és más angol nagyvárosok ellen.) A bombákat ekkor még kézzel dobták ki a repülőből.*”⁶⁹ Ebben a könyvben is esik szó a lövészárk-barátkozásokról. „*Eleinte – ünnepeken, főleg karácsonykor – kölcsönösen megajándékozták egymást. Néhány katona kimászott a lövészárkok között húzódo "senki földjére" úgy, hogy messziről is jól lehetett látni: nincs nála fegyver. Valami ajándékot, kenyeret, cukrot, italt stb. helyezett el ott. Miután visszahúzódtak a fedezékükbe, a másik lövészárkból kimentek érte, és hasonló dolgokat hagytak ott. Később ebből a fegyvernagyvadások napjaiban valóságos cserekereskedelem fejlődött ki.*”⁷⁰

A Magyarország világháborús szerepével foglalkozó lecke idézi Gyóni Géza – talán leghíresebb – háborús versének részleteit.⁷¹ Az értelmetlen háborús pusztulás példajaként két forrás (korabeli újság tudósítása és a huszárezred története) alapján

64 Uo. 182. (Élet a fronton)

65 Horváth (2009) 177. (A Balkán-félszigeten)

66 Uo. 179. (A merénylet)

67 Uo. 184. (Az örmény népirtás)

68 Uo. 178. és 183-185.

69 Uo. 184.

70 Uo. 186. (Frontbarátkozások)

71 Uo. 189. (Gyóni Géza: Csak egy éjszakára – részlet)

is beszámol a gorodoki magyar huszárrohamról. A korabeli újság egy orosz tiszt visszaemlékezését idézi fel: „Mikor láttam, hogy a drótsövények és a jól beépített gépfegyverek ellen lovasroham indul meg, egyszerűen meghűlt bennem a vér. [...] Ilyen hősiességet és ilyen hajmeresztő könnyelműséget még a legöregebb, több háborút megjárt katonáink se láttak...”⁷² A Csepregi Horváth Antal háborús történetéről szóló részlet pedig a magántörténelem beemelését jelenti a tankönyvbe.⁷³ Az utolsó magyar királyról szóló „kis színes” pedig koronázása, béketeremtési és hatalommentési kísérlete mellett halálának körülményeiről, sőt 2004. évi boldoggá avatásáról és elsőszülött fiáról, Habsburg Ottóról is említést tesz.⁷⁴

Középiskolai tankönyveink

A középiskolai tankönyvek választéka némiképp szűkebb, bár tegyük hozzá, hogy az előző közlésünkben tárgyalt tankönyvek közül a *Salamon-féle gimnáziumi* és a *Lator-féle szakközépiskolai tankönyv* a 2010-es évek elejéig forgalomban volt, szerepelt a hivatalos tankönyvlistákon. Tanulmányunkban négy kiadó öt könyvét „szólaltatjuk meg” témánk szempontjából: *Salamon Konrád* Korona Kiadónál 2003-ben megjelent könyvét; *Száray Miklós és Kaposi József* 2005-ben a Nemzeti Tankönyvkiadónál megjelent munkájának a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadónál 2014-ben napvilágot látott változatát; *Kovács István és Kovácsné Bede Ágnes* 2001-ben a debreceni Pedellus Kiadónál megjelent munkájának 2008-as, jelentősen átdolgozott kiadását; *Dupcsik Csaba és Repárszky Ildikó* 2003-ban a Műszaki Kiadónál napvilágot látott, 2009-ben jelentősen átdolgozott kiadványát; valamint *Bihari Péter és Doba Dóra* 2006-os, szintén a Műszaki Kiadónál megjelent könyvének 2009-es kiadását elemeztük. Nézzük először a mennyiségi mutatókat, melyek valamelyest kedvezőtlenebbek az általános iskolai könyvekénél. Igaz, ott nem az utolsó évfolyam, hanem a 7. osztály anyagában jelenik meg az első világháború. A középiskolai megoldás előnye viszont az, hogy itt a háborút a következményeivel (oroszországi és magyarországi forradalom, bolsevik hatalomátvitel, proletárdiktatúra és békeszerződések) együtt tárgyalják. Mi ezúttal azonban a következményekkel másik közlésben foglalkozunk, bár az adatok ezeket is tartalmazzák.

Korona, Salamon	NTK, Száray és Kaposi	Pedellus, Kovács és Kovácsné	Műszaki, Dupcsik és Repárszky	Műszaki, Bihari és Doba
8,5%	6,7%	6,4%	6,4%	7,8%

A világháború tárgyalása eltérő a tankönyvekben abból a szempontból, hogy azok nagyobbik „csokra” külön fejezetben elemzi az első világháborút, és külön annak magyarországi vonatkozásait (Salamon Konrád könyve, illetve a Száray – Kaposi és Kovács István – Kovácsné Bede Ágnes-féle kiadványok), míg két könyv nem szentel

72 Uo. 190. (Az orosz géppuskák ellen)

73 Uo. 191. (Egy magyar huszár a világháborúban)

74 Uo. 192. (Az utolsó magyar király: IV. /Habsburg/ Károly)

külön fejezetet a magyar történéseknek (Dupcsik Csaba – Repárszky Ildikó és Bihari Péter – Doba Dóra munkája). E két különböző álláspont megítélését nem tartjuk feladatunknak, csupán a tényt igyekeztünk rögzíteni. A könyvek világháborús képét – az általános iskolaiak megoldásához hasonlóan – kiadványonként tárgyaljuk.

Salamon Konrád újabb tankönyve, a korábbi „rendszeráltónak” nevezetthez hasonlóan feltűnően tömören (1-1 leckében), de érdekesen tárgyalja a háború menetét. A haditervek kapcsán kiemeli, hogy azok – a támadóerőben (gépfegyverek és gyorstüzelő ágyúk) bízva „*a gyors győzelmet jelentő villámháborút*” erőltették.⁷⁵ A bőséges forrásanyagú kiadvány (páros oldalon a megtanulandó tananyag, a páratlanon pedig az azt kiegészítő, színesítő források) újszerű dokumentumai Németország háborús céljait és Románia antanttal kötött titkos szerződését taglalják. (Hagyományosnak nevezhetők Ferenc József *Népeimhez* című kiáltványának és Wilson 14 pontjának a részletei.) Külön táblázat szól a legjelentősebb hadviselő országok háborús veszteségeiről.⁷⁶ Az egyetemes történeti tananyagban tárgyalja a szerző – a többi nagy háborús ütközet (marne-i, tannenbergi, verduni, Somme folyó menti) mellett – a magyar vonatkozásúakat (limanovai, Przemysl erődjénél zajló, gorlicei, isonzói, piavei csatákat) is. Több helyen és viszonylag sokat foglalkozik Románia sajátos háborús szerepével (kezdetben semlegesség, titkos szerződés az antanttal, támadás Erdélyben, majd teljes összeomlás, béke a központi hatalmakkal, majd a végén a „feltámadás”, a haszon lefölözése).

A Magyarország világháborús szerepét tárgyaló lecke jóval színesebb és információban gazdagabb. Érdekes annak felvillantása, hogy „*Budapesten már július 25-én arra a hírre, hogy Szerbia elutasította a Monarchia ultimátumát, lelkes tüntetés bontakozott ki.*”⁷⁷ Sőt, a szemelvények részben a szerző Tisza Istváné mellett idézi az ellenzék vezére, Károlyi Mihály felettébb lojális nyilatkozatát is: „*A háborúra vonatkozólag mi csak egyet látunk, és ez az, hogy ez a háború sikeresen végződjék. Mi nemcsak anyagi, hanem minden erkölcsi erőt is össze akarunk foglalni és fel akarunk kínálni az országnak, hogy úgy anyagilag, mind erkölcsileg teljesen felvértezve küzdhessen az ellenség ellen.*”⁷⁸ A limanovai csatában pedig a Nádasdy-huszárok hősiejszakai gyalogos rohamáról, valamint Przemysl erődjének élelmszerhiány miatti kényszerű feladásáról nem kevésbé neves haditudósító számol be, mint az ifjú Molnár Ferenc író: „*Az orosz nem vehette birtokába a várat, csak amikor odaadtuk neki.*”⁷⁹ A Magyarország első világháborús szerepét taglaló tankönyvi lecke a hazai viszonyok ábrázolását is fontosnak tartja: *A háborús intézkedések, Fokozódó belpolitikai ellentétek* stb. Az előbbi alfejezetben felveti a tankönyv, hogy miért éppen a sikerek csúcán (gorlicei áttörés, olaszok feltartóztatása, Szerbia elfoglalása), már

75 Salamon (2003) 15.

76 Uo. 17. (Itt jegyezzük meg, hogy a különböző könyvekben közölt adatok gyakran jelentősen eltérnek egymástól.)

77 Uo. 62.

78 Uo. 63.

79 Uo. 65.

1915 ősztől erősödik a pacifizmus hazánkban. „Az 1916-os esztendő megpróbáltatásai fokozták az elégedetlenséget és a belső ellentéteket.” Ezek: a hiányzó és egyre dráguló élelmiszerek, a csökkenő reálbérek, a katonai helyzet romlása (pl. a románok betörése Erdélybe). „A háború befejezését akaró erők – élükön a pacifista Károlyi Mihállyal – mind gyakrabban vetették fel a békekötés gondolatát.”⁸⁰ Nem szokványos, hogy a tankönyv a választójogi reformkövetelések mellett megemlíti: „Prohászka Ottokár székesfehérvári katolikus püspök javaslata a hősök földhöz juttatásáról”⁸¹ is komoly visszhangot keltett. Emellett A Választójogi Blokk története önálló alfejezet, melyben Tisza és Károlyi éles vitáját is felidéz. Ebben a legélesebb mondat Károlyié: „A miniszterelnök úr ragaszkodik egy olyan rendszerhez, amely fenn nem tartható...”⁸² A források közt idézi Gyóni Géza Csak egy éjszakára című háborús versét a tankönyv, a katonai becsület és háborús szenvedés kérdésének elemzési szempontjával.⁸³ Érdekesen vezeti fel az összeomlást A győzelem reménye című alfejezet: „1918 elején valószínűnek tűnt a központi hatalmak győzelme. Az antant pedig a vereség elkerülése érdekében ... ekkor határozta el a Monarchia felosztását.”⁸⁴

Száray Miklós és Kaposi József a Forrásközpontú történelem tankönyvi sorozatban megjelenő könyve 2005-ben, a kétszintű érettségi bevezetésének évében került először forgalomba. Ez a kiadvány – a többi tankönyvtől némileg eltérően – külön tárgyalja a megtanulandó törzsanyagot, és adja hozzá terjedelmesebb Archívum, Nézőpontok rovataiban a különböző forrásokat. Maga a világháború itt is 1+1 lecke, sőt a Magyarország első világháborús szerepét taglaló tananyag a forradalom kitörését is tartalmazza. A háború kitörése, Az állóháború, Új vonások a hadviselésben, Az Egyesült Államok hadba lépése – Az antant győzelme alfejezetek inkább a tematikus, mint a kronológiai szempontú áttekintésre adnak lehetőséget. A háború kitörése a két szövetségi rendszer bemutatása mellett a balkáni „lőporos hordóra” helyezi a hangsúlyt. Ehhez a szerb Narodna Obrana programjából közöl a könyv részleteket: „A Narodna Obrana kihirdeti, hogy fő és legnagyobb ellenségünk Ausztria. [...] Amikor a Narodna Obrana az Ausztria elleni harc szükségességét hirdeti, nemzeti fennállásunk szent ügyét hirdeti.”⁸⁵ Az állóháború nagyjából a háború első két évének főbb eseményeit tekinti át, csak a marne-i, verduni és somme-i csatákat megemlítve. Igen tanulságos, a multiperspektivikus szemléletmódot fejlesztő az egymás mellé állított német és francia győzelmi hadijelentés ugyanarról az eseményről, a marne-i csatáról.⁸⁶ A legtanulságosabb azonban a „kilúgozott” Schlieffen-terv egy 1929-es angol elemzése, amely érthetővé teszi a német villámháborús tervek

80 Uo. 64. (Az idézett szövegek kiemelték az eredeti tankönyvben is.)

81 Uo. 64. (Kiemelés az eredeti szövegben.)

82 Uo. 67.

83 Uo. 67.

84 Uo. 68. A felvezetés azért több, mint vitatható, mert az amerikai szerepvállalás és a németek legyőzésének döntő jelentősége szóba sem kerül, ami kissé más megvilágításba helyezheti a hadi helyzetet. (Kiemelés az eredeti szövegben.)

85 Száray és Kaposi (2014) 8.

86 Uo. 9.

összeomlásának igazi okait: „Moltke [...] sosem rendelkezett annyi hadtesttel és hadosztállal, mint amennyinek létezését a Schlieffen-terv feltételezte ... [...] a Schlieffen-tervet egy, csupán a nyugati fronton vívott háborúra dolgozták ki...”⁸⁷

A háború utolsó szakaszát bemutató, *Az Egyesült Államok hadba lépése – Az antant győzelme* alfejezethez egyrészt Wilson elnök 1917 eleji kongresszusi beszéde csatlakozik, amely a háborúba lépést szorgalmazta. Hangulatilag támasztja alá a témát a németellenes amerikai propagandaplakát, és a Lusitania (még 1915-ös) elsüllyesztéséről szóló The New York Times tudósítás fotója. A másik, a német hadsereg fekete napját bemutató Ludendorff-émlékiratrészlet a harctéri összeomlást mutatja be: „... katonáim megadták magukat egyes ellenséges lovasoknak, zárt egységek letették a fegyvert egy tank előtt. A visszavonuló csapatok egy friss hadosztállal, amely bátran indult rohamra, azt kiáltották oda: 'sztrájkörök', és 'meghosszabbítjátok a háborút'. [...] Sok egységben a tiszteknek már nem volt befolyásuk... [...] Augusztus 8-a világhossá tette harci erőink hanyatlását. [...] A háborút be kell fejezni.”⁸⁸ Az új vonások a hadviselésben című alfejezethez egy oldalnyi képanyag kapcsolódik, kívülről és belülről is bemutatva egy harcokcsit, továbbá gáztámadást, lövészárk-harcot és légi csatát is.⁸⁹

Magyarország világháborús szerepéről egy fél lecke szól (*A háborúban, A birodalom szétesése*). Csúpn a háború kezdetéhez és elejéhez kapcsolódnak szöveges dokumentumok (Ferenc József 1914. július 28-i kiáltványa [„Mindent megfontoltam és meggondoltam.”]; Tisza István 1914. július 1-jei levele Ferenc Józsefhez a háborúba lépés elutasításáról [érdekes, hogy ebben a sorrendben!]; Apponyi Albert háború melletti nyilatkozata az összes parlamenti ellenzéki párt nevében 1914. július 28-án). Különösen érdekes az MSZDP lapja, a Népszava 1914. november 22-i cikkének a részlete: „A háború dübörgése közben elhalkul az osztályharc zaja.”⁹⁰ A háború alatti hangulatváltozást bemutató kurta tankönyvi szöveget táblázatok (*A reálbérek alakulása...*, *Terméseredmények...*), grafikonok és diagramok (*A szakszervezetek taglétszámának változása, A gabonafélék árának változása...*), illetve képek (Hadi-kölcsön jegyzésére buzdító háborús plakát, *Hadirokkantaknak műlábat ajánló korabeli hirdetés*) támasztják alá.⁹¹

A debreceni *Pedellus* Kiadónál megjelent, Kovács házaspár által írt *12. osztályos könyv* minden más középiskolás tankönyvnel több, négy leckében tárgyalja az első világháború eseményeit. *A háború kirobbanása és első éve* az okokat, a hadicélokot és haditerveket, valamint az 1914. év hadi eseményeit veszi sorra. Az okok között közvetettek (nagyhatalmak terjeszkedési igénye, szövetségi rendszerek kialakulása, fegyverkezés, a marokkói és balkáni válságok) és közvetlenek (szarajevói merénylet) egyaránt vannak. Különösen tanulságos az utóbbihoz kapcsolódó szemelvény

87 Uo.

88 Uo. 11.

89 Uo. 10.

90 Uo. 24-25.

91 Uo. 25.

zárómondata az egész XX. századi történelem szempontjából is: „*Gavrilo Princip és társai forradalmároknak hitték magukat, ám forradalminak vélt tettük a 20. század egyik leggyilkosabb háborújának ürügyévé vált.*”⁹² Idéz a tankönyv a Monarchia Szerbiának átadott ultimátumának pontjaiból, több propagandaplakátot is láthatunk. A leglátványosabb mégis az eredeti Schlieffen-terv és a német hadsereg valóságos mozgásának egy térképen történő ábrázolása.⁹³ A fő hadszínterek (nyugati, keleti és balkáni front) mellett szó esik a tengereken és a gyarmatokon történő összecsapásokról is.

Az 1915–1916-os évek háborús eseményeivel, valamint a front és hátország életének a bemutatásával foglalkozó *Az állóháború* című lecke az utóbbi kapcsán középpontba helyezi a nők tömeges munkába állásának témáját, mint az emancipáció létrejöttének tényét, Taylor egyik könyvéből idézve. A frontok kapcsán a Doberdói-fennsíkot, az Isonzó völgyét és Dél-Tirol három évét – térképpel együtt – emeli ki azzal, hogy mindhárom „...három éven át maga volt a földi pokol... [...] ...ilyen hadszíntér sehol sem volt a világháború folyamán.”⁹⁴ A háborús kiadások diagramja már előzetes következtetések levonását is lehetővé teszi.⁹⁵

Az *antant győzelme* című tankönyvi lecke – bár az 1917–1918-as háborús évek eseményeit taglalja, de – visszanyúl a Lusitania 1915-ös elsüllyesztéséhez. Ebben *A XX. század krónikája* című kiadványból idézve megjegyzi, hogy „... *A Lusitania nemcsak utasokat, hanem lőszert is szállít Nagy-Britanniába.*”⁹⁶ Az ok természetesen a korlátlan német tengeralattjáró-háború meghirdetése, mely az Egyesült Államok hadba lépésének közvetlen oka, ürügye lett. A háború eldőléséhez tanulságos táblázatot közöl a tankönyv az egyes részt vevő államok hadba lépési évének és katonái számának a feltüntetésével.⁹⁷ Egy egyszerű összeadási művelettel megállapítható az antanthatalmak fojtogató fölénye 1917-re. Emellé teszi a könyv persze az orosz összeomlás központi hatalmak számára kedvező következményeit, amely azonban már kevésbé nyomott a latban. A háborús veszteségeket Martin Roberts: *Európa története* alapján összegzi a tankönyv. Itt jegyezzük meg, hogy feltűnően sok történeti munkából, ismeretterjesztő feldolgozásból idéz a tankönyv, miközben az elsődleges forrásokat a világháborús leckékben szinte teljesen mellőzi. Ezt nem tartjuk szerencsésnek.

A *Magyarország az első világháborúban* című lecke már forrásgazdagabb: Herczeg Ferenc visszaemlékezése különösen azért érdekes és fontos, mert azt a pillanatot idézi fel a jelenlét hitelességével, amikor július 25-én Tisza István miniszterelnök megkapja a hírt a szerb mozgósításról: „... *Aztán egyszerre csend lett. Tisza letette a kagylót. Az arca fakó volt. – A belgrádi követünk, Giesl, Zimonyból, már otthagya*

92 Kovács–Kovácsné (2008) 8.

93 Uo. 14.

94 Uo. 13.

95 Uo. 14.

96 Uo. 15.

97 Uo. 16.

*Belgrádot, a szerbek elrendelték a mozgósítást. [...] Ez a háború!*⁹⁸ Éles ellentmondásban van egymással a magyar katonák kitűnő ellátásáról szóló 1915-ös Magyar Hírlap-tudósítás, és egy egyszerű magyar nő, Magyaródi Júlia frontra írt levelének részlete, melyben bátyjának panaszkodott itthoni szenvedéseiről: „... idehaza mind elveszünk éhen...”.⁹⁹ Mindezt tényekkel is bőven alátámasztja a tankönyv: a reálkeresetek csökkenése, a fejadagok zsugorodása, a ruhajegy bevezetése, a feketepiac virágzása, a korona értékcsökkenése stb. A könyv miniportrékat közöl a háború végének főbb szereplőiről. Ezek IV. Károly mellett: Jászi Oszkár és Károlyi Mihály. Az utóbbiak már nyilván az új politikai erőket képviselik, melyek már a háborút követően játszanak szerepet.

A *Műszaki Kiadó* két tankönyvet is megjelentetett a tárgyalt időben. A korábbi *Dupcsik Csaba és Repárszky Ildikó* munkája, mely mindössze két leckében tárgyalja a „nagy háború” eseményeit. Ennek ellenére a nagyfokú „anyaggazdagság” jellemző a munkára, már ami főleg az egyetemes történeti vonatkozásokat illeti. A *világégés első éveit, 1914–1916* című lecke A balkáni „lőporos hordó” felrobbanása, azaz a háború kezdete kapcsán az Osztrák–Magyar Monarchia közös minisztertanácsának 1914. július 7-i jegyzőkönyvéből idéz nagyon tanulságos sorokat: „... a magyar miniszterelnök kivételével minden jelenlevő azon a véleményen volt, hogy egy tisztán diplomáciai siker, bármennyire is megalázná Szerbiát, értéktelen lenne, és ezért Szerbiával szemben olyan messzemenő követeléseket kell megfogalmazni, amelyek előreláthatóan elutasításra fognak találni, megnyitva ezzel egy katonai beavatkozással járó radikális megoldás lehetőségét.”¹⁰⁰ Bőven idéz a könyv az ultimátum szövegéből is, amely a fenti megállapodás jegyében született. Ferenc József *Népeimhez* című kiáltványa is több tankönyvben szerepel. Annál kevésbé jellemzőek más könyvekre azok a szépirodalmi idézetek, amelyeket egyrészt Stefan Zweig *A tegnap világa*, másrészt Robert Greaves *Isten hozzád, Anglia* című művéből választottak. Az egyik az általános mozgósítás hurráoptimizmusát, a másik már a harctéri őrjárat kemény óráit idézi fel a szépíró eszközeivel.¹⁰¹ Kiemelten szól a tankönyv a verduni és a Somme folyó menti csatákról, és viszonylag bőségesen kitér az Európán kívüli hadszínterekre is (tengerek, Csendes-óceán, Dardanellák stb.) Egy külön térkép kifejezetten a Törökország hadba lépésével keletkezett kisázsiai és afrikai hadszíntereket ábrázolja. Szó esik egy kép és képaláírás erejéig a törökök örmény népirtásáról is.¹⁰² Külön érdekesség Károly román király 1914. júliusi titkos beszéde román vezetők előtt, amelyben az ekkor még hármasszövetség néven szereplő központi hatalmakhoz való csatlakozás mellett érvel: „... a hármasszövetség mellé kell

98 Uo. 76.

99 Uo. 77.

100 Dupcsik és Repárszky (2009) 9.

101 Uo. 11.

102 Uo. 12.

állunk. Ez utóbbi olyan katonai erővel rendelkezik, hogy nem férhet kétség ahhoz, hogy e hatalmas háborúból ő kerül ki győztesen.”¹⁰³

Az *antant győzelme* című lecke hosszú nyitó forrásrészlete, *Komjáthy János visszaemlékezése* egy magyar baka fogságba esésének és oroszországi hányattatásainak viszonylag terjedelmes leírása.¹⁰⁴ Ehhez szinte „ellenpontozás” egy másik magyar katona, *Sáray Ferenc százados* beszámolója az 1917 húsvétján a keleti fronton kialakuló frontbarátkozásokról.¹⁰⁵ A tankönyv a háborús fordulatot is orosz eseményekhez, a forradalomhoz és a bolsevik hatalomátvételhez köti. Az Egyesült Államok hadba lépése kapcsán felidézi a szerző az ún. Zimmermann-ügyet. „*Arthur Zimmermann német külügyminiszter ... titkosított táviratban támogatásáról biztosította Mexikót egy esetleges, az Egyesült Államokkal vívott háborúja esetén. A brit titkosszolgálat elfogta az üzenetet, megfejtette és az USA tudomására hozta a veszélyt.*”¹⁰⁶ Érdekes térkép mutatja, hogy az összeomlás előtt, 1918 júniusában még milyen hatalmas európai területeket ellenőriztek a központi hatalmak.¹⁰⁷ Említi a tankönyv a központi hatalmak összeomlása kapcsán az ún. tördőfés-legendát: „... egyes jobboldali politikusok azt hangsúlyozták, hogy országaik hadseregét nem a frontokon győzték le, hanem az 1918 őszén kirobbant forradalmak kényszerítették ki, vagyis 'hátba döfték' hazájukat.”¹⁰⁸ Érdekes, hogy a tankönyv szinte a háború tárgyalásának a lezárásánál tárgyalja a háborús célok változásait. Különösen tanulságos az a térkép, amely *Antant ígéreték és antant szövetségesek területi követeléseit Közép- és Délkelet-Európában és Kisáziában* címmel összegzi a végtelen „étvágyakat”.¹⁰⁹ Sokat idézett források, de így egymás mellé (alá) téve különösen tanulságosak: *Wilson amerikai elnök 14 pontja*, illetve *A bolsevik orosz kormány békedekrétuma*.¹¹⁰

A *Műszaki Kiadó* másik tankönyve szintén kétszerzős, *Bihari Péter és Doba Dóra* munkája. Ennek az első kiadása jelent meg a legkésőbb, 2006-ban. Itt is csupán másfél leckéből áll a világháború bemutatása, és itt sincs külön, hazánk szerepét tárgyaló lecke, hacsak az őszirózsás forradalom előzményeit és kezdetét ide nem számítjuk. Ugyanakkor a tankönyv élén található egy bevezető tananyag, *Egy új század hajnala* címmel, amely – többek között – a gyarmatosítás problémáiról, a *Nagyhatalmi ellentétek és szövetségek*, illetve *A nagyhatalmak és a Balkán* altémákról szól. Ezeken belül szó esik – egy táblázat erejéig – a nagyhatalmak 1914-es erőviszonyairól, valamint a német háborús készülődésről, a haditanácsuk 1912. decemberi ajánlásának a részletével: „*A népet a sajtón keresztül fel kell világosítani arról, hogy*

103 Uo. 13.

104 Uo. 14.

105 Uo. 15.

106 Uo. 14.

107 Uo. 15.

108 Uo. 15-16.

109 Uo. 18.

110 Uo. 17.

Németországnak milyen érdekei forognak kockán egy osztrák-szerb konfliktusból kialakuló háború esetén. [...] Sokkal célszerűbb, ha a népet jó előre beavatjuk – meg kell ismertetni egy ilyen háború gondolatával.¹¹¹ Franciaország és Németország háborús céljairól a francia Ernest Renan leveléből idéznek a szerzők, melyet a német Straussnak írt még 1871-ben: „A mi politikánk a nemzetek jogainak politikája, az Önöké a fajok politikája: úgy gondoljuk, hogy a miénk hasznosabb. [...] ... nagyon kevés ország rendelkezik valóban tiszta fajjal – csak irtóháborúhoz vezethet, ’zoológiai’ háborúhoz... Önök liberális politika helyett az etnikai politika zászlaját bontották ki: ez a politika végzetes lesz az Önök számára.”¹¹² A balkáni viszonyok megértéséhez közlik a Balkán vallási térképét is, valamint a Monarchia, az Orosz és Török Birodalom befolyási övezeteit a Balkánon egy vitatható, de gondolkodásra serkentő térképen. Beszédesek az európai nagyhatalmak fegyverkezési kiadásait ábrázoló diagramok is az első világháború előtt.¹¹³

A háború első felét tárgyaló *A gépek és tömegek háborúja* lecke *A szarajevói merénylet és a világháború, A villámháború kudarca, Állóháború a nyugati fronton, Új hadviselők, új frontok, A háborús hátország, Ellenségkép és propaganda* bontásban tárgyalja a háború első két évét. A könyv páros oldalai közlik a megtanulandó főszöveget, törzsanyagot, amelyhez a páratlan oldalon illeszkednek szöveges és képi források, térképek és táblázatok, grafikonok és diagramok. Különösen érdekes az Oroszország balkáni szerepvállalásáról közölt orosz külügyminiszteri nyilatkozat 1914 júliusában: „Elérkezett a pillanat, amikor Oroszország, amely Szerbia megsemmisülésével néz szembe, elveszítené minden tekintélyét, ha nem állna ki a hatalmas szomszédai által fenyegetett kicsiny szláv nemzet védelmezőjeként. [...] Ha Oroszország nem teljesítené történelmi küldetését, akkor joggal tekintenék hanyatló államnak, amely ettől kezdve a második sorba szorul a nagyhatalmak mögött.”¹¹⁴ A hátország életét Illyés Gyula *Kora tavasz* című könyvének részletei segítségével mutatják be: „A családokat most tizenöt éves kamaszok képviselték. [...] Most a városiak álltak a falusi kiskapuk előtt, mint a szalonnadarabra váró kutya. [...] A városokból még a zongorák is megindultak, a legszörnyűbb dülőutakon az ország legistenhátamögöttibb zugába is elvánszorogtak.” Egy háborús verset is közölnek, Hangay Sándor „Sújt az Isten kardja...” kezdettel, címmel. Megrázó a művégtaggal kaszáló katona képe, mely a pozsonyi Országos Hadigondozó Kiállítás plakátjáról tekint le ránk. Nem kevésbé beszédesek a német lakosság élelmiszerellátását ábrázoló diagramok, illetve a magyar reálbérek háború alatti zuhanását bemutató grafikonok.¹¹⁵

Az antant győzelme fél lecke (... és békéje a másik fele) nagyon röviden mutatja be az 1917. évi fordulatokat. Ezek következményei „... eleinte a központi hatalmaknak kedveztek: az orosz front megszűnt, az USA viszont 1918-ig nem tudott katonákat

111 Bihari és Doba (2009) 9.

112 Uo. 11.

113 Uo.

114 Uo. 15.

115 Uo. 17.

küldeni Európába. A központi hatalmak nagy győzelmet arattak az olasz fronton, 1918 tavaszán kedvező békét csikartak ki Oroszországtól és Romániától, majd megindult a német offenzíva Párizs ellen”,¹¹⁶ ami azonban ismét kudarcba fulladt. Mindössze két táblázat ábrázolja a világháború katonai kiadásait, illetve a háborús veszteségeket.¹¹⁷ A központi hatalmak összeomlása alfejezet pusztán a legszíkárabb tényközlés szintjén marad, hacsak nem számítjuk hozzá Wilson elnök sokat idézett, de a háború utáni rendezésben semmilyen szerepet nem játszó 14 pontját. A magyar vonatkozásokat kutatva annyit kapunk, hogy „Az olasz fronton összeomlott a Monarchia rongyos, éhező hadseregének utolsó támadása: tízezrek veszték a megáradt Piave folyóba.”¹¹⁸

NÉHÁNY KÖZÖS ELEM A VILÁGHÁBORÚ TÁRGYALÁSÁBAN

Általános iskolai tankönyvek

A legtöbb tankönyvben közös fejezetben tárgyalják az első világháborút, és az öt tankönyvi leckéből egy foglalkozik kifejezetten Magyarország részvételével a világháborúban, rendszerint az események ismertetésének zárásaként. A szerzők felfogása szerint az első világháború jellemzően nem tárgyalható külön egyetemes és külön magyar történeti fejezetben.

Az attitűd az Osztrák–Magyar Monarchiát illetően általában semleges, és ez az objektív megközelítés átsüt szinte valamennyi tankönyvünkön, néha enyhén pozitív, de ritkán elítélő. Talán az *Apáczai Kiadó* tankönyvei „viseltetnek” az átlagosnál nagyobb együttérzéssel azon államalakulat irányába, melynek része volt a korabeli Magyar Királyság is.

A tankönyvszerzők alapvetően semleges magatartása nem engedi meg a saját szempontból elfogult előadást. Leginkább a *Mozaik* és a *Műszaki Kiadó* tankönyvére jellemző ez az elfogulatlanság. Néhány más helyen elő-előbukkan a személyes állásfoglalás. Halvány szimpátia a vesztes iránt, de érdemi különbségtétel nélkül. Néhány tankönyvben irodalmi idézetek adnak némi érzelmi töltést a megfelelőnek tartott irányba.¹¹⁹

Hibaként róható fel, hogy a Monarchia hadseregének etnikai sokszínűsége általában homályban marad, illetve erre csak közvetett utalások vannak, főleg a háború történetének vége felé. Jellemzően csak közvetve jelenik meg a tankönyvekben, hogy a Magyar Királyság nem magyar népei az osztrák-magyar közös hadseregben szolgáltak.

116 Uo. 18.

117 Uo. 19.

118 Uo. 18.

119 Horváth (2008) 189. (Gyóni Géza híres költeményének versszakai); Horváth, Kövér és Pelyach (2006) 54. (József Attila sorai)

Örvendetes viszont, hogy a hátországok mindennapi élete az *Apáczai Kiadó* tankönyvei kivételével jellemzően egy-egy részfejezet erejéig megjelenik a tankönyvekben.

A hadtörténet még mindig meghatározó része a világháborúval kapcsolatos tankönyvi szövegeknek, de a korábbi tankönyvekhez képest csökkenő mértékben. Az elemző szerint a hátországok és a front mindennapi életének a még teljesebb bemutatása lenne a helyes irány.

Középiskolai tankönyvek

Jellemzően közös tankönyvi fejezetben, de vagy külön leckékben dolgozzák fel a tankönyvek az első világháborút és abban Magyarország részvételét, vagy beépítve az egyetemes részbe a magyar történeti vonatkozásokat is.

A vizsgált tankönyvek jellemzően tényszerűek, semleges hangnemben írnak az Osztrák–Magyar Monarchiáról. Elfogultságnak nyomait sem fedezhetjük fel, inkább a maximális „távolságtartás” a jellemző. Helyenként kritikus hangnem is megfigyelhető. A *Pedellus Kiadó* tankönyve például IV. Károlyt jó szándékú, de tehetségtelen uralkodóként mutatja be, különösen Ferenc Józseffel összehasonlítva.

Sehol sem említik a tankönyvek, hogy a Magyar Királyság nem magyar népei a Monarchia hadseregében szolgáltak, sokszor saját néptestvéreikkel szemben. Ez hiba!

A szorosan vett hadtörténet aránya még mindig eléggé uralja a főszövegeket, csaknem fele annak. Ugyanakkor a hadtörténeti jellegű elsődleges források száma a középiskolás könyvek esetében csekély.

A háborús hátország megjelenése az egyes tankönyvekben, bár eléggé „visszafogott”, de azt örömmel szögezhetjük le, hogy szinte sehol sem hiányzik. Jellemzően egy-egy alfejezetben foglalkoznak a témával a tankönyvírók, de legalább egy bekezdésben, legfeljebb kiegészítő anyagban „elrejtve”.

Egy sor tankönyvben több szépirodalmi idézet színesíti a háborús leírásokat, de helyet kaptak egyes tankönyvekben tudományos ismeretterjesztő művekből vett idézetek is (pl. a *Pedellus Kiadó* tankönyve). A tankönyvek mindegyike, az érettségi követelményeknek megfelelően a legszélesebben értelmezi a források fogalmát.

A tankönyvek az adott kor társadalmának (szellemiségének, ideológiájának, fejlettségi szintjének, gazdasági viszonyainak, technikájának stb.) meglehetősen hű „tükörképét” adják. Ez azt jelenti, hogy akarva-akaratlanul is „lenyomatot” készítenek korukról és koruk társadalmi-gazdasági viszonyairól. A tankönyvek – még a „nem politizáló” tankönyvek is – ideológiai, (oktatás)politikai korszellemet, stílust is magukon hordoznak. Leginkább azonban koruk tudományos állapotának (szaktudományos-szakedidaktikai és pedagógiai-pszichológiai) lenyomatai. Az elemzett könyvek szinte kivétel nélkül megfelelnek a XXI. század eleje történettudományának és -didaktikájának, valamint a pedagógia-pszichológia modern követelményeinek. A környező országok tankönyvei ismeretében állíthatjuk, hogy térségünkben tartalmi és formai szempontból egyaránt élenjáróak. Jellemzőjük a korrekt tényköz-

lés mellett a munkáltató jelleg, a kérdések és feladatok, a képek és térképek, az ábrák (grafikonok, diagramok, didaktikus rajzok) és táblázatok bősége, elemeztetése. A centenárium kapcsán napvilágra került új történettudományi kutatási eredmények tankönyvekbe építése azonban folyamatos feladat, főként az új társadalom- és mentalitástörténeti kutatásoké.¹²⁰

FELHASZNÁLT TANKÖNYVEK

Általános iskolai tankönyvek

- Balla Árpád (2004): *Történelem az általános iskola 7. osztálya számára*. Vándordeák Kft., Budapest, 224 l.
- Balla Árpád (2003): *Történelem az általános iskola 7. osztálya számára*. Korona Kiadó, Budapest, 271 l.
- Balla Árpád (2011): *Történelem az általános iskola 7. osztálya számára*. (11., átdolgozott kiadás) Műszaki Kiadó, Budapest, 232 l.
- Bánhegyi Ferenc (2001): *Történelem az általános iskola 7. osztálya és a 13 éves korosztály számára*. Apáczai Kiadó, Celldömölk, 169 l.
- Bánhegyi Ferenc (2012): *Történelem – 7. évfolyam*. (10., átdolgozott kiadás) Apáczai Kiadó, Celldömölk, 208 l.
- Bihari Péter (2000): *A 19. század története fiataloknak, 1775–1918. Tankönyv, 7. osztály*. Holnap Kiadó, Budapest, 207 l.
- Csorba Csaba (2002): *Időutazás. Történelemtankönyv és szöveggyűjtemény az általános iskolák 7. osztálya számára*. Dinasztia Kiadó, Budapest, 149 l.
- Dupcsik Csaba és Repárszky Ildikó (2002): *Történelem IV. XX. század. Tankönyv általános iskolásoknak*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 190 l.
- Helméczy Mátyás (1998): *Az újkor története 14–15 éveseknek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 172 l.
- Helméczy Mátyás (2003): *Történelem az általános iskola 7. osztálya számára*. (Átdolgozott kiadás) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 208 l.
- Horváth Levente, Kövér Lajos és Pelyach István (2006): *Történelem – 7. osztály. Az újkor története*. Mozaik Kiadó, Szeged, 191 l.
- Horváth Péter (2008): *Történelem 7. Az általános iskolások számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 200 l.
- Závodszy Géza (2003): *Történelem tankönyv és képeskönyv az általános iskola 7. osztálya számára*. Korona Kiadó, Budapest, 268 l.
- Závodszy Géza (2009): *Történelem tankönyv és képeskönyv az általános iskola 7. osztálya számára*. (5. kiadás) Pauz-Westermann, Celldömölk, 268 l.

120 Vö.: Pók Attila (2015): Az első világháború értelmezésének fő tendenciái 100 évvel a szarajevói merénylet után. *Múltunk*, 11. évf. 1. sz. 22-41.

Középiskolai tankönyvek

- Bihari Péter és Doba Dóra (2009): *Történelem a 12. évfolyam számára*. (3. kiadás) Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest, 256 l.
- Dupcsik Csaba és Repárszky Ildikó (2005): *Történelem IV.* (7. átdolgozott kiadás) Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest, 329 l.
- Kovács István és Kovácsné Bede Ágnes (2008): *Történelem - tankönyv 12. osztály*. (8. átdolgozott kiadás) Pedellus Tankönyvkiadó Kft., Debrecen, 279 l.
- Salamon Konrád (2003): *Történelem a középiskolák 12. osztálya számára*. Korona Kiadó, Budapest, 479 l.
- Száray Miklós és Kaposi József (2014): *Történelem IV. Középiskolák, 12. évfolyam*. (1. kiadás: 2005) Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest, 272 l.

A MAGYAR NÉP ÉS SORSFORDÍTÓ ESEMÉNYEINEK KÉPE AZ UKRAJNAI TÖRTÉNELEMTANKÖNYVEKBEN

1.rész

BOCSKOR MEDVE CZ ANDREA¹

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

ANDREA BOCSKOR MEDVE CZ: THE IMAGE OF THE HUNGARIAN FOLK AND ITS LIFE-CHANGING HISTORICAL EVENTS IN THE TEXTBOOKS OF UKRAINE. PART 1.

From 1991, after the fall on the doctrines of communism, socialism and internationalism relying Sowjetunion, in the newly emerging nation-states, also in Ukraine, a process of national revival was begun. Ukraine declared dependence from the Soviet Union and established its own institutional system. The time of transition has been started. The study aims to give a detailed description about the image of the Hungarians in the ministry-approved history textbooks of independent Ukraine. The method of analysing these textbooks is the traditional longitudinal content and textual analysis. The textbooks examined were published between 1990 and 2011. The study discusses chronologically the textbook materials on various historical periods. The 1. part investigates the materials about the period between the 9th and 18th Centuries.

A történetírás története megmutatta, hogy egyetlen más tudományág sem áll olyan szoros közelségben az emberek sajátos igényeivel, mint a történelem, hiszen minden korban a történetírókra hárul az a feladat, hogy a változásokkal szemben megte-
remtsék a kapcsolatot a múlt, a jelen és a jövőre irányuló várakozások között, vagyis az egyensúlyt a változás és a folytonosság között.² A történetírás, és annak koncent-
rált végterméke, a történelemtankönyv fontos tükrözője a politikai és társadalmi
változásoknak, a kollektív történelmi tudatnak, ebből kifolyólag kortörténeti forrás,

1 Bocskor Medvecz Andrea PhD, történész, Beregszász (Ukrajna); képviselő, Európai Parlament

2 Breisach, E. (2004): *Historiográfia*. Osiris, Budapest. 419.

mely árulkodik az adott nemzet vagy ország ideológiai, nemzeti és történelmi képeről, viszonyulásáról önmagához és másokhoz is.

A történetírás azonban sokszor nem teljesen független, a műltszemléletet gyakran befolyásolták dinasztiai, egy-egy történetíró szubjektív és szelektív látásmódja vagy totalitárius ideológiák és rendszerek, és különösen az I. világháború következtében megszületett új nemzetállamokban engedték szabadjára a történelemtudomány politikai érdekek alá igazítását, alárendelését. Így vált a történetírás eszközzé is.³ Egy aktuális állapot, ideológia vagy hatalmi rendszer történelmi érvekre épülő igazolásának eszközüvé.

A történetírás „mint a totalitárius rendszerek kiszolgálója” a két világháború közötti időszakban is fontos szerepet játszott, de legszemléletesebb példájának a szovjet ideológia béklyói közé szorított korszak historiográfiáját tartják. A II. világháború kataklizmája után a legtöbb nyugat-európai ország leszámolt a totalitárius, sovinsizta doktrínákkal, és elsősorban az UNESCO égisze alatt lendületet vett a megbékélés jegyében és érdekében a gyűlölet- és előítélet-mentesítő, antagonizmusokat feloldó történelmi revízió, melynek egyik fő tárgyát a tankönyvek és az iskolai tananyag képezte. A XX. század utolsó évtizedében lezajlott újabb politikai változások, rendszerváltások szellemi és ideológiai megújulást eredményeztek Európa középső és keleti részében is, a történetírás teljes „megtisztulása” az ideológiai sallangoktól azonban sok helyütt nem valósulhatott meg, mondhatni az egyik rendszer szolgálatából a másikéba állt át.

A múlt eseményeinek szemlélése és láttatása a fentiek mellett szorosan kapcsolódik minden nép saját nemzeti látószögéhez: ami egyeseknek a győzelem és a dicsőség pillanata, az egy másik népnek vereséget jelent, ami egy országnak területi gyarapodást jelent, az a másoknak veszteséget vagy megszállást. Mivel a történelem-tankönyvek nagy része ezekre az antagonizmusokra épül, egyáltalán nem mindegy, hogy ki és hogyan írja a történelem könyvét és ki olvassa, hisz a nemzeti történelmi narratívák komoly identitástudat-formáló és világnézeti nevelő hatásúak: nemzeti büszkeség érzése alakulhat ki a tanulóknak, ha népükről pozitív dolgokat tanulnak, ellenség-képek, kisebbségi érzés vagy düh is fakadhat viszont abból, ha azt tanítják nekik, hogy népüket mindig csak leigázták és bántották – például a szomszédai –, vagy szegyenérzetük, identitásvesztésük is kialakulhat nemzetük miatt, ha azt sulykolják nekik a történelemtankönyvek, hogy pl. a „kollektív bűnösség” terhét kell viseljük bizonyos múltbeli események miatt. Ennek fényében a tárgyilagosság, tényyszerűség és tolerancia még inkább a fő szempont kellene, hogy legyen a történelem írásba foglalásánál, illetve a tankönyvírásnál.

1991-től a kommunizmus, szocializmus és internacionalizmus doktrínáira támaszkodó Szovjetunió bukásával, a romjain létrejött nemzetállamokban, így

3 Oszadcsuk, B. (2000): Na perehresztyah csasziv (Korszakok találkozásánál). In: *Ukrajinszka isztoricsna didaktika: mizsnarodnij gyialog (jahivci riznih krajijn pro szucsasznyji ukrajinszki pidrucsniki z isztoriji)*. (Ukrán történelmi didaktika: nemzetközi dialógus (külföldi szakértők véleménye a jelenkori ukrán történelem tankönyvekről). Zb. nauk. Sztafej / Za red. M. Telusz, J. Sapovala. – Kijev, 11. p.

Ukrajnában is a nemzeti újjászületés folyamata vette kezdetét, pontosabban a kulturális nemzetből politikai nemzetté válás folyamata. Ebben a folyamatban és az 1980-as évek második felétől megindult társadalmi mozgalmakban fontos szerepe volt az ukrán nyelvnek, valamint a történelmi múltra való hivatkozásnak.⁴ A nemzetállami státus elérésével lehetőség nyílt, illetve szükségessé vált a korábbi nézetek és fogalmak átértékelésére, az új nemzeti ideológia és egyben a múlt nemzeti látószögének kialakítására. Az ukrán nyelv és az ukrán történelem mint a nemzet tudat formálásának elsődleges eszköze, kiemelt szerephez jutott, mivel az orosz és szovjet historiográfia által kialakított „kisorosz” státus már nem felelt meg az új viszonyoknak. Politikai és társadalmi szinten egyaránt megszületett az igény a szovjet rendszer és ideológia szimbólumainak lebontására, s ezzel egy időben az új helyzetnek megfelelő ideológiai irányváltásra. Míg társadalompolitikai szinten ez a jelképváltás az egyik napról a másikra lecserélt szobrokban és utcanév-táblákban nyilvánult meg, addig a tudományos életben elsősorban a történészek kaptak fontos feladatot ezen ideológiai váltás történelmi alapú legitimizálására.⁵ Az átmenet hosszas folyamata vette tehát kezdetét, mely a nemzetállam minden szintjén nyelvi, társadalmi, oktatáspolitikai és történelmi alapú ideológiai változásokban nyilvánult meg, s napjainkban sem tekinthető lezártnak és befejezettnek.

Mint ismeretes, Ukrajna függetlenné válásakor nem volt homogén nemzetállam, s ma sem az. A legutóbbi, 2001. decemberi népszámlálás adatai szerint a 48,9 millió lakos⁶ 134 nemzetiséghez tartozónak vallotta magát, melyből az ukrán nemzetiségűek 37,5 millió főt (77,8%) tettek ki, míg az ukrán anyanyelvűek száma csupán 67,53% volt, csaknem harmada, 29,59% orosz, 2,885 pedig egyéb anyanyelvű.⁷ Az ukrán nemzeti politikai elit ennél fogva meghatározó államalkotó feltételnek érezte az ukrán nyelv államnyelvi státusát, s ezért az ukrán nyelv kiterjesztését tették meg a központi nyelvpolitika legfontosabb célkitűzésének.⁸ Az új ukrán nyelv- és oktatáspolitikai 25 éves történelme során több koncepcióra épült, hol nyíltabban, hol pedig burkoltabban nevelték a tankönyvek és tananyag az ukrán nemzet tudatot a

4 Részletesebben l.: Kaszjanov, G. (2007): *Ukrajna – 1990: „boji za isztoriju”*. (Ukrajna – 1990: „harc a történelemért”). In: Novoje ljtteraturnoje obozrenyje, 2007. 1. 76–93. pp.

5 Így kerültek a települések főtereire a Lenin-szobrok helyett a ’20–40-es években aktívan működő Ukrán Nacionalista Szervezet és katonai egysége, az Ukrán Felkelő Hadsereg vezető személyiségeinek szobrai, illetve a szovjet érárt idéző utca nevek helyett a szuverenitásért harcoló hősök nevei. A folyamatról részletesebben l.: Portnov, Andrej: *Történelemírás ukrán módra. Megjegyzések a hétköznapi valóság történelmi alapú átrendezéséhez*. In: Fedinec Csilla és Szereda Viktória (válogatta és szerk., 2009): *Ukrajna színeváltozása. Politikai, gazdasági, kulturális és nemzetiségi attitűdök*. Kalligram, Regio könyvek, Pozsony. Gerencsér Ferenc (szerk., 1997): *Történelmi fogalomtár*. Intermix, Budapest, 14–17. pp.; Hrytsak, J.: *Constructing a National City: The Case of Lviv*. In: John J. Czapliczka és Blair, A. R. (szerk., 2003): *Composing Urban History and the Construction of Civic Identities*. Woodrow Wilson Center Press, Washington–Baltimore–London, 140–164. pp.

6 Ukrajna Állami Statisztikai Hivatalának adatai alapján ez a szám 2016. június 1-re 42,7 millió fő. Forrás: https://ukrstat.org/uk/operativ/operativ2007/ds/nas_rik/nas_u/nas_rik_u.html (2016. 08. 02.)

7 Csernicso István (2010): *Államok, nyelvek, államnyelvek. Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010)*. Gondolat, Budapest, 239–240. pp.

8 Uo. 238. p.

különböző nemzetiségű tanulóiba. A Szovjetuniótól megörökölt nemzetiségi iskolarendszert bár megtartotta az új ukrán állam, de a nemzetiségi iskolák számára készült tankönyvek (így a magyar is) most már nem szovjet, hanem ukrán szerzők által, ukrán tanulók számára írt, ukrán nemzeti látószögű tankönyvek fordításai, melyek sok esetben hagynak kivetnivalót tekintetben, hogyan mutatják be az ukránokkal egy államkeretben élő, vagy szomszédos népeket, történelmüket.

A folyamatos történeti kapcsolatban álló népek esetében különösen fontos, hogy az egymásról kialakított képek, sztereotípiák ne legyenek negatívak, hisz a tévképzetek hatása a mindennapi élet szintjén is tapasztalható. A kölcsönös képalkotási folyamat sokatmondó tükrét képezi az iskolai történelemtanítás anyaga és jellege is,⁹ melynek kutatható és kézzelfogható forrását a tankönyvek jelentik. Mindezekből kiindulva fontos az ukrán magyarságkép vizsgálata tekintetében a történelemtan-könyvek áttekintése, elemzése, melyhez a tradicionális hosszmetzeti tankönyv- és szövegelemzés módszerét használtuk fel. Jelen vizsgálódás nem törekszik teljes és lezárt képet nyújtani az ukránok magyarságképéről, célja csupán annak egy szeletét, a független ukrán állam időszakában minisztériumi jóváhagyással készült történelemtan-könyvekben megnyilvánuló, magyar népről, magyar történelemről sugárzott reflexióit összefoglalni.

AZ ÁLLAMALAPÍTÁS

A történelemmel mint tantárggyal a tanulók először az 5. osztályban találkoznak „*Bevezetés Ukrajna történetébe*” címmel. Ennek keretein belül a diákok olvasmányok formájában egy leegyszerűsített tananyagot kapnak Ukrajna történetéből a kezdetektől napjainkig. Az első történelmi ismereteiket szerző tanulókat olvasmányokon, forrásrészleteken, életrajzokon, rengeteg színes képanyagon, térképeken, feladatokon alapuló tankönyvekkel motiválják a tantárgy elsajátítására. A tankönyvek idealizálják az ukrán történelem hőseit, nemzeti érzelmű hangvitelük identitástudat-építő az ukrán kisiskolások számára. Általános ezekben a tankönyvekben, hogy a Kijevi Rusz történetét „kisajátítják”, a kijevi fejedelmeket ukrán fejedelmeknek titulálják, sőt szinonimaként használják a Kijevi Ruszhoz „Ukrajna” fogalmát. Például egy 1994-es 5. osztályos történelemkönyv egyik alcímében Nagy Volodimir fejedelmet úgy említik, mint aki meghonosította a kereszténységet és megerősítette Ukrajnát.¹⁰ Később a fejezet végén konstatálják: „...röviden ezek voltak a legfontosabb esemé-

9 Pataki Ferenc: Magyarságkép és történeti változásai. In: Pataki Ferenc és Ritoók Zsigmond szerk., (1999): *Magyarságkép és történeti változásai. Műhelytanulmányok*. Magyar Tudományos Akadémia Budapest, 14. p.

10 Hricenko, I. Sz., Karabanov, M. M. és Lotockij, A. L. (1994): *Homin vikiv. (Évszázadok zaja)*. Navcsaljnij poszibnik z isztoriji Ukrajinii dlja 5–ho klaszu. RVC Proza, Kijev, 14. p.

neyei annak az időszaknak, amikor az Ukrán államot kijevi fejedelmek irányították.¹¹

Ennél a korosztálynál a tananyag és a tankönyvek általában csupán néhány elszórt információt tartalmaznak a magyarokról vagy Magyarországról, mint a Kijevi Rusz szomszédjáról, pl. a Bölcs Jaroszlavról szóló fejezetben.¹² Vagy a határ-villongások és fejedelmi trónküzdelmek kapcsán említik, hogy a magyarok olykor a kijevi fejedelem oldalán harcoltak a Halics-volhíniai fejedelem ellen, hol pedig fordítva, a halicsiakat támogatták. Egy 1099-ben zajló esetről tudósítanak, és azt is hozzáfűzik, hogy ekkor a magyarok már saját állammal rendelkeztek a Kárpátok túloldalán.¹³ Később Volodimirko halicsi uralkodása kapcsán tudjuk meg, hogy a kijevi fejedelem lengyel és magyar segítséggel akarta legyőzni a megerősödött halicsi fejedelmet, mert Géza király félt, hogy a szomszédságában egy olyan erős államalakulat van kialakulóban, amely könnyen áttörhet a Kárpátokon túlra is.¹⁴

A tankönyv politikai és legitimációs eszközként való felhasználása abban is megnyilvánul, hogy a jelenlegi határokból kiindulva hangsúlyozzák a területek birtokbavételének történetiségét, pl. hogy Nagy Volodimir hadi sikerei révén visszavette az ellenséges szomszédoktól az ukrán földeket: Nyugaton a lengyelektől Cserven, Peremisl és Belz városokat, a litvánoktól a Búg folyó vidékét, valamint a Kárpátok túloldalán lévő ukrán földeket (értsd: a mai Kárpátalját).¹⁵ Később a Halics-volhíniai Fejedelemség történetét tárgyalva szintén kiemelik, hogy „...virágzása idején a Fejedelemség részét képezte a mai Bukovina, s még Románia is a Duna torkolatáig, valamint Kárpátontúli Ukrajna Ungvár várossal együtt.”¹⁶

A magyarok vagy Magyarország említése egyes tankönyvekben nem annyira a törzsszövegben jellemző, mint a térképeken (ahol néhol Kárpátalja is fel van tüntetve!), vagy a kiegészítő olvasmányok között fedezhető fel az ötödikes alapozó tankönyvekben, pl. az 1991-es fordulatot követően a népesség nemzetiségi összetételénél említik, hogy a 37 millió ukrán mellett több nemzeti kisebbség él az országban, köztük magyarok is. Végül pedig megállapítják: „Ők együttesen alkotják az ukrán népet, Ukrajna pedig a hazájuk.”¹⁷

Az újabb kiadású történelemtankönyvek kép- és térképanyaga tartalmilag pontosabb és színesebb, mint a korábbiak, pl. egy 2007-ben megjelent, 7. osztály számára készült Ukrajna története tankönyvben már a szlávok VI–VIII. század közötti széttelepedését bemutató térképen a Kárpát-medence népei között fel vannak

11 Uo. 29. p.

12 Miszan V. O. (1998): *Olvasmányok Ukrajna történetéből. Tankönyv a középiskolák 5. osztály számára.* Szvit Kiadó, Lviv, 64. p.

13 Hricenko, I. Sz., Karabanov, M. M. és Lotockij, A. L. (1994): 33. p.

14 Uo. 35. p.

15 Hricenko, I. Sz., Karabanov, M. M., és Lotockij, A. L. (1994): 15. p.

16 Uo. 31. p.

17 Vlaszov V., és Danilevszka O. (2005): *Bevezetés Ukrajna történetébe. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 5. osztálya számára.* Szvit Kiadó, Lviv, 197. p.

tüntetve a magyarok is, zárójelben jegyezve meg, hogy csak a IX. század végétől.¹⁸ Van olyan térkép is, ahol fel van tüntetve a „Kijevi Rusz első fejedelmének idején zajló magyar honfoglalás.”¹⁹

Az ukrán nyelvű tankönyvekben nem egységes a magyar népnév használata, néhol az „uhri”, vagy a „magyari”, míg máshol az „uhorci” szerepel. Lásd az 1994-es, már említett *Évszázadok zaja* című tankönyvet, mely arról tudósít, hogy Nagy Volodimir békét kötött a szomszédos népekkel, többek között a magyarokkal.²⁰ Ez a tankönyv egyébként a többtől eltérően részletesen tudósít a halicsi–magyar kapcsolatokról, a már említetteken kívül beszámolnak arról, hogyan ültette III. Béla András nevű fiát a halicsi trónra, akit majd a lengyelek segítségével üzött el Volodimir Jaroszlavics fejedelem.²¹

Halicsi Danilo fejedelmet az említett tankönyv az „első ukrán királynak” nevezi és részletesen elbeszéli a Halicsért folytatott belső és külső küzdelmeket, pl. a magyarok ellen. A halicsi–magyar dinasztikus kapcsolatokat is gyakran említi, így olvashatunk arról is, hogy a halicsi állam és Danilo hatalmának megnövekedése után több külföldi uralkodó kereste a fejedelem kezét, pl. IV. Béla magyar király, kinek lányát, Konstanciát, Danilo Lev nevű fia vette feleségül.²²

A középkor történetének oktatásához több tankönyv áll a tanulók és tanárok rendelkezésére. Például az Agibalova, Donszkoj és Duhopelnikov²³ szerzői kollektíva által 1995-ben készített kísérleti tankönyv (magyar fordítása is elkészült), az újabb generációsok közül az Okszana Karlina által készített és 2000-ben kiadott tankönyv, a Krizsanovszkij és Hirna által 2007-ben Lembergben kiadott tankönyv, vagy az ugyanebben az évben Kijevben kiadott Podaljak Natalija által írt tankönyv stb. Míg az ötödikes tankönyvek csupán elszórt adatokat tartalmaztak a magyarokról, a középkor-tankönyvek az európai események kontextusában elég gyakran említik őket, sőt néhol önálló fejezeteket is szentelnek a magyar történelem némely korszakának. Az 1997-es középkor-tankönyvben a Nyugat- és Közép-Európa államainak kialakulását és népeinek történetét az V–XI. században tárgyáló fejezet-

18 Vlaszov, V. Sz. (2007): *Isztorija Ukrajini. Pidrucznik dlja 7 klaszu zahalynoosvitynih navcsalynih zaklagyiv. (Ukrajna története. Tankönyv az általános képzésű oktatási intézmények 7. osztálya számára)*. Heneza, Kijev, 8. p.

19 Uo.15. p.

20 Hricenko, I. Sz., Karabanov, M. M., és Lotockij, A. L. (1994), 15. p.

21 Uo. 38. p.

22 Uo. 43. p.

23 A három említett szerző közül ketten: Agibalova és Donszkoj írták az 1991-ben magyar nyelven napvilágot látott középkor-tankönyvet is, melyet még a Szovjetunió Közoktatási Állami Bizottsága hagyott jóvá. Jelzésértékű a tankönyv tartalmának modernsége szempontjából az a borítón közölt információ, hogy az eredeti „tankönyv elnyerte a Szovjetunió 1973. évi Állami Díját”. Összehasonlításképpen az 1997-ban közreadott adatokkal, lássuk, hogyan írtak a magyarokról az 1991-ben kiadott tankönyvben: „a IX. század végén a Déli–Urál előhegységéből Európa felé indultak a magyar törzsek, és elfoglalták a Duna középső folyásának vidékét. Lovasságuk többször betört a nyugat–európai országokba, még Párizsig is eljutott. Németország és Csehország egyesült erői szétzúzták a magyarokat, s ez véget vetett kalandozásaiknak. A magyar törzsek áttértek a települései életmódra. A X. század végén megalakult a magyar királyság.” (p. 43.)

ben találjuk az első említést a magyarokról. Itt egy alpont foglalkozik a magyar királyság és a Német-római Birodalom megalakulásával, mivel I. Ottó német király ellenséges kapcsolatba került a portyázó magyarokkal a X. század derekán. A szerzők a magyarok eredetéről azt írják: „...kezdetben nomádok voltak és a Dél-Urál vidékéről a fekete-tengeri sztyeppeken át a IX. század végén elérték Európát. Elfoglalták a Duna–Tisza közét, ahol korábban a hunok és az avarok állama volt.”²⁴ Később az életmódjukat így foglalják össze: „a magyarok könnyűlovassága gyakran ment portyára Nyugat-Európába és a Balkán-félszigetre. A Rajnán túlra is betörték, sőt eljutottak egész Párizsig.” Úgy tudják, „betöréseiktől legtöbbet mégis Németország szenvedett. 955-ben a német és cseh csapatok I. Ottó német király vezetésével vereséget mértek a magyar seregre a Lech folyó mentén (Németország déli részén).”²⁵ Alább a szerzők így folytatják: „a magyarok portyái ezzel megszűntek, áttértek a letelepedett életmódra. 1000 körül felvették a kereszténységet. Létrejött a Magyar Királyság.”²⁶

A másik tankönyvben szintén a Németország kialakulásáról szóló fejezetben találkozunk az első említéssel. A *Harc az ugorokkal* című alfejezet az I. Ottóval vívott harcon kívül így jellemzi a magyarokat: „a IX. sz. végén, a normannokkal egy időben veszélyes nomád törzsek jöttek Európába és a Duna középső vidékén telepedtek le. Törzseiket magyaroknak, vagy ugoroknak nevezték. *Kegyetlen*, évente ismétlődő támadásaiktól leginkább a német területek szenvedtek...”²⁷ Majd itt is beszámolnak az augsburgi (Lech-mezei) csatáról, „melynek köszönhetően a német királyság végső győzelmet aratott az ugorok fölött.”²⁸ Vagyis a „*kegyetlen*”, „*veszélyes*” sztereotípiák és jelzők itt is megmaradtak az előző kiadású művekhez hasonlóan. A magyarok eredetéről, vándorlásairól és a honfoglalásról a *Közép-Európa a X–XI. században* című fejezetből értesülünk. Itt Csehország és Lengyelország állammá válása mellett, a magyar államalkotásról is számos információt találhatunk. „Az I. évezredben Európába települt népek közül az ugorok (magyarok) voltak az utolsók. A nyugat-szibériai őshazából vándoroltak először a Kaszpi-tenger sztyeppéire, ahonnan a IX. században indultak nyugatra. Az ugorok nyelvében sok közös vonás van a hantik és manysik nyelvével, akik a mai napig az Ob folyó vidékén élnek, de éppúgy hasonlít az észtek, finnek és karéliei népek nyelvéhez. Vagyis ezek a nyelvek mind a finnugor nyelvcsaládba tartoztak.”²⁹ A letelepedésről leírják, hogy „a Duna középső folyásánál telepedtek meg egy széles síkságon, ahol az V. században a

24 Agibalova, K. V. – Donszkjov, H. M. és Duhopelnjykov, V. M. (1997): *Világtörténelem. A középkor története. Kísérleti tankönyv a középiskolák 7. osztálya számára*. Szerk.: RUGY M. O. Szvit Kiadó, Lviv, 28. p.

25 Uo.

26 Uo.

27 Karlina, O. (2000): *Isztorija szerednyih vikiv. Pidrucznik dlja 7. Klaszu szerednyoji skoli (A középkor története. Tankönyv a középiskolák 7. osztálya számára)*. Heneza, Kijev, 95. p. A jelzőket (dőlt betűsre) a tanulmány szerzője emelte ki.

28 Karlina, (2000) 96. p.

29 A tankönyv előszeretettel használja a magyarai és ugri kifejezéseket – és nem az általánosan elfogadott uhorci szót.

hunok, a VIII. században pedig az avarok, közvetlenül betörésük előtt pedig szláv törzsek éltek. Onnan vezettek portyázó hadjáratokat az európai országokba, mint korábban a többi nomád. A magyar lovasság támadásainak következtében összeomlott a Morva Nagyfejedelemség. Az I. Ottótól 955-ben elszenvedett vereség következtében a nomád magyarok fokozatosan áttértek a letelepedett életformára. Keveredtek a szlávokkal, átvették tőlük a földművelés technikáját. A bolgároktól eltérően a magyarok megőrizték nyelvüket, de sok szláv szót vettek át. Ősi szokásaikat is megőrizték.” A korábbi kiadványtól eltérően az újabbakban már az Árpád-ház kialakulásáról és az államalapításról is találhatunk adatokat. „A magyar főurak közül az Árpád nemzetség emelkedett ki. Hatalmuk megszilárdulása a német és bizánci térítőpapok által terjesztett kereszténység meghonosodásának köszönhető. 997-ben az Árpád-nembeli Vajk fejedelmet megkeresztelte Voitech prágai püspök és új nevet kapott: Sztefan (a magyar szóhasználatban István – magyarázza a tankönyv szerzője). A német lovagok segítségével István a kereszténység aktív terjesztéséhez és párhuzamosan a törzsfőekkel való leszámoláshoz kezdett. István jó kapcsolatokat tartott fenn nemcsak a pápasággal, hanem III. Ottóval is, ezért nemcsak 2 önálló érsekség létrehozására kapott engedélyt, hanem 1000-ban meg is koronázták. Ez jelentősen megnövelte az állam súlyát. A kereszténység terjesztéséért tett erőfeszítéseit halála után nem sokkal szentté avatták. Szent Istvánt napjainkban is Magyarország legjelentősebb uralkodójának tartják.”³⁰ Alább némi pontatlanságra vagy elírásra találunk: „István idején megszűnt a törzsszövetségi rendszer, az ország komitetti-re (grófságokra) lett felosztva,³¹ melyek élén ispánok álltak (az ispán szót a szerző a szláv *zsupan* szóval magyarázza). Az ispánok joga a hadseregszervezés, a királyi adók beszedése és a bíraskodás. Ez idő alatt Magyarországon rengeteg vár épült – az ispánok rezidenciái, melyek körül később a városok kialakultak.”³² A törzsszöveg mellett a szerző némi kiegészítő olvasmánnyal is szolgál az érdeklődők számára, melyben leírja, hogy „...az ugorok a Duna-vidéken is őrizték egy ideig a törzsi-nemzetségi berendezkedést: 7 törzs és 108 nemzetség volt. Az Árpád nemzetség vezetése alatt hódították meg a Duna középső vidékét, az egykori római provincia – Pannónia területét.”³³

ORSZÁGOK ÉS DINASZTIÁK A KÖZÉPKORBAN

A már említett 2000-ben kiadott egyetemes középkor tankönyv a mongolok ázsiai és európai hadjáratairól szóló fejezetében Batu kán magyarországi hadjáratáról is beszámol. Itt leírja, hogy 1241 áprilisában a magyar király döntő vereséget szenved-

30 Karlina (2000), 104. p.

31 A komitett szó jelentése lehet bizottság, vagy, ha a latin *comitatus* szó elírásából indulunk ki, vármegye, de a szerző grófság szóval magyarázza a terminust.

32 Karlina (2000), 104. p.

33 Uo.

dett (nincs megnevezve, hol, és ki a király, de legalább az eseményt említi! – B. M. A.) és a Duna mögé hátrált. Az európai nagyhatalmaktól kért segítség hiábavalónak bizonyult, mivel II. Barbarossa Frigyes császár és a pápa is az Itáliáért folyó harccal volt elfoglalva. Az év végéig a mongolok leigázták egész Magyarországot, egészen az Adriai-tengerig jutottak. A mongol fenyegetés Nyugat-Európa fölött is ott lebegett, de 1242 tavaszán Ögödej halálának hírére Batu kán seregével kivonult az országból és hazatért.³⁴ Egy későbbi fejezetben a tatárjárás következményeit így összegezte a szerző: „A XIII. század 40-es éveiben Magyarország átvészelte a mongol támadást, melynek következtében meggyengült a központi hatalom és az ország részfejedelemségekre esett szét, gyakoriak a határvillongások a kiskirályok között.”³⁵

A királyközi állapot után hatalomra került Anjou királyokról az alábbi értékelést olvashatjuk: „A XIV. század elején, az utolsó Árpád-házi király, III. András halála után, harc bontakozott ki a magyar trónért. A papság és a kismanesi réteg támogatásával az Anjou Károly Róbert (1308–1342) került a trónra. Károly Róbert és utóda, I. Lajos (1342–1382), idején, akit Lengyelországban Ljudoviknak hívtak, a középkori Magyarország elérte hatalmának csúcspontját. A királyi hatalom erősödése annak volt köszönhető, hogy a kismanesi rétegre támaszkodva, az uralkodók le tudták törni a nagybirtokosok ellenállását. A lovagok katonai szolgálatért cserébe kaptak földbirtokokat. A pénzverés, a kibányászott arany és ezüst felvásárlási joga a király monopóliuma volt. Ennek köszönhetően a gazdag kincstárral és jól felszerelt hadsereggel rendelkező I. Lajos hódoltatta Boszniát, Észak-Szerbiát, Moldvát és Oláhországot, mely fejedelemségek a XIV. században jöttek létre a Dnyeszter és Al-Duna vidékén.”³⁶

Gyakran előfordul a tankönyvekben a Rusz széttagolódásáról szóló fejezetben a Halicsot meghódító Lengyelország uralkodója, III. Kázmér és unokaöccsének, I. Lajos magyar királynak a perszónáluniója. „Lajos, Kázmér halála után Lengyelország királya lett, és nem adta át a lengyel koronát az örökösöknek. Annak érdekében, hogy megtartsa Magyarország számára Halicsot, mint tartományt átadta Volodiszláv Opolszkijnak. Opolszkij a magyar király alattvalójaként hat évig volt halicsi fejedelem. Később Lajos más helyre helyezte át, Halicsba pedig saját helytartót nevezett ki. Lajos király halála után Ljubart (litván fejedelem) kísérletet tett a halicsi földek visszacsatolására. Végeredményben Halics mégis Lengyelország kötelékében maradt”³⁷ – olvashatjuk az egyik tankönyvben. Másutt viszont a Nagy Kázmérról szóló fejezetben nem említik a perszónáluniót és Nagy Lajost, csupán annyit, hogy Magyarország szövetségesként támogatta Lengyelországot Halics-Volhíniáért folytatott harcában.³⁸

34 Uo.181–182. pp.

35 A IV. Béla uralkodásának második feléről kialakított kép nem túl hiteles, s a magyar történetírásban elterjedt „második honalapító” szerepnek itt nyoma sincs. Karlina (2000), 281. p.

36 Karlina (2000), 281. p.

37 Ljah, Roman, Temirova és Nagyija (2001): *Ukrajna története az ősidőktől a XV. századig. Tankönyv a középiskolák 7. osztálya számára.* Szvit Kiadó, Lviv, 263. p.

38 Karlina (2000), 191. p.

A XIV–XV. századi közép-európai eseménytörténethez érve ismét egy Magyarországnak szentelt alfejezetet találunk a 2000-ben kiadott középkor-tankönyvben, melyben az Árpád-ház kihalása, az interregnum, az Anjouk magyar trónra kerülése és uralkodása, Luxemburgi Zsigmond és a Hunyadiak is helyet kaptak. Innen megtudhatjuk, hogy a Magyar Királyság kialakulásától kezdve harcolt a német császárokkal, akik a magyar királyokat vazallusaikká akarták tenni, azonban ez kudarccal végződött. Sőt, a magyar királyoknak sikerült kiterjeszteniük hatalmukat Horvátország és Dalmácia (az Adriai-tenger partvidéke) meghódításával.³⁹

Az oszmán-törökök elleni harcok bemutatása során a Karlina által írt tankönyv említést tesz a Luxemburgi Zsigmond magyar király kezdeményezésére kialakult szövetséges keresztény hadsereg 1396. évi nikápolyi vereségéről, melynek okát a 60 ezres hadsereg alkalmatlan irányításában és az egyes hadtestek összehangolatlan tevékenységében jelölte meg.⁴⁰ Kép is van Zsigmondról, illetve egy XV. századi miniatúra a Konstanzba történt bevonulásáról.⁴¹ A kiegészítő olvasmányokban Zsigmondról további adatokat tudhatunk meg: élete végére több koronát is birtokolt: 1387-ben elérte magyar királlyá választását, 1411-től német király, 1433-ban német-római császár, végül 1436-tól cseh király lett.⁴²

Alább ismét olvashatunk Zsigmondról, akinek hatalmát – bár meg tudta szerezni a magyar trónt és később német-római császár is lett, – gyengének ítéli meg a szerző. Hogy növelje tekintélyét, Zsigmond keresztes hadjáratot szervezett a törökök ellen, de 1396-ban Nikápolynál vereséget szenvedett. A vereség után Zsigmondnak több engedményt kellett tennie a magyar nemességnek, hogy ne veszítse el a trónt⁴³ – véli a szerző.

A tankönyv ismerteti, hogy a központi hatalom újbóli megszilárdulása Hunyadi (Korvin) Mátyás idején történt (1458–1490). Apja, a tehetséges hadvezér Hunyadi János 1456. évi törökök feletti győzelme révén Belgrádnál egy időre megállította a törökök előrenyomulását Közép-Európába. Az országban nőttek az adók, melyekből a királynak sikerült egy állandó zsoldossereget fenntartani. Hunyadi Mátyás ezt a hadsereget országhatárainak kiszélesítésére használta a szomszédok kárára (Morvaország, Szilézia és Ausztria). 1490 után azonban a magyar nemesség ismét kezébe vette a hatalmat. Az egyre nagyobb oszmán veszély ellenére a zsoldossereget feloszlatták, így idővel Magyarország védtelen volt a török támadásokkal szemben. Az ország egy részét elfoglalták a törökök.⁴⁴ Ugyanitt egy 1488-as metszet is látható Hunyadi Jánosról.

A Középkor története-tankönyvek sorában meg kell még említenünk a két, 2007-ben kiadott tankönyvet is. Az egyik Podaljak Natalija tollából származik és a

39 Uo.

40 Uo. 271. p.

41 Uo. 271, 276. pp.

42 Uo. 281. p.

43 Uo. 281–282. pp.

44 Karlina (2000), 282. p.

Heneza kiadó gondozásában adták ki, míg a másik a Krizsanovszkij és Hirna szerzőpáros által írt tankönyv, melynek a lemergi Szvit kiadónál magyar nyelvű fordítása is megjelent.⁴⁵

A többi középkor-tankönyvhöz hasonlóan a 2007-es kiadású tankönyvek is először Németország Madarász Henrik és I. Ottó-korabeli időszakának tárgyalásánál említik a „portyázó harcias nomád magyarokat”, akik sok nyugtalanságra adtak okot Európában a IX. század végén. Míg az egyik tankönyvben arról olvashatunk, hogy Henrik várakat épített és lovas hadsereget hozott létre a „mozgékony és gyors magyar lovasság” elleni védekezéshez,⁴⁶ a másikban I. Ottó nevéhez fűződik mindez. Abban azonban egységesek a kiadványok, hogy 955-ben Bajorország területén, az Augsburg melletti Lech mezőn „I. Ottó végső csapást mért az ellenségre, ami véget vetett a magyarok halált és pusztítást hozó portyáinak.”⁴⁷ A kalandozások korának leírásánál tehát érzékelhető az ellenségkép különböző jelzők általi felerősítése, viszont Szent István király mindenütt pozitív értékelést kap.

A legújabb kiadású középkor-tankönyvek a *Szlávok és szomszédaik* történetét tárgyaló fejezetében kapott Magyarország egy-egy külön kis részt. Az objektív tényközlés keveréke ez a sztereotip képzetek megerősítésére tett erőfeszítésekkel. A honfoglalás és államalapítás koráról ezt olvashatjuk a tankönyvben: „A Duna–Tisza között régebben szláv törzsek népesítették be, lehetséges, hogy a mai románok és moldávok ősei is itt éltek. A IX. század végén a Kárpátokon keresztül ugor törzsek (magyarok) hatoltak be erre a területre, akiket a besenyők kergettek el a dél-ruszi földekről. Az ugorok lerombolták Nagymoráviát, elfoglalták Pannóniát (a mai Magyarország területét) és Morvaország keleti részét.”⁴⁸ Néhány oldallal korábban a Cseh Királyság középkori történetét tárgyaló részben viszont ezt olvashatjuk: „A X. század elején a nomád ugor (magyar) törzsek elfoglalták a szlovák földeket”,⁴⁹ vagyis itt is a jelenlegi politikai helyzetet vetítik vissza a múltba. Majd a kalandozásokról így írnak: „A magyarok Nyugat- és Dél-Európa rémeivé váltak. Csupán a X. század végén hagytak fel a mindent elpusztító portyáikkal. 1000 körül Szent István, a magyarok királya (akit az egyház szentté nyilvánított), egyesítette az országot és elfoglalta a trónt. Így jött létre a magyar állam, amelyben a katolicizmus terjedt el.”⁵⁰

A másik, Natalija Podaljak által írt tankönyvben szintén van egy másfél oldalas rész a középkori Magyarországról, ami a sztyeppei vándorlással és a honfoglalással kezdődik. A Volga és az Urál közötti őshazából – a szerző szerint – a nomád magyarok átköltöztek a Fekete- és Azovi-tenger környékére, amit azonban a besenyők

45 Podaljak, N. H. (2007): *Isztorija szerednyih vikiv. Pidrucnik dlja 7. klaszu zahaljnoosvzitnyih navcsaljnih zaklagyiv*. Heneza, Kijiv.

Krizsanovszkij, O. P. és Hirna, O. O. (2007): *A középkor története. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 7. osztálya számára*. Szvit Kiadó, Lviv.

46 Podaljak, N. H. (2007), 135. p.

47 Krizsanovszkij, Hirna (2007), 177. p.

48 Uo. 204. p.

49 Uo. 201. p.

50 Krizsanovszkij, Hirna (2007), 201. p.

támadása miatt kellett elhagyniuk. 896-ban 7 törzs kelt át a Kárpátokon és a Duna középső szakaszánál álltak meg. A törzsszövetség élén Árpád vezér állt, aki az Árpád-házi királyi dinasztia alapítója lett. Így zajlott az az esemény, amit a magyar legendákban „honfoglalásnak” („zdobuttya Batykvivcsini” – szó szerint honszerzés – B. M. A.) neveznek⁵¹ – konstatálja a tankönyv. Majd ismét a kalandozások koráról számol be, ami „valóságos katasztrófa volt Európa számára”, de miután I. Ottó szétverte a magyarokat, a történelemben ritka esemény történt Podaljak szerint: a vereség a vesztesek hasznára vált, mert arra készítette őket, hogy véglegesen telepedjenek le Pannóniában, és ez tette lehetővé, hogy a nép megmaradjon és ne morzsolódjon fel a hunok, avarok és más hódító népek mintájára.⁵² Az államalapítás koráról is beszámol nagy vonalakban a tankönyv: I. Szent István 1000-ben történt koronázásáról, majd a trónküzdelmekről halála után, a „mágnások” megerősödéséről ebben az időben, akikkel szemben II. András Aranybullát adott ki a kis- és közép-birtokosok védelmére.⁵³

A királyi hatalomról nem túl kedvező képet rajzolnak a szerzők, s egyetlen uralkodó néven nevezése vagy kiemelése nélkül mutatják be a Mohácsig tartó időszak társadalmi-politikai helyzetét a Lembergben kiadott 2007-es tankönyvben. „A hűbériség lassan alakult ki Magyarországon, a városok is később jelentek meg, és nem játszottak különösebb szerepet az ország politikai életében. A király hatalma gyenge volt. Az országban a főurak önkényeskedtek. 1222-ben a kisenemesség saját érdekeinek védelmében arra kényszerítette a királyt, hogy írja alá az *'Arany bullát.'* Ez a rendelet előjogokat biztosított számukra és tartalmában nagyon hasonlított az angol Magna Chartára. A XIII. század végére a királyok, akiket az *országgyűlés* választott meg, gyakorlatilag a főnemesség játékszerévé váltak. A XV. században Magyarországon végérvényesen kialakult a rendi monarchia.”⁵⁴

A középkor további eseményeiről kisebb-nagyobb pontossággal mindkét tankönyv beszámol. A Krizsanovszkij-Hirna könyvből megtudhatjuk, hogy Magyarországra „1241-ben betörték a mongol-tatárok [...] A horda eljutott egészen az Adriáig, de ott hirtelen Rusz felé vette az irányt. Ez megmentette az országot a tatárokkal való 'közelebbi ismeretségtől.'” Érdekes, hogy az 1241. évi muhi csatát és következményeit nem tartják elég „közeli ismeretségnek”, valószínűleg a szerzők nincsenek tisztában a pusztítás mértékével. Úgy ábrázolják ezt az időszakot, mintha Magyarország számára nem tragikus, hanem inkább kedvező lett volna. Mint írják, ezután „a magyar nemesség elfoglalta Dalmáciát és Dél-Horvátországot, és ugyanezt szerette volna tenni a Halics-Volinai Fejedelemséggel is.”⁵⁵ Ezt az eseménysorozatot a másik tankönyv sem tárgyalja túl pontosan, mivel a szerző összemossa, összekeveri az 1241 és 1526-os csatavesztéseket. Ezt olvashatjuk itt: „András fia, IV. Béla igyekezett

51 Podaljak, N. H.. (2007), 182. p.

52 Podaljak, N. H. (2007), 182-183. p.

53 Uo. 183. p.

54 Krizsanovszkij és Hirna (2007), 205. p.

55 Uo.

korlátozni a mágnsók önkényét, de csak maga ellen hangolta őket. Ebben a feszült helyzetben támadta meg az országot a Batu-kán vezette mongol-tatár hadsereg. A király küldöttei hiába vitték körbe az országban régi szokás szerint a véres kardot, a sereg lassan gyülekezett. 1241-ben egy nagy csata zajlott le Mohács mellett, melyben a megszállók szétverték a magyar sereget, feldúlták az országot, majd kivonultak. Ez bebizonyította, hogy a magyarok elfelejtették, hogyan kell védekezni a gyors lovastámadások ellen, amit maguk is alkalmaztak három évszázaddal ezelőtt Nyugat-Európa ellen.⁵⁶ Ezután megtudhatjuk, hogy az ország elég hamar talpra állt, IV. Béla kővárakat építtetett és városokat alapított. Azonban az Árpád-ház kihalása nagyobb károkat okozott – a mágnsók véres hatalmi harcokat kezdtek, melynek következtében a trón idegenek kezébe került: először az Anjou-, majd a Luxemburg-dinasztia képviselőihez. A szerző szerint a Magyar Királyság virágkora I. Corvin Mátyás idején volt, azonban határaihoz ekkor már megállíthatatlanul közeledtek a törökök, akik a XVI. században szétverték a magyar-cseh sereget. „Ennek következtében Magyarország elvesztette függetlenségét”⁵⁷ – zárul a fejezet, és egyben az információhalmaz, amit a tankönyv közöl a magyarokról.

A magyar történelem talán legtragikusabb eseményét a másik, 2007-es középkor-tankönyv szerzőpárosa, a többi tankönyvtől eltérő módon, bármiféle korábbi török terjeszkedésre és harcokra való utalás nélkül így mutatja be: „Magyarországra időközben újabb veszély leselkedett. 1526-ban a török had legyőzte a magyar–cseh csapatokat. Az ország keleti része a törököké lett, a nyugati pedig az osztrákoké. Magyarország több évszázadra elvesztette függetlenségét.”⁵⁸ A Mohácsról szóló megfogalmazások tehát számtalan „pontatlanságot” tartalmaznak, illetve számos kérdést vetnek fel a tanulóknak, pl.: mi lett ez után a Magyar Királyság sorsa, hogy került az osztrákokhoz a nyugati rész, stb., valamint az Erdélyi Fejedelemséget is kifelejtik.

Az idézetekből láthatjuk, hogy az újabb kiadású egyetemestörténelem-tankönyvek elég nagy teret szentelnek Magyarországnak, bővebb információkkal és gazdagabb képanyaggal szolgálnak az elődökhöz képest, s pontatlanságok és a néhol még megmaradt negatív jelzők ellenére, jó alapot szolgáltatnak a közép-európai térség és Magyarország történeti fejlődésének tanulmányozásához.

Az Ukrajna történetével foglalkozó tankönyvek között viszont előfordulnak olyan tankönyvek is, ahol pl. a Kijevi Rusz határait 912-ben, 972-ben, illetve a XI. században bemutató térképmetszeten az állam szomszédai között megfigyelhetők a Magyar Királyság vagy a magyarok feltüntetéséről.⁵⁹ Akad olyan tankönyv is, ahol a magyar honfoglalás és államalapítás koráról csak egy igen rövid és homályos említés található, így egy 7. osztályosok számára készült tankönyvben: „a keleti szlávok déli

56 Podaljak, N. H. (2007), 183. p.

57 Uo.

58 Krizsanovszkij és Hirna (2007), 205. p.

59 Szerhijenko, H. I. és Szmolij, V. A. (1995): *Ukrajna Története (a legrégebbi időktől a XVIII. század végéig)*. Tankönyv A Középkor 7–8. Osztálya Számára. Szvit Kiadó, Lviv, 41. p.

határvidékéről a bolgárok és az ugorok nyomultak a Duna felé”,⁶⁰ mely megjegyzés a történelemmel éppen csak kapcsolatba kerülő diákok számára nem sokat mond. Pozitív viszont, hogy ugyanebben a tankönyvben a keleti szláv törzsek szomszédai között a VII–X. században, illetve a Kijevi Rusz IX–XI. századi kiterjedését bemutató térképmetszeteken már fel vannak tüntetve a magyarok mint a Rusz szomszédai. Az olykor baráti, jószomszédi viszony említése az Ukrajna története tankönyvekben legtöbbször Bölcs Jaroszláv fejedelem Anasztázia lányának I. Andrással való házasságának említésével merül ki, míg az ellenséges kapcsolatot leginkább a Kijevi Rusz széttagoltsága idején, a halicsi területekért magyarokkal és lengyelekkel folytatott határvillongásokkal szemléltetik.⁶¹

A Kijevi Rusz széthullása után a Halics-volhíniai Fejedelemség története kerül előtérbe, amely „a nyugat-ukrajnai földek lengyel és magyar bekebelezését megelőzően”⁶² örökölte a kijevi fejedelemség jelentős részét. A későbbiekből kiderül, Magyarország hol ellenségként, hol pedig szövetségesként jelenik meg a halics-volhíniai fejedelem környezetében, így az egyik részben az egymással való harc szerepel, a másikban már az együttműködésről és jószomszédi viszonyról számolnak be a szerzők. A Fejedelemség kiterjedéséről és elhelyezkedéséről azt is megtudhatjuk, hogy nyugaton Lengyelország és Magyarország határolta, valamint „a Kárpátok képezték a rusz-magyar határt, amely váltakozva hol az egyik, hol a másik állam kezén volt. Az óorosz krónikások „Magyarnak”, a magyarok „Rusznak” nevezték a hegységet.”⁶³ A határvillongásokról szóló állítást támasztja alá az is, hogy a XII. században a halicsi fejedelem, Jaroszlav Oszmomiszl, védelmi rendszert épített ki a Kárpátokban, „amelynek célja az volt, hogy védelmet nyújtson a veszélyes szomszéd, Magyarország királya ellen.”⁶⁴

A szóban forgó paragrafusban a szerzők arról is beszámolnak, hogy a halicsi trónon még egy magyar fejedelem is ült a XII. század végén. Ez a tankönyv szerint a következő körülmények között történt: miután a bojárok által trónra ültetett Volodimir [nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket,] kénytelen volt Magyarországra menekülni és III. Béla magyar király segítségét kérni, III. Béla elfoglalta Halicsot, azonban fiát, Andrást tette meg fejedelemnek, Volodimirt pedig bebörtönözte. A fogságból kiszabadult Volodimirnek I. Barbarossa Frigyes segítségével sikerült rövid időn belül visszaszerezni fejedelemségét. A téma törzsszövege után két forrásmű is található a fent idézett tények igazolására: az egyik részlet az *Ének Igor hadáról* című krónikából, a másik a Volodimir elleni összeesküvésről (1188) szóló krónika. A Kárpátokat az előbbi krónika is „magyar hegyeknek” nevezi, míg a második krónikából a tanulók megtudhatják, hogy Magyarországot Ugorföldnek is szokták nevezni a korabeli források.

60 Ljah, Roman, Temirova és Nagyija (2001), 105. p.

61 Uo. 147., 180. p.

62 Uo. 234. p.

63 Uo. 235. p.

64 Uo. 237. p.

A paragrafushoz tartozó térképmetszeten, amely a Halics-volhíniai államot ábrázolja a XIII. század második felében, furcsa módon már találkozhatunk a Kárpátalja nevű terület egységgel, amely Magyarország határain belül található.⁶⁵

Az 1995-ben megjelent Szerhijenko-Szmolij-féle tankönyvhöz hasonlóan, de nagyobb részletességgel, ez a kiadvány is tartalmazza a magyarok Halics elleni hadjáratát. A leírás szerint „1214-ben Halicsot elfoglalták a magyarok, és az öt éves Kálmán herceget kiáltották ki fejedelemnek, akit eljegyeztek a hét éves lengyel Szalomeja [Salomea – B. M. A.] hercegnővel. A magyar megszállás alól Ügyes Msztyiszlav novgorodi fejedelem szabadította fel a halicsiakat 1219-ben, és vejevel, Danilo Romanoviccsal sikeresen visszaverte a magyar és a lengyel seregek támadását. Ugyanakkor Msztyiszlav nem Danilónak adta át a hatalmat, hanem András magyar hercegnek, akihez kisebbik lányát adta férjhez...⁶⁶ A tankönyvből megtudhatjuk, hogy Danilo Jaroszlav melletti 1245. évi győzelme a magyar seregek fölött „hosszú időre visszavetette a Magyar Királyság expanzióját.”⁶⁷ A Halicsi Danilo és András herceg vezette magyar sereg harcáról a paragrafus után forrásművet is olvashatnak a tanulók, amely számos részletet nyújt az ütközet menetéről.

A *halicsi földek lengyel megszállása* című fejezetből értesülhetünk az 1350-ben III. (Nagy) Kázmér lengyel uralkodó és unokaöccse, I. Lajos magyar király között megkötött perszonálunió feltételeiről, melynek értelmében „I. Lajos lemondott Halicsról III. Kázmér javára azzal a feltétellel, ha a lengyel királynak nem lesz fiú örököse, akkor Lengyelországgal együtt Halics is I. Lajos kezébe kerül. Amennyiben III. Kázmérnak utódja születne, úgy a magyar király 100 ezer florinért (olasz aranyforintért) kiválthatja Halicsot.”⁶⁸ Míg ez a téma teljesen kimaradt az előző kiadású tankönyvből, itt III. Kázmér arcképe mellett I. Anjou Lajosé szintén megtalálható, illetve a gyakorló kérdések egyike is rákérdez arra, mikor és hogyan tisztázták a nézeteltéréseket Lengyelország és Magyarország között a halicsi föld birtoklásával kapcsolatban.

Az *ukrán földek a magyar, a török és a moszkvai hódoltság idején* című fejezetek elején rögtön olvashatunk Kárpátaljáról mint önálló területi egységről (melyet szisztematikusan visszavetítenek a múltba – B. M. A.): „Az ásatások alapján elmondhatjuk, hogy a szlávok már a VI. századtól benépesítették ezt a vidéket. A X. században Kárpátalja a Kijevi Rusz része lett ... A XII. század folyamán a magyar hűbérurak fokozatosan meghódították Kárpátalját... A XIII. században a magyar nemesség a katolikus egyház segítségével elfoglalta a Halics-volhíniai Fejedelemséget és hosszú időre megvetette lábát Kárpátalján. A Kárpátok hegylánca lett a határ Rusz és Magyarország között. A XIV. század végén Zsigmond magyar király átadta Munkácsot és környékét rokonának, Fedor Korjatovics litván fejedelemnek, aki

65 Ljah, Roman, Temirova és Nagyija (2001) 235. p.

66 Uo. 246. p.

67 Uo. 247. p.

68 Uo. 262. p.

uradalmából, Podóliából elhozta a feleségét és a kizárólag ukránokból álló udvartartását. Halála után kárpátaljai birtokai ismét a magyar nemesség kezére jutottak.⁶⁹

Az Ukrajna történetét tárgyaló tankönyvek többsége külön fejezeteket szentel a mai Kárpátalja történetének. Például a 8. osztály számára 2001-ben készült tankönyv, amelyből többek között megtudhatjuk, hogy „Kárpátalja Ukrajna etnikai és állami területének szerves része. A történelem különböző szakaszaiban mindig más néven volt ismert: Kárpát-Oroszország, Magyar Oroszország, Podkarpatszka Rusz, Kárpát-Ukrajna, Kárpátontúli Ukrajna, valamint egyszerűen Kárpátalja.”⁷⁰ A szerző végigkíséri „Kárpátalja” történetét az őskortól a XVII. század közepéig. Közben kiemeli a vidék őshonos lakosságát, a fehér horvátokat mint a Kijevi Ruszhoz tartozó keleti szláv törzset, akik a IX–X. században a „Kárpátok két oldalán éltek, településeik erődítések (ún. hradok) körül alakultak ki. Így jöttek létre az első városok és alakult ki az első politikai szervezet Ungograd (Ungvár) központtal, amelynek élén Laborc fejedelem állt.”⁷¹ Ezzel a néhány mondattal ismét a jelenkori határok visszavetítése és történelmi legitimációja a cél, vagyis annak a téveszmének az elhíttése, hogy a mai Kárpátalja „ősi ukrán föld” volt.

Innen értesülhetünk a magyarok eredetére vonatkozó néhány részletről, illetve a honfoglalás koráról is. Ezeket a szerző a következőképpen tárja az olvasók elé: „...A IX–X. században Kárpátalja szláv lakossága fokozatosan az Első Bolgár Cárság és Nagy Morvaország politikai és kulturális befolyása alá került. Nagy Morvaország virágzása idején Kárpátalja szlovákiai [sic!] része Morvaországhoz tartozott. A IX. század végén pedig Délkelet-Európában létrejött a magyar állam. Az ugorok vagy magyarok keletről – az Azov és Don melléki sztyeppékről érkeztek a Duna vidékére. Őshazájuk valahol a dél-uráli előhegyekben található. A magyarok nomád állattenyésztő törzsei Álmos, majd Árpád fejedelem vezérletével 896-ban átkeltek a Kárpátokon és elfoglalták a Felső-Tisza, valamint a Közép-Duna vidékét. A szlávok ellenálltak a hódítóknak, de a magyar lovassággal szemben nem volt esélyük. A magyarok Laborc fejedelmet fogságba ejtették és kivégezték. Tulajdonképpen Kárpátalja csak azért menekült meg, mert a magyarok politikai érdeklődése a Duna-mellék, Dél- és Nyugat-Európa, Bizánc felé [...] irányult. A kalandozásoknak a németektől elszenvedett vereségek vetettek véget (a X. század közepén), a magyarok ezután nem vezettek több nyugati hadjáratot, véglegesen letelepedtek a Duna mentén, földműveléshez fogtak.”⁷² Majd alább azt is megtudhatjuk, „a magyar hűbérurak fokozatosan vették birtokukba Kárpáti Rusz területét. Először Ungvárt, Munkácsot, Beregszászt, Szőlőst, Husztot hajtották hatalmuk alá. Ily módon a XIII. század közepére Magyarország meghódította egész Kárpátalját.”⁷³ Az idézetek több

69 Ljah, Roman, Temirova és Nagyija (2001) 283–284. p.

70 Svigýko H. K. (2001): *Ukrajna története XVI.–XVIII. század. Tankönyv a középiskolák 8. osztálya számára*. Szvit Kiadó, Lviv, 92. p.

71 Uo. 93. p.

72 Uo.

73 Uo.

tárgyi tévedést tartalmaznak, s céljuk a jelenleg Ukrajnához tartozó területek hovatartozásának történeti „megalapozása”, legitimálása. Tükrözik a kárpátaljai honismereti irodalomban is elterjedt fogalmakat, koncepciókat, pl. Laborcról.

A KORAI ÚJKOR TÖRTÉNESEI

A 2001-ben kiadott 8. osztályos Ukrajna története tankönyvben (mely a XVI–XVIII. századi eseményeket tartalmazza) a Magyarországgal való kapcsolatra már az első paragrafusban találunk utalást. A tankönyv szerint a lublini unió az ukránok számára rendkívül súlyos következményekkel járt, mivel az ukrán földek túlnyomó része Lengyelországhoz tartozott, a csernyihiv-sziverszkij földeket a moszkvai állam, Bukovinát, Moldova és Kárpátalját Magyarország birtokolta, így *az ukránok önálló nemzeti léte került veszélybe.*⁷⁴ Érdekes momentuma ugyanennek a tankönyvnek az *Antifeudális mozgalom* című alpont, ahonnan megtudhatjuk: „A néptömegek kizsákmányolása antifeudális felkeléseket váltott ki. Magyarországon a legjelentősebb megmozdulás, amely Kárpátaljára is kiterjedt, 1514 tavaszán tört ki Dózsa György székely paraszt vezetésével.”⁷⁵

Helyet kapott ugyanebben a tankönyvben Magyarország történetének legnagyobb katasztrófája, a mohácsi veszedelem is, amelynek következménye az volt, hogy „az országot Törökország, Ausztria és Erdély három részre osztotta fel. A mai Kárpátalja területéből Munkács, Beregszász, Szőlős, Huszt, Técső Erdélyhez, Ung vármegye végig Ausztriához tartozott. Ennek következtében ez a vidék szinte folyamatos harcok színterévé vált.”⁷⁶

A magyar nép XVI. századi tragédiájáról az egyetemes történelem keretében is tanulnak a nyolcadik osztályosok. Az *Európa a félhold árnyékában* című részből információkat szerezhetnek az oszmán-törökök kelet-európai hadjáratáról és a mohácsi csatavesztésről. Az európaiak által „Fényesnek” nevezett I. Szolimán (1520–1566) uralkodása kezdetén a törökök „elfoglalták Belgrádot (Nándorfehérvárt), amely már évtizedek óta feltartóztatta a törökök előrenyomulását. 1526-ban a mohácsi csatában szétverték a magyar–cseh hadsereget. Azokat, akik nem pusztultak el a csatában, menekülés közben lekaszabolták, sokan befulladtak a mocsarakba. Egy patakba fulladt a 20 esztendőös magyar király is. Magyarországon eluralkodott a pánik. I. Szolimán ellenállás nélkül vonult Budáig, a magyar fővárosig, útjában mindent elpusztítva, de onnan visszafordult.”⁷⁷ A szerzők szerint „a mohácsi vereség megnyitotta a törököknek az utat Magyarországra: a magyar hűbérurak hatalmi harca legyengítette az országot, amely képtelen volt ellenállni a török

74 Uo. 95. p.

75 Svigyo, H. K. (2001), 96. p.

76 Uo.

77 Duhopelnikov, V. M. és Donszkaj, G. M. (1997): *A középkor (a XV. század vége – a XVIII. század közepe). Kísérleti tankönyv a középiskolák 8. osztálya számára.* Szvit Kiadó, Lviv, 94. p.

nyomásának. A török elfoglalta Budát, Magyarország részekre szakadt. Egy része Habsburg uralom alá került, más része az oszmán birodalom tartománya lett.”⁷⁸ A 8. osztály számára a kísérleti egyetemes történelem tankönyvön kívül természetesen újabb tankönyvek is rendelkezésre állnak, pl. 2008-ban adták ki Podaljak Natalija: *Világtörténelem. Újkor. XV. század vége – XVIII. század.* című tankönyvét.⁷⁹ Elemzés tárgyává viszont nem tehető igazán ez a tankönyv, mivel nincs magyar vonatkozása, csak néhány térképen találkozhatunk Magyarországgal vagy az Erdélyi Fejedelemség feltüntetésével, vagy az Európa a XVII–XVIII. században című térképen megtalálhatjuk az Osztrák–Magyar Monarchiát, a két fővárost: Bécs és Budát, valamint Ausztria, Magyarország és Kárpátalja megnevezéseket ezen belül.⁸⁰

Az új, 12 éves oktatási rendszer (melyet végül mégsem vezettek be! – B. M. A.) 8. osztályosai számára 2008-ban (majd ugyanebben az évben a magyar fordítás is) új tankönyv jelent meg Ukrajna történetéből is Vitalij Vlaszov tollából és Jurij Micik professzor szerkesztésében.⁸¹ A XVI. század második felétől a XVIII. század végéig terjedő időszakot felölelő tankönyv sokkal színesebb, didaktikai szempontból jobban használható, mint elődei, számtalan illusztráció, forrásrészlet, összefoglaló, térkép található benne. Ez a tankönyv nem tárgyalja külön fejezetekben vagy alfejezetekben a mai „Kárpátalja” mint önálló területi egység múltját. A terminológiai anakronizmusok azonban ebben a műben is nagy számban megtalálhatók: pl. a XVI. századi viszonyokra vonatkozóan Halics helyett megjelenik a Galícia fogalom, vagy Kárpátalja mint területi egység feltüntetése szövegben és térképen egyaránt (a Magyar Királyság részeként a XIV–XVI. század elején és kettéosztva az „Ausztriai birtokok” és az Oszmán Birodalom hódoltság területének részeként a XVI. század végén – XVII. század elején).⁸²

A különböző tankönyvekben az erdélyi fejedelmek közül is feltűnnek néhányan: Bocskai István és Habsburg-ellenes szabadságharca, Báthory Gábor, valamint a Császár Péter vezette felső-magyarországi parasztfelkelést leverő I. Rákóczi György. Találkozhatunk Báthory István lengyel királlyal, aki emelte a lajstromozott kozákok létszámát és hatalmi szimbólumokat adományozott nekik.⁸³ A XVI. századi „ukrajnai” hitéletéről szóló részben Magyarország egyike volt annak a több mint 10 európai országnak, amelyek eltávolodtak a katolicizmustól, ennek ellenére „1583-ban Báthory István király úgy rendelkezett, hogy az összes polocki pravoszlav templomot el kell venni, és át kell adni a jezsuitáknak.”⁸⁴ A tankönyvekben több helyütt

78 Uo.

79 Podaljak, N. (2008): *Világtörténelem. Újkor. XV. század vége – XVIII. század.* Bukrek Kiadó, Csernyivci. (2011-ben a Heneza Kiadó gondozásában megjelent a második kiadás)

80 Uo.187. p.

81 Vlaszov, V. (2008): *Ukrajna történelme. 8. osztály. Tankönyv a középiskolák tanulói számára.* Bukrek Kiadó, Csernyivci.

82 Vlaszov, V. (2008) 7, 14, 19, 39, 65, 72, 109. p.

83 Svirgyko, H. K. (2001) 31. p.

84 Uo. 54. p.

feltűnik Bethlen Gábor erdélyi fejedelem is, aki Törökország vazallusa volt, és aki ellen II. Ferdinánd osztrák császár harcolt a lengyelországi zsoldosok segítségével.⁸⁵

Az Erdéllyel való kapcsolatáról a Bohdan Hmelnyickij vezette szabadságharc idejéből is értesülhetünk. Az ismeretanyag szerint a Portától vazallusi függőségben álló Erdély már Bethlen Gábor korában diplomáciai kapcsolatban állt a Zaporizzsjai haddal. Azonban „amikor kezdetét vette az ukrán nép nemzeti-felszabadító háborúja, I. Rákóczi György erdélyi fejedelem Jurij Nemirics ukrán slachticon keresztül felvette a kapcsolatot Hmelnyickijjal annak érdekében, hogy megszerezze a támogatását a lengyel trón iránti igényéhez.” Később az utódja, II. Rákóczi György is kapcsolatba kerül Hmelnyickijjel; először az 1652. évi batyihi csata és az ukrán-moldáv szövetség létrejötte után Lengyelország, Havasalföld és Erdély „ukránellenes koalíciót” kötöttek,⁸⁶ később a lengyel korona megszerzésének reményében II. Rákóczi György lengyelelles katonai szövetséget kötött Hmelnyickijjal 1656 októberében. Mindezen túl egyes tankönyvből az is kiderül, hogy „Hmelnyickij politikájában fontos szerepet szánt Erdélynek, mivel az délről, a Kárpátok oldalából jelentett fenyegetést Lengyelország számára.”⁸⁷ A lengyelországi hadjáratra 1657 elején került sor, melyben Ukrajna, Svédország és Erdély már közösen harcolt Lengyelország ellen. Az egyes kiadásokban változó terjedelemben tárgyalják a témát és a hadjárat kudarcának okait is különbözőképpen írják le. A 2001-es kiadvány szerint: 1657 januárjában II. Rákóczi György erdélyi fejedelem seregével átkelt a Kárpátokon és Galícia földjére lépett. Itt csatlakoztak hozzá az ukrán kozákok Anton Zsdanovics ezredes vezetésével. A kezdeti sikereket követően (elfoglalták Krakkót és Varsót), a hetman visszarendelte a kozákokat amiatt, mert „II. Rákóczi György ellenségesen viszonyult Zsdanovicshoz és általában a Zsaporizzsjai Hadhoz”⁸⁸ – emiatt a fejedelem kapitulálni kényszerült a lengyel had előtt. A 2008. évi tankönyv szerint, miután a dán támadás miatt Svédország cserbenhagyta Rákóczit, megfordult a hadi szerencse, és a lengyelek betörése után Erdélybe a fejedelem tárgyalásokat kezdett Lengyelországgal. A tatárok közeledtének híre világossá tette, hogy az erdélyi fejedelem kénytelen kapitulálni. „A kozákok már előre megsejtették a fejedelem szándékát, és félvén, hogy átadja őket a lengyeleknek, a hetman parancsa nélkül önkényesen magára hagyták Rákóczit.”⁸⁹

Mint az fentebb is szóba került, a térképeknek és illusztrációknak nagyon fontos szerepük van, mivel olykor több információt tartalmaznak, mint maga a törzsszöveg. Az Ukrajna történetével foglalkozó tankönyvek kevés említést tartalmaznak ugyan a magyar nép újkori múltjának eseményeiről, a térképeken azért megfigyelhetőek a határváltozások. Míg a XIV–XVI. század elejének határviszonyait ábrázoló térképeken a Magyar Királyság részeként ábrázolták „Kárpátalját”, vagyis a Parti-

85 Uo. 76. p.

86 Vlaszov, V. (2008) 143. p.

87 Svigyko, H. K. (2001) 180. p.

88 Uo. 189. p.

89 Vlaszov, V. (2008) 165. p.

umnak nevezett északkeleti vármegyéket, a XVI. század végi – XVII. század eleji időszakban már kettéosztva jelent meg a terület az „Ausztriai birtokok” és az Oszmán Birodalom hódoltsági területének részeként, a XVII. század közepének viszonyait ábrázoló térképen pedig az egész terület Erdély része, s az is fel van tüntetve, hogy 1699-től az egész partiumi és erdélyi terület „osztrák felségterület” vagy „Osztrák tartományok” részeként jelenik meg.⁹⁰

Az 1703–1711. évi Rákóczi-féle szabadságharc szintén szerepel a tankönyvek oldalain. A szabadságharc kitörésének oka – az egyik tankönyvszerző szerint – a Magyarországon, s így a mai Kárpátalja területén is zajló toborzás az osztrák hadseregbe a Franciaország elleni spanyol örökösödési háborúban. „Az osztrákellenes szabadságharcban együtt küzdöttek az ukránok (ruszinok), a magyarok és a szlovákok.”⁹¹ Az 1708–1711 közötti években a szabadságharc már veszített kezdeti lendületéből és 1710–1711-ben egymás után adta meg magát Ungvár, Beregszász, Huszt, s legvégül Munkács. Az 1711. április 30-án aláírt szatmári béke értelmében „a mai Kárpátalja területén lévő vármegyék Habsburg fennhatóság alatt maradtak, általános közkegyelmet hirdettek. A valóságban a békefeltételekkel ellentétben megkezdődött a leszámolás a szabadságharc résztvevőivel.”⁹²

IRODALOM

- Breisach, E. (2004): *Historiográfia*. Osiris, Budapest.
- Csernicsko István 2010: Államok, nyelvek, államnyelvek. Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010). Gondolat, Budapest.
- Hrytsak, J.: Constructing a National City: The Case of Lviv. In: John J. Czapliczka és Blair A. Rubel (szerk., 2003): *Composing Urban History and the Construction of Civic Identities*. Washington–Baltimore–London, Woodrow Wilson Center Press.
- Kaszjanov, G.: Ukrajina – 1990: „boji za isztoriju”. (Ukrajna – 1990: „harc a történelemért”). In: *Novoje ljiteraturnoje obozrenyje*, 2007. 1.
- Mazur, J. (2001): Az 1848-as forradalom a lengyel történelemtankönyvekben. In: *Történelempedagógiai füzetek* 8. Sorozatszerk.: Szabolcs Ottó. Budapest.
- Oszadcsuk, B., (2000): *Na perehresztyah csasziv* (Korszakok találkozásánál). In: *Ukrajinszka isztoricsna didaktika: mizsnarodnij gyialog (fahivci riznih krajin pro szucsasznyi ukrajinszki pidrucsniki z isztoriji)*. (Ukrán történelmi didaktika: nemzetközi dialógus /külföldi szakértők véleménye a jelenkori ukrán történelemtankönyvekről/). Zb. nauk. sztatej /Za red. Telusz, M. és Sapovala, J. Kijiv.

90 Vlaszov, V. (2008) 209, 213, 266. p.

91 Svigyko, H. K. (2001) 353. p.

92 Uo. 354. p.

- Pataki Ferenc: Magyarságkép és történeti változásai. In: Pataki Ferenc és Ritoók Zsigmond (szerk., 1999): *Magyarságkép és történeti változásai. Műhelytanulmányok*. Budapest. Magyar Tudományos Akadémia.
- Portnov, A.: Történelemírás ukrán módra. Megjegyzések a hétköznapi valóság történeti alapú átrendezéséhez. In: Fedinec Csilla és Szereda Viktória (vál. és szerk., 2009): *Ukrajna színeváltozása. Politikai, gazdasági, kulturális és nemzeti attitűdök*. Kalligram, Regio könyvek, Pozsony.
- Szamorovszkyné Nagy Ibolya (2015): Színes rongyszőnyeg vagy klórozott vászon? A multikulturalitás az ukrán közoktatásban és a történelmi szakdidaktikai irodalomban. In: *Pro Minoritate*, 2015. tél.

Internetes források, publikációk:

- Ukrajna Állami Statisztikai Hivatalának adatai alapján ez a szám 2016. június 1-re 42, 7 millió fő. Letöltés: https://ukrstat.org/uk/operativ/operativ2007/ds/nas_rik/nas_u/nas_rik_u.html (2016. 08. 02.)
- Tolocsko, P., ukrán akadémikus egy tudományos konferencián Kijevben elhangzott előadásából. Letöltés: <http://suchasnaosvita.blox.ua/2010/03/Pidruchniki-istoriyi-ne-povinni-robiti-lyudej.html> (2011. 05. 12.)

Tankönyvek:

- Agibalova, K. V. – Donszkoj, H. M. és Duhopelnyikov, V. M. (1996): *Világtörténelem. A középkor története. Kísérleti tankönyv a középiskolák 7. osztálya számára*. Szvit, Lviv.
- Bilonozsko, Sz. V. – Birjuljov, I. M. – Davletov, O. R. – Koszmina, V. H. – Neszterenko, L. O és Turcsenko, F. H. (2001): *Világtörténelem. Újkor. Második rész*. Szvit, Lviv.
- Burakov, Ju. V. – Kiparenko, G. M. és Movcsan, Sz. P. (1998): *Vszeszvitnya isztorija. Novitnyi caszi 1945–1998*. 11. klasz. (Egyetemes történelem. Legújabb kor 1945–1998. 11. osztály) Heneza, Kijev.
- Duhopelnyikov, V. M. és Donszkoj, G. M. (1997): *A középkor (a XV. század vége – a XVIII. század közepe). Kísérleti tankönyv a középiskolák 8. osztálya számára*. Szvit, Lviv.
- Hiszem, O. V. és Martinyuk, O. O. (2009): *Világtörténelem 9. tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek számára*. Szvit, Lviv.
- Hricenko, I. Sz. – Karabanov, M. M. és Lotockij, A. L. (1994): *Homin vikiv. Navcsaljnj poszibnik z isztoriji Ukrajini dlja 5-ho klaszu*. RVC Proza, Kijiv.
- Karlina, O. (2000): *A középkor története. Tankönyv a középiskolák 7. osztálya számára*. Heneza, Kijev.
- Krizsanovszkij, O. P. és Hirna, O. O. (2007): *A középkor története. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 7. osztálya számára*. Szvit, Lviv.
- Kulcsickij, Sz. V. – Kovalj, M. V. és Lebegyeva, J. G. (2000): *Istorija Ukrajini. Pidrucnik dlja 11. klaszu szerednjoji skoli*. Oszvita, Kijiv.

- Kulcsickij, Sz. V. és Társa (1994): *Ukrajna története. Kísérleti tankönyv a középiskolák 10–11. osztálya számára*. I–II. rész. Oszvita, Kijev-Ungvár.
- Ladicsenko, T. V. (2011): *Világtörténelem. Tankönyv az általános képzésű oktatási intézmények 11. osztálya számára*. Standard szint, akadémiai szint. Szvit, Lviv.
- Ladicsenko, T. V. és Zabloczkij, J. I. (2011): *Vszeszvitnja isztorija. Pidrucsnik dlja 11. klaszu zahaljnoosvitnyih navcsaljnih zaklagyiv. Profilnij riveny*. Kijiv, Heneza,.
- Ladicsenko, T. V. – Oszmolovszkij, Sz. O. (2010): *Vszeszvitnja isztorija. Pidrucsnik dlja 10. klaszu zahaljnoosvitnyih navcsaljnih zaklagyiv. Profilnij riveny*. Heneza, Kijiv.
- Ljah, R. és Temirova, N. (2001): *Ukrajna története az ősidőktől a XV. századig. Tankönyv a középiskolák 7. osztálya számára*. Szvit, Lviv.
- Miszan, V. O. (1998): *Olvasmányok Ukrajna történetéből. Tankönyv a középiskolák 5. osztálya számára*. Szvit, Lviv.
- Oszmolovszkij, Sz. O. és Ladicsenko, T. V. (2011): *Vszeszvitnja isztorija. Pidrucsnik dlja 9. klaszu zahaljnoosvitnyih navcsaljnih zaklagyiv*. Heneza, Kijiv.
- Podaljak, N. (2007): *Világtörténelem. Újkor. XV. század vége – XVIII. század*. Tankönyv az általános oktatási rendszerű középiskolák 8. osztálya számára. Heneza, Kijiv. (második kiadás: 2011.)
- Podaljak, N. H. (2007): *Isztorija szerednyih vikiv. Pidrucsnik dlja 7. klaszu zahaljnoosvitnyih navcsaljnih zaklagyiv*. Heneza, Kijiv.
- Poljanszkij, P. B. (2004): *Világtörténelem 1914–1939. Tankönyv az általános rendszerű tanintézetek 10. osztálya számára*. Szvit, Lviv.
- Poljanszkij, Pavlo (2010): *Világtörténelem. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 10. osztálya számára*. Standard, akadémiai szint. Szvit, Lviv.
- Rejent, O. és Malij, O. (2009): *Isztorija Ukrajini. Pidrucsnik dlja 9. klaszu zahaljnoosvitnyih navcsaljnih zaklagyiv*. Heneza, Kijiv.
- Svignyko, H. K. (2001): *Ukrajna története XVI.–XVIII. század. Tankönyv a középiskolák 8. osztálya számára*. Szvit, Lviv.
- Szárbej, V. H. (2001): *Ukrajna története a XIX. század és a XX. század kezdete. Tankönyv a középiskolák 9. osztálya számára*. Szvit, Lviv.
- Szerhijenko, H. I. és Szmolij, V. A. (1995): *Ukrajna története (a legrégebb időktől a XVIII. század végéig). Tankönyv a középiskolák 7–8. osztálya számára*. Szvit, Lviv.
- Turcsenko, F. H. – Pancsenko P. P. és Timcsenko Sz. M. (2004): *Ukrajna legújabb kori történelme (második rész) 1939–2001*. Szvit, Lviv.
- Turcsenko, F. H. (2003): *Ukrajna legújabb kori történelme (első rész) 1914–1939*. Szvit, Lviv.
- Turcsenko, F. H. és Moroko, V. M. (2001.): *Isztorija Ukrajini, kinec XVIII. – pocsatok XX. sztolitnya. Pidrucsnik dlja 9. klaszu (Ukrajna története a XVIII. sz. végétől – a XX. sz. elejéig. Tankönyv a 9. osztály számára)*. Heneza, Kijiv.
- Turcsenko, F. H. (2010): *Isztorija Ukrajini. Pidrucsnik dlja 10. klaszu zahaljnoosvitnyih navcsaljnih zaklagyiv. Profilnij riveny*. Heneza, Kijiv.

- Turcsenko, F. H. (2011): *Isztorija Ukrajini. Pidrucsnik dlja 11. klaszu zahaljnoosvitnyih navcsaljnih zaklagyiv. Profijnij riveny.* Heneza, Kijiv.
- Vlaszov, V. és Danilevszka, O. (2005): *Bevezetés Ukrajna történetébe. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 5. osztálya számára.* Szvit, Lviv.
- Vlaszov, V. (2008): *Ukrajna történelme. 8. osztály. Tankönyv a középiskolák tanulói számára.* Bukrek, Csernyivci.
- Vlaszov, V. (2007): *Isztorija Ukrajini. Pidrucsnik dlja 7 klaszu zahaljnoosvitnyih navcsalynih zaklagyiv.* Heneza, Kijiv.
- Vlaszov, V. (2008): *Isztorija Ukrajini. Pidrucsnik dlja 8 klaszu zahaljnoosvitnyih navcsalynih zaklagyiv.* Bukrek Kiadó, Csernyivci.

KOVÁCS MIHÁLY PIARISTA TANÁR (1916–2006)

GÖRBE LÁSZLÓ¹

A fizikatanárok közül az idősebbek emlékeznek a Tanár Úrra. Talán az egyik utolsó képviselője volt annak a nagy, klasszikus fizikatanár nemzedéknek, amelyet pl. Vermes Miklós, Kunfalvi Rezső, Csekő Árpád tanár urak neve fémjelez. Legendákat mesélnek kísérleteiről, technikai ötleteiről, szakköreiről és az első számítógépekről, amelyek iskolai elterjesztésének nagy apostola volt. Róla szeretnék megemlékezni.

Először diákként találkoztam vele, mint kecskeméti piarista diák Budapesten jártam egy osztálykiránduláson, és a fizikumban megcsodáltam a „Csodamalmot” és a „Müegeret”. Tisztelettel és csodálkozással néztem azokat a kortársakat, akiknek lehetőségük volt arra, hogy ilyen munkában részt vehettek.

IFJÚSÁGA

Szegeden született 1916. január 2-án, már az első világháború kellős közepén mint szüleinek hetedik, legkisebb gyermeke. Édesapja jómódú asztalosmester volt, több segéddel dolgozott. A kis Mihály nagy érdeklődéssel nézte a segédek munkáját, és a műhelyben ő is megtapasztalta a munka élményét. Édesapja korai halálával a család viszonylagos jóléte véget ér. Az özvegy édesanya szegénységben neveli föl gyermekeit.

Az első négy elemi osztályt szülővárosában végezte. A város hirtelen felduzzadt, a határok beszűkülésével pillanatok alatt határváros lett. Az elemi elvégzése után az édesanya tehetséges fiát a szegedi Dugonics András Gimnáziumba adta. Itt végezte el a nyolc gimnáziumi osztályt, és itt ismerkedett meg a piarista élettel és a cserkészettel, ami olyan nagy hatással volt rá, hogy jelentkezett a piarista rendbe szerzetesnek.

Budapesten teológiai és párhuzamosan egyetemi tanulmányokat is végzett. Ebben az időben jelentkezik egy nyáron repülős tanfolyamra, az esztergomi repülőterre, ahol vitorlázórepülői pilótaigazolványt szerez. Haláláig érdeklődő figyelemmel kísérte a repülés fejlődését és az űrrepülést is.

1941-ben pappá szentelik. Ugyanebben az évben szerzi meg a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen a matematika–fizika szakos tanári oklevelet. Iskolai vezető tanára fizikából Öveges József tanár úr volt, akihez egy életen keresztül

¹ Görbe László, piarista szerzetes, igazgató, Szent Margit Gimnázium, Budapest

szakmai és emberi barátság is kötötte. Az Öveges-hagyatékot haláláig gondozza. Öveges József emberi és tanári pedagógiai munkásságáról így emlékezett meg az érte mondott gyászmisén a piarista kápolnában Kovács tanár úr: *„Nagy ambíció volt benne, s ez kellett is ahhoz a szinte emberfeletti munkához, ami egész életére jellemző volt, de saját adottságának és lehetőségének mérlegelésében nem lépte túl a realitásokat. A hasonló energiákkal rendelkezők közül talán másokat elragadott volna a 60 éves korban felajánlott egyetemi katedra. Ő világosan látta, hogy ezen a téren nem alkothat nagyot, de az ismeretterjesztés terén igen. Habozás nélkül ezt választotta.”* Mintha saját hitvallását írta volna meg.

TANÁRI PÁLYÁJA

Két évig tanított Szegeden, mennyiségtant, fizikát és gyorsírást. Osztályfőnök és cserkészparancsnok volt. Elindította az aero-szakkört, a repülőmodellezést a diákok számára. Második évben már 60 diák dolgozott vele több-kevesebb ideig, és annyi gépet építettek, hogy egy kiállításon be is mutatták a városnak. Télen síelni tanította diákjait a Tisza gátján.

A következő, 1943–44-es tanévtől a Budapesti Piarista Gimnáziumba került tanárnak, kisebb időszakok kivételével nyugdíjazásáig. Már ebben a tanévben itt is megkezdte az aero-szakkör működtetését. A következő tanév egy csonka tanév. Csak szeptember közepén kezdődik, de már október közepén be is fejeződik a tanítás, majd tavasszal újra indul. Az iskolai évkönyvben az szerepel, hogy Kovács Mihály sorsáról nincs tudomásunk.

1948–50 között, amikor megszüntették az egyházi iskolákat, Zuglóban működött káplánként. 1982-ben helyezi nyugalomba a tartományfőnök úr súlyos szembetegsége miatt. A hályogot később megoperálták, újra látott. A Fizikus Klubban még tovább segítette a szakköröket, míg egészsége engedte. Az utolsó éveit nyugalomban töltötte a pesti rendházban.

LEVENTÉKKEL NÉMETORSZÁGBAN

1944 őszén, tábori lelkészként Németországba indul, hogy legalább lelkileg segítsen az odakerült leventéken. Több táborban megfordul, és a lelki segítségen túl, néhol megszervezi számukra az oktatást is. Az általa kiadott énekeskönyv első lapján ez olvasható:

„Daloljatok az Úrnak!...

Kiadja: Kovács Mihály piarista tanár, a leventék lelkigondozására kiküldött római katolikus tábori lelkész.”

Mivel 1946 áprilisa és májusa folyamán a fiúkat hazaszállították, így május 6-án hazatért. Kaposváron szerelt le, majd visszatért a budapesti rendházba. A tábori püspökségnek írt jelentését így zárja: *„Sokat nem tehettem, de erőmhöz mérten azokat a fiúkat, akiknek közelébe juthattam, igyekeztem megtartani katolikusnak és magyarnak, s ez által is hozzájárulni a jövő Magyarországnak felépítéséhez.”*

A FIZIKA OKTATÁSA ÓRÁKON ÉS AZON KÍVÜL

Tanári magyarázatai közérthetőek és szemléletesek, a fizikáért nem rajongók számára több évtized elteltével is emlékezetesek voltak. Mindig volt valami technikai érdekesség, amin keresztül igyekezett megértetni a fizika elvont törvényeit. Kitűzött, megfogalmazott feladatai mindennapi élethez kapcsolódtak. (Saját ötletei közel tíz évig nem jelenhettek meg a KÖMAL-ban.) Sokat kísérletezett, a méréseknél is arra törekedett, hogy a gondolatmenet és a megvalósítás mindenki számára érthető legyen. Szerinte a diák tudása a tanítvány és a tanár közös munkájának eredménye. Ezzel az együttműködéssel a fizika törvényei szinte „maguktól” tárultak föl a diákok előtt.

A FIZIKUS KLUB

A tanítási órán kívül is szívesen foglalkozott a diákokkal, ahogy Ő nevezte: a „fiaimmal”. Nemcsak fizikát tanított nekik, hanem előadni is megtanította a tanítványait. A megépített gépeket általában előadás keretében mutatták be a diákok társaiknak. Amikor egy gépről tartottak előadást, annak fizikai és technikai elveit is bemutatták, majd működés közben láthatták az elveket, bemutató kísérleteket és magát a működő gépet is. Természetesen itt mutatták be az ATOMKI-pályázatokra beadott díjnyertes dolgozatokat is. Ugyanígy, ha bármilyen technikai újonság megjelent a szakirodalomban, igyekezett azt egy előadás keretében megértetni a fiatalokkal. Ezek az előadások népszerűek voltak nemcsak a fizika iránt érdeklődők számára (pl.: Űrhajó, mágnespárnás vasút, világítástechnika, hidak stb).

FIZIKAI ESZKÖZÖK BESZERZÉSE, KÉSZÍTÉSE

Az ő munkája nyomán lett országszerte híres és elismert fizikaszertára a gimnáziumnak *(1781-ben már több mint száz eszközzel rendelkezik)*. Az első komolyabb fejlesztés 1953-ban történt, amikor 7000 Ft-ért oszcilloszkópot vett (ami akkor nagy pénz volt, hiszen egy tanári fizetés csak 1500 Ft volt). Nagy botrány lett belőle, mert az iskola összes fejlesztési pénzét (sőt még azon túl is) elköltötték. 1956-ban az

iskolánk volt a Caritas elosztó központja. Tárgyaltak a Caritas vezetőjével, hogy 1000 német márkára lenne szükség a nyolc katolikus gimnázium fizikaszertárainak új eszközökre. Megszavazták, így az 1980-as évek elejéig néhány ezer márkával támogatták a katolikus iskolák szertári megrendeléseit. Azért lehetett ezt megtenni, mert még 1950-ből volt egy rendelet, amely szerint az ajándékba kapott tanszer vámmentes. Így vásároltak a fizikumnak Geiger-Müller számlálót, Wulf-féle elektroszkópot, folytonos ködkamrát, stb. Sőt a diákok is terveztek olyan fizikai kísérleti eszközöket, amelyeket később a Tanszergyár is gyártott: rádiópad, elektronelhajlást bemutató készülék, G-M-cső stb. Nagy népszerűsége volt az atomfizika- és a csillagászat szakkörnek. Ma is megvan az általa szerzett és most is működő távcső. Az egyik helységben a csillagászat oktatásához mini planetáriumot épített diákjaival.

Rendszeres kiállítója volt az Eötvös Loránd Fizikai Társulat középiskolai Fizikatanári Ankétjainak. Az Eszközkiállításokon bemutatott eszközeivel majdnem minden évben díjat és jutalmat kapott. 1963-ban felterjesztették a Fizikai Társulat legnagyobb középiskolai tanári szakmai kitüntetésére, a Mikola-díjra. Ezt meg is szavazták neki, de a minisztérium nem engedte, hogy átadják. A Társulat akkori vezetősége volt olyan bátor, hogy abban az évben nem adta ki a Mikola-díjat. 1983-ban, 19 évvel később kapta meg a díjat.

A KIBERNETIKAI SZAKKÖR

Az 1950-es években Magyarországon is kezdtek olyan könyvek megjelenni, amelyek alapján jelfogóval és elektroncsővel kibernetikai gépeket lehet építeni, ezekkel pedig más gépek vezérlését el lehet látni. Az 1958–59-es tanévben húsz negyedikes tanulóval indítja az első kibernetikai szakkört. Egy német szerző könyvét követi a szakkörön. Meglátogatják a Magyar Tudományos Akadémia M-3 elektroncsöves számítógépét.

A következő évben már szinte robbanásszerűen épültek a gépek a fizikumban szombaton délután és sokáig az éjszakába nyúlóan, hogy működjenek az elektroncsövek és jelfogók a bemutatókon. Ekkor épültek a sokszor megcsodált gépek:

- 1960 LOGI kártyázógép (zsírozni tudott)
- 1961 Csodamalom (3x3-as mezőn malmozott)
- 1962 Halom (három halomból lehetett elvenni, az nyert, aki az utolsót vette el)
- 1963 Műegér (labirintusban megkereste a sajtót, és odament az egér)
- 1964 8-as Kombinett (11 számot rakott sorrendbe, átrendezéssel)
- 1965 Hídverés (két part között vert hidat a gép és egy játékos, előre adott pillérekre)
- 1965 Didaktomat (népszerű nevén a feleltetőgép)
- 1966 Mikromat (4 bites jelfogós számítógép)

Ezekből a Didaktomatot és a Mikromatot szabadalmaztatták és a Tanszergyár gyártotta is őket. Ezekről több cikke jelent meg a Középiskolai Matematikai Lapokban, az Élet és Tudomány, a Fizika Tanítása és a Rádiótechnika szaklapokban. A gépek csodájára jártak. Több lap írt cikket róla, az akkor még fiatal televízió is bemutatta. Megint a korra jellemző, hogy az iskola Piarista Gimnáziumként nem szerepelhetett, így lett „Mikszáth Kálmán téri gimnázium”.

1968-ban könyv alakban megjelent a Kibernetikai játékok és modellek című könyve, amely a szakkör anyagát tartalmazta. Ezt mindkét Németországban és Svájcban is kiadták. Néhány kibernetikai játékgép címmel a logikai gépek leírása és kapcsolási rajzai jelentek meg 1971-ben két kiadásban is.

1967-ben a Mikromatot gyártották is, el is kelt belőle 3000 db. Sajnos, a TV-ben nem lehetett bemutatni, mert az „illetékes helyről” telefonáltak, hogy „propagandát csinálnak a papoknak” – ekkor ez súlyos vád volt. Így a számítógép elemeit a magyar diákok jó 10 évvel később ismerhették csak meg.

SZÁMÍTÁSTECHNIKAI FEJLESZTÉSEI

A Minvac 601 első számítógép-modellt 1964-ben hozták be Kanadából. Ebből fejlesztették ki a Mikromatot, amelyen a diákság éveken keresztül sajátíthatta el a számítógépezés alapjait. A Lectron nevű elektromos építőkészletet 1970-ben a Leybold cégtől vásárolták. Az Amerikából hozatott, a cég mérnökei számára épített Computer Lab az integrált áramkörök világával ismertette meg a diákokat. Ennek alapján építették a Computer Modell-t, amelyet a Tanszergyár is gyártott. 1978-ban hozta meg az iskola MP-Esperimenter 8080-as integrált áramkörös mikroprocesszort, majd 1981-ben a Z-80-as Nanocomputert – ezek már a robottechnika elemeinek elsajátítását segítették.

1979-ben a két évvel azelőtt megjelent, Amerikában TRS-80-nak nevezett, már teljes értékűnek nevezhető számítógépet vásárolták meg, már elérhető áron. Mindössze 16 kilobyte memóriával rendelkezett, amelyből 4 kilobyte-ot a program foglalt el. Ekkor indult el igazán a programozás. (A játékgépek újra működni kezdtek, modellezték a holdraszállást, sőt egy diák a Kalevala összehasonlító elemzését végezte a géppel.)

A gépeket a fizikai kísérleteknél is felhasználtuk. Szimulációs programokat írtak diákjaink, amelyekkel a fizikai modelleket igyekeztek szemléletessé tenni (rezgések, hullámok összetétele, stb.). Elkészültek a fénykapuk, sőt a fényinterferencia mérésére és bemutatására is készült eszköz.

A német Fischertechnik által forgalmazott készlet lehetőséget adott arra, hogy segítségével olyan gépeket építsünk, amelyeket számítógéppel lehet vezérelni. Így négy szabadsági fokkal rendelkező darut, valamint liftet vezéreltek számítógéppel, és kémiai kísérleteket is végeztek robotok segítségével.

A TÚRÁZÓ TANÁR

Szabadidejét is a diákok között töltötte. Mivel egy vitorlás nagyon drága volt az akkori időben is (15 000 Ft), így akkor vásárlásra gondolni sem lehetett. Elhatározták, hogy eredeti tervrajzok alapján építenek egy kalózvitorlást: ez lett a Vándordíák. A vitorlás az 1958–59-es tanévben készült a fizikatanterem végében (34 évet vitorláztak vele). A következő tanévben megépítették a második kalózt, a Jóbarátot. Ettől kezdve minden évben 8-9 vitorlástúra indult az iskola szervezésében.

Ezután nagy munkába fogtak a diákok Kovács Tanár Úr vezetésével: a következő tanévben egy Beluga típusú hajót építettek, a Fiastyúkot. Mikor elkészült (a fizikatanterem végében), 6 méter hosszú, 2,2 méter széles és két mázsa súlyú volt. Úgy eresztették le csigával az utca felé (negyed óra útlezárási engedélyt kaptak, az alatt sikerült is leereszteni). A Távirati Iroda és a TV is meghívatta magát. Több újságban jelent meg, hogy milyen ötletesek a „Mikszáth Kálmán téri” gimnázium diákjai. Itt is a „bolti ár” negyedéért sikerült elkészíteni a hajót, rengeteg segítséggel.

A hajók építését így értékeli a tanár úr: *„Három tanévben nagy nevelési értéke volt a hajók építésének. A 15-17 éves diákok, akiknek fűrész, gyalu addig soha nem volt a kezükben, a terv, a rajz és a megvalósulás közti kapcsolatról fogalmuk sem volt, és az akárhányszor különleges anyagok beszerzési nehézségeit sem ismerték, neki mertek vágni az építésnek, és hónapok szombat délutánjainak feláldozásával véghez is vitték. Hogy mi játszódott le bennük, azt talán egy elsős fejezte ki a legjobban. Az év végi iskolai kiállításon a kiállított hajó mellett elmenve látom, hogy úgy simogatja a hajót, ahogy talán a lovas szokta kedvenc paripáját. Megkérdeztem, hogy tetszik a hajó. Ezt felelte: „Tanár úr, én soha sem hittem el a tanév folyamán, hogy valóban el is készül ez a hajó. Az általános iskolában is sokszor nekifogtunk valaminek, és azután nem lett belőle semmi. Ez pedig itt van készen.”* A diákokkal együtt a Tanár Úrnak is vállalni kellett a szombati munkát, a tervezést, a szervezést, a beszerzést akkor talán még inkább heroikus munkáját.

A FIZIKATANÍTÁS MEGÚJÍTÁSA

Tengernyi órán és szakkörön igyekezett átadni a fizika iránti szerelmét diákjainak. Hogyan lehetett ennyi mindennel foglalkozni? Talán úgy, hogy életét erre áldozta és jól tudta motiválni a diákokat. Kovács tanár úr szervezte és ellenőrizte a munkát, a szakköröket, és akkor szólt csak, ha valami nem működött, akár az oktatásban, akár a fegyelemben. Kitüntetés volt a tanulóknak, ha valaki taníthatott a tanfolyamain, és komolyan vizsgáztatható. A diákok mindig kinevelték a következő oktatót. Sőt, többen még az egyetemről is visszajártak oktatni.

Abban az időben ez teljesen új volt. Volt egy nagy egyéniség, aki kellő időben tudta felhívni a diákok figyelmét az újdonságokra. Természetesen az itt feldolgozott

problémák a különböző szaklapokban meg is jelentek, nagyban hozzájárulva a magyar számítógépes oktatás kialakulásához.

Személyesen akkor ismertem meg igazán, amikor nála gyakoroltam. Majd fiatal kollégaként vele tanítottam néhány évig és dolgoztunk együtt a fizikumban. Mindig megszólítható volt. Bármilyen kísérletet megmutatott és igyekezett úgy segíteni, hogy kedvem legyen másnap bemutatni, mintha én jöttem volna rá. Ugyanakkor mindig ösztönzött arra, hogy a szaktárgyban és a pedagógiában igyekezzek előrehaladni, és ebben az egyetlen fontos szempont az, hogy a diákok és kollégák tudjanak általa többé válni.

Munkásságát többször elismerték a Fizikai Ankéton oklevelekkel, a Fizikai Társulat Mikola-díjjal, 75. születésnapján megkapta a Magyar Köztársaság Aranykoszorúval Díszített Csillag Érdemrendjét, az elmúlt tanévben a Rátz László életműdíjat. Kilencvenedik születésnapjára megkapta a Neumann János életműdíjat és a Magyar Köztársaság Ezüst Érdemkeresztjét. Életművét igazán tanítványai jelzik, akik az ő indításával tudtak a fizikában és a számítástechnikában sikeres és eredményekben gazdag pályát befutni.

Piarista volt, a tanítás töltötte be egész életét. Teljesítette ezt különféle helyeken, a Rend gimnáziumaiban – nem csekély sikerrel, tárgyának megkedveltetésére törekedve és azt el is érve. A világháború végén a leventék között, Németország területén a fogolytáborban. Gépeivel a televízió képernyőjén, szakirodalomban és könyvekben.

Azt mondják, hogy a fizika- és számítástechnika-tudomány népszerűsítője volt. Ez igaz, de mintha ez a megállapítás azt sugallná, hogy életműve nem volt eredeti. Annyiban igaz ez, hogy nem fedezett fel új fizikai törvényt vagy nem épített teljesen eredeti számítógépet.

Kovács Mihály Tanár Úr nagysága talán abban állt, hogy mindig megérezte a kor szellemét. Legyen külföldi szaklap, vagy saját diákja, el tudta fogadni és segíteni tudta a kibontakozását. Nem igyekezett mindent kitalálni, sőt, annak örült, ha diákjai oldották meg a problémát. Nemcsak a különleges elit, a kiugró tehetségek képzését szorgalmazta (ilyen tanítványa is volt több), sokkal értékesebbnek tartotta a közepes tehetséggel párosuló szorgalmas munkát.

Pedagógiai nagyszerűsége, hogy megtalálta, a háború utáni szűkös esztendőkből, illetve a diktatúra közepette hogyan kell a fizikát jól tanítani. Hogy nem kell kétségbe esni, hanem keresni kell az utakat, hogyan lehet eszközt szerezni. Hogyan lehet szinte a semmiből hajót és gépet építeni. Hogyan lehet bízni a diákokban, hogy ők is bízzanak abban, hogy terveik valóra válhatnak.

Állandóan kereste a fizikai törvények újszerű és szemléletes, a mindenkit meggyőző megfogalmazását és ezek technikai alkalmazását. Igyekezett a legmodernebb eszközöket beszerezni a fizikaszertár számára, de örült annak is, ha a legegyszerűbb, mindenki számára elérhető eszközzel végezte a kísérletet.

Ám azok a fizikai kísérletek és diákelőadások, amelyeket a diákok az ő vezetésével mutattak be, vagy a számítógép megértését segítő Mikromat, amely meghódította az akkori diákokat, az ő tehetségét és munkáját jelzik. Úgy gondolom, hogy „egy, a diákokért és jó oktatásért mindent megtevő szakemberre” emlékezünk születésének 100. és halálának tizedik évfordulóján.

IRODALOM

- Kovács Mihály 75 éves. In: *A Budapesti Piarista Gimnázium jubileumi évkönyve az 1991/92. iskolai tanévről az iskola fennállásának 275. évében*. Budapesti Piarista Gimnázium. Budapest, 1992.
- Kovács Mihály (1993): Piarista diákok a Balatonon. In: *A Budapesti Piarista Gimnázium évkönyve: az 1992/93. iskolai tanévről az iskola fennállásának 276. évében*. Budapesti Piarista Gimnázium. Budapest, 1993.
- Kovács Mihály(1994): Diákmunka – diáklemény. In: *A Budapesti Piarista Gimnázium évkönyve: az 1993/94. iskolai tanévről az iskola fennállásának 277. évében*. Budapesti Piarista Gimnázium. Budapest, 1994.
- Kovács Mihály (1995): Száz éve született Öveges József. In: *A Budapesti Piarista Gimnázium évkönyve: az 1994/95. iskolai tanévről az iskola fennállásának 278. évében*. Budapesti Piarista Gimnázium. Budapest, 1995.
- Kovács Mihály (1993): *Negyvenézer magyar levente kálváriája a második világháború végén: Napló 1945. február 16-tól 1946. május 14-ig*. OPKM. Budapest
- Kovács Mihály (1993): Öveges József. OPKM. Budapest
- A magyar piarista rendtartomány történeti névtára, 1666-1997 / Léh István ...* adatgyűjtését sajtó alá rend. és kieg. Koltai András; a rövid történeti áttekintés szerzője Balanyi György = *Catalogus religiosorum Provinciae Hungariae Ordinis Scholarum Piarum, 1666-1997 / collectionen Stephani Léh ... complevit et in volumen redigit Andreas Koltai; auctor brevis conspectus historici Georgius Balanyi*. Magyar Piarista Tartományfőnökség Magyar Egyháztörténeti Enciklopédia Munkaközösség. Budapest, 1998.

NET! MINDENEKFELETT? KOMPETENCIÁK A DIGITÁLIS UNIVERZUMBAN

KOVÁCS EDINA¹

A mai kor embere számára már egyáltalán nem meglepő azt látni, hogy a digitális univerzum teljesen behálózza az életünket. A vonatra fellépő fiatal lány kezében ugyanúgy ott a telefon, mint másnál a parkban a laptop, tablet, és sokszor ébredés után első gondolataink az emailjeink körül forognak. Az internethasználat szinte teljesen beépült a mindennapjainkba, gyakorlatilag időben és térben korlátlanul netezhetünk. A bőség zavara azonban sokszor megtévesztő lehet. Mindennapi párbeszéd egy megoldandó probléma során, hogy „Várj, kiguglizom”. Biztosan megfelelő válasz érkezik ezen esetben a kérdésre? Tényleg mindenek feletti az internet? Vajon rendelkeznek a használók a megfelelő kompetenciákkal, hogy szelektálni, értékelni, hasznosítani tudják a meglelt információkat? Ezekre keresik a választ a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Könyvtár- és Információtudományi Intézet oktatói, *Net! Mindenekfelett? Kompetenciák a digitális univerzumban* című művükben.²

A kutatócsoport célja az információs műveltség mai állapotának, szintjének felmérése volt, – különösen nagy hangsúlyt fektetve a különböző társadalmi csoportok közötti különbségek felderítésére –, gyakorlatban is hasznosítható standardok, minősítési javaslatok közismertté tételére.

Az információs műveltséget a következőképpen definiálják:

„Az információs műveltség komponenseit a jelenlegi, általánosan elfogadott definíció szerint a következők alkotják:

1. Az információs igények pontos meghatározása;
2. A szükséges információk hatékony és eredményes megszerzése;
3. Az információk és az információs források kritikus értékelése;
4. A kiválasztott információk beépítése a már meglévő tudásba;
5. Az információk hatékony alkalmazása a meghatározott célok érdekében;
6. Az információhasználat szociokulturális, gazdasági és jogi környezetének ismerete, jogszerű, valamint etikus információgyűjtés és -használat.”

1 Kovács Edina, informatikus könyvtáros (MA), Pécs

2 Sipos Anna Magdolna – Varga Katalin – Egervári Dóra (2015): *NET! Mindenekfelett? – Kompetenciák a digitális univerzumban*. PTE FEEK, Könyvtár- és Információtudományi Intézet. Pécs. <http://mek.oszk.hu/14700/14787/html/index.html>

A szerzők hangsúlyozzák, hogy az információs műveltség terminus technicusa hazánkban még nem terjedt el, emiatt szükséges a fogalommagyarázat. Emellett pedig említés szintjén megjelennek azok a nemzetközi standard-ok, ajánlások, melyek az olvasó, az oktató szakember hasznára lehetnek a témában való mélyebb elmerülésben, és nem utolsósorban abban, hogy a hazai információs műveltséget fejlesszék, a nemzetközileg már elfogadott, gyakorlatban kipróbált ajánlások alapján. Nemcsak az ajánlásokat emelik ki, hanem azt is összefoglalják, hogy hazánkban eddig milyen kutatások zajlottak a témában, milyen kutatócsoportok tevékenykednek. A kutatócsoportok együttműködésével az elszigetelt tudást egyesíteni lehetne, és ezáltal maga az információs műveltség fejlesztése nagyobb mértékű lenne. A jogi szabályozási keretek ismertetése – pl. a *Nemzeti Infokommunikációs Stratégia 2014–2020* ide vonatkozó részei, elsősorban a digitális kompetenciák fejlesztése – is megtörténik.

A kutatás célcsoportja elsősorban a felsőoktatásban részt vevők és a már a munkaerőpiacon elhelyezkedett polgárok voltak. Ez a két réteg az, amelyik a szabadidejében, hivatalos ügyei intézésében és munkája, kutatásai során leginkább rá van szorulva az információra, s ebből következően fontos, hogy rendelkezzen megfelelő információs műveltséggel. A kutatás alapját egy kérdőíves vizsgálat szolgáltatta, 65 kérdésre 2599-en válaszoltak elektronikus felületen keresztül. A szerzők többször is hangsúlyozzák, hogy kutatásuk nem tekinthető reprezentatívnak, de nagymintás vizsgálatnak igen, mert megfelelő számú kitöltő volt, különösen a felsőoktatásban tanulók és már a munka világában dolgozó diplomás felnőttek köréből. Ez pedig megalapozza a további kutatásokat, illetve a kutatás kiszélesítését.

A kötet egyik legnagyobb erősségének mondható a szinte mérnöki precizitású, statisztikai programcsomag segítségével elkészített elemzés. A válaszokat a lehető legtöbb szempont alapján elemezték, és az összesített eredményt grafikonon is ábrázolták. A legtöbb kérdés esetében nemcsak azt vizsgálták, hogy milyen különbségek lehettek fel a két célcsoport tagjainak válaszai között, hanem hogy léteznek-e különbségek a más-más demográfiai jellemzőkkel rendelkező válaszadók között. Emellett ahol csak lehetséges, más, korábbi kutatások (pl. a 2005-ös TÁRKI-kutatás az internethasználatról) eredményeivel is összevetették a kapott válaszokat.

A kérdőív első blokkja a válaszadó szociológiai hátterét térképezi fel. A kitöltők személyes jellemzői közül a nemre, életkorra, lakóhelyre, legmagasabb iskolai végzettségre voltak kíváncsiak a kutatók. Ebben a kérdésblokkban a feltett kérdésekre kapott válaszokat összevetik a TÁRKI 2005-ös kutatásával, illetve a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság vizsgálatával, így a kapott válaszokat a társadalmi viszonyok közé helyezik el. A válaszadók 71,5 %-a nő, nagyrészt az 1990-es évek végén születtek, és a kitöltési hajlandóság csökkenése vehető észre az életkor növekedésével. Az elemzés szerint ezek az értékek nem meglepőek, mert az online kérdőívek kitöltésében nagyobb arányban vesznek részt a nők, illetve a fiatalabb korosztály képviselői. A válaszadók lakóhely szerint pedig elsősorban nagyvárosban (41,3 %) és városban (35,5 %), földrajzilag pedig elsősorban Magyarországon, azon belül is a Dél-Dunántúlon (24,1 %), és Budapest–Közép Magyarország térségében (22,6%)

élnek. Iskolai végzettségük szerint legnagyobb arányban 46,3 % felsőfokú oklevéllel, 43,4 %-ban pedig érettségivel rendelkeznek. Ebből következik, hogy a szerzők azon célja, hogy a felsőoktatásban tanulók és már a munkaerőpiacon elhelyezkedett felsőfokú végzettséggel rendelkezők töltsék ki a kérdőívet, teljesült. Fontos megállapítani, hogy a válaszadók szociológiai jellemzői nem egyeznek Magyarország társadalmának szociológiai jellemzőivel, így a kutatás nem lehet reprezentatív jellegű. Ezt támasztja alá a hallgatói jogviszonyra vonatkozó kérdésblokk is, hiszen míg a társadalom 3%-a felsőoktatási intézmény hallgatója, addig a kitöltők között nagy többségben ez a réteg jelenik meg.

Az információs komponenseinek elemzése végigvonul az egész kérdőíven, illetve az elemzés során is figyelembe veszik ezeket a szerzők. Találkozunk olyan kérdésblokkal, melyben az információszerzés módjára kérdeznak rá, és megjelennek az információk értékelésére, alkalmazására, beépítésére, sőt az információk etikus kezelésére vonatkozó kérdések is. De közvetlen kérdés is vonatkozik az információs műveltség megszerzésére: „3.3 Felsőfokú tanulmányai során volt-e / van-e olyan kurzus, amelynek célja az információs kompetenciák fejlesztése?” A felsőoktatásban részt vevőtől vagy már felsőfokú képesítéssel rendelkezőtől jobban elvárjuk, hogy az információkat megfelelő módon kezelje. Sajnálatos módon azonban a válaszadóknak csak 53,6 %-a végzett ilyen jellegű kurzust tanulmányai során. A szerzők itt hangot is adnak azon aggályuknak, hogy ez problémás lehet, mert egy magas szintű képzés során a szakmai ismeretek mellett a kompetenciák fejlesztésének is alapvetőnek kellene lennie, főleg az információs műveltségének, hiszen ennek a kompetenciának a hiánya, gyengesége a későbbiekben, a munkaerőpiacon való elhelyezkedés során hátrányt jelenthet a hallgatóknak.

A kutatás szempontjából érdekes, hogy míg a kitöltők csupán 1/3-a hallgató, addig a válaszadók 53,5 %-a igennel felelt a „Dolgozik Ön jelenleg?” kérdésre, s közülük is többségben vannak azok, akik nappali tagozaton végzik tanulmányaikat. Az ő számukra különösen fontos a megfelelő információs műveltség megléte, hiszen az élet több területén, a magánélet és tanulmányaik mellett a munka világából érkező információkat is megfelelően értékelniük, szelektálniuk kell.

Az információszerzéssel kapcsolatos kérdések előtt azonban még a kitöltők szabadidővel való rendelkezése is górcső alá került, ami azért is fontos, hogy megjelenik a kérdőívben, mert leképezi azt, hogy milyen irányból, milyen eszközökön keresztül jutnak információhoz (számítógép, internet, könyvek), milyen típusú információk kezeléséhez szükséges számukra az információs műveltség mint kompetencia. A kapott válaszokból egyértelműen kitűnik az IKT-eszközökkel való magas fokú ellátottság, a válaszadók nagy része nemcsak egy, hanem több eszközzel is rendelkezik, elsősorban lappal és okostelefonnal. Ennél azonban még érdekesebb, hogy a különböző szabadidős tevékenységek közül egyértelműen a számítógép- és az ahhoz szervesen hozzátartozó internethasználat emelkedik ki. Ezek mellett a „tradicionálisabb” informálódás, mint újság- és könyvolvasás jelentősen elmarad. A hagyományos informálódás – olvasás, újságolvasás – sokkal biztonságosabb abból a szempontból, hogy az anyagok lektorálási folyamaton estek át, az interneten

megtalálható dokumentumoknál ez – sok esetben – hiányzik. A válaszadók nagy része nem rendelkezik 500 kötetet meghaladó gyűjteménnyel, azonban több mint háromnegyedük viszonylag gyakran, minimum havi egy alkalommal használja azt, elsősorban a tanulmányaikhoz, kutatásukhoz kapcsolódó információk szerzésére.

1. Az információs igények pontos meghatározása

Az utóbbi évtizedben az információs eszközök egyre nagyobb mértékű elterjedésével a hangsúly a hagyományos papíralapú információforrásokról egyértelműen az elektronikus információforrásokra tevődött át. Elsődleges fontosságúvá vált az információhoz való, szinte azonnali hozzáférés. A kérdőívet kitöltők a könyvtárat a leglassúbb információforrásként jellemezték. A könyvtáraknak tehát át kell gondolniuk munkájukat, a megváltozott információs igények mentén szerepet kell vállalniuk a köznapi információhoz való hozzáférés segítésében is.

Mivel szinte percenként keresnek az emberek információt, úgy percenként kényszerülnek arra, hogy döntéseket hozzanak: melyik információt használják fel, melyik információforrást fogadják el, melyik weboldal tartalmában bíznak meg 100%-osan. Ezért az oktatásban nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az ezekhez kapcsolódó készségek fejlesztésére, és a közkönyvtáraknak is ki kell venniük a részüket a felhasználók képzésében.

2. A szükséges információk hatékony és eredményes megszerzése

A kérdéskörrel a kötet következő fejezetei foglalkoznak: 6. Az információszerzés módja, 7. Keresési metódusok az interneten, 8. Könyvtárak, adatbázisok. Az elvégzett elemzések közül néhány téma: Milyen szerepe van egy hallgató vagy frissen végzett diplomás életében az információszerzésnek? Mennyire különül el a köznapi, munkához kapcsolódó információ beszerzése, és hogyan kapcsolódik ehhez a tudás bővítéséhez kapcsolódó információszerzés? Olyan fontos kérdéseket boncolgattak, mint hogy milyen időráfordítással kell számolni például egy évközi feladat megírásához szükséges információ beszerzése során; milyen költségű információkat szereznek be a kitöltők; milyen eszközöket használnak, hol interneteznek?

Rendkívül pozitív, hogy a használók képesek elkülönítve kezelni a köznapi és a munkához szükséges információk kezelését. A köznapi információk esetében a barátok, ismerősök az elsődleges források, a munka esetén azonban vezető szerepet tölt be a könyvtár. Az információkeresés a legtöbb esetben ad hoc módon történik, és az önképzés alapján a kevésbé tudatos használat jelenik meg a felhasználóknál.

A válaszadók arra a kérdésre, hogy hol kezdik a keresést, szinte elsöprő többséggel (92%) az általános keresőket választották. A szerzők egy egyszerű keresést modelleztek a kérdőívben: „*Melyik keresési minta áll Önhez a legközelebb, ha arra kíváncsi, hogy pl. ki írta a Kőszívű ember fiait?*” A válaszlehetőségek között szerepelt az optimális (*Kőszívű ember fiait* + szerző), az eredményre vezető, azonban nagyobb időráfordítást igénylő (*Kőszívű ember fiait*), és a teljesen rossz (*Ki írta a Kőszívű ember fiait?*) Elgondolkodtató a kapott eredmény, a válaszadók csupán 48%-a keresne optimális módon. Ez különösen amiatt rossz eredmény, mert a résztvevők

nagy része egyetemista vagy egyetemet végzett, akiknek ennél a példánál sokkal specifikusabb kereséseket kell végrehajtaniuk; ha már itt sem a megfelelő keresőkifejezéseket használják, a bonyolultabb kereséseik eredményessége kétséges lehet. A szerzők pedig próbálják felhívni a figyelmet arra, hogy ezek a rossz eredmények egy magasan kvalifikált csoport esetén születtek. Azonban mindenképpen pozitívum, és egyben meghatározza, milyen irányban szükségesek fejlesztések, hogy azok közül, akik felsőfokú tanulmányaik során részt vettek az információs kompetenciák fejlesztését célú kurzuson, 10%-kal többen választanák az optimális keresőkifejezést.

Az általános keresőket használva is fontos volna tudni, hogyan lehet kihasználni valamennyi keresési lehetőséget. Hiszen például a Google-ban használhatunk operátorokat, amelyek megfelelő használata szakirodalmi adatbázisok esetében rendkívül fontos. Csupán a válaszadók 24% használ operátorokat, bár a szűkítési lehetőségeket, speciális beállításokat többen ismerik. Ez nem a használók hibája, ezen funkciók használatát meg kell tanulni, a felsőoktatásba, és a képzés más szintjeire is be kell emelni ezen tudáselemek oktatását.

Egy felsőoktatásban részt vevő hallgató számára elengedhetetlen a könyvtár magas szintű használata. Egyértelműen látszik az információs készségeket fejlesztő képzések hasznossága, mert az abban részt vevők 10%-kal nagyobb arányban aktív könyvtárhasználók. A kutatók jelzik, hogy ha a közoktatás terén jobban előtérbe kerülne az ilyen típusú oktatás, akkor a felsőoktatás területén az ilyen kurzusok még inkább specifikáltabbá válhatnának, és ezáltal az információs műveltség fejlesztése is nagyobb léptéket vehetne.

A könyvtárban végzett keresés során alapvetőnek kellene lennie az intenzív katalógushasználatnak. Az, hogy a válaszadók közül csupán 613-an használják a könyvtárak online katalógusát (szemben az 1968 nem használóval) aggodalomra adhat okot. Ha e mellé állítjuk azokat az adatokat, hogy a válaszadók csupán 27%-a ismer, és még kevesebb, csupán 23%-uk használ szakirodalmi adatbázisokat, még fontosabbá válik a már sokszor hangsúlyozott megállapítás, hogy nagyobb hangsúlyt kell fektetni az ez irányú kompetenciák oktatására, a meglévő kompetenciák kibővítésére.

A fejezet felhívja a figyelmet arra is, hogy ugyan a hallgatók szívesen használják a könyvtárat (elsősorban tanulási helyszínként), azonban a könyvtár szerepet vállalhatna a közhasznú, köznapi információk elérésében, megosztásában is, ezáltal növelhetné népszerűségét, jobban be tudna épülni a használók mindennapjaiba, és nem utolsósorban, ez a könyvtár presztízsének növelésében is szerepet játszhatna.

3. Az információk és az információs források kritikus értékelése

Az információkeresés során kulskérdés, hogy hova fordulunk elsődlegesen információért, melyek azok a források, melyeket megbízhatónak, hitelesnek ítélünk. Talán ez az egyik legfontosabb eleme az információs műveltségnek, hiszen a hatalmas információbőségben a ránk zúduló információból ki kell tudnunk szűrni a megfelelőt, meg kell határoznunk, mely forrásokból kaphatunk hiteles információt.

A szerzők a 9. fejezetben (Az információs források hitelességének megítélése és használatuk gyakorisága) az információs források értékelésének elemzését tűzték ki célul. Ez a fejezet két részre tagolódik; az első részben azt vizsgálták, milyen elemzési szempontok alapján választanak információforrást a kitöltők.

A felhasználók sajnos a legtöbb esetben mechanikus ellenőrzéseket hajtanak végre, melyek alapján nem tudják pontosan meghatározni a források hitelességét, emellett pedig gyakran csak 1-2 szempontot vesznek figyelembe. A szerzők felvetik azt a kérdést is, hogy egy még tanulmányait végző hallgató rendelkezik-e akkora tapasztalattal, hogy az irodalomjegyzékben szereplő hivatkozások értékelését megfelelően tudja elvégezni?

A kötet szerzői azt is hangsúlyozzák, hogy a mechanikus keresési metódusok mellett fontos lenne az oktatásba beépíteni a szakspecifikus keresési metódusok elsajátítását is. Arra kérték a kitöltőket, értékeljék 1-től 5-ig terjedő skálán, mely forrásokat mennyire találnak megbízhatónak, majd pedig arra is kíváncsiak voltak, hogy ezzel összhangban van-e az, hogy milyen gyakorisággal használják az adott forrást. A könyvtári adatbázisok a hitelesség szempontjából a legjobb eredménnyel szerepeltek, azonban a használati gyakoriság sajnos jelentősen alulmúlja ezt. Ugyanez igaz sajnos a másik véglet esetében is. A Google által közvetített információkat jelölték a kitöltők a legkevésbé hitelesnek, azonban a használat során kiemelkedően magas értékkel jelennek meg ezek. A szerzők rendkívül aggályosnak tartják ezt az eredményt, főleg úgy, hogy a korábbi kérdésekből kiderült, hogy az internetes keresések során sem használják ki a válaszadók a szűkítési lehetőségeket, kevesen tudnak differenciáltan keresni. Csak két forrás esetében találunk összhangot a hitelesség és a használati gyakoriság tekintetében, ezek pedig a nyomtatott könyvek és az elektronikus folyóiratok.

Az információs műveltség definíciójának **4. A kiválasztott információk beépítése a már meglévő tudásba;** és az **5., Az információk hatékony alkalmazása a meghatározott célok érdekében** pontjához a kötet 10. fejezete, a **Hallgatói blokk** kapcsolódik.

A hallgatók esetén az információszerzés célja elsősorban egy évfolyamdolgozat vagy szakdolgozat megírásához szükséges információforrások összegyűjtése, azok használata, vagy akár a vizsgákra való felkészülés lehet. A vizsgákra való felkészülés során kiugró használati értékkel jelennek meg az órai segédanyagok (pl. ppt), a saját órai jegyzetek, illetve a kurzushoz készített tankönyv. Összefüggés figyelhető meg az IKT-eszközökkel való ellátottság és az e-források használata között: nagyobb arányban használják ezeket a forrásokat azok, akik rendelkeznek PC-vel, laptoppal, tablettel, és minél inkább csökken ezen eszközök birtoklása, annál inkább csökken a források használata is. A másik fontos megállapítás, hogy ugyan csak a kitöltők kis százaléka használja gyakran a folyóiratcikkeket, szakkönyveket vizsgára való felkészülésnél, azonban kimutatható különbségeket észleltek az információs műveltség fejlesztését célzó kurzuson részt vett hallgatók esetében. Az ő esetükben a felhasznált források száma is magasabb, valamint az információszerzésre is több időt fordítanak.

6. Az információhasználat szociokulturális, gazdasági és jogi környezetének ismerete, jogszerű, valamint etikus információgyűjtés és -használat pont elemzését a kötet 11. fejezete képviseli.

Rendkívül sokat elmond egy korszak ismeretéről az, ha tisztában vagyunk az azt alapvetően meghatározó fogalmakkal. A könyv 12. fejezetében a szerzők azt elemezték, hogy a kérdőív kitöltői mennyire ismerik, és mennyire pontosan tudnak definiálni három, napjainkban alapvető fogalmait: a plágiumot, az információs műveltséget és a digitális írástudást.

A plágium fogalmát a válaszadók nagy többsége ismeri, azonban a válaszok sok esetben nem pontosak, felületesek, sok esetben internetes forrást használtak a válaszadáshoz. Elsősorban a más munkájának sajátként való felhasználása, illetve a lopás jelenik meg a válaszokban, a hivatkozási szabályok megsértését sokszor nem tartják plágiumnak. Aggodalomra ad okot az, hogy a hallgatók nem tudják pontosan definiálni a fogalmat, és valójában sokszor rossz fogalomismerettel rendelkeznek.

Az információs műveltség fogalma ugyan napjainkra már elterjedt, azonban sokan sokféleképpen definiálják. A szerzők hipotézise, mely szerint ez a kérdőívben sem lesz másképp, igazolódott is. A válaszadók 2/3-a – akik jellemzően felsőfokú végzettséggel rendelkeznek vagy ez irányú tanulmányaikat végzik éppen – saját bevallásuk szerint nem ismerik ezt a fogalmat. A fogalmat helyesen definiálni csak 13%-nak sikerült. Általánosságban elmondható, hogy sokszor csak az információs műveltség egy részére, elsősorban az információ megtalálásának képességére koncentráltak a kitöltők, az információ értékelése, pl. háttérbe szorul, illetve többször előfordul a fogalom digitális írástudással, illetve az általános műveltséggel való összekeverése is.

Sajnos a digitális írástudás fogalmát sem ismerik kellőképpen a kitöltők. A válaszadók 1/3-a nyilatkozott a fogalom ismeretéről, azonban egy részük (6%) csak kimásolta a Wikipédia szócikk tartalmát a fogalommagyarázathoz. Az előző két fogalomtól eltérően itt azonban, aki ismerni vélte a fogalmat, nagyobb arányban ismerte ténylegesen is.

Az egész életen át tartó tanuláshoz nem elegendő a ma információs eszközeinek kezelése, technikai ismerete. A hatékony és eredményes információszerzéshez hozzátartozik az információk értékelése és helyes használata is. A kötet szerzői felhívják a figyelmet e tekintetben, milyen fontos feladatok állnak a közoktatás, felsőoktatás és nem utolsósorban a könyvtárak előtt. Nem szabad elhanyagolnunk az információs készségek fejlesztését célzó kurzusok beillesztését az oktatás minden szintjébe. A szerzők kiemelik, hogy a felsőoktatásban részt vevők és a diplomások, tehát egy szűkebb társadalmi csoport információs műveltségének állapotfelmérése készült el, az előrelépéshez szükség lenne további kutatásokra is.

