

Könyv és Nevelés

XIX. évfolyam
2017/3.

www.eken.opkm.hu





A Szinyei Merse Pál Gimnázium (Budapest) Az Ünneprontók csapatának balladailustrációja

A kép Csekő Györgyi Az Arany-émlék diákversenyének tanulságai című írásához kapcsolódik

Könyv és Nevelés

XIX. évfolyam
2017/3.

Könyv és Nevelés

Az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató 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

Olvasószerkesztő:

Gyimesné Szekeres Ágnes

Layout tervek:

Salt Communications Kft.

Megrendelés:

E-mail: kiado@ofi.hu

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

Szerkesztőség:

Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet

Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum

1089 Budapest, Könyves Kálmán krt. 40.

Telefon: (06) 1 323 5508

E-mail: ken@opkm.hu

Internet: www.eken.opkm.hu

Felelős kiadó:

az Eszterházy Károly Egyetem rektora

Dr. Liptai Kálmán

Megjelenik évente négyszer

Terjesztés: Magyar Posta Zrt.

Egyes számok megvásárolhatók az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban

Nyomda:

Alföldi Nyomda Zrt. (4027 Debrecen, Böszörményi út 6.)

Terjedelem: 8 ív

Készült: 225 példányban

ISSN 0454-3475

E SZÁMUNK SZERZŐI

CSEKŐ GYÖRGYI | *magyar szakos gimnáziumi tanár*, Budapest VI. kerületi Szinyei Merse Pál Gimnázium

JÁKI LÁSZLÓ DR. UNIV. | *bibliográfus, neveléstörténész*, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest

JANURIKNÉ SOLTÉSZ ERIKA DRS. | *mérnökstanár, egyetemi tanársegéd*, Szent István Egyetem Ybl Miklós Építéstudományi Kar Építészmérnöki Intézet, Budapest; *doktorandusz*, Eszterházy Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger

KAPITÁNY DÓRA | *gyógypedagógus, logopédus*, Baranya Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Megyei Szakértői Bizottsága, Pécs

KOLTAY TIBOR PHD | *habil. főiskolai tanár*, Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus, Jászberény

LACZKÓ MÁRIA PHD | *egyetemi docens*, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Gyógypedagógiai Intézet, Kaposvár

LENGYELNÉ MOLNÁR TÜNDE PHD | *intézetigazgató, tanszékvezető főiskolai docens*, Eszterházy Károly Egyetem Médiainformatika Intézet, Eger

NAGY BALÁZS PHD | *főiskolai adjunktus*, Nyíregyházi Egyetem Tanítóképző Intézet, Nyíregyháza

POGÁNYNÉ RÓZSA GABRIELLA PHD | *könyvtárvezető*, Magyar Honvédség Egészségügyi Központ Védelem-egészségügyi Igazgatóság Védelem-egészségügyi Laboratóriumi Intézet Tudományos Könyvtár, Budapest

RÁDI ORSOLYA MÁRTA | *mestertanár*, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest

TARTALOMJEGYZÉK

KÖNYVTÁR

7 | **Visszatér a csend az egyetemi könyvtárakba?** / KOLTAY TIBOR

OLVASÁS

- 16 | **A mese a gyermekek szövegértési folyamatában diagnosztikus és terápiás szempontból** / KAPITÁNY DÓRA – LACZKÓ MÁRIA
- 32 | **Olvasó katonák és könyvtáraik az I. világháborúban** / POGÁNYNÉ RÓZSA GABRIELLA
- 62 | **Az olvasott szöveg megértése alsó tagozatos tanulóknál – a különböző típusú szövegek szerepe az olvasástanulásban** / RÁDI ORSOLYA MÁRTA
-

GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI IRODALOM

- 72 | **Az Arany-émlékév diákversenyének tanulságai** / CSEKŐ GYÖRGYI
- 88 | **A Janikovszky szellemi hagyaték – átmentés a jövőnek** / NAGY BALÁZS
-

NEVELÉSTUDOMÁNY, OKTATÁSÜGY

- 97 | **A humán teljesítménytechnológia** / LENGYELNÉ MOLNÁR TÜNDE
- 110 | **Babits Mihály – avagy a tanári szabadság határai** / JÁKI LÁSZLÓ
-

KITEKINTÉS

- 122 | **eLearning Industry. Az eLearning szakmai közössége – egy jól használható honlap** / JANURIKNÉ SOLTÉSZ ERIKA

TABLE OF CONTENTS

LIBRARY

- 7 | **Does silence return to academic libraries?** / TIBOR KOLTAY
-

READING

- 16 | **The role of tales in the reading comprehension process of children in diagnostic, and therapeutic aspects** / DÓRA KAPITÁNY – MÁRIA LACKÓ
- 32 | **Reading soldiers and their libraries in the World War I** / GABRIELLA RÓZSA POGÁNY
- 62 | **Reading comprehension in lower primary – the role of different text types in learning to read** / MÁRTA ORSOLYA RÁDI
-

YOUTH LITERATURE

- 72 | **Lessons drawn from the student competition of the János Arany Memorial Year** / GYÖRGYI CSEKŐ
- 88 | **Éva Janikovszky's intellectual heritage – saving for future** / BALÁZS NAGY
-

PEDAGOGY, EDUCATION

- 97 | **Human Performance Technology** / TÜNDE MOLNÁR LENGYEL
- 110 | **Mihály Babits – limits of teacher's intellectual freedom** / LÁSZLÓ JÁKI
-

OUTLOOK

- 122 | **eLearning Industry. Community of eLearning professionals. A useful website** / ERIKA SOLTÉSZ JANURIK

INHALTSVERZEICHNISS

BIBLIOTHEK

- 7 | **Kehrt die Stille in die akademische Bibliotheken zurück?** / TIBOR KOLTAY
-

LESEN

- 16 | **Das Märchen im Leseverstehensprozesses der Kinder aus dem diagnostischen und therapeutischen Aspekt** / DÓRA KAPITÁNY – MÁRIA LACKÓ
- 32 | **Lesende Soldaten und ihre Bibliotheken im Ersten Weltkrieg** /
GABRIELLA RÓZSA POGÁNY
- 62 | **Das Leseverstehen der Schüler der Grundstufe – die Rolle der verschiedenen Texte des Lesenlernens** / MÁRTA ORSOLYA RÁDI
-

KINDERLITERATUR

- 72 | **Die Lehren des Studentenwettbewerbes des János Arany Gedenkjahres** / GYÖRGY CSEKÓ
- 88 | **Éva Janikovszkys geistiges Erbe für die Zukunft retten** / BALÁZS NAGY
-

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, UNTERRICHTSWESEN

- 97 | **Menschliche Leistungstechnik** / TÜNDE MOLNÁR LENGYEL
- 110 | **Mihály Babits, oder die Grenzen der Freiheit der Lehrer** / LÁSZLÓ JÁKI
-

AUSBLICK

- 122 | **eLearning Industry. Das Gemeindezentrum für eLearning Profis – Eine nützliche Website** / ERIKA SOLTÉSZ JANURIK

VISSZATÉR A CSEND AZ EGYETEMI KÖNYVTÁRAKBA?

KOLTAY TIBOR¹

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

TIBOR KOLTAY: DOES SILENCE RETURN TO ACADEMIC LIBRARIES?

Despite the apparent need for collaborative (group study) spaces in academic libraries, perceived by library administrators, students often and consistently indicate a preference for quiet study spaces. The international literature conforms this, mainly by providing examples from American academic libraries and also offering possible solutions. To resolve the contradiction between providing collaborative spaces and the need for having a quiet environment by filtering out noise, the learning spaces within the libraries can be divided into noisy, quiet and silent zones that are clearly labelled. In the quiet zones, there can be tables for group study, it is permitted to talk quietly, or even subdued phone conversations are allowed. The silent zones are for in-depth learning and silent contemplation. Therefore, phone calls, conversation and computer use are forbidden.

Bár széles körben elterjedt az a vélemény, hogy az egyetemi könyvtárakat használó hallgatóknak szüksége van a közösségi (csoportos tanulási) terekre, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a csendes tanulást elősegítő terek iránti igényt sem, amelyről a nemzetközi szakirodalom is tudósít, részben empirikus adatok alapján. A szakirodalom elsősorban az Amerikai Egyesült Államok több egyetemi könyvtárának példáját mutatja be, továbbá lehetséges megoldásokat is kínál. A közösségi funkció iránti igény és a csend szükségessége közötti ellentmondás feloldásaként, a zaj kiszűrése érdekében a könyvtári tanulási tereket funkcióiknak megfelelő, egymástól jól látható jelzésekkel megkülönböztetett, eltérő (zajos, halk és csendes) zónákra oszthatjuk. A halk zónában lehetnek csoportos tanulásra szolgáló asztalok, megengedhető a csendes beszélgetés, sőt halk telefonbeszélgetések is engedélyezettek. A csöndes zónákban az elmélyült tanulás érdekében a teljes csend a cél, tehát tilos a telefonálás, a beszélgetés és a számítógép-használat.

¹ Koltay Tibor PhD, habil. főiskolai tanár, Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus, Jászberény

A könyvtárakban a fizikai tér ugyanúgy szolgáltatás, mint a katalógus vagy a weboldal. Éppen ezért természete mindig is befolyásolni fogja a felhasználói élményt, tehát fontos eleme a felhasználói igényekre fordított kellő figyelemnek. (*Goodnight és Jaitner*, 2016). Ez különösen igaz az egyetemi könyvtárakra, amelyek működése folyamatosan változik, így sok könyvtárápület meghatározó tényezője, hogy ott a csoportos tanulást segítő, jól látható közösségi tereket hoztak léte. Mindazonáltal a könyvtári terek legalább egy részének meg kell őriznie hagyományos funkcióit, tehát meg kell maradnia az egyéni szemlélődés és tanulás csendes színterének, hiszen ez az utóbbi követelmény több mint kétezer éves múltra tekint vissza (*Massis*, 2012).

Ezt figyelembe véve, az utóbbi években számos tanulmány érintette a csendnek az olvasók és könyvtárak életében játszott szerepét és (talán) reneszánszát. Így azt gondolhatjuk, hogy a csend kezd visszatérni az egyetemi könyvtárakba. Többnyire, de nem kizárólag, az Amerikai Egyesült Államokban dolgozó könyvtárosok foglalkoznak vele.

A problémák alaptermészetét az egyik tanulmány címében található szójátékkal is megvilágíthatjuk. Szerzői ugyanis a Police együttes 1979-ben megjelentetett *Message in a Bottle* című számának szövegére utalnak, egyaránt szólva a nemzetközi vészjelzésről, az SOS-ról és a csend iránti igényről. A Police slágerében többször elhangzik: „Küldök egy SOS-t” (Sending out an S.O.S./I’m sending out an S.O.S.). A könyvtár falai között már más a rövidítés feloldása, hiszen jelentése Seeking Out Silence, vagyis (szabad fordításban) Csendet szeretnénk, és ezzel az egyetemi hallgatók küldik vészjelzésüket. A közös tanulási terekben ugyanis a beszéd és a zaj uralkodik éjjel-nappal. A csendes terek fontosságáról hajlamosak vagyunk megfeledkezni, vagy elavultnak tekintjük őket, miközben a felhasználók folyamatosan keresik a csendet (*Goodnight és Jaitner*, 2016).

A KÖNYVTÁRI TÉRHEZ ÉS CSENDHEZ VALÓ VISZONYULÁS VÁLTOZÁSAI

Ahogy az viszonylag közismert, az 1990-es évek óta a növekvő internethasználat és az elektronikus információforrások távoli elérhetősége jelentős változásokat hozott. Csökkent például az egyetemi könyvtárak olyan hagyományos szolgáltatásainak használata, mint a nyomtatott anyagok kölcsönzése és a könyvtárban nyújtott személyes tájékoztatás. A könyvtári terekkel kapcsolatosan más természetű kihívásokkal is szembe kellett néznünk. A könyvtárak és könyvtárosok egyik válasza ezekre a kihívásokra az volt, hogy újító módon, új lehetőségeket kerestek és új szolgáltatásokat hoztak létre (*Yoo-Lee, Heon Lee és Velez*, 2013). Ennek hatására az utóbbi két évtizedben a hagyományos, csendes könyvtári terek egy részéből – az olvasói igények megváltozásához igazodva – forgalmas, a csoportmunkát szolgáló, hatékony technológiai eszközökkel felszerelt, közös tanulási környezet vált.

A könyvtár mint hely ezzel jobb helyzetbe került az egyetemeken belül, viszont egyúttal zajosabbá is vált (*McCaffrey és Breen, 2016*).

A New York City Egyetem (CUNY) példája azt mutatja, hogy vannak olyan hallgatók, akik olyan tereket hoznak létre a könyvtárban, ahol barátaikkal találkozhatnak vagy étkezhetnek, annak ellenére, hogy a könyvtárosok és a hallgatók is azt várják el, hogy a terek a tanulás színterei legyenek, amit az intézményi előírások is rögzítenek (*Regalado és Smale, 2015*). Az egyetemi hallgatóknak szüksége van a könyvtárra mint fizikai térre, még hozzá azzal az elvárással, hogy az alkalmas legyen a csoportos munkára, a barátokkal történő beszélgetésre, az újságolvasásra, a kávézásra és az étkezésre. Ezt felmérések és interjúk sora is igazolja. Ugyanakkor a hallgatóknak továbbra is szükségük van csendes tanulóhelyekre és olyan terekre, ahol pihenhettek vagy csendesen elmélkedhetnek (*Virágos, 2015*). Ezt éppen a CUNY számos hallgatója véleménye igazolja, akik számára jelentős értéket képvisel a csöndes tanulás és szemlélődés, amelyhez a könyvtár segíti őket hozzá (*Regalado és Smale, 2015*).

Bár nem az egyetemi, hanem a közkönyvtárakra vonatkozik, mégis figyelemre méltó, hogy a nagy tekintélyű közvélemény-kutató intézet, a Pew Research Center 2013-as vizsgálata kimutatta, hogy a csendes tanulóterek meglétét a megkérdezett amerikaiak 76%-a nagyon fontosnak, 19%-a pedig fontosnak tekinti (*Zickuhr, Rainie és Purcell, 2013*).

Az, hogy a zaj elvonja a figyelmünket és megnehezíti a tanulást, közismert tény, amelynek meglétét empirikus kutatások is igazolják, amelyek például azt mutatják, hogy a hallgatók tanulási teljesítménye a kollégiumokban rosszabb, mint nyugodt, csendes körülmények között. A kollégiumokban ugyanis véletlenszerűen előforduló, de magas szintű zajterhelésnek vannak kitéve (*Goodnight és Jeitner, 2016*).

Nem feledkezhetünk meg tehát arról, hogy egy-egy egyetemen leginkább a könyvtár az a hely, amellyel szemben a legnagyobb az az intézményi elvárás, hogy ott valósuljon meg az önálló tanulás. A hallgatók viselkedésével kapcsolatos kutatások is azt mutatják, hogy ők a tanulást a könyvtárba járással azonosítják, ilyen módon a könyvtár látogatása régóta az egyetemi tanulmányok olyan szertartásává vált, amely meghatározza a „valódi” egyetemista létet.

Meglepő módon egy 2011-es kutatás eredményei a 2004-es adatokkal összevetve azt mutatták, hogy a könyvtári terek még inkább a hallgatói tanulás előnyben részesített színtereivé váltak. Bár a barátokkal való közös tanulás egyre fontosabbá válik, a hallgatókat egyre inkább foglalkoztatja saját koncentrációs képességük fenntartása, amelyet az adott hely légköre és a zaj messzemenően befolyásol (*Foster és Gibbons, 2007; Briden és George, 2013*). Természetesen nem téveszthetjük szem elől, hogy mindez az Egyesült Államok felsőoktatási intézményeinek hallgatóira vonatkozik, akik gyakran tesznek fel az alábbiakhoz hasonló kérdéseket: „Hol találok a csendes tanulási teret?” „Szólna annak a csoportnak, hogy maradjanak csendben?” „Ez itt egy könyvtár. Miért van itt ilyen zaj?” (*Stanwicks, 2016*). Akár még azt is mondhatjuk, hogy a könyvtárakat az teszi az egyetemek kitüntetett

helyeivé, hogy falaik között mindenáron a zaj csökkentésére vagy elkerülésére törekszünk (Bell, 2008).

Az is látnunk kell, hogy a helyzet ellentmondásos. Az egyetemi könyvtárakban a hallgatók számára a zaj az egyik legnagyobb problémaforrás, ezért a csendes, nyugodt tanulási terek iránti igény folyamatosan növekszik. Mindeközben a tanulási stratégiák és oktatási módszerek már említett megváltozásával, továbbá a hallgatói aktivitás szerepének megnövekedésével fontossá váltak a közösségi terek is. Mivel gyakorlatilag minden egyetemi könyvtár számára fontos, hogy munkatársai szem előtt tartásuk a pozitív hallgatói tapasztalatok fontosságát – nem hagyhatók figyelmen kívül azok a kedvezőtlen helyzetek, amikor olvasóként túl zajos könyvtári környezetet kell a hallgatóknak elviselniük.

Ennek megfelelően a könyvtáraknak vigyázniuk kell arra, hogy a kettő közötti kényes egyensúly ne boruljon fel, hiszen a csendes helyek fontossága és maga a probléma egyáltalán nem triviális, tehát nem is szabad jelentőségét alábecsülnünk.

Mindemellett az is probléma, hogy nagyon nehéz egzakt módon meghatározni, hogy milyen környezet tekinthető zajosnak vagy csendesnek. Ezért a műszeres mérés helyett inkább azt a zajszintet szoktuk alapul venni, amelyet szubjektíve zavarónak ítélni lehetünk meg, hiszen például az indulatos suttogás nem hangos, de rendkívül zavaró lehet, ha kizökkent bennünket az olvasás vagy a gondolkodás folyamatából (McCaffrey és Breen, 2016).

Illinois állam egyetemi könyvtárainak etnográfiai alapú vizsgálata azt mutatta, hogy a hallgatóknak könyvtári terekhez kötődő igényei cseppfolyósak, számos helyszínt foglalnak magukba és a bútorzathoz is kötődnek (Treadwell, Binder és Tagge, 2012).

A New York Államban található Rochesteri Egyetem könyvtárainak esetében azt tapasztalták, hogy a hallgatók életében nagy fontossága van a könyvtári tereknek, úgy a közös tanulás, mint az odafigyelést, koncentrációt elősegítő légkör tekintetében (Blaylock, Briden, és LaFleur, 2013).

Az angliai Loughborough Egyetem olyan kutatóegyetem, ahol súlyt helyeznek az informális tanulási terek fejlesztésére. Egy interjúkutatás eredményei azonban egyértelművé tették, hogy a könyvtár népszerűségének legfőbb oka abban keresendő, hogy az az egyetlen szervezet, amely csendes teret biztosít (Cunningham és Walton, 2016).

Az Észak-Karolinai Egyetem D. H. Hill Könyvtárában végzett felmérés eredményei azt mutatják, hogy a hallgatók örülnek a közösségi terek meglétének, sőt nagyra becsülik ezeket, viszont a csendet a könyvtári tapasztalataik integráns részének tekintik, ezért is hangsúlyozzák, hogy egyetemi életükben is nagy fontossága van (Yoo-Lee, Heon Lee és Velez, 2013).

A New Jersey államban működő Stockton Egyetem Richard E. Bjork Könyvtárában végzett felmérés eredményei is arra figyelmeztetnek, hogy a hallgatók egyre több csendes tanulási teret igényelnek. Amikor aztán ezek bővülnek, tömegesen áramlanak ezekbe a zónákba (Goodnight és Jeitner, 2016).

A könyvtári terek eltérő funkciói közötti váltások az általánosnál gyakoribbak a bejáró hallgatók körében, mivel nekik a könyvtárat be kell építeniük egyetemi életükbe, hiszen ott nem áll rendelkezésükre saját tér. Az ilyen hallgatók sokféle, egymás átfedő és gyakran egymással versengő igényeinek kiszolgálásán is múlik a könyvtári terek sikeressége. A CUNY 178 bejáró, alapképzéses hallgatója a könyvtárak számos olyan jellemzőjét nevezte meg, amiért szeretnek ott tanulni. Ezek között nemcsak a fizikai könyvtár kínálta kényelem szerepel, hanem olyan kötöttségeket is említenek, amelyeket a könyvtárak különböző övezeteiben a falak és ajtók, a bútorok, vagy a megvilágítás és a zaj szintje okoz. Hogy mennyire meghatározó módon szervezik életüket a könyvtári terek, azt jól mutatja, hogy a magukat szorgalmasnak és motiváltként tekintő hallgatók számára nagyon is lényeges kérdés, hogy találjanak egy „komoly” könyvtárat, amely megfelelő tanulási teret kínál számukra. Persze a könyvtárlátogatásnak ennél sokkal inkább prózai természetű motivációja is volt, nevezetesen az, hogy ülőhelyet akartak találni maguknak. A könyvtár nagyon is szerény kivitelű és meglehetősen régi kutatóasztalait is sokan nagyra becsülték, mivel ezek olyan privát, egyéni tereket kínálnak, amelyekhez hasonló sehol máshol nem található az egyetem területén, mivel ezeknek a bútordaraboknak fontos jellemzői a magas falak, amelyek segítenek távol tartani a zavaró tényezőket, segítve, hogy a tanulásra fókuszáljanak. Ugyanakkor néhány hallgató úgy érezte, hogy túlságosan be van zárva a falak közé.

Sokan nagyra értékelik, hogy a könyvtárban tanulhatnak, mivel elvonulhatnak és élvezhetik a csendes környezet előnyeit. Sőt, sokakat még a többiek jelenléte vagy tevékenységük nyomainak megléte is idegesít. Így aztán számos hallgató mondta azt, hogy az ő campusának könyvtára túl zajos, rendetlen vagy túlszűfolt, ezért a többi, társasági életet élő hallgató gátolja abban, hogy a tanulásához megfelelő környezetet találjon.

A CUNY egyes campusain több kisebb könyvtár is található, érdekes módon ezeket gyakran előnyben részesítik a hallgatók, mivel kevésbé zsúfoltak és csendesebbek, mint az adott campuson működő központi könyvtárak. Véleményeik azt is tükrözik, hogy a zajszint ugyanolyan környezeti tényező, mint a világítás. Ezért aztán sokan közülük még azokat a csoportos tanulási tereket is elkerülik, ahol a halk beszélgetés engedélyezett, kiemelve azt, hogy az ezekben található asztalok arra bátorítják az ott tartózkodókat, hogy beszélgessenek (*Regalado és Smale, 2015*).

Ha a kutatómunka szempontját nézzük – hiszen az is beletartozik a hallgatók tevékenységébe, bár főként a mesterképzésben részt vevőket érinti – azt a könyvtár minden szegletének szolgálnia kell. Ezen a téren is megvan a közös terek és a zavaró ingerektől mentes, csendes terek iránti igény kettőssége (*Farmer, 2016*).

A Floridai Állami Egyetem mesterszakos hallgatóinak etnográfiai vizsgálata viszont inkább arra enged következtetni, hogy ők érzékenyek a zajra és a figyelmet elvonó, zavaró tényezőkre, és – a szakirodalommal egyező módon – azt mondhatjuk, hogy csendes tereket igényelnek (*Kinsley és mtsai, 2015*).

ZAJOS, HALK ÉS CSENDES ZÓNÁK A KÖNYVTÁRBAN

Megoldásként kínálkozik, hogy a zaj kiszűrése érdekében a könyvtári tanulási tereket funkcióiknak megfelelő, eltérő zónákra osszuk (Cunningham és Walton, 2016). Ilyenkor csendes (*silent*) és halk (*quiet*) zónákról beszélünk. Az előbbieken (az elmélyült tanulás előmozdítása érdekében) teljes csend a cél, tehát tilos a telefonálás, a beszélgetés és a számítógép-használat. A halk zónákban lehetnek csoportos tanulásra szolgáló asztalok, szabad csendesen beszélgetni, és a halk telefonbeszélgetéseket is engedélyezik. Ezeket a zónákat jól értelmezhető jelzésekkel kell egymástól megkülönböztetni (Virágos, 2016).

Mindez idehaza sem ismeretlen, hiszen az iskolai könyvtárak fejlesztéséhez kiadott útmutató például már 2009-ben kitért a csenddel kapcsolatos számos kérdésre, kiemelve, hogy az iskolai könyvtárakat általában nem célszerű egybefüggő térben megtervezni, többek között azért, mert a különböző zaj- és mozgásszinttel járó tevékenységek tereit érdemes a funkciójuknak megfelelően véglegesen vagy legalább alkalmilag (mobil válaszfalakkal) elkülöníteni. A könyvtárak funkcionális övezeteinek kialakításánál figyelembe kell venni azt az alapelvet, hogy azokban a mozgás iránya a nagyobb zajt és mozgást feltételező terektől a csendesebbekig haladjon. Az egyéni tanulás övezetét pedig a nagyobb zajszinttel járó övezetektől távol, a csoportos tanulás tereitől elválasztva helyezték el (OFI, 2009).

A zónákra osztott könyvtári tér megvalósításának egyik lehetséges példáját a New York állami Albany Egyetem könyvtárai kínálják. Az egyetem főkönyvtárát, az Egyetemi Könyvtárat, amelynek állandó problémája volt, hogy nem voltak nyugodt tanulást szolgáló övezetek, továbbá korlátozott volt a csoportos tanulási terület, és a bútorzat sem szolgálta a zaj szabályozását, korábban *zajos könyvtár* néven emlegették. A Természettudományi Könyvtár és a Mesterszakosok Dewey Könyvtára viszont csendes könyvtárként volt ismert. Amíg a Természettudományi Könyvtár rendszeres felhasználói maguk szabályozták a zajszintet olyan módon, hogy egymást intették csendre, az Egyetemi Könyvtárban a hallgatók gyakran kérték a könyvtárosok segítségét a túlzott zaj megszüntetéséhez és a csendes tanulóhelyek megtalálásához.

Mivel ezt az állapotot meg kívánták változtatni, az átalakítások tervezésekor megvizsgálták, hogy az olvasók hányan és miként használják a rendelkezésre álló tereket. Ehhez háromféle tevékenység-kategóriát állítottak fel: önálló munka, csoportmunka és számítógép-használat, majd meghatározták az ezeknek megfelelő tereket. A már említett zónák közül a közösségi zónák olyan terek lettek, amelyekben csoportmunka folyik, átlagos hangerővel. A halk zónákban néha folyhatnak halk eszmecsere, a mobiltelefonokat azonban tilos használni. A csendes zónákban a társalgás sem megengedhető, és a technikai eszközök csak fejhallgatóval használhatók. Az átalakítások előkészítése során nemcsak magukat a tereket és az ott folyó tevékenységeket vizsgálták, hanem azt is, hogy azok miként hatnak egymásra, például olyan esetekben, amikor egy adott csendes zóna közösségi zónával érintke-

zik, így az onnan kiszűrődő zaj zavarja a csendet kereső felhasználókat. Marketing-akciót indítottak az új zónák népszerűsítésére. A közösségi zónát zöld, a halkat sárga, a csendeset pedig piros színű táblákkal jelölték meg. A zónákat bemutató prospektusok színe ugyanilyen. Természetesen a könyvtár weboldalán és a közösségi médiában is található tájékoztatás róluk. Mindenütt röviden leírják és példákkal illusztrálják az egyes zónában elfogadható zajszintet. A felhasználók ma már maguk szabályozzák a zaj szintjét a zónákban, bár néha kérik a könyvtárosok közbeavatkozását (Stanwicks, 2016).

A Limericki Egyetem (Írország) Glucksman Könyvtárában végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy a zajjal kapcsolatos szabályok bevezetése, a könyvtár zónákra történő felosztása, a bútorzat átrendezése, az óhatatlanul zajos olvasószolgálati pontoknak az olvasóterektől való elkülönítése, valamint a zaj terjedését megakadályozó szerkezeti átalakítások olyan beavatkozások, amelyek megérik a fáradságot, ha a zajjal kell megküzdenünk (McCaffrey és Breen, 2016).

A CSENDRŐL MÁSKÉNT

Bár mindezidáig terekről, zónákról esett szó, a csend és az elmélyült olvasás kapcsán talán nem véletlen, hogy eszünkbe jut a *lassú olvasás*, amelyről a Könyv és Nevelés hasábjain is szó esett nemrégiben (Koltay, 2016). Arról van szó, hogy jótékony hatása lehet annak, ha az olvasás tempóját célzottan választjuk meg. Amikor ugyanis elmélyült olvasásban gondolkodunk, az többnyire kritikai olvasás is, amely már az – oly sokszor emlegetett – információs műveltség egyik sarokköve, mivel feltételezi, hogy az egyes szövegekkel szembeni kritika csak másik szövegekre támaszkodhat, vagyis (valóban) műveltség kérdése is (Knausz, 2010). A lassú olvasás a reflexivitásra épülő Lassú Mozgalom (*Slow Movement*) elveit ülteti át az információs viselkedésre. A lassabb információ- és médiafogyasztás a lassabb élettempó fontosságát előtérbe helyező mozgalmak része, hiszen sokan vallják, hogy a *slow food* is sokkal egészségesebb, mint a gyorséttermekben fogyasztott *fast food* (Poirier és Robinson, 2014). A reflexivitás igénye viszont kétséget kizáró módon összefügg a csenddel és az elmélyülés lehetőségével.

ÖSSZEZÉS

Az egyetemi könyvtári tér elődlegesen a csendes elmélyülés helye, annak ellenére, hogy az interaktív környezetek és az alkotást szolgáló (*makerspace*) terek létrehozása érdekében nagy nyomás nehezedik rájuk (Goodnight és Jeitner, 2016). Amikor a csendért emelünk szót, szó sincs valamiféle „konzervatív restauráció” szándékáról, vagyis arról, hogy a közösségi terek létjogosultságát bárki megkérdőjelezné, netán

ezeknek a tereknek a megszüntetését akarná. Az viszont biztos, hogy – mint manapság a könyvtár körül oly sok esetben – hozzáállásunk folyamatosan kell, hogy változzon, mivel a felhasználók generációs változásával igényeik is mások lesznek, tehát még az újításhoz sem szabad mereven ragaszkodnunk.

IRODALOM

- Bell, S. J. (2008): Stop having fun and start being quiet: noise management in the academic library. *Library Issues*, 28(4), 1-4.
- Blaylock, S., – Briden, J. – LaFleur, L. (2013): Where Do We Go from Here? In: Fried Foster, N. (szerk.): *Studying Students: A Second Look*. Association of College and Research Libraries, Chicago, IL. 139-148.
- Briden, J. – George, S. (2013): Picture My Work. In: Fried Foster, N. (szerk.): *Studying Students: A Second Look*. Association of College and Research Libraries, Chicago, IL. 25-44.
- Cunningham, M. – Walton, G. (2016): Informal learning spaces (ILS) in university libraries and their campuses: A Loughborough University case study. *New Library World*, 117(1-2), 49-62.
- Farmer, L. (2016): Library Space: Its Role in Research. *The Reference Librarian*, 57(2), 87-99.
- Foster, N. F. – Gibbons, S. (2007): *Studying Students: The Undergraduate Research Project at the University of Rochester*. Association of College and Research Libraries, Chicago, IL.
- Goodnight, C. – Jeitner, E. (2016): Sending Out an SOS: Being Mindful of Students' Need for Quiet Study Spaces. In: Hines, K. M. – Crowe, K. M. (szerk.): *The Future of Library Space*, Emerald, 217-234.
- Kinsley, K. – Besara, R. – Scheel, A. – Colvin, G. – Brady, J. E. – Burel, M. (2015): Graduate conversations: Assessing the space needs of graduate students. *College & Research Libraries*, 76(6), 756-770.
- Knausz Imre (2010): *Műveltség és demokrácia*. Magánkiadás, Miskolc–Budapest.
- Koltay Tibor (2016): Néhány adalék a digitális olvasás témaköréhez. *Könyv és Nevelés*, 18(3), 7-15.
- Massis, B. E. (2012): In the library: quiet space endures. *New Library World*, 113(7-8), 396-399.
- McCaffrey, C. – Breen, M. (2016): Quiet in the Library: An Evidence-Based Approach to Improving the Student Experience. *Libraries and the Academy*, 16(4), 775-791.
- OFI (2009): *Útmutató az iskolai könyvtárak fejlesztéséhez*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. Letöltés: <http://ofi.hu/tudastar/konyvtarhasznalat/utmutato-iskolai> (2017. 07. 06.)
- Poirier, L., – Robinson, L. (2014): Informational balance: slow principles in the theory and practice of information behaviour. *Journal of Documentation*, 70(4), 687-707.

-
- Regalado, M. – Smale, M. A. (2015): “I am more productive in the library because it’s quiet”: Commuter students in the college library. *College & Research Libraries*, 76(7), 899-913.
- Stanwicks, K. N. (2016): Zoning the Library for Silent, Quiet, and Collaborative Study. *JLAMS: Journal of the Leadership and Management Section*, 12(2-4)
Letöltés: <http://scholarsarchive.library.albany.edu/jlams/vol12/iss2/4>
(2017. 07. 06.)
- Treadwell, J. – Binder, A. – Tagge, N. (2012): Seeing Ourselves as Others See Us: Library Spaces through Student Eyes. In: Duke, L. M. – Asher, A. D. (eds.): *College Libraries and Student Culture: What We Now Know*. American Library Association, Chicago, IL. 127-142.
- Virágos Márta (2015): Innovatív könyvtári terek a felsőoktatási tudásközvetítés (tartalomközvetítés) megújításában. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 63(9), 331-339.
- Yoo-Lee, E. – Heon Lee, T. – Velez, L. (2013). Planning library spaces and services for Millennials: An evidence-based approach. *Library Management*, 34(6/7), 498-511.
- Zickuhr, K. – Rainie, L. – Purcell, K. (2013): *Library Services in the Digital Age*. Pew Internet & American Life Project.

A MESE A GYERMEKEK SZÖVEGÉRTÉSI FOLYAMATÁBAN DIAGNOSZTIKUS ÉS TERÁPIÁS SZEMPONTBÓL

KAPITÁNY DÓRA¹ – LACZKÓ MÁRIA²

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

DÓRA KAPITÁNY – MÁRIA LACKÓ: THE ROLE OF TALES IN THE READING COMPREHENSION PROCESS OF CHILDREN IN DIAGNOSTIC, AND THERAPIC ASPECTS

The tale has crucial importance in the children's life. It can influence on their logic thinking process, social competence, vocabulary, linguistic skill, identification and listening comprehension and also their reading skill.

In the digital world there is a decreasing number of the cases of telling a tale by heart or face to face speech/communication in the families or in the class.

Consequently the question is whether it is possible to control the role of tales in the young children's reading comprehension process and to what method.

We hypothesized that the tales can be well-used genre in the literature for the children's reading comprehension development and their reading skill development in the unior section of the primary school. The hypothesis was controlled by the questionnaire asking the students' reading habit in terms of tales and the listening and reading comprehension of a tale.

The experimental results have confirmed our hypothesis. Both the listening and reading comprehension results of those children who like reading tales and read them quite often were better than those who do not read at all, however the listening comprehension were significantly higher than reading comprehension results.

A mese, a mesélés számtalan készség alakulására pozitív hatást gyakorol. Így segíti a szociális kompetencia alakulását, fejleszti a gondolkodást, a szókinccset, a gyermekek erkölcsi ítélőképességét, a hallás utáni szövegek feldolgozását és ennek következtében az olvasás elsajátítására is pozitívan hat. Napjainkban ugyanakkor az is elmondható, hogy a mese, különösen a népmese mintha kisebb szerepet kapna a gyerekek életében.

1 Kapitány Dóra gyógypedagógus, logopédus, Baranya Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Megyei Szakértői Bizottsága, Pécs

2 Laczkó Mária PhD, egyetemi docens, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Gyógypedagógiai Intézet, Kaposvár

Egyrészt kisebb jelentőségűnek tűnik a mesélés, másrészt az iskolai meseolvasás sem megfelelő arányú.

A kutatás ezért arra a kérdésre keresi a választ, hogy napjainkban milyen szerepe lehet a meséknek a kisiskolások szövegértési folyamatában. Hipotézisünk szerint a mese, köztük a népmese olyan irodalmi alkotás, amely a benne foglalt esemény, a szereplők jelleme, kitartása, a mese erkölcsi mondanivalója és tanító jellege miatt egyaránt jól alkalmazható az alsó tagozatos gyermekek szövegértési készségének megítélésére és a szövegértési elmaradások kezelésére.

A feltett kérdés megválaszolásához és a hipotézis ellenőrzéséhez empirikus vizsgálatot végeztünk. A kutatásban elemeztük 2. osztályosoknak a meséléshez, a mesékhez fűződő attitűdjét, kérdőíves felmérés alapján. A kapott eredmények figyelembe vételével kiválasztottunk két, a Fog index alapján egyenértékű népmesét, majd a nyílt kérdések módszerével teszteltük a gyermekek hallás alapú feldolgozását és a nyomtatott szöveg olvasásának megértését.

A tanulmány részletesen ismerteti az eredményeket, s mindezek alapján hangsúlyozza a mese, s a népmese pedagógiai alkalmazhatóságát és megbízhatóságát a kisiskolások szövegértésének diagnosztikájában és terápiájában.

BEVEZETÉS

A mese általános meghatározásban olyan fantasztikus történet, amely többnyire időben és térben meghatározhatatlan körülmények között játszódik (...). Hősei elvont szereplők (...) és csodalények, akik kétpólusú típushierarchiába rendeződve vívják meg mindig pozitív végkimenetű csatáikat (Szerdahelyi, 1995; Glatz, 2001). E definíció egyik kulcseleme a csoda motívuma (Bimbó, 2003; Csorba, 2002), amely lehetővé teszi mindennek a megelevenedését. Illyés Gyula találóan fogalmaz, amikor azt mondja, hogy a mese egyfajta menekülés a valóság szorításából, amihez éppen a csoda és a vele együtt járó kaland nyújtja a segítséget (Illyés, 1975). A mese másik lényeges eleme az igazságértéke (Petrolay, 1996). Ez biztosítja azt, hogy a mesében egy elképzelt, áhított világ jelenhessen meg, amelynek eredményeképpen a mese az emberi élet korrekciója. Erkölcsi ítéletek fejeződnek ki, s racionális feszültségek oldódnak benne. Éppen ezért olvassa minden korosztály, akinek lelkét, tudatát egyaránt befolyásolja (Honti, 1962; Petrolay 1996).

A mese többfajta funkciót tölt be, így az esztétikai élmény mellett meghatározó a jelentősége a szocializációs folyamatban és a tanításban. Ebből a szempontból kiemelendő az, hogy a mese alkalmas a gyermek gondolkodásának, problémamegoldásának fejlesztésére egy-egy téma variálásával, ismétlésével. Fejleszti a rendszerező képességet, s az erkölcsi, esztétikai nevelés meghatározó eleme (Boldizsár, 2004; Dankó, 2004). Az sem elhanyagolható, hogy pozitív pszichológiai hatást fejt ki, hiszen a szorongó gyermek a mese segítségével megszabadulhat gátlásaitól, a gyermekkorban fellépő pszichés problémák, veszélyhelyzetek, kaotikus állapotok

oldódhatnak a fantázia segítségével (Bettelheim 2004; Boldizsár, 2004). A mese terápiás hatását, gyógyító erejét a pszichológusok gyakran említik úgy, hogy a szorongás feloldásában a mese a leginkább akkor segít, ha hallgatása vagy nézése közben a szülő a gyerekével van, hiszen a nap folyamán felgyülemlett haragját, feszültségét a gyermek ily módon a mese segítségével a megnyugvást adó szülői háttér szeretetet biztosító közegében oldhatja fel (Ranschburg, 1996).

Az anyanyelv fejlesztésére gyakorolt pozitív hatás szintén hangsúlyozandó. A mese fejleszti a gyermek szókincsét, szóbeli kifejezőkészségét, emlékezetét (Dankó; 2000, Gasparicsné Kovács, 2007), nyelvi kreativitásra nevel (Laczkó, 2007). Gyakran fogalmaznak úgy a kutatók, hogy a mese olyan nyelvi mintát ad, amely egyrészt a (kis)gyermek élmény- és fantáziavilágának megfeleltethető, másrészt a mesék cselekményében kibontakozódó jó és rossz harcának kifejezéséhez alkalmas szimbolikus nyelv könnyen feldolgozható. A mesékben megtalálható szókincsgazdagság, a nyitó- és záróformulák, a gyakori tájnyelvi vagy régies kifejezések, változatos jelzők és beszélő nevek miatt joggal mondhatni, hogy a mesék egyfajta mentális és emocionális kincseshányát adnak, amellyel alkalmasak e nyelvi minta közvetítésére és a fejlesztésre egyaránt. A mesehallgatásnak a beszédészlelési, beszédmegértési folyamatban betöltött pozitív szerepét empirikus adatok támasztják alá (Nagy, 1980; Vakula, 2015; Nyitrai, 2016), s az is hangsúlyos, hogy a fejlesztésben az interaktív mesehallgatás is meghatározó szerepet tölt be (Szinger, 2009). Egy mondat- és szövegértési vizsgálatban a hatévesek még az elvárt szinten teljesítettek, de az idősebb iskolások már az elvártnál gyengébben. Mindennek feltételezett okaként az óvodai mesélés és az ennek következtében az adott mese szabad értelmezési lehetőségét, valamint az iskolában a hallás utáni szövegértési feladatok kisebb arányát jelölték meg (Markó, 2007). A mesetréning fejlesztő hatását főképpen óvodások körében mutatták ki a különböző vizsgálatokban, rávilágítva arra, hogy a fejlesztés hatása a szövegértésben is érhető, s az iskoláskorban különböző készségek mérésekor is tapasztalható volt (Józsa-Zentai, 2007; Nagy, 2009; Vakula, 2015).

A mese iránti érzékenység az életkorral haladva folyamatosan változik, így a különböző életkorú gyermek más-más típusú mesét ért meg és kedvel. Egészen kicsi gyermekek még csak a szupraszegmentumokra érzékenyek, így számukra az a zeneiség és dallam a meghatározó, ami a mesemondáshoz vagy meseolvasáshoz kapcsolható. Majd a képeskönyvek nézegetése és a mesélés mint kommunikációs helyzet jelenik meg. Kedvelik azokat a történeteket, amelyek velük történtek meg, róluk szólnak (Kádár, 2013; Szávai, 1983). Két-három éves korban a fantázia és a realitás közötti átjárás még képlékeny, ezért a gonosz szereplőktől mentes meséket részesítik előnyben, és ezek is ajánlottak az ilyen korú gyermekeknek. Az óvodáskorú, három-négyéves gyermekek elsősorban az ismétlődő szerkezetű meséket preferálják, kedvelt történeteikben antropomorfizált állatok szerepelnek, akik emberi viselkedéseket imitálnak. A négy-öt éves kor választóvonal, hiszen ekkor kezdődik a „mesekorszak”, amikor a kisgyerek már el tudja különíteni a valós és a nem valós elemeket, beleéli magát a történetekbe és tanul is belőlük. A mesei igazságtudat kialakulása is ekkorra tehető, és a mese játékonny szerepe szintén e

korszakhoz kapcsolódóan jelenik meg (Kádár, 2013; Mérei és V. Binét, 1983; Zóka, 2007). Az öt-hat éves óvodások már a kissé bonyolultabb és hosszabb tündérmeséket kedvelik. Ebben jelentős szerepe van annak, hogy erre az időszakra a kettős tudat már megszűnik. Hétéves korig az utánzással tanulás és a mese szereplőivel történő azonosulási hajlam miatt az agresszivitást sugalló tartalmaktól mentes mesék kedveltek és ajánlottak. A nyolcéves kisiskolások az állatmesét preferálják, kilencéves korban a tündérmese kap kiemelkedő szerepet, míg az alsó tagozat végére, tízéves korra a tréfás mese, az eredetmese, a teremtéstörténet és a műmese egyaránt hangsúlyos. Ez az életkor szintén határvonal, hiszen a mesétől a valós történetek, közöttük a gyerekekről szóló élettörténetek, majd az ifjúsági regények kezdenek egyre népszerűbbé válni (Zóka 2007; Kádár, 2013).

Napjainkban a digitális technika térhódításának időszakában átalakulóban vannak a diákok olvasási szokásai. Az is régóta ismert, hogy a mese, a mesélés aránya is lecsökkent a családokban, ami gyakran a beszélgetések arányának csökkenésével is együtt jár. Empirikus vizsgálattal bizonyították azt, hogy az infokommunikációs eszközök széleskörű elterjedése a mese családi életből történő folyamatos kikopását hozta létre, s felnőtt egy generáció, akiknek kevesebbet meséltek, s szülői szerepükben ők szintén ezt valósították meg (Büdi, 2015). Kutatások bizonyították azt is, hogy a tananyagban is csökkent a mese, s főképpen a népmese előfordulása (Szombathelyiné, 2007). A vizsgálat adatai szerint az alsó tagozatban alig találunk a tananyagban meséket, mindössze egy tankönyvet találtak, amiben a mesék aránya 30% volt. A kutatás arra is rávilágított, hogy a mesék megértésének segítése sem megfelelő, s a meséhez kapcsolódó rajzos, színezős feladatok aránya is meglehetősen csekély, 4-5% (Szombathelyiné, 2007). Mindezek alapján felvetődik a kérdés, milyen szerepe lehet napjainkban a meséknek a kisiskolások szövegértési folyamatában. Kutatási kérdésünk megválaszolásához egyrészt a gyermekek meséhez fűződő attitűdjének vizsgálatát, másrészt a meseértés felmérését tűztük ki.

Hipotézisünk szerint a mese, a mesélés, meseolvasás iránti igény a fiatalabb alsó tagozatos kisiskolások körében egyértelműen kimutatható. A hallott és az olvasott mesék megértési eredménye a vizsgált életkorban a szakirodalomban talált adatokat tükrözi. Így a hallott mese megértése szignifikáns mértékben jobb az olvasott mese megértésénél. Azt is feltételeztük, hogy a meseolvasás gyakorisága és a mese megértési eredményei között szoros összefüggés van, így a mesét gyakrabban olvasók jobb szövegértési teljesítményt nyújtanak, mint a mesét ritkábban olvasók.

ANYAG, MÓDSZER, KÍSÉRLETI SZEMÉLYEK

A hipotézisek igazolásához empirikus vizsgálatot végeztünk. Az attitűdvizsgálat anyaga kérdőíves felmérés volt. A kérdőívben a gyerekek, valamint a szülők meseolvasási szokásaira kérdeztünk rá, illetve kedvenc meséikre is kíváncsiak voltunk. A szövegértési feladathoz két népmesét választottunk, amelyek – nehézségi fokukat

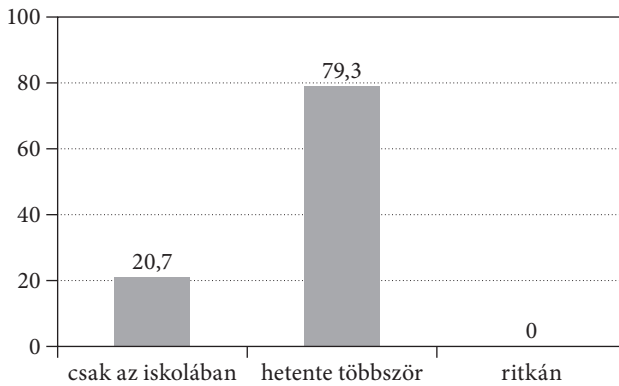
tekintve – közel egyenértékűek. Ennek megállapításához a Fog Indexet számoltuk ki (*Crystal*, 1998). A mese hallás utáni megértése *Az ökörszem és a medve*, az olvasás utáni megértés felmérése pedig *A szerencse fia* című népmesével történt. Az első mese 252 szóból (27 mondatból), a második 273 szóból (28 mondatból) áll. A hallás utáni megértéshez használt mese Fog indexe 5,00 az olvasás utáni értéshez alkalmazott mesében ez 5,3. Mindkét esetben ellenőriztük a szövegek átfogó megértését is, amihez cím nélkül hallották és olvasták a tanulók a szövegeket (a módszerre vö. *Laczkó*, 2005, 2011), s feladatuk az volt, hogy a szövegeknek találó címet adjanak. A szövegek feldolgozását megértést ellenőrző kérdésekkel vizsgáltuk, amelyeket úgy állítottunk össze a két szövegben, hogy hasonló módon és arányban kérdezzenek a szövegek legfontosabb mozzanataira (kulcskérdések) és a szövegek kevésbé fontos eseményeire (részletkérdések).

A vizsgálatban általános iskolai alsó tagozatos tanulók vettek részt, átlagéletkoruk 8,4 év. Valamennyien második osztályosok, ép hallásúak és ép értelműek, átlagos intelligenciával rendelkező, tipikus nyelvfejlődést mutató nem budapesti, vidéki nagyvárosban élő tanulók. A vizsgálatban azoknak a tanulóknak az adatait dolgoztuk fel, akiknek mind a két meseértési eredményük megvolt, így 28 tanulót.

EREDMÉNYEK

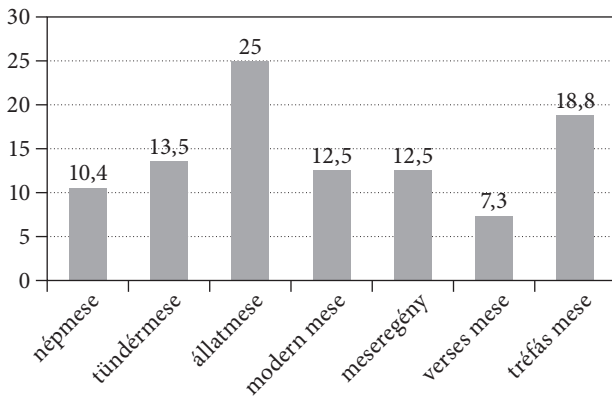
A mesével kapcsolatos attitűdvizsgálat

Arra a kérdésre, hogy milyen gyakran olvasnak a tanulók meséket (1. ábra) a várakozásainknak megfelelő eredmény született. Abból a tényből indultunk ki ugyanis, hogy a másodikos gyerekek esetében még életkori sajátosságnak tekinthető a mese szeretete, ezért magas lesz azoknak a száma, akik gyakran olvasnak mesét. Az eredmények azt mutatták, hogy a vizsgálatban részt vevő másodikosok több mint háromnegyede (79,3%) még rendszeresen, s hetente több alkalommal olvas meséket. A tanulóknak azonban körülbelül az egyötöde csak az iskolában találkozik a szövegekkel. Az öröndetes, hogy a tanulók bevallása alapján senki nem volt, aki ritkán olvasna meséket. Így az eredmények azt jelezték, hogy a műfaj még egyértelműen kedvelt, s vélhetően nemcsak a vizsgált tanulók körében, hanem általában az alsó tagozatos kisiskolások között is. Az is valószínűsíthető az adatokból, hogy a vizsgált életkorban a hasonló életkorú kisiskolásoknak is van igényük a meseolvasásra, a mesék nyújtotta kikapcsolódásra.



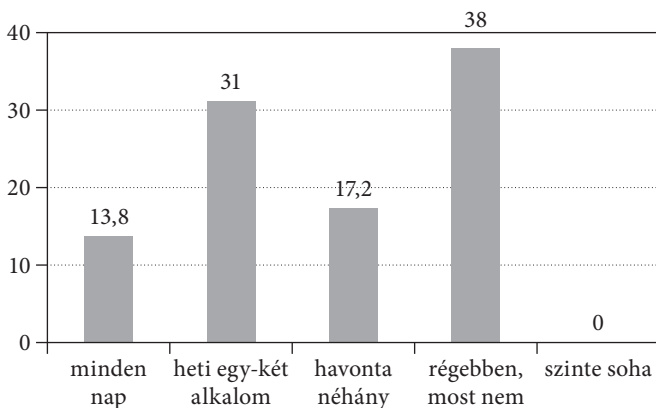
1. ábra: A meseolvasás gyakorisága a tanulók válaszai alapján (%)

Ezt támasztja alá a kedvelt mesetípusok megoszlásának eredménye is (2. ábra). (100%-nak a lehetséges mesetípusokat tekintettük.) A kutatás nyolcévesei leginkább az állatmesét kedvelik, vagyis azt a mesetípust jelölték a legmagasabb arányban a leginkább kedveltnek, ami a szakirodalomban is olvasható (vö. *Kádár, 2013, Mérei és V. Binét, 1983; Zóka, 2007*). A rangsorban a második helyet a tréfás mese kapta. Feltűnő, hogy e két mese választása a többi mesetípushoz képest jóval magasabb értékkel szerepel. Az egyes mesetípusokra kapott eltérés a statisztikai próbával is igazolható volt (egymintás t próba: $t(6)=6,449$, $p=0,001$, noha az állatmese és a tréfás mese közti különbség nem (egymintás t próba erre $t(1)=7,065$, $p=0,09$). A tündérmese, a modern mese és a meseregény közel azonos százalékos értékkel a harmadik helyen áll, míg a népmese kissé alacsonyabb százalékkal a következő helyet foglalja el a rangsorban, a legkevésbé pedig a verses mesét kedvelik a gyermekek. Mindezek azt sejtetik, hogy az antropomorfizált állatszereplőkkel kapcsolatos, gyakran emberi viselkedésekhez köthető állatmeséket és a könnyed, vidám hangulatú vicces történeteket azért kedvelik, mert nemcsak könnyen feldolgozhatóak, hanem a tanulók számára olyan mintákat közvetítenek, amelyekkel képesek azonosulni. Ebben az eloszlásban érdemes a népmesékre kapott arányt kiemelni, hiszen az alacsony érték jelezheti azt, hogy a tanulók nem pontosan ismerik őket, aminek oka lehet a bevezetőben is említett empirikus kutatáson alapuló adat, az, hogy a tankönyvekben is csökken a népmesék aránya (*Szombathelyiné, 2007*). De összefügghet azzal is, hogy a népmesék kevésbé divatosak napjainkban, szemben a modern mesékkal, esetleg meseregényekkel, amelyek inkább közkedveltek. Az, hogy a verses mese a legkevésbé népszerű, több dologra is utalhat. Egyrészt jelezheti azt, hogy maga a műfaj sem feltétlen ismert számukra, tanulmányaik során sem nagyon találkoztak a műfajjal, ezért a választásban az utolsó helyre került. Ám azt is jelezheti a kialakult rangsorban elfoglalt helye, hogy éppen a verses forma miatt nehezen értelmezhető a tanulóknak, és ezért nem kedvelik.



2. ábra: A gyermekek által kedvelt mesetípusok megoszlása (%)

Az olvasás iránti igény és az értő olvasás kialakításában rendkívül nagy jelentősége van annak a mintának, amit a szülő közvetít a gyermekének. Ha a szülő nem teszi rendszeressé a meseolvasást, akkor a gyermekben sem alakul ki az igény az olvasás, a könyvek iránt, s az értő olvasás is csorbát szenvedhet. Egy kutatás igazolta, hogy transzgenerációs hatásként (vö. *Lukács*, 2012) érvényesül az, ha valaki gyermekkorban mesén nő fel, hisz ő maga szülőként is mesemondóvá válik (*Búdi*, 2015). Ezért a kérdőívben arra is kíváncsiak voltunk, hogy vajon ebben az életkorban a szülők meseolvasását igénylik-e még a tanulók, és milyen gyakorisággal működik ez körükben (3. ábra).

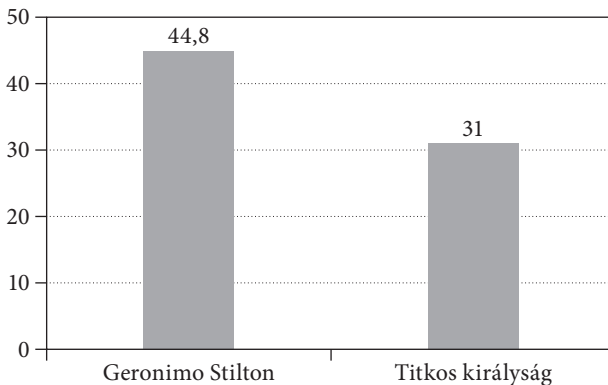


3. ábra: A szülők meseolvasásának gyakorisága (%)

A mindennapos meseolvasás, ahogyan várható is volt, már lecsökken, de teljesen nem szűnik meg. A tanulók mintegy 30 %-ának heti egy-két alkalommal még olvasnak a szülei, míg közel 40% válaszolta azt, hogy a rendszeres meseolvasás

régebben jellemző volt, de már nem, s több, mint 15%-a a tanulóknak nyilatkozott úgy, hogy a meseolvasás már csak havonta néhány alkalmat jelent. Vagyis az adatok azt mutatják, hogy a vizsgálatban részt vevő második osztályos kisiskolások még igénylik a szülők meseolvasását és ezzel a mese hallás utáni feldolgozását, ha nem is napi rendszerességgel.

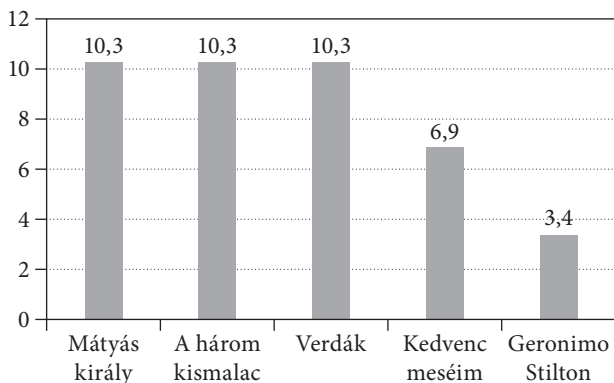
Megvizsgáltuk azt, hogy a tanulók milyen meséket szeretnek olvasni, és vajon ugyanazokat szeretik-e hallgatni szüleik meseolvasásában. A kisiskolások kedvelt mesetípusai változatos képet mutattak, azonban a két leggyakoribb mese aránya mintegy 75%-ot képviselt, így csak ezt tüntettük fel grafikusan (4. ábra).



4. ábra: A tanulók legkedveltebb olvasott meséi (%)

A tanulók közel 45%-a a *Geronimo Stilton*, míg egyharmaduk a *Titkos királyság* című mesét választotta. Mindkettő egy-egy mostanában divatos meseregény, végső soron egy sorozat, amelynek több része van. Az, hogy ezekből pontosan melyik történetet kedvelik a tanulók, nem derült ki, hiszen csak a könyvsorozat címét tüntették fel. Az mindenképpen elgondolkasztató, hogy a választásban a címében is idegen hangzású mese került az első helyre jelentős többséggel, és a második helyre került sorozat szerzője sem magyar. Ha azonban megnézzük a választások hátterét, azt látjuk, hogy az olasz szerző mesekönyv-sorozatát csak a fiúk, míg a *Titkos királyságot* csak a lányok választották, s mivel a vizsgált csoportban a fiúk aránya a nagyobb, a százalékos eltérés ebből adódik. Ha azonban a *Geronimo Stilton* című könyvsorozatot első helyen választó fiúk arányát a vizsgált tanulócsoportban a fiúk arányához viszonyítjuk, akkor elmondható, hogy a fiúk 76,5%-a választotta ezt a könyvsorozatot első helyen. A *Titkos királyságot* első helyen választó lányok arányát pedig szintén a csoportban található lányok számához viszonyítva az állapítható meg, hogy a lányok 75%-a jelölte első helyen a mesesorozatot. Vagyis mind a két divatos meseregényt ugyanolyan arányban választották a fiúk és a lányok. Úgy tűnik tehát, hogy a meseolvasás ebben az életkorban a nemek szerint alakul, a fiús és a lányos mesekönyvek ennek megfelelően válnak kedvelt olvasmányá számukra.

A szülők felolvasásában kedvelt mesékre (5. ábra) kapott sorrendben a *Geronimo Stilton* c. mese csak nagyon kis százalékban jelenik meg, míg a lányok által első helyen megjelölt kedvelt olvasmány nem is szerepel a legkedveltebb mesék között. A kapott adatok alapján az látszódik, hogy a szülők inkább a klasszikusnak számító meséket vagy a mondához közeli történeteket (*Mátyás király*, *A három kismalac*) olvassák szívesen gyermekeiknek, így a preferált mesék nem azonosak a tanulók által olvasottakkal. Ha ez a feltételezés igaz, kérdés, hogy lehet-e ebben és mekkora szerepe annak, hogy vajon a szülők melyik generációhoz tartoznak, hiszen egy kutatás azt igazolta, hogy az ún. X generáció tagjai többet és másképpen olvasnak gyermeküknek, mint az Y generáció tagjai (vö. *Büdi*, 2015). A jelen kutatásban ezt nem elemeztük, de sejtésünk szerint a szülők életkora fontos lehet e szempontból.



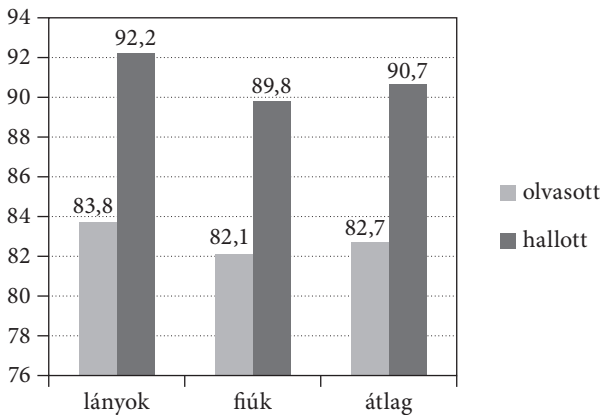
5. ábra. A gyerekek kedvelt meséi a szülők felolvasásában (%)

A népmesék olvasása egyre kevésbé jelenik meg a gyerekek életében, valamint az alsó tagozatos olvasókönyvek is – mint láttuk – elenyésző mértékben tartalmaznak népmeséket. Ezért rákérdeztünk arra, hogy vajon van-e kedvelt népmeséjük a diákoknak. A kisiskolások többsége a *Mátyás király* mesét jelölte, vagyis azt, ami a szülei felolvasásában is a legkedveltebbnek vélt mese volt. Az egyéb válaszokban (*Az időjós*, *Csalimese*, *Az aranyszőrű bárány*) pedig vélhetően iskolai olvasmányélményük játszott szerepet.

A hallás utáni és az olvasott mese megértési eredményei

A kutatás második részében a gyermekek meseértését ellenőriztük, részben a hallás utáni szövegértést, részben az olvasott mese megértését. Az első feladatuk a tanulóknak mindkét esetben a mesék címmel történő összefoglalása volt. A gyermekek mind az olvasott, mind a hallott szövegnek közel azonos százalékban tudtak helyes címet adni. Mindkét esetben abból adódtak a hibák, hogy a cím nem felelt meg a mese tartalmának, valamint néhány esetben nem válaszolták meg ezt a kérdést a tanulók. Így az olvasott mese esetében (*A szerencse fia*) 82,1%-ban, a hallott mesénél

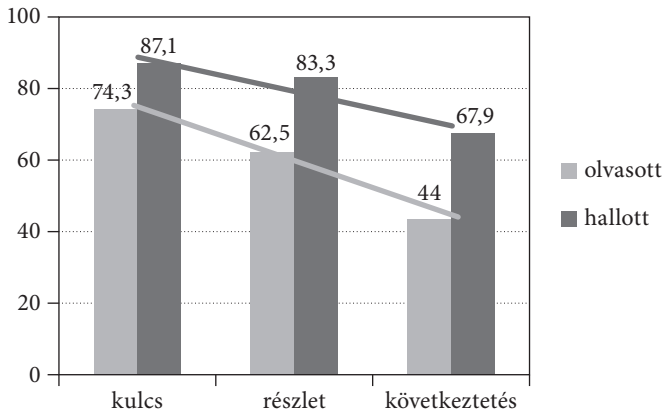
(Az ökörszem és a medve) 78,6%-ban volt megfelelő a tanulók címadása. Mivel a cím összefoglalóan utal a témára, pontos diagnosztikai mutatója annak, hogy a tanulók milyen mértékben értették meg a szöveget (Laczkó, 2005, 2011). A címadással kapott adatok azt mutatják, hogy a vizsgálathoz választott közel egyenértékű meséket összességében nagyjából azonos arányban értették meg a kisiskolások, és mind a hallás, mind az olvasás során képesek voltak a mesék nagyobb részét feldolgozni. A cím azonban a szöveg átfogó megértéséről ad felvilágosítást, a részletek pontos dekódolásáról a megértést ellenőrző kérdések adhatnak információkat. A mesék részletes megértési eredményei (6. ábra) egyértelműen azt láttatják, hogy a hallás utáni meseértés lényegesen jobb, mint az olvasott mese megértése. A talált különbség leíró matematikai értelemben szignifikáns (párosított T próba: $t(27)=-4,058$, $p=0,000$). A hallott szöveg jobb szintű megértése a nemek szerinti bontásban is látható. Bár csak a fiúk csoportjában volt a különbség szignifikáns ($t(17)=-3,998$, $p=0,001$), a lányok között is megfigyelhető a tendencia, a hallott szöveg jobb szintű megértése ($t(9)=-1,904$, $p=0,08$). Az olvasott és a hallott mese megértési eredményeinek különbsége az egyéni eredményekben is követhető volt. A mese hallás utáni megértésében a teljesítmények 61% és 100% között voltak, a szórás értéke 3,959. A leggyengébb eredményt egy fiú érte el, a 100%-os teljesítményt négy tanuló, mindannyian lányok. Az is megállapítható, hogy amennyiben a leggyengébb tanuló eredményétől eltekintünk, a következő leggyengébb eredmény már 80,5%, és az ezt elérő tanulók aránya is mindössze kettő. Az olvasott mese megértésében a teljesítmények 47,5% és 100% közöttiek, a szórás 8,838. A leggyengébb eredményt ezúttal is az a fiú mutatta, aki a hallott szöveg megértésében is a leggyengébb eredményt produkálta. Ha az ő eredményét itt sem vesszük figyelembe, akkor az állapítható meg, hogy a következő leggyengébb érték 67,5%, ami szintén egy diákot (lány) érint. A legjobb, 100%-os teljesítményt két tanuló ért el, egyikük lány, és nem azonos a hallott szövegben 100%-os eredményt nyújtó lányok egyikével sem, a másik pedig fiú. Ugyanakkor a hallott szöveg megértésében 100%-os teljesítményt nyújtó lányok egy kivételével 80% fölötti teljesítményt értek el az olvasás során is (egy tanuló eredménye volt 70%). Az olvasásban 100%-os eredményt produkáló diákok hallás utáni meseértése pedig 97,2% és 80,6%. Az eredmények így módon egyrészt azt a szakirodalomban talált adatot támasztották alá, hogy a hallott szöveg feldolgozása 10 éves korig jobb, mint az olvasott szövegé, és ezt követően egyenlítődnek ki a teljesítmények (Gósy, 1996). Másrészt azt is valószínűsítik az adatok, hogy a hallás utáni feldolgozás a vizsgált életkorban gyakorlatilag jó szintű, a tanulók többségének nem okoz problémát, míg az olvasott szöveg feldolgozása több nehézséggel jár, ami a nagyobb egyéni különbségekben jelenik meg.



6. ábra: Az olvasott és a hallott mese megértési eredményei (%)

Mivel a szöveg értését nemcsak a szövegértés általános szintje határozza meg, ezért elemeztük a szövegben található információk részletes megértési szintjét is kérdéstípusokra adott válaszok szerinti bontásban is (7. ábra). A mesék a narratív szövegszerkezet alapján épülnek fel, a szövegek szerveződését meghatározza az események időbeli szerveződése (Bal, 1998). A megértés során kirajzolódik a szöveg globális jelentésszerkezete, így a fő események, a legfontosabb tematikus kifejezések, amelyek ehhez kapcsolódnak, mindenképpen megőrződnek, míg a kevésbé lényegesek törölődhetnek (Kintsch és Van Dijk 1980: 319). A jó szintű szövegértés feltétele azonban nemcsak a kulcsesemények megértése, hanem a kiegészítő mozzanatok megfelelő szintű értése (Gósy, 1996; Laczkó, 2011). A narratív szövegszerkezet alapján szerveződő mesékben tehát a lineárisan előrehaladó eseménysor (kulcsesemények) megértése jobb, mint a részleteké, amelyek a végkifejlet szempontjából kevésbé lényegesek, de a következtetés, a tanulság megfogalmazásához szükségesek (Laczkó, 2011). A mesékben azonos tendencia volt megfigyelhető, hiszen mindkét esetben a legjobb volt a lényeges események megértése, és a legkevésbé sikeres a tanulság megfogalmazása. A mese hallás utáni megértésében nemcsak a kérdéstípusokra szerinti bontásban találunk nagyobb százalékos értékeket, hanem a kulcsesemények és a részletek megértése között sincs akkora különbség, mint az olvasott mese esetén. Az eredmények hasonlóak annak az alsó tagozatosokkal végzett keresztmetszeti vizsgálatnak az eredményéhez, amelyben 7, 8, 9 és 10 évesek olvasási szövegértését vizsgálták szintén narratív szövegekkel, mesékkel. E vizsgálatban a 10 évesek teljesítményei emelkedtek ki, hiszen nemcsak a kulcsfontosságú eseményeket értették meg jobban a fiatalabbakhoz képest, hanem náluk nagyobb volt a különbség a kulcsinformációk és a részletek között, míg az összefüggéseket és a részleteket nagyjából azonos mértékben értették meg szemben a kisebbekkel (vö. Laczkó, 1997). Hasonló eredmények voltak kimutathatók zenei tagozatos osztályokban is (Hórvölgyi és Laczkó, 2015). Egy másik kísérletes vizsgálatban a 11 évesek eredményeiben szintén nem volt különbség a szöveg összefüggéseire és a részletekre kérdező

információk megértése között (vö. Gósy, 1996). Így a jelen kutatás eredményei rámutatnak a hallott és a nyomtatott szövegek megértésének fejlődésbeli azonosságára és különbségére. Nyolcéves korban még mindkét esetben szükségesek a gyermeknek a kulcsesemények és az egyéb információk a történet feldolgozásához és értelmezéséhez, később pedig a fejlődés abban mutatkozik, hogy a kulcsesemények meghatározóvá válnak (vö. Laczkó, 1997; Simon, 2001).



7. ábra: Az egyes információk megértése (%)

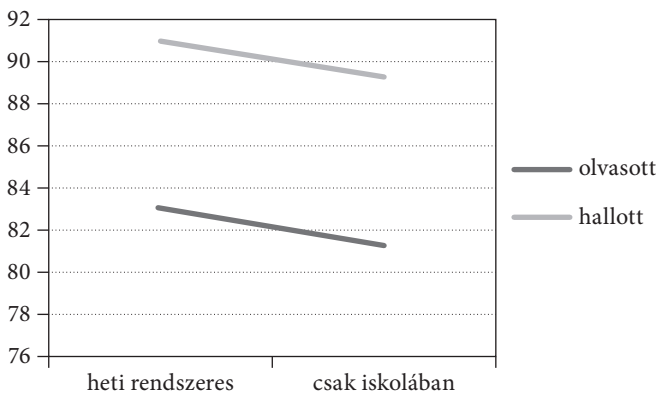
ÖSSZEFOGLALÁS, KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatásunk célja egyrészt az volt, hogy képet adjon az alsó tagozatos kisiskolások meséhez fűződő attitűdjéről kérdőíves vizsgálat alapján, másrészt pedig az, hogy e diákok hallás alapú meseértését és az olvasott mese megértését elemezze. Kiindulópontunk volt, hogy a mesék számtalan készségre gyakorolnak pozitív hatást, s a mese a gyermek személyiségének alakulásában is meghatározó pszichoterápiás műfaj. Az is célunk volt, hogy mai digitális világunkban az olvasási szokások átalakulása és a családon belüli kommunikáció – köztük a mesélés – redukálása választ adjon a kérdésre, hogy a megváltozott körülmények között van-e, lehet-e és milyen szerepe a meséknek diagnosztikus és terápiás szempontból.

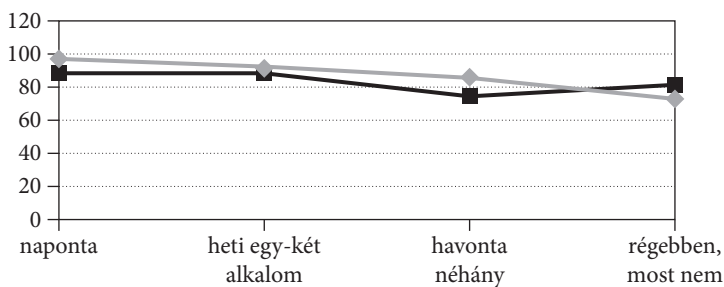
Hipotézisünk szerint e körülmények között a mesének még inkább van szerepe, így a mese olvasása és a mese felolvasása egyaránt fontos lehet az alsó tagozatosok anyanyelvi és lelki fejlődésében.

Eredményeink egyértelműen igazolták azt, hogy nyolcéves korban a mese kedvelt irodalmi műfaj, a tanulók nemcsak az iskolában, hanem otthon a szabad idejükben is szívesen olvassák. A vizsgálat arra is rámutatott, hogy a nyolcévesek még a kisebb korban rendszeresen tűnő meseolvasást is igénylik, ha nem is napi rendszerességgel, és ezt a szülők teljesítik is. Az sem mindegy, milyen meséket szeretnek olvasni

vagy hallgatni. Kedvelt olvasmányaik a szakirodalmi adatokat támasztották alá, elsősorban az állatmese és a tréfás mese jelenti olvasmányaikat. Az adatok azt mutatják, hogy a meseolvasást a vizsgált életkorban jelentős mértékben megszabja a nemi hovatartozás. Vannak tipikusan fiús és lányos kedvelt olvasmányok. A népmese kiszorul a kedvelt mesék közül, helyét a modern mese, meseregény váltja fel. Ezek sokszor „sikerkönyvek”, melyekből gyakran filmet is készítenek és/vagy valamilyen idegen nyelvből fordítva jelennek meg. A klasszikus népmeséket, népmondai történeteket a diákok inkább az iskolából ismerik, többnyire tanórai olvasmányélményeik alapján, valamint a szülői mesélésekből. A felnőttek sokkal inkább tradicionális meséket, vagy már a mondához közelítő történeteket (pl. Mátyás királyról) közvetítenek a gyermekeiknek ebben az életkorban.



8. ábra: Összefüggések a megértési eredmények és a tanulók meseolvasási gyakorisága között



9. ábra: Összefüggések a szülők meseolvasási gyakorisága és a megértési eredmények között

A meseértési eredmények is megerősítették a szakirodalom korábbi megállapításait. Egyrészt azt, hogy a hallás utáni szövegfeldolgozás a vizsgált életkorban még szignifikáns mértékben jobb, mint az olvasás utáni megértés. Másrészt azt a korábbi vizsgálatokban is kimutatható eredményt, hogy a tanulók a szövegek fő eseményeit értették meg a legnagyobb mértékben, s legkevésbé a következtetést tudták megfo-

galmazni mind a hallott, mind az olvasott mese esetén. A hallott és az olvasott mese megértése egyéni teljesítményeinek elemzése rámutatott a kettő közötti összefüggésre: a hallott mese jobb feldolgozási eredményeit produkálók az olvasott mesék megértésében is jobb teljesítményt nyújtottak, és a legkiválóbb olvasásértési eredmények hátterében is jó szintű volt a hallás utáni feldolgozás eredménye.

A tanulói meseolvasás, valamint a szülői meseolvasás gyakorisága és a szövegértési eredmények között szoros korrelációt találtunk (8. és 9. ábrák).

Azok a tanulók, akik heti rendszerességgel olvasnak, a mese hallás utáni megértésében és az olvasás utáni megértésében is jobb eredményt nyújtottak. Ehhez hasonlóan jobb eredmények mutatkoztak azoknál a diákoknál is, akiknél a meseolvasás mindennapos, míg a meseolvasás gyakoriságának csökkenése lineáris csökkenést mutatott az értési eredményekben (a korrelációs együttható itt 0,545 ($p=0,01$)).

Milyen pedagógiai tanulsággal jár az elvégzett kísérlet eredménye?

Mindenekelőtt hangsúlyozni szeretnénk azt, hogy a meséknek van létjogosultsága napjainkban is a pedagógiai gyakorlatban. Fontos lehet a szövegértés diagnosztikájában, de a szövegértés fejlesztésében is. Különösen fontos lehet ebből a szempontból a népmeséket kiemelni, hiszen a népmesék nemcsak a nyelvi fejlesztéshez alkalmasak, hanem a bennük megfogalmazott tanulság és az ok-okozati összefüggések nagyszerű terápiás lehetőséget biztosítanak a szövegrészek megfelelő szintű megértésének fejlesztéséhez. Fontos azt is hangsúlyozni, hogy a tankönyvekből tanítandó szövegek között ebben az életkorban lényeges szempont kell hogy legyen az, hogy a gyermek szükségletei szerinti szövegek, így a mesék, köztük a népmesék kellő számban szerepeljenek. Talán azt is érdemes fontolóra venni, hogy a szövegértés mesékkel történő fejlesztésében a nemek szerinti igény is megjelenjen. Vagyis érdemes lenne a fiúk és a lányok érdeklődésére számot tartó meséket azonos arányban szerepeltetni, aminek motiváló ereje az olvasásban, az olvasóvá nevelésben is megmutatkozhatna. Ezt a gondolatot veti fel Gombos Péter is, aki úgy fogalmaz, hogy a kötelező olvasmányok között olyan művek szerepeljenek, amiket a mai diákok el is tudnak olvasni, kiemelve külön a fiúknak és külön a lányoknak szóló könyveket (Gombos, 2015).

IRODALOM

- Bal, M. (1998): A leírás mint narráció. In: Thomka Beáta (szerk.): *Történet és fikció. Narratívák 2.* Kijárat, Budapest.
- Bettelheim, B. (2004): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek.* Corvina, Budapest 9-13.
- Bimbó Zoltánné (2003): *Tükröződő holdmesék: öngyógyító gyerek-történetek.* Ignácz, Eger.
- Boldizsár Ildikó (2004): *Mese-poétika: írások mesékről, gyerekekről, könyvekről.* Akadémiai, Budapest.

- Büdi Boglárka (2015): Transzgenerációs hatás érvényesülése a meseolvasási szokások tekintetében. *Könyv és nevelés*, **17**. 1. 53-66.
- Csorba Piroska (2002): *Műnemek és műfajok*. Szeptember, Miskolc.
- Dankó Ervinné (2000): *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*. OKKER, Budapest.
- Dankó Ervinné (2004): *Irodalmi nevelés az óvodában*. OKKER, Budapest.
- Gasparicsné Kovács Erzsébet (2007): A mese szerepe az anyanyelvi nevelésben. *Könyv és Nevelés*, 9. 3. sz. 103.
- Glatz Ferenc (2001): *Magyar Nagylexikon*. Magyar Nagylexikon Kiadó, Budapest. 21.
- Gombos Péter (2015): Az irodalmi nevelés jövője. In: *A művészet és a kultúra befogadásának alapkérdései. Filozófiai, pszichológiai és pedagógiai alapkérdések*. (Szerk.: Gombos Péter). Kaposvári Egyetem, Kaposvár. 49-64.
- Gósy Mária (1996): Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr*, **120**. 2. 168-178.
- Honti János (1962): *A mese világa*. Magvető, Budapest.
- Hórvölgyi Noémi és Laczkó Mária (2015): Az ének-zene tagozatos oktatás szerepe alsó tagozatos tanulók anyanyelvi fejlődésében és szövegértésében. In: Takács István (szerk.). *Változások a gyógypedagógia világában*. 242. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, 39-54. (Kaposvári Gyógypedagógiai Vademecum; 1.)
- Illyés Gyula (1975): *Népmese gyűjteményem angol előszava*. Letöltés: <http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/ILLYES/illyes02251/illyes02331/illyes02331.html> (2016. 12. 28.)
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodások DIFER programcsomagra alapozott játékos fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 5. 3-17.
- Kádár Annamária (2013): *Mesepszichológia - Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk, Budapest.
- Kintsch, W. és Van Dijk, T. A. (1980): Hogyan idézünk fel és kivonatolunk történeteket? In: Pléh Csaba (szerk.): *Szöveggyűjtemény a pszicholingvisztika tanulmányozásához*. Tankönyvkiadó, Budapest. 311-332.
- Laczkó Mária (2011): *A beszéd és az olvasás az anyanyelvben és az idegen nyelvben*. Genianet, Pécs.
- Laczkó Mária (1997): *Anyanyelv és olvasás*. Kézirat, Budapest.
- Laczkó Mária (2005): Különböző szövegek megértése a cím alapján. *Iskolakultúra*, **15**. 4. 37-51.
- Laczkó Mária (2007): Népmese vagy modern mese? A kétféle mesetípus közvetítette nyelvi minta. 1. rész: *Tanító*, **45**. 2. 18-21. 2. rész: *Tanító*, **45**. 3. 20-23.
- Lukács Dénes (2012): *Hogy állna rajtunk a nagyszülők ruhája...? A transzgenerációs hatás*. Letöltés: http://issuu.com/molnargergelydavid/docs/2012_k__roli__transzgener__ci__s__hat (2016. 12. 28.)

-
- Markó Alexandra (2007): A mondat- és szövegértés jellemzői és összefüggése 6–9 éves korban. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kkt., Budapest. 271-285.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (1983): *Gyermeklélektan*. Gondolat, Budapest.
- Nagy József (2009): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Mozaik, Szeged.
- Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai, Budapest.
- Nyitrai Ágnes (2016): Mese és mesélés. A mesék alkalmazásának lehetőségei a kritériumorientált fejlődésszétválasztásban. *Iskolakultúra*, 26. 4. 75-83.
- Petrolay Margit (1996): *Könyv a meséről. Az emberiség emlékezete*. Trezor, Budapest. 11-13.
- Ranschburg Jenő (1996): *Gyerekségek*. Magvető, Budapest.
- Simon Orsolya (2001): Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói. *Iskolakultúra*, 11. 92-100.
- Szerdahelyi István (1995): *Irodalomelméleti enciklopédia*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Szávai Géza (1983): *Lánc, lánc, Eszterlánc*. Kriterion, Bukarest.
- Szinger Veronika (2009): Az interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. Letöltés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184>. (2016. 12. 28.)
- Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (2007): A népmese az általános iskolák alsó tagozatának tananyagában. *Könyv és Nevelés*, 9. 2. 52–56.
- Vakula Tímea (2015): Óvodások hallás utáni szövegértésének fejlesztése mesetréninggel. Letöltés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=596>. (2016. 12. 29.)
- Zóka Katalin (2007): A meseválasztás kérdése az óvodában. *Könyv és Nevelés*, 9. 2. 43-51.

OLVASÓ KATONÁK ÉS KÖNYVTÁRAIK AZ I. VILÁGHÁBORÚBAN

POGÁNYNÉ RÓZSA GABRIELLA¹

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

GABRIELLA RÓZSA POGÁNY: READING SOLDIERS AND THEIR LIBRARIES IN THE WORLD WAR I

The new methods of warfare, the geographical extent and length of the Big War caused challenges also in organising of libraries for the soldiers. In Hungary there were already book collections in the (military) hospitals, but in a few weeks after the outbreak of the war the existing systems of hospitals and libraries were not strong enough to serve all the wounded and sick people. 1914 was the beginning year of the project Books for the wounded! (Könyvet a sebesülteknek!), which had its parallel movement Books for the soldiers! (Könyvet a harctérre!) from 1916. It had also the task of collecting books, newspapers and periodicals for the prisoners of war. But it was more difficult to organise libraries in the prison camps because of the contact with hostile states and their military law. The study is based on special literature of this topic, contemporary articles of newspapers and memoirs.

A Nagy Háború a hadviselés módszereiben, a hadi események hatalmas földrajzi kiterjedésében és elhúzódó voltában teljesen új kihívások elé állította a világot – nem utolsósorban a katonák olvasmányokkal való ellátásában is. Magyarországon már korábban is voltak könyvtárak a katonai kórházakban, de nem sokkal a háború kitörése után a meglévő egészségügyi és kórházi könyvtári intézményrendszer már nem tudta ellátni a sebesülteket. Még 1914-ben indult a Könyvet a sebesülteknek! mozgalom, ezt 1916-tól a Könyvet a harctérre! program egészítette ki, amely a hadifogolytáborokban lévők ellátását is célozta. Utóbbi feladat viszont – sok esetben az ellenséges külfölddel való összefüggés miatt – csak nehézkesen működött. A tanulmány szakirodalmi forrásokra, a korabeli sajtó cikkeire és memoárookra támaszkodva dolgozza fel a témát.

¹ Pogányné Rózsa Gabriella PHD, könyvtárvezető, Magyar Honvédség Egészségügyi Központ Védelem-egészségügyi Igazgatóság Védelem-egészségügyi Laboratóriumi Intézet Tudományos Könyvtár, Budapest

„Ha a háború borzalmi közepett egyáltalán örülni lehetett még valaminek – mindenestre örvendetes jelenség volt a könyvnek kétségtelen diadala, ... hogy a történelem legválságosabb korszakának, minden egyes ember életének legkritikusabb perceiben – a könyvhöz fordultunk tanácsért, irányításért, vigasztalásért, megnyugtatóért, felfrissítésért; a könyv volt egyetlen hű és kitartó barátunk a kórágyon, a csatamezőn, a fogságban, a számkivetésben, a kétségbeesésben.”² Révay Mór János visszaemlékezésében a könyv, a késve érkező hírlapok, a családtól, ismerősöktől, az otthoniaktól kapott sokszor kalandos sorsú levelek fontos vigasztalók voltak a hadikórházban, a csatamezőn vagy akár a fogságban a magyar katonák számára. Ugyanez fogalmazódik meg Zomora Samu tanácsos, császári és királyi tartalékos hadnagy tábori levelében, amelyet a *Néptanítók Lapja* közölt a „volt kultúrember”-ből „modern barlanglakó”-vá vált, állóháborús, lövészárokból élő frontkatonáról³ és az olvasásról: „A front embere arról nem tehet, hogy egyelőre kimarad a haladásból, nem segíthet rajta; legfeljebb megteheti, hogy valami kultúr-életet reprodukáljon: összefüggéseket tart, tábortársat szerkeszt, frontkönyvtárakat létesít; igaz, hogy mindez csak időleges, ma van, holnap nincs, a körülmények kedvezőségével változó mindez, de a legmostohább viszonyaiban is kiütközik belőle a kultúrember”.

De éppily fontosak voltak a „civilizációból” származó legkülönbözőbb olvasmányok mellett a kapcsolattartás ellenkező irányú üzenetei a fronton, a háború véres borzalmi között az otthoniakhoz írott levelek, személyes naplók vagy a haditudósítások, illetve a fronton vagy a hadifogolytáborban szerkesztett kéziratok, esetleg nyomtatott lapok, kötetek.

A vonatkozó statisztikák alapján 1910-ben – és minden bizonnyal 1914–1918-ban is – a hatévesnél idősebb magyar népesség körében az írni-olvasni tudás közel 70%-os volt,⁴ így a tábortársak és a hadiellátás hiányosságai mellett is jelentős volt az írásbeliség, a kapcsolattartás, a nyomtatott vagy kéziratok üzenetekben megvalósuló közlekedés a civilizált világgal a háborús években. És ahogyan később még szó lesz róla, sokan éppen a Nagy Háború alatti szolgálatuk idején sajátították el az írás-olvasás tudományát, ekkor váltak igazi (könyv)olvasóvá. (Mennyivel nehezebb helyzetben lehettek például az itáliai katonák, akiknek körében nem csupán az analfabétizmus volt sokkal jelentősebb: az 1911 és 1921 közötti időszakban mintegy 40%, hanem az ifjú Olaszország északi és déli lakói, a különféle nyelveket, dialektu-

2 Révay Mór János: *Írók, könyvek, kiadók: Egy magyar könyvkiadó emlékiratai*. 1-2. kötet. Idézi: Kreutzer Andrea (2015): „A legszebb, a legtökéletesebb és a legfürgébb képes lap az *Érdekes Újság*.” : Az *Érdekes Újság* háborús albuma: Fülöp Géza (1928–1998) és Voit Krisztina (1940–2010) emlékének. In: *A Hadtörténelmi Múzeum értesítője*. 15. Hadtörténelmi Múzeum, Budapest. 2015, 37.

3 Zamora Samu (2016): *Modern barlanglakók. Néptanítók Lapja*. 1916. december 28. 25-28., az idézet forrása: 27.

4 Vö. Kreutzer Andrea (2015) 41-42.

sokat beszélő polgárai még egymás számára is idegenek voltak, hiszen az alfabetizáció hiánya miatt az irodalmi nyelv ismeretlen volt számukra.)⁵

Az újságírók, irodalmárok tollából származó beszámolók, memoárok azonnal publicitást nyertek a sajtóban (csak példa ezekre az *Új Idők*, a *Pesti Napló* vagy a *Tolnai Világlapja*), vagy akár önálló kötetben, mint Molnár Ferenc hadtudósításai, Pilisi Lajosnak *A kárpáti harcokból* című kötete, a Tolnai-féle *A világháború története*, vagy Gyóni Géza verseskötete, a *Lengyel mezőkön, tábornok mellett* című tomos, amely a Hadsegélyező Bizottság kiadásában 1915 márciusában került a hazai olvasók kezébe, és amelyet először Przemysl erődjében adtak ki 1914 decemberében. Maguk a versek egyébként először a przemysli erődben szerkesztett *Tábori Újságban* jelentek meg. És a kiadványnak olyan nagy sikere volt, hogy egyetlen hónap alatt 10.000 példányt vásároltak meg a katonák, nem sokkal később pedig a hazai edíció is elkészült. Ennek hírére 1915 karácsonyán reagált a szerző a krasznnojarszki hadifogolytáborból, és meghagyta, hogy a háború végéig ezen kötetének és a *Levelek a Kálváriáról* és más költemények című összeállításának bevételeit fele részben családjának adják át, másik felét pedig „a háború keresésképtelen nyomorékjainak segítésére” fordítsák.⁶

A kéziratban fennmaradt személyes levelek, diáriumok sokszor a családok tulajdonából akár generációkkal később közgyűjteménybe kerülve váltak csupán kutathatóvá, több éppen a Nagy Háború centenáriumának apropóján nyert publicitást, mint például a *Nagy háború könyvek* című sorozat eddig napvilágot látott részei. Mindezek a források tehát azon túl, hogy sokszor csak a rokonok, ismerősök, a közvetlen utódok számára készültek, mégis ma, a centenárium időszakában a történetírás modern irányzatát követve az I. világháború személyes, hétköznapi vagy „mikrotörténelmének” alapvető forrásait képezik, hiszen a harctéri naplók esetleg kevésbé iskolázott népfelkelő szerzője számára „kinyílt ... a világ – még ha kényeszerű is ez a nagy utazás és kéretlen dolog volt a háborúba menni”.⁷ Érezhetett ebből a jelenségből és a források későbbi jelentőségéből valamit az egyik ilyen kiadványt recenzáló korabeli publicista, amikor a személyes és hivatalos történeti kútfők egymáshoz való viszonyát taglalta: „így magukban véve semmiképp sem mérhetők az igazi történetírás mértékeivel ... Mégis igazságtalanság volna elvitatni tőlük azt, mi túlzás nélkül megállapítható: a jövő történetírás e kis harctéri könyvek forrása mellett sem mehet el anélkül, hogy serlegét meg ne merítse vizükben.”⁸ Igazságának bizonyítéka, hogy nemzeti könyvtárunkban is „úgyszólván együtt

5 Vö. Sciacovelli, Antonio Donato: *Sok idegen együtt egy árokban – olaszok a fronton*: [2014. szeptember 26-án a Kutatók éjszakáján elhangzott előadás.]. In: Videotórium. Letöltés: http://videotorium.hu/hu/recordings/details/9258,Sok_idegen_egyutt_egy_arokban_olaszok_a_fronton?start=0h22m39s (2017. 07. 07.)

6 Vö. Tóth Orsolya (2015): *Az Országos Hadsegélyező Bizottság*. In: *A Hadtörténeti Múzeum értesítője*. 15. Hadtörténeti Múzeum, Budapest. 2015. 85–86.

7 Babos Krisztina, Pintér Tamás és Szerecz Miklós (2016): „(Meg)kötés” avagy: utószó helyett. In: *Mesék a Nagy Háborúból: Kovács György harctéri naplója*. Nagy Háború Kutatásáért Közhasznú Alapítvány, Budapest. 243.

8 *A kárpáti harcokból*: Pilisi Lajos könyve. *Új Idők*, 1915. szeptember 19. 312.

indult meg a most folyó nagy világháborúval” az úgynevezett háborús különgyűjtemény megszervezése, hiszen „A jövő történetírás e nagyméretű háborúra vonatkozólag gazdag anyagot fog majd találni az egész könyvtárra rúgó hivatalos kiadványokban, a résztvevők, katonai atachék, újságírók följegyzéseiben; az itthoni lázas munka s a közhangulat emlékei azonban, amelyek pedig szintén érdekesek és fontosak, legnagyobbrészt elkallódnak, hacsak nem gondoskodunk idejében megmentésükről és megőrzésükről.” – írja Holub József, az OSZK illetékes munkatársa.⁹

A „KÖNYVET A SEBESÜLTEKNEK!” MOZGALOM

A Nagy Háborúban könyveket, olvasnivalót már 1914 őszétől elsőként a sebesült katonák számára biztosítottak, intézményi és civil adományokból, 1916-tól pedig a fronton szolgálatot teljesítő egységek kaptak olvasmányokat, illetve lassan megkezdődött a hadifoglyok, internáltak könyvekkel való ellátásának megszervezése is. A szolgálatot teljesítő vagy beteg katonák könyvtári háttérének biztosítása azonban nem az I. világháborúban kezdődött.

A katonai kórházakban korábban is voltak könyvtárak, egyrészt a gyógyító munka háttéréül szolgáló szakkönyvek és a katonai egészségügyre vonatkozó szabályzatok, szakutasítások gyűjteményei, másrészt pedig úgynevezett betegkönyvtárak.

A Rendeleti Közlöny 1899-es 10. számában olvasható rendelkezés 31-32. §-a írja elő, hogy a 300 vagy annál több beteg ápolására alkalmas magyar királyi honvédségi helyőrségi kórházakban a kórházparancsnok szobájában, vagy ezen helyiség előterében kell lennie az intézmény orvosi könyvtárának, és „minden helyőrségi kórházban a kórház-főbejárat közelében, esetleg a fővételi irodával kapcsolatban egy egyablakos tiszt szoba rendezendő be. Ezen szobában egyszersmind a betegek könyvtára is felállítandó”.¹⁰ Egy későbbi forrás szerint pedig a Budapesti Könyvtár-Egyesületnek az 1909-es (és további) Budapesti cím- és lakásjegyzékben közöltek alapján a Szent János Kórházban, a Forgách- és a Radetzky-laktanyában és a XVII. számú helyőrségi kórházban voltak fiókkönyvtárai.¹¹ Az Erdélyi Magyar Közművelődési Egyesület pedig még 1911 előtt, akkor 25 éves fennállása alatt, Erdély 21 magyar királyi

9 Holub József (1915): Az Országos Széchényi Könyvtár háborús gyűjteménye. *Magyar Könyvszemle*, 1915. 99.

10 Útmutatás az újonnan építendő helyőrségi kórházak tervezésére: (A cs. És kir. közös hadsereg részére kiadott „Útmutatás” fordítása). In: *Rendeleti Közlöny a m. kir. honvédség számára*. 1899, 10. sz. 11.

11 *Budapesti cím- és lakásjegyzék*. 1909. Budapest: Franklin-Társulat, 1909. 460.

honvédségi és k. u. k. katonai kórházában hozott létre könyvtárakat.¹² Mindezen kútfők azonban a beteg katonák békeidőbeli olvasmánnyal való ellátásáról szólnak.

De úgyszintén korábbi gondolat volt a hadiállapot idején megsebesült katonák könyvtári háttérének biztosítása: Bosznia 1878-as okkupációja alatt a *Fővárosi Lapok* tett közzé felhívást a Központi Segélyező Nőegylet nevében minden jóérzésű leány és asszony számára, mely szerint „az ember és hazaszeretet nevében ... szövetkeztek az összes fővárosi nőegyesületek, hogy összeszedjék bármi csekély adományaitokat is [többek között] a szenvedők szórakoztatására kiolvasott könyveiteket és hírlapjaitokat”,¹³ de nem csupán az asszonyok álltak így a szenvedők mellé, hanem a vasúttársaság is támogatta a kezdeményezést: „Az államvaspálya indóházának várócsarnokában egy láda áll s fölötte tábla, melyen a kiszálló utasokat arra kéri az igazgatóság, hogy átolvasott lapjait a kórházi betegek részére ama ládába vessék”.¹⁴ A lap egy másik írásában a testi és lelki szenvedések enyhítéséről szólva elismerőleg nyilatkozik az olvasásról: „Valami kedvenc szerző műveinek olvasása a legjobb gyógyír lehet a fájó sebre, mert az lelket és szívet egyaránt szórakoztat sőt a testi fájdalmat is enyhíti, s valóban nem lehet eléggé helyeselnünk, hogy sebesült katonáinkat a kórházban olvasmányokkal látják el.”¹⁵

De az I. világháború a részt vevő országok egyre növekvő számával, az újabb fegyverek bevezetésével, az egyszerre több hadszíntéren zajló eseményekkel minden eddiginél nagyobb katonai erők bevetését követelte, és sokkal több sebesültől, a fronton akár éveket eltöltő csapatokról kellett gondoskodni – többek között az olvasnivalók biztosítása terén.

A k. und k. és a magyar királyi honvédség meglévő kórházi rendszere nem nyújtott elegendő férőhelyet a sebesült és beteg katonák számára, így nem sokkal a harcok megkezdése után elkerülhetetlen volt a szükségkórházak kialakítása és a civil gyógyintézetek, valamint önkéntesek bevonása a katonai egészségügyi szolgálatba. 1915 tavaszára a Vöröskereszt Egylet önkénteseinek száma megháromszorozódott, 33000-ról 100000-re emelkedett.¹⁶ Az arisztokraták kastélyai, közintézmények, iskolák, múzeumok, vállalatok ingatlanjai fogadtak be országszerte sebesülteket; a főváros hadikórházairól a *Budapesti Hírlap* tett közzé terjedelmes összeállítást *A harcvonalon innen – szenvedő hőseink közöttünk* címen.¹⁷ A beszámoló az intézményekben ápoltak szellemi-lelki támogatására irányuló tevékenységekről sem feledkezett meg.

A Magyar Királyi Honvédelmi Minisztérium Hadsegélyező Hivatala 1914 augusztusában jött létre és a betegápoláson kívül – ez a Vöröskereszt Egylet feladata

12 Az EMKE : Az Erdélyi Magyar Közművelődési Egylet negyedszázados jubileuma. In: Eger. 1911. szeptember 9. 3. Az EMKE negyedszázados működése: Jubileumi megemlékezés. *Heti Szemle*, 1911. augusztus 23. 3.

13 A Központi segélyező nőegyesület. *Fővárosi Lapok*, 1878. szeptember 29. 1088.

14 Az államvaspálya. *Fővárosi Lapok*, 1878. október 30. 1204.

15 K. T. K.: Szokásaink. *Fővárosi Lapok*, 1878. október 29. 1208.

16 Sebestyén Károly (1915): A Vörös Kereszt. *Budapesti Hírlap*, 1915. április 4. 32.

17 Vö. *Budapesti Hírlap*, 1915. április 4. 31-43.

volt – a katonák és otthon hagyott, sok esetben sajnálatosan hátrahagyott családjaik megsegítésén munkálkodott. A Monarchiában testvérszervezete a bécsi székhelyű Kriegsfürsorgeamt des k. und k. Kriegsministeriums volt.¹⁸ A Hivatal munkájának segítésére 1914. szeptember 6-án úgynevezett Hadsegélyező Bizottság jött létre, melynek védnökei Zita főhercegasszony és Jenő főherceg voltak. A Bizottság a kor jelentős közéleti személyiségeinek vezetésével több szekcióban folytatta munkáját; a különféle szükségletek orvoslására ruházati, pénzügyi, népjóléti és a munkanélküliség elleni, illetve kórházi albizottságok szerveződtek. Utóbbi alakuló ülését 1914. szeptember 9-én tartotta, elnöke gróf Khuen-Héderváry Károly, alelnöke pedig Herczeg Ferenc volt. A második megbeszélésen már a kórházhiány orvoslására próbáltak megoldási javaslatokat megfogalmazni: felvetették nagy barakk-kórházak építését, lakatlan, vagy kiüríthető épületek, kastélyok, zárdák, középületek szükség-kórházzá alakítását.¹⁹

Az egyik első budapesti hadikórházat az Iparművészeti Iskolában rendezték be, az ispotály működése már 1914. szeptember 12-én megkezdődött, intézőbizottságának elnöke gróf Klebelsberg Kuno (akkor államtitkár). A katonarostan kiemelt területei, a sebészet és a járványügy mellett a szemészet ebben a lazarettben külön osztályt kapott – nem véletlenül, hiszen az I. világháború sérültjei között a korábbiakhoz képest sokkal többen vesztették el szemük világát – és ezen részlegben „nemcsak testi, hanem lelki ápolásban is kell részesíteni a háború e szerencsétlen nyomorékjait. Többnyire erejük teljében levő férfiak, akik eleinte lázadoznak a kegyetlen sorscsapás ellen, vagy teljes apátiába merülve töltik napjaikat. És ezek szívébe kell a reménységet belesöpögtetni, életkedvüket fölélesztetni, hogy minél jobban kihasználhassák oktatásukat, mely mesterségekre tanítja őket s ezzel biztosítja jövőjüket, kenyerüket. ... A Vakok Országos Bizottsága az Iparművészeti Iskola hadikórházából irányítja az összes megvakult magyar honos katonát.” A szakoktatás felügyelője Klebelsberg államtitkár és Tóth István miniszteri titkár.²⁰ Megjegyzendő, hogy éppen a harcok szomorú tapasztalatai és a jelentős társadalmi igény következtében terebélyesedett ki a hazai rokkantügy intézményrendszere. A Műegyetemi Hadikórház a rektor, Kovács Sebestyén Aladár szándékából és a tanári kar fizetéséből adott hozzájárulásából jött létre, az orvosi kar mellett a betegek ápolását a Szent Vince rendi apácák és önkéntes ápolónők, például a rektor és munkatársai családjaiknak asszonyai vállalták magukra, „A modern kórház minden egyes katonának nemcsak a gyógyulásáról, hanem szórakoztatásáról is gondoskodik. Itt nem pörögnek unalmasan a napok. Újság, könyv, zene szórakoztatják a gyógyulót, a ki oda-fönn a harctéren bizonyára mint kedves emléket őrzi a kórházban töltött időt.²¹ A Révész utcai kórház azon intézmények egyike, amely a súlyosan sérült, rokkant és

18 Vö. Hadsegélyező Hivatal. In: *Magyarország az első világháborúban*. Lexikon A-Zs / főszerk. Sziij Jolán. Petit Real, Budapest. 2000. 258.

19 Tóth Orsolya (2015) 71-74.

20 Az Iparművészeti Iskola hadikórháza. *Budapesti Hírlap*, 1915. április 4. 38-39.

21 Kádár Lehel (1915): A műegyetemi hadikórház. *Budapesti Hírlap*, 1915. április 4. 32.

béna katonák gyógyítására, későbbi életükre való felkészítésére vállalkozott, „egész életre kenyeret biztosító mesterségre fogják oktatni a katonákat, kit-kit tehetsége és vágyakozása szerint s a nagyszerű munka arra is ki fog terjedni, hogy az analfabétákat megtanítták az írásra, olvasásra és számolásra”.²² A budapesti izraelita siket-néma intézetben nyitották meg a Bethlen-téri hadikórházat, ahol a vezetőség „vasárnap délutánonkint hangversenyeket, előadásokat rendez, ellátja a katonákat újságokkal, könyvekkel és oktató előadásokat is tart”.²³

De az egész országra kiterjedő és a hivatalos szervek által szervezett jótékonsági, segélyező, karitatív szervezetek mellett iskolák, hivatalok, vállalkozások, vallási-egyházi kötődésű társulatok éppígy kivették részüket a háború által érintettek, süjtöttak megsegítéséből – a „könyves” világ képviselőiben például a könyvtárak vagy a könyvkiadók, könyvkereskedők. A Magyarországi Könyvkereskedők Egyesületének lapja, a *Corvina* adott hírt a szektor jótékony kezdeményezéseiről. A Franklin-Társulat munkatársai adományokból és fizetésük két százalékából alapot hoztak létre, hogy „a háborúban elesett szaktársak özvegyeit és árváit s a háborúban keresetképtelenné vált szaktársakat hathatósan segélyezni lehessen”. A kezdeményezéshez a könyvkereskedelmi alkalmazottak 1914. október 11-én megtartott közgyűlésén az Egyesület és a kollégák egyöntetűen csatlakoztak.²⁴ A nagy háború kezdetén már hasonló segélyalapot hozott létre a Singer és a Wolfner cég személyzete,²⁵ a budapesti Erzsébet körút 7. szám alatt pedig az Athenaeum kiadó nyitott hadikórházat,²⁶ „ahol a könyv emberei most sebeket kötöznek”, vagyis pénzbeli támogatás mellett saját munkájukat ajánlották fel a sebesült katonák javára.²⁷

A sebesült katonák számára könyvek felajánlására felszólító plakátok már 1914 augusztusában megjelentek,²⁸ a program hivatalossá válása sem késlekedett sokáig. Már néhány hónappal a nagy háború kitörése és az első hadikórházak létrejötte után látott napvilágot 1914. szeptember 17-én a 6.938/1914. B. M. eln. számú felhívás az állami, vármegyei, városi (községi) tisztviselőkhöz *A Magyarországon ápolt sebesülteknek hírlapokkal, folyóiratokkal és könyvekkel leendő ellátása tárgyában* címmel, amely előírta, hogy „a sebesült katonák szórakoztatása érdekében, sőt szenvedéseinek elviselhetőbbé tétele céljából is a már elolvasott hírlapjaikat – képes folyóirataikat és könnyedebb hazafias tartalmú könyveiket – amennyiben ezt a házban előforduló ragályos betegség nem akadályozza, a sebesültek rendelkezésére bocsátani szíveskedjenek.” A rendelkezés az összegyűjtött adományokat az Igazságügy-minisz-

22 A Révész-utcai hadikórház. *Budapesti Hírlap*, 1915. április 4. 40.

23 A Bethlen-téri hadikórház. *Budapesti Hírlap*, 1915. április 4. 41.

24 Hadbavonult kartársainkért. *Corvina*, 1914. október 20. 160-161.

25 A könyvkereskedelem hadbavonult kartársaiért. *Corvina*, 1914. október 20. 161.

26 Az Athenaeum kiegészítő kórháza. *Budapesti Hírlap*, 1915. április 4. 43.

27 Hadbavonult kartársainkért. *Corvina*, 1914. október 20. 160-161.

28 Vö. Könyvet a sebesülteknek! *Könyvtári Szemle*, 1914, 7-12. sz. 215.

tériumhoz, a Hadsegélyező Hivatalhoz vagy vidéken a „patronage egyesületek”-hez rendelte eljuttatni.²⁹

De még az országos hatályú jogforrást megelőzve, 1914. szeptember 4-én szerveződött meg a Budapesti Központi Segítő Bizottság a főváros polgármestere, Bárczy István elnökletével; a Bizottság ügyműködés szerint tíz osztályra (elnöki, közigazgatási, közegészségügyi, népgondozó, gyermekvédő, anyavédő, népélelmező, ruházati, katonai ruházati és könyvgyűjtő) tagolódt, utóbbi pedig a Városi Nyilvános Könyvtárat bízta meg a Könyvet a sebesülteknek! elnevezésű program keretében felajánlott kiadványok begyűjtésével és szétosztásával.³¹ A *Budapesti Hírlap* 1914. szeptember 6-ai számában közölt hírben olvasható, hogy „nem csupán magyar, hanem német és a Monarchiában [sic] élő nemzetiségek nyelvén írott olvasmányokat” is várnak,³² a lazaretteknek pedig az ápoltak létszáma és nemzetiségi megoszlása megadásával kellett az olvasnivalókat igényelniük.³³

A főváros hivatalos értesítője mellékleteként hamar megindult *A Budapesti Központi Segítő Bizottság közleményei* elnevezésű periodikum, amely a különféle jótékonyági, hadsegélyező, karitatív programokról tudósított.

A Központi Segítő Bizottság könyvgyűjtő osztályát Bárczy polgármester 1914. szeptember 18-ai hatállyal a „az Országos Hadsegélyező Bizottság megkeresésére ... és tekintettel [a vállalkozásnak] az egész Monarchiára kiterjedő jelentőségére” és a Vöröskereszt csatlakozásának következtében az Országos Hadsegélyező Bizottság kötelekébe helyeztette át, így 1914. szeptember 25-én megalakult az OHB kórházi albizottságának könyv- és hírlaposztálya Herczeg Ferenc elnökletével, a program lebonyolítójaként a Fővárosi Könyvtár igazgatója, Dr. Szabó Ervin ügyvezetésével, Enyvvári Jenő könyvtári főtiszt előadóval és dr. Bencke Adolf közreműködésével. Első jelentős kampányukat 1914 októberében indították meg.³⁴ Legkorábban a *Pesti Hírlap* és az *Érdekes Újság* számai jutottak el a hadikórházakba, a *Pesti Hírlap* és társlapjai előfizetési felhívásában pedig már 1914. november végén a tábori postán keresztüli teljesítést is vállalta a szerkesztőség.³⁵

A Fővárosi Könyvtár azonban nem csupán a kiadványok begyűjtését és mechanikus szétosztását végezte, hanem a beérkezett anyag átválogatását, szelektálását, cenzurálását és feldolgozását is; ennek elvégzéséhez azonban a könyvtárhoz berendelt tanítónők és önkéntesek munkájára volt szükség, főként a mozgalom első egy-másfél hónapjában. 1914. november 15-éig 47.760 könyv és füzet érkezett be a bibliotékába, de körülbelül október közepe után a civilektől származó adományok száma erősen apadni kezdett, a 1915. július 16-ai jelentés pedig már arról panaszko-

29 *Belügyi Közlöny*, 1914. szeptember 20. 620.

30 A Budapesti Központi Segítő Bizottság beszámoló jelentése 1914. szeptember 4-étől 1915. december 31-éig. *A Budapesti Központi Segítő Bizottság Közleményei*. 1916. március 24. 1.

31 Könyvet a sebesülteknek! In: *Fővárosi Közlöny*, 1914. szeptember 11. 2469.

32 Könyvet a sebesülteknek! In: *Budapesti Hírlap*, 1914. szeptember 6. 13.

33 *Budapesti Hírlap*, 1914. szeptember 13. 9.

34 Vö. Tóth Orsolya (2015) 71-78.

35 *Pesti Hírlap* előfizetési felhívás. *Pesti Hírlap*, 1914. november 28. 8.

dik, hogy a könyvkészlet nagysága egyre inkább elégtelennek bizonyul a honvédek ellátására.³⁶

A magánszemélyek mellett azonban a kiadók úgyszintén jelentős segítséget nyújtottak: Révay Mór János saját vállalkozását említi első kezdeményezőként; a Révai Testvérek Irodalmi Intézet már 1914. szeptember 3-án 100.000 könyvet és brossurát ajánlott fel a Honvédelmi Minisztériumhoz felterjesztett beadványában.³⁷ A Singer és Wolfner 2.4000, a Franklin-Társulat 5.000 értékesebb kötetet és 15.000 naptárt adományozott, a Szent István Társulattól 22.900 imakönyv és folyóiratszám, az Athenaeumtól 525 tomus, a *Pesti Hírlaptól* 3.000, Hornyánszky Viktortól 500 kalendárium, a *Tolnai Világlapjától* 10.000 folyóiratszám és 500 regény, 1916 január elejéig pedig már összesen 30.000 regény és 310.000 újságpéldány érkezett meg az ezt kérő kórházak, katonai csapatok részére.³⁸ A Külügy-Hadügytől 39.000, a Huszadik Századtól 1000 folyóiratpéldány és a *Népszava* könyvkereskedéstől 2.400 füzet került a sebesültek kezébe.³⁹ A *Vasárnapi Újság* 1914 karácsonya előtt a szokásos ajándék karácsonyi album szétküldése helyett a sebesült katonák olvasmányokkal való ellátásába vonta be abonálóit: a laphoz mellékelte listából minden, a teljes esztendőre előfizető 6 korona értékben választhatott kiadványokat, amelyeket vagy saját címére, vagy „A Vasárnapi Újság előfizetőinek ajándéka” pecséttel ellátva az adományozó által megnevezett kórházba, akár a megjelölt személyhez küldethetett meg.⁴⁰

Számos kisebb könyves cég, könyvkereskedés, antikvárium szintúgy hozzájárult a program sikeréhez: Stark Ferenc, az Irodalmi Szalon nevében Stemmer Ödön, Éble Gábor, a Grill-féle könyvkereskedés és Németh József boltja néhány száz kiadvánnyal támogatta a kezdeményezést. Az ajándékok nagyobb részben azonban sajnos német nyelvűek és irodalmi értékük tekintetében „különböző”-ek – szól a tárgyyszerű beszámoló. Gottermayer Nándor könyvkötő pedig több ezer darab bekötetlen vagy nem elég jó állapotú könyvet ingyen kötött be a hadfiak számára. A Posta portómentességet, néhány szállítóvállalkozás pedig ingyenes munkát vállalt. A program költségeit – a jelentés tanúsága szerint – pénzadományokból a székesfőváros viselte.⁴¹

A háborúban átélt sok szenvedés, borzalom, a folyamatos életveszély magától értetődően erősítette a vallásos érzelmeket, a lelki támasz iránti igényt. Egy német könyvkereskedő felmérésére hivatkozva közölte a *Pesti Napló*, hogy a harctéren a legolvasottabb könyv a Biblia, leginkább olcsó kiadásban, amelyet táborig postán keresztül is szállítanak a könyvesek. De a hátszágokban éppígy nagyobb lett a

36 Enyvvári Jenő (1915): A sebesültek olvasmányai. *A Budapesti Központi Segítő Bizottság Közleményei*. 1915. július 16. 6.

37 Révay Mór János (1920): *Írók, könyvek, kiadók. Egy magyar könyvkiadó emlékiratai*. 2. kötet. Révai, Budapest. 358.

38 Kreutzer Andrea (2015) 44.

39 Enyvvári Jenő (2015) 7.

40 A Vasárnapi Újság előfizetőihez. *Vasárnapi Újság*, 1914. november 22. 867.

41 A sebesültek olvasmányai. *A Budapesti Központi Segítő Bizottság Közleményei*. 1914. november 27. 1-2., Enyvvári Jenő (1915) 7.

kereslet a Szentírás iránt, már-már gondot okozott a megnövekedett igény kielégítése.⁴² Az írásban leírt tendencia igaz Magyarországon is.

Így természetesen az egyházak sem tétlenkedtek, minden felekezet igyekezett a megfelelő imakönyvekkel, a harcokban résztvevők, valamint aggódó hozzátartozóik számára közzétett kegyességi irodalommal szolgálni. Zichy Gyula pécsi püspök 1914 októberében egy „kocsirakomány” magyar, német és horvát nyelvű olvasmányt juttatott el a hadikórházakba.⁴³ A Szent István Társulat *Bízzál, fiam!* címmel jelentette meg imádságos könyvet a sebesült katonák részére Csernoch János dr. bíboros hercegprímás előszavával, és a kiadó gondoskodott arról, hogy a kötetek a címzetekhez eljussanak.⁴⁴ A Társulat 1914. október 23-ai választmányi ülésén elhangzott, hogy nem egészen két hónap alatt félmilliónál több imakönyvet osztottak szét a hadbavonultaknak és a sebesülteknek,⁴⁵ csak 1916 végéig a kiadó 1,8 millió kötet imádságoskönyvet és egyéb olvasnivalót juttatott el a katonáknak⁴⁶ határokon innen és túl, sőt nemcsak magyar, hanem a Monarchia nemzetiségei nyelvén írott, illetve olasz és lengyel kiadványokkal szolgáltak.⁴⁷ Az officina felajánlásai még protestáns körökben is méltatásra találtak, a *Dunántúli Protestáns Lap* rövid hírben közölt elismerő sorokat az 1915. január 1-je és november 1-je közötti adományokról: 420.000 imakönyv és -füzet, 37.000 naptár és 9.000 kötet olvasmányt adott a Társaság a fronton lévő és sebesült honvédeknek.⁴⁸ A protestáns felekezetű harcosok többek között Dr. Darányi Ignác egyházkerületi főgondnok jóvoltából 1.000 Bibliát kaptak, Hornyánszky Viktor budapesti könyvkiadó 2.000 Protestáns Árvaházi Naptárral, 1.000 énekeskönyvvel és a *Téli Újság* 10.000 füzetével járult hozzá a könyvellátáshoz,⁴⁹ a *Koszorú-füzet* 1915-ben megjelent 55.000 példányának nagy része úgyszintén a sebesült katonákhoz került.⁵⁰

A program elején a gyűjtési felhívásokban „a sebesült harcosok szórakoztatása érdekében, sőt szenvedéseinek elviselhetőbbé tétele céljából is a már olvasott hírlapjaikat, képes folyóirataikat és könnyedebb hazafias tartalmú”⁵¹ irodalmat kértek, de rövidesen felmerült az igény az ismeretterjesztő, a sebesültek oktatás-képzését segítő és szakirodalmi olvasmányok iránt is. Így a Magyar Tudományos Akadémia 450 kötetet, szépirodalmi és irodalomtörténeti kiadványokat ajándéko-

42 A Biblia a lövészárokban. *Pesti Napló*, 1915. július 15. 18.

43 A pécsi püspök ajándéka a sebesülteknek. *Budapesti Hírlap*, 1914. október 13. 11.

44 *Budapesti Hírlap*, 1914. szeptember 5. 10.

45 A Szent István Társulat és a háború. *Budapesti Hírlap*, 1914. október 23. 11.

46 A Szent István Társulat közgyűlése. *Budapesti Hírlap*, 1917. március 30. 5.

47 A Szent István Társulat 1915. március 28-án [...] tartott LXI. rendes Közgyűlésének jegyzőkönyve. *Katolikus Szemle*, 1915. 4. 5.

48 Ahol egyesítették az erőket. *Dunántúli Protestáns Lap*, 1915. november 28. 386.

49 Az Egyetemes Konvent ülései. *Dunántúli Protestáns Lap*, 1915. június 13. 189.

50 A Magyar Protestáns Irodalmi Társaság és az ORLE nagygyűlése Debreczenben. *Dunántúli Protestáns Lap*, 1915. november 7. 356-357.

51 Olvasnivalót a sebesülteknek. In: *Pápai Közlöny*, 1914. október 11. 4.

zott a sebesült katonáknak a Vöröskereszt közvetítésével,⁵² az Országos Közművelődési Tanács pedig, amelynek egyik elsődleges feladata a felnőtt analfabéták tanítása volt, az érintett réteg hadbavonulása miatt egyrészt a hátrahagyott gyermekek nevelésében, tanításában vállalt szerepet, de Széll Kálmán 1914. november 27-ei elnöki beszámolójában elmondta azt is, hogy a Tanács a Honvédelmi Minisztériumon keresztül 220.000 *Vasárnapi könyvet* bocsátott a sebesültek rendelkezésére.⁵³

A sebesült honvédek könyvtári ellátásába a Múzeumok és Könyvtárak Országos Tanácsa a háború legelején bekapcsolódott, ennek anyagi alapja az egyes gyűjteményektől elvont és az államnak visszautalt intézményi fenntartási keret volt. Wlassics Gyula, az MKOT elnöke első ízben augusztus 31-én hívta fel a könyvtárakat „szórazokoztató, könnyed olvasmányok” felajánlására, hogy azokat a vidéki honvédkórházakat is el tudják látni, amely településeken nincsen népkönyvtár; ennek keretében a közművelődési, nép- és vándorkönyvtárak kezelőit arra kérte, hogy vegyék fel a kapcsolatot a közelükben működő vöröskeresztes, illetve civil vagy hadikórházakkal és bocsássák állományukat az ott ápolott katonák rendelkezésére. A könyvtárak elismervény ellenében, letétként adták át gyűjteményük jegyzék alapján kiválasztott részét a gyógyintézeteknek, valamint feladatuk volt a környezetükben élő bibliofil magánosokat, a helyi egyletek, kaszinók, olvasókörök vezetőségét bevonni a kórházakban ápolott sebesültek olvasmányokkal való ellátásába.⁵⁴ A Tanács 1914–1916-os adatközlése alapján 283 könyvtár 115.991 kötetet kölcsönzött ki a hadikórházakban ápolottnak, 27 bibliotéka 3.044 könyvét ajánlotta fel, 8 intézmény teljes állományát, egy gyűjtemény pedig hetente 40-40 teteles letéti tékákat küldött a környező kórházaknak. A könyvtári rendszertől azért nem érkezhettek jelentősebb hozzájárulások, mert sok könyvesház működése a könyvtáros bevonulása vagy az épület hadi célokra való lefoglalása miatt lehetetlenné vált.⁵⁵ A Tanács 1914–1915-ben a többi kórház mellett a budapesti Révész utcai rokkant katonákat ápoló ispotály részére biztosított nagyobb adományt, illetve jelentős könyvmennyiséget vásárolt az országban ápolott birodalmi német katonák számára.⁵⁶

De maga a Tanács és a Főfelügyelőség sem tétlenkedett, a könyvtári rendszer számára már megvásárolt, de addig szét nem osztott jubileumi Mikszáth-kiadás 250-250 példányából⁵⁷ például a regionális közművelődési egyesületek mellett kórházak, katonaszállók és a pólai hadihajók legénységi könyvtárai kaptak, illetve a katonák részére olvasmányul ajánlotta fel a Népkönyvtári Címjegyzék összeállításá-

52 *Budapesti Hírlap*, 1914. szeptember 13. 9.

53 Az Országos Közművelődési Tanács. *Budapesti Hírlap*, 1914. november 28. 9.

54 Vö. Könyvet a sebesülteknek! *Néptanítók Lapja*, 1914. szept. 17. 14.

55 Vö. A Múzeumok és Könyvtárak Orsz. tanácsa 1914–1917. évi működése. *Múzeumi és Könyvtári Értesítő*, 1918. 2. 90.

56 Vö. A Múzeumok és Könyvtárak Orsz. tanácsa 1914–1917. évi működése. *Múzeumi és Könyvtári Értesítő*, 1918. 2. sz. 91.

57 Mihalik József: Helyzetünk. *Múzeumi és Könyvtári Értesítő*, 1914. 238.

sára beérkezett recenziós példányokat.⁵⁸ Később, szintén a Főfelügyelőség jóvoltából, nagy példányszámban került még a katonák kezébe Ortutay István munkája, a *József főherceg*, valamint Gyóni Géza egyik verseskötete. Még 1914-ben – a számszerű adatokat közlő beszámolók alapján 1.424 könyvtár 191.000 kötetet adott össze,⁵⁹ és a felajánlások fele az év végére valóban eljutott a katonákhoz.⁶⁰

Az Országos Hadsegélyező Bizottság javaslataival összhangban országszerte számos iskola, kollégium, könyvtár vagy múzeum épülete vált hadikórházzá, kiterjesztve a gyűjtemények szolgáltatásait a helyben ápolott katonákra, vállalva ezzel a könyvek esetleges elkallódását.⁶¹ A sebesült katonáknak való könyvkölcsönzés néha egészségügyi kockázatokkal járt, vagyis gondoskodni kellett a háborúk során mindig jelentkező ragályos betegségekben szenvedők által forgatott kötetek fertőtlenítéséről. Az érdeklődő könyvtáros a *Magyar Könyvszemle* egyik első háborús híreket, adatokat közlő írásában megtalálhatta erre a megfelelő receptet: ha fertőző beteg használta a könyvet, formaldehyd-gőzben vagy alkoholos vízgőzben kell azt megtisztítani.⁶² Ugyanez a folyóirat külföldi lapszemléjében recenzálta a *The Library Journal* 1914-es évfolyamában közölt és éppen aktuálissá vált cikkét, amely William R. Reinicknek *Books as a source of disease* című és eredetileg az *American Journal of Pharmacyban* lehozott tanulmányából készített kivonat arról, hogy a könyvek hogyan válhatnak betegségek veszélyes hordozójává.⁶³ De mindezek mellett más szempontból szintén problematikus olvasói körbe tartoztak itt-ott a katonák, erről panaszkodik a pápai zsidó polgári fiúiskola ifúsági könyvtáráról szóló 1915-ös jelentés: „De legnagyobb sajnálatunkra meg kellett szüntetnünk a könyvek kölcsönzését a sebesült katonáknak, mert a felgyógyultan távozó sebesült katonák közül többen nem adták vissza a kiváltott könyveket és elveszett 12 kötet értékes könyvünk, sokan pedig szétrongyolták, frivol rajzokkal beszenyezték a könyveket.”⁶⁴

Szerencsére az iskolák részvétele nem csak rossz tapasztalatokkal szolgált: a szarvasi evangélikus gimnázium tornatermét az 1914/1915-ös tanévben hadikórházi célra használták, a diákok segédkeztek a sebesültek szállításában, anyagi áldozattal, önkéntes munkával és jótékonyági rendezvényekkel járultak hozzá a hadi sikerekhez. A nagy háború hazafias, vallási és erkölcsi nevelésükben, a rászorulók iránti szolidaritás érzésének táplálásában játszott szerepet: az ifúság a katonák számára 210 könyvet ajánlott fel, és könyvsegéllyel támogatták a háború által sújtott családok fiait is.⁶⁵ Az *Egri Újság* egyik 1915-ös felhívása szerint a városban működő katonai

58 Vö. A Múzeumok és Könyvtárak Orsz. tanácsa 1914–1917. évi működése. *Múzeumi és Könyvtári Értesítő*, 1918. 2. 90.

59 Könyvet a sebesülteknek! *Könyvtári Szemle*, 1914, 6. 215–216.

60 Vö. Mihalik József: Intézményeink és a háború. *Múzeumi és Könyvtári Értesítő*, 1915. 52 [125].

61 Vö. Lékay János: Vidéki múzeumaink és könyvtáraink. *Pesti Hírlap*, 1917. március 29. 11.

62 Népkönyvtáraink és a háború. *Magyar Könyvszemle*. 1914. 356.

63 Vö. Külföldi folyóiratok szemléje. *Magyar Könyvszemle*. 1916. 115.

64 *Pápa aut. orth. izr. hitközség polgári fiú- és elemi iskolájának értesítője az 1915-16. iskolaévről*. Stern, Pápa. 1916. 14–15.

65 Vö. *Szarvasi ág. hitv. evang. főgimnázium értesítője az 1915-16. tanévről*. 1916. 4–18.

tartalékkórház parancsnoka és Magyar János tábori lelkész a városban gyógyuló és lábadozó harcosok számára a már meglévő piciny állandó könyvtár bővítéséhez kérték a lakosság segítségét, „léleknemesítő”, vallásos vagy humoros és mindenféle nyelvű kiadványokat, hogy „hetenként szombat délután 2-4-ig terjedő könyvtári időben rendszeres ellenőrzés mellett, minden kórház minden kórtermébe könyvtárilag számozott [értsd: leltárba vett, katalogizált] olvasni való könyveket” tudjanak szolgáltatni.⁶⁶ A kórházak nagy része előre feldolgozott kollekciókat kért, egyrészt a gyűjtemény biztonságosabb kezelhetősége, az olvasmányok könnyebb ajánlhatósága miatt, illetve, mert szándékukban állt a „betegkönyvtárak” megtartása a háború után is.⁶⁷

1915. március 20-ára már 500 mázsa olvasmány-adományt osztottak ki a hadikórházakban ápoltak között,⁶⁸ ebbe nem számolva bele azon bibliotékák használatát, amelyek már eleve rendelkezésre álltak a kórházak környezetében vagy amelyeknek épületében ispotályt nyitottak. A *Budapesti Hírlap* 1915. július 29-ei számában közölt adatok alapján 74.500 könyvet és 2.800 folyóiratszámot osztottak ki a hazai, valamint azon külföldi lazarettekben, ahol magyar sebesülteket (is) ápoltak.⁶⁹ A rövid hír azonban az adakozási kedv – sajnálatosan már korábban is érezhető – csökkenésére is panaszkodik.⁷⁰ A *Pesti Napló* 1915. január 11-ei száma külön a gráci katonai kórházban ápolott magyar sebesültek részére kért olvasnivalót,⁷¹ mindazonáltal Dr. Baltazár Dezső tiszántúli református püspök 1915 nyarán a hadszíntereken és a tábori kórházakban tett látogatásáról beszámolva megjegyezte, hogy az osztrák és német hadikórházakban ápolott magyar katonák még akkor is alig jutottak anyanyelvükön írott olvasnivalóhoz.⁷²

A Fővárosi Könyvtár hivatalos beszámolója alapján 1914 szeptembere és 1916 decembere között 191.000 könyvet és 653.000 folyóiratfüzetet, a kiadók adományaiként 142.000 könyvet és 550.000 folyóiratszámot dolgozott fel.⁷³ A *Pesti Hírlap* egyik publicistája éppen a könyvek feldolgozását kritizálta, mondván: „Addig persze, amíg ez a munkálat eltartott, a sebesültek várhattak az olvasmányokra és megtanulhatták, hogy nem annyira az olvasmánynyújtás gyorsaságára, mint inkább a könyvek katalogizálására kell tekintettel lenni.” Másrészt azonban az olvasmányanyag minőségi és – a háborús időszakokban szokásos módon – tartalmi szelekciójával sem értett egyet a cikkíró, vélekedése szerint a „kórházakba került olvasmányok bizonyos tekintetben nehezebbek, mintsem hogy azokban az igen kis műveltségű katonák örömeiket találják ... a nép egyszerű fiai leginkább azokat a műveket

66 Adjunk olvasni valót a katonáknak. *Egri Újság*, 1915. június 2. p. 3.

67 A sebesültek olvasmányai. *Budapesti Központi Segítő Bizottság Közleményei*. 1914. november 27. 1.

68 Olvasmányt a sebesülteknek. *Budapesti Hírlap*, 1915. március 20. 8.

69 Olvasmányt a sebesülteknek. *Budapesti Hírlap*, 1915. július 29. 13.

70 Uo.

71 Olvasmányt a sebesülteknek. *Pesti Napló*, 1915. január 11. 7.

72 Református püspök a harctéren. *Sárospataki Református Lapok*. 1915. július 4-11. 186.

73 A Városi Könyvtár kebelében működő sebesülteket könyvvel ellátó osztály. *Könyvtári Szemle*, 1917. 40.

olvassák, amelyek a nagyfejűek szerint csakis eldobásra érdemesek.”⁷⁴ Más szempontból tartja kétségesnek a válogatás szempontjait a *Magyar Kultúra* cikke, amely az „egyházgyűlölet”, az „erkölcsi népmérgezés”, a „liberális frázisok”, a *Világ* és a *Népszava* tényreje ellen emel szót.⁷⁵

A programban résztvevők visszajelzései azonban kevéssé tükröznek elégedetlenséget: a bibliotéka 1915 nyarán felmérést végzett a hadikórházi bibliotékákkal kapcsolatban, a 80 kiküldött kérdőívre 39 válasz érkezett, és 33 kórház kért újabb könyveket.⁷⁶ Mindezzel együtt 1916 első félévében 31 pesti hadikórházba szállítottak ki összesen 5.550 kötetet, a 43 vidéki és 90 ausztriai gyógyintézet pedig összesen 813 darab 10 kg-os könyvcsomagot kapott, a harctéren működő tábori kórházak részére azok kérésére 131 könyvcsomagot postáztak.⁷⁷

A kórházi bibliotékák bővítésében, esetleges újjak megszervezésében nehézséget jelentett, hogy a sebesült katonák részére a lakosságtól mindössze 2.400 könyv és 7.500 folyóiratszám érkezett be a Fővárosi Könyvtárba, ezért később a harctéri akció gyűjtéséből kellett juttatni a sebesülteknek.⁷⁸

A háború kitörésétől 1916. június végéig a közönség és a kiadók együttesen 168.000, illetve 142.000 kötet könyvet és 604.000, valamint 550.000 folyóiratpéldányt ajánlottak fel a katonák számára, a Fővárosi Könyvtár tehát összesen 1.460.000 dokumentumot továbbított, amelyből 126 budapesti (50.000 könyv és 60.000 folyóirat), 300 vidéki, 667 ausztriai és 7 német birodalmi kórház részesült.⁷⁹ Az esztendő végéig 132 budapesti, 411 vidéki, 733 ausztriai és 7 németországi kórházat látott el könyvekkel, az ott ápoltakhoz összesen 333.000 könyvet és 1.200.000 folyóiratszámot, összesen kb. 1.533.000 dokumentumot juttatott el a katonák kezébe. A beérkező sok könyvigény kielégítésére a fővárosi könyvtára 1916. második félévében saját duplumaiból 1324 szépirodalmi tomust bocsátott rendelkezésre a programok számára, hiszen ekkor már nem csupán a kórházban lévő katonákhoz jutottak el a kiadványok, hanem elindultak az első könyvcsomagok a frontra, majd az internáltak és a hadifogolytáborok lakói számára is.⁸⁰

74 A sebesültek könyvei. *Pesti Hírlap*, 1914. november 29. 15.

75 Mivel szórakoztatjuk katonáinkat? *Magyar Kultúra*, 1916. 19. 333. Idézi: Izsa Melinda: Könyvtárak, könyvellátás az első világháborúban. *Honvédségi Szemle*, 1996. 9. 115-116.

76 Enyvvári Jenő (1915) 7.

77 Vö. A katonák olvasmánnyal való ellátása: 1916 január–június. *A Budapesti Fővárosi Könyvtár Értesítője*, 1916. 1-3. 122-123.

78 Vö. A katonák olvasmánnyal való ellátása: 1916 január–június. *A Budapesti Fővárosi Könyvtár Értesítője*, 1916. 1-3. 122-123.

79 Vö. A katonák olvasmánnyal való ellátása: 1916 január–június. *A Budapesti Fővárosi Könyvtár Értesítője*, 1916. 1-3. 122-123.

80 A katonák olvasmánnyal való ellátása: 1916. július–december. *A Budapesti Fővárosi Könyvtár Értesítője*, 1916. 4-6. 172-173.

A „KÖNYVET A HARCTÉRRE!” MOZGALOM

A háború kitörésekor senki sem prognosztizált több évig tartó hadiállapotot, jól ismert szállóigék szerint „mire a levelek lehullanak, otthon lesznek a katonák”, vagy legkésőbb karácsonyra. De a Nagy Háború akár hónapokra elhúzódó lövészárokharcjai, a többfrontos hadviselés, a félelemben és sokszor tétlenségben eltöltött időszakok, a katonák – sokszor eredendően nem katonának készült és kinevelt önkéntesek, népfelkelők (és a hadifoglyok) hatalmas tömegei a könyvellátásnak eddig ismeretlen elemét hívták életre: a frontkönyvtárakat.

„Minél tovább tart a háború, annál sűrűbben hallható a harctéren lévő katonák kérő szava, hogy küldjünk nekik olvasni valót a lövészárokbába. A könyv a legjobb eszköz arra, hogy összekötetést teremtsen a messzi idegenbe táborozó katona és szülőföldje között. A katonai parancsnokságok ismételten megállapították, hogy az olvasás feltűnően jó hatással van a magyar csapatok szellemére, mert a pozíziós harc egyhangúsága közepett is megvédi őket a fásultságtól és fokozza lelki erejüket.

Mivel a csapatok eddig csak szórványosan és rendszertelenül tudtak magyar könyvekhez jutni, az Országos Hadsegélyező Bizottság és a Vörös Kereszt Egylet közös mozgalmat indítottak oly célból, hogy az ellenség előtt álló magyar katonákat rendszeresen ellássák olvasmányokkal.

Tisztelettel kérjük a vidéki magyar sajtót és a művelt olvasó közönséget, amely a háború folyamán már annyi megkapó jelét adta nagyszerű áldozatkészségének, hogy támogasson minket hazafias, emberbaráti és kulturális szempontból egyesült fontos vállalkozásunkban. A közös nagy cél érdekében szükség van erre az újabb áldozatra is.

Mindenkinek vannak otthon könyvei, füzetei és képes újságjai, amelyek régóta érintetlenül és haszon nélkül hevernek a polcokon és amelyek valódi kincsé lesznek, ha a harctéren levő katonák kezébe kerülnek.

Tisztelettel és hazafias bizalommal kérjük Magyarországon nemes lelkű hölgyeit és lelkes tanuló ifjait, hogy gyűjtsék össze otthon és ismerőseik körében az ilyen nyomtatványokat és ajánlják fel a harcoló katonáknak.

A nagylelkű adományokat a Szeretetadomány osztály Budapest, V., Lipót körút 1. szám alatt veszi át és továbbítja az ellenség előtt álló csapatoknak. A m. kir. Posta díjmentesen szállítja a küldeményeket, ha a csomagokra ráírják, hogy 'Szeretetadomány a harctéren levő katonáknak, portómentes'.

Amit erre a célra áldozunk, azt Magyarország fegyverben álló ifjúságának adjuk, a nemzet virágának, amely csodálatos áldozatkészséggel védi meg hazáját és mindannyiunk életét és vagyonát.

Az Országos Hadsegélyező Bizottság és a magyar szent korona országainak Vöröskereszt Egylete megbízásából: Herczeg Ferenc.⁸¹

81 Könyvet a harctérre! *Pesti Hírlap*, 1916. február 6. 7-8.

A kezdeményezést támogató jelent meg az 1916. június hó 15-én kelt *Könyv-küldemények a Vöröskereszt-Egylet szeretetadomány osztályához* című 9421. v. számú posta- és távírdarendelet, amely az ingyenes küldeménytovábbítás mellett lehetővé tette, hogy az Országos Hadsegélyező Bizottság és a Magyar Szent Korona Vöröskereszt-Egyletének Szeretetadomány Osztálya címére feladott csomagok „előzetes átvizsgálás nélkül bármely postahivatalnál feladhatók legyenek”.⁸²

A sebesült katonák olvasmányokkal való ellátása után a Könyvet a harctérre! elnevezésű mozgalom volt tehát a hátszág második nagy könyves akciója a hazáért szenvedő katonákért; Herczeg Ferenc idézett felhívása számos országos és helyi lapban jelent meg.⁸³

És valóban nagy szüksége volt a fronton lévőeknek a könyvekre, folyóiratokra az otthoni, korábbi békebeli életükkel, a civilizált világgal való kapcsolattartás eszközeként, illetve a szellemüket, lelküket az őket körülvevő borzalmak fölé emelő álomvilág hordozóiként. A harcokban „helytálló katonára, ha megpihen, nem a vásárnapok boldog derűje vagy a hétköznap esték egészséges és jóleső nyugalma vár, hanem az unalom és a magára eszmélés keserősége. ... Mi vihetné el gondolatát a harcterről, mi fordíthatná el tekintetét a gyötrelmek mezejéről?” – áll a *Corvinában* közölt beszámolóban.⁸⁴ Jól illusztrálja ezt egy névtelen magyar tisztnek az *Új Idők* 1915. szeptember 5-ei számában megjelent beszámolója, aki a Lublin környéki harcokban talált rá a földön a Simplicissimus német kiadású anekdotás könyvre. „Nagy kincs a könyv, az olvasnivaló a harctéren – írja – messze a kultúrától”, oda is adta legényének a kötetet, hogy „vigyázzon rá, mint a szeme fényére”. A tiszt minden szabad percében nagy élvezettel merült bele az olvasásba, egy roham után a frissen készített fedezékben pedig „néhány percig valósággal döcögtem a hangos nevetéstől” – emlékezett vissza a katona, aki elmondta legényének, hogy min nevetett. Az egyszerű tisztiszolga erre megjegyezte: „Hát, jelentem alássan, azt gondoltam, hogy a hadnagy úrnak az imádságos könyve ez, merthát hogy olyan szorgalmasan bötüzte mindég a sturmok után.”⁸⁵

1916 januárjának elején Wolfner József, a Singer és Wolfner könyvkiadó képviselőjében a következőt vetette a hivatalos körök szemére: „A harctéren levő tisztjeink odaküldetik kedves olvasnivalóikat”⁸⁶ – ezt bizonyítja Molnár Ferenc az *Egy haditudósító emlékeiben*, ahol egy k. und k. hadseregbeli őrnagy szállásán tett látogatását örökítette meg: „Kedves, okos, elmés bécsi ember, mikor délben Zborón a szobáját megmutatta, Jókai 'Fekete gyémánt'-jait láttam az asztalán, német fordításban. Imádja a regényt...”⁸⁷ Wiesner Árpád tüzérszázados a *Pesti Naplóban* örökítette meg reflexióit Krúdy Gyula *Aranykéz-utcai szép napok* című művének olvasásáról:

82 *A Magyar Királyi Posta és Távírda Rendeletek Tára*, 1916. június 16. 281.

83 A teljesség igénye nélkül: *Nagykároly és Vidéke*, 1916. április 5. 1-2., *Egri Újság*, 1916. április 1. 3., rövid hír: *Egri Újság*, 1916. április 5. 3., *Új Idők*, 1916. február 27. 243., *Pápai Közlöny*, 1916. április 30. 3.

84 A „Könyvet a harctérre” mozgalom egy évi működésének ismertetése. *Corvina*. 1917. 110.

85 Pillanatfelvételek. *Új Idők*, 1915. szeptember. 5. 257-258.

86 Fráter Aladár (1916): Az irodalom műhelyeiben. *Budapesti Hírlap*, 1916. január 9. 9.

87 Molnár Ferenc (2000): *Egy haditudósító emlékei*. Pallas Stúdió, Budapest. 152.

„Mikor olvasom, érzem a parfümillatot, körülöttem mozog az a sok figura ... Közben távolról alig hallhatóan ide hangzik az oroszok pergőtüze valahonnan és néha az illaton át a valóságot juttatja eszembe. Milyen áldás itt a harctéren egy ilyen könyv, amelyiktől olyan szépeket tud álmodni a szegény katona...”⁸⁸ A híres könyvtáros, könyvtártudós Fitz József 1914 és 1918 között volt katona, olvasmányairól szóló naplói, feljegyzései, statisztikai kimutatásai bizonyítják, hogy a fegyverek között sem hallgatnak a műzsák, az igazi könyves ember még a cudar körülmények között sem tudott lemondani az olvasásról.⁸⁹

De éppígy voltak a szakkönyvek is tulajdonosaik hűségese társai, ahogyan a hősi halált halt Dr. Strasser Albert jogász nekrológiájából megtudhatjuk: bevonulva „még talált helyet tisztí ládájában nemzetközi jogi könyveknek is. Ezeket vitte a harctérre – olvasmányul a pihenő órákra. Ide-oda dobálta a sors Strassert az orosz fronton, de „könyvei vele maradtak” és tudományos munkásságát folytatta kórházi kezelése alatt.⁹⁰ Kedves humorral örökíti meg *Hadinaplójában* Hermann Ernő agrárakadémiaát végzett önkéntes, aki jelentős magánkönyvtárral rendelkezett, hogy egy pompás szakkönyvet hogyan szerzett meg egy elhagyott grófi kastélyban: „Egy asztalon megtalálom Kellner professzor híres munkáját a *Grundzüge der Fütterungslehre* 1909. kiadásban [sic]. 4,90 koronával tartozom a kastély tulajdonosának, állapítom meg, mert a könyvet magammal viszem. Micsoda pompás dolog, hogy erre a könyvre ráakadtam, valóságos csoda.”⁹¹

„... ellenben a legénység óriás táborának szellemi táplálásáról nem gondoskodik senki” – olvasható a *Budapesti Hírlap* egyik írásában, ezzel szemben Németországban milliószámra küldik a lapokat, folyóiratokat és a könyveket a harctérre a katonáknak.⁹² A *Könyvtári Szemle* adatközlése szerint 1914-ben már 400.000 kötet könyvet és 600.000 füzetes kiadványt kaptak a németországi katonák.⁹³ Célszerű azonban a lakosságszámokat és a hadseregek létszámát is figyelembe venni, bár kétségtelen, hogy egyéb források úgyszintén a szövetségesünket állítják példaképül. „Ennek a nagyjelentőségű munkának – folytatódik a *Budapesti Hírlap* cikke – jókora részét a német társadalom végzi, de hivatalos tennivalói közé sorolja ezt a német hadvezetőség is. Nálunk? A kiadókat megkérték, hogy adjanak könyvet, lapot, folyóiratot a katonáknak – ingyen. Adtunk is a mennyit adhattunk, de természetesen az csak egy csöpp a tengerben. Még Ausztriában is jobb a helyzet ... az egyik nagy bécsi kenyérgyár karácsonyra tízezer jó könyvet ajándékozott a bécsi háziaknak. ... Pedig hogy ez a táplálék mennyire szükséges ... a jötevés legszebb neme,

88 Krúdy Gyula új könyvéről. *Pesti Napló*, 1916. szeptember 30. 13.

89 Részletesebben vö. Pogány György: Fitz József élete és munkássága. 1. rész. *Könyvtáros*, 1987, 10. 623., illetve uő: Fitz József olvasmányai és nézetei az olvasásról. *Könyv és Nevelés*, 2014, 3. 40-41.

90 Dr. Strasser Albert (1906): *Jogtudományi Közöny*, 1916. szeptember 10. 323.

91 Hermann Ernő (2014): *Hadifogolynapló*. Zrínyi, Budapest. 131.

92 Közömbösség. *Budapesti Hírlap*, 1916. január 9. 9.

93 Krónika. *Könyvtári Szemle*, 1915, 1-3. sz. 27.

ha a betegs talán unatkozó vagy rosszkedvű katonának üdítő olvasmányt adnak a kezébe.”⁹⁴

Így az I. világháború megpróbáltatásai közepette „Egyszerre valami csoda történt. – olvasható Révay Mór János memoárjában – Felfedezték, hogy sok egyéb mellett a hadviseléshez még könyv is kell. Sőt a hosszú hadviseléshez nagyon is kell. Majdnem olyan fontos kellék, mint a vas, acél, réz, liszt, gyapot, majdnem olyan szükséges, mint a kard, a puska, az ágyú.”⁹⁵

Világosan látható tehát, hogy a Könyvet a harctérre! kezdeményezés több fórumon és nyilvánosan megfogalmazott jogos igényekre válaszolva indult meg. A program 1916 elején kezdődött Ferenc Szalvátor főherceg védnöksége alatt, így az Országos Hadsegélyező Bizottság könyvosztálya Herczeg Ferenc vezetésével ettől kezdve nemcsak a sebesült katonák, hanem a harctéren küzdő csapatok olvasmányairól is gondoskodott a Vöröskereszt Egylettel és a Fővárosi Könyvtárral karöltve.⁹⁶ Jankovich Béla vallás- és közoktatásügyi miniszter az 1916. március 3-ai 2766. eln. számú körrendeletében pedig az iskolák vezetőihez fordult, hogy buzdítsák a diákokat a Könyvet a katonáknak! kampány segítésére. A rendelet előírta, hogy az intézmények által összegyűjtött könyvek számára, a program helyi eredményeire az éves jelentésben ki kell térni.⁹⁷ Ezen jelentéstételi kötelezettségnek és így a vonatkozó adatok fennmaradásának köszönhető a jelen dolgozatban – természetesen a teljesség igénye nélkül – közölt adalékok. A nagykárolyi katolikus gimnázium jótékonyági alapjai többféle segélyakciót indítottak, „a helybeli Vörös Kereszt gyűjtőládáiba a tanulók és tanárok a kiolvasott napi-lapokat, újságokat, képeslapokat azon időben, mikor a sebesült betegek száma elég nagy volt, nagy mennyiségben helyezték el. Könyvet a harctérre c. mozgalmat az igazgató melegen ajánlotta pártolásra, ezirányú gyűjtésünknek akadályos volt a hamar bezárt tanév.”⁹⁸ A budapesti Rottenbiller utcai fiúiskola cserkészcsapata az adományok, többek között a könyvek begyűjtésében vett részt rendszeresen.⁹⁹ Az esztergomi bencés gimnáziumból pedig heti rendszerességgel indultak a folyóiratsomagok a bécsi Zentralstelle für Soldatenlektüre újságközpontnak a császári és királyi hadseregben harcoló magyarok számára, illetve közvetlenül a karlsbadi Westende szanatórium magyar betegei részére.¹⁰⁰ A pozsonyi evangélikus főiskola diákjai éppígy kivették részüket a programból, a könyvtár kéziratárának beszámolójában maradt fenn, hogy 1916-ban

94 Közömbösség. *Budapesti Hírlap*, 1916. január 9. 9.

95 Révay Mór János (1920): *Írók, könyvek, kiadók: Egy magyar könyvkiadó emlékiratai*. 2. kötet. Révai, Budapest. 358.

96 Vö. *A Budapesti Fővárosi Könyvtár Értesítője*, 1917. 1–3. sz. 17.

97 A m. kir. Vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1916. évi 2766. eln. számú körrendelete a harctéren küzdő katonák könyvekkel ellátása tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, 1916. 7. 94-95.

98 A kegyes-tanítórendiek vezetése alatt álló nagykárolyi róm. kath. főgimnázium értesítője az 1915-1916-ik iskolai évről. *Kölcsey-nyomda, Nagykároly*. 1916. 48.

99 Jön a gyűjtőkocsi. *Budapesti Hírlap*, 1916. április 29. 10.

100 Iskolánk és a háború. *Az esztergomi szentbenedekrendi kath. főgimnázium értesítője az 1915-16-ik iskolai évről*. Győregházmegyei Alap Könyvsajtója, Győr. 1916. 32.

a gyűjtemény az egyéb névumok mellett a mozgalom keretében felajánlott könyvekért írott 18 köszönőlevéllel gyarapodott.¹⁰¹

A „hivatalos” nemzeti, konzervatív és lojalitásra nevelő irodalom mellett a *Népszava* újszintén eljutott a fronton harcoló katonákhoz, a lap a halás köszönőlevelekből közölt rövid összeállítást (figyelemreméltó a közölt levelekben a szerkesztőség megszólítása, ahol a „Tisztelt Szerkesztőség” és az „Eltárs” mellett a „Tekintetes Szerkesztőség” is előfordul). A szerkesztőség örömmel nyugtázza, hogy „azok, akik a *Népszavát* a harcok pihenő óráiban olvassák, ha még eddig nem ismerték a szociáldemokrata eszméket, megismerik, megszeretik és a beköszöntő béke napjaiban örömmel sorakoznak a mi zászlónk alá.”¹⁰² 1916. június 11-étől kezdődően a *Népszava* Könyvkiadója kedvezményesen árulta (nagyreszt ideológiai) kiadványait, hogy a katonák olcsóbban juthassanak hozzá a kötetekhez.¹⁰³

A mozgalom osztrák „testvére” a „Bücher ins Feld”, és a két kezdeményezés tulajdonképpen összekapcsolódott a Monarchia különféle nemzetiségű, anyanyelvű katonáinak olvasmánnyal való ellátása érdekében. A programok elismertségét és magas körökben való támogatottságát mi sem bizonyítja jobban, hogy a királyi család több tagja is meglátogatta azt a kiállítást Bécsben, ahol a frontra küldendő könyveket mutatták be a nagyközönségnek.¹⁰⁴ A német és osztrák társprogramok egyébként 833 kötettel és 1.500 folyóiratszámval járultak hozzá a frontkönyvtárak állományához.¹⁰⁵

A Könyvet a harctérre! mozgalom első éves jelentése alapján 274 kisebb-nagyobb ’könyvtár’, összesen 529.979 darab olvasmányt (használt és új könyveket, brossúrákat és folyóiratszámokat) juttatott el a frontokon harcolókhöz összesen 183.181 korona értékben, ezek nyelvi megoszlása a következő volt: magyar nyelvű 481.520, német 32.100, szlovák 1.650, román 10.000, horvát 200, és 506 muzulmán [sic] kiadvány. A projekt 1917. március 1-jén még további készletekkel rendelkezett: 121.848 magyar, 26.910 német, 3150 horvát, 150 szlovák, 170 muzulmán és 37 héber nyelvű dokumentum várt szétosztásra.¹⁰⁶

A Fővárosi Könyvtár adatai szerint 1916. június végéig 82.500 könyvet és 210.000 folyóiratszámot gyűjtöttek össze az adományokból,¹⁰⁷ a bibliotéka az 1916. év folyamán összesen 116.000 db könyvet és 269.000 folyóirat-számot dolgozott fel,

101 Vö. A *pozsonyi ágostai hitvallású evangélikus liceum értesítője az 1915-1916. iskolai évről*. Wigand, Pozsony. 1916. 36.

102 A *Népszava* a fronton. *Népszava*, 1916. április 9. 13.

103 Könyvet a katonáknak. In: *Népszava*, 1916. június 11. 16.

104 Személyi hírek. In: *Budapesti Hírlap*, 1916. április 20. 7.

105 Vö. A katonák olvasmánnyal való ellátása: 1916. január–június. *Budapesti Fővárosi Könyvtár Értesítője*, 1916., 1–3. 122–123.

106 Ő cs. és kir. Fensége Ferenc Salvátor főherceg védnöksége alatt álló „Könyvet a harctérre” mozgalom egy évi működésének ismertetése. Országos Hadsegélyező Bizottság: Magyar Szent Korona Vöröskereszt Egylete, Budapest. 1917. 7., 11.

107 Vö. A katonák olvasmánnyal való ellátása, 1916. január–június. In: *Budapesti Fővárosi Könyvtár Értesítője*, 1916., 1–3. sz. 122–123.

ebből 64 csapat számára tudtak könyvtárat összeállítani.¹⁰⁸ A Vöröskereszt útján küldötteken felül pedig közvetlenül összesen 43.000 könyvet és 100.000 folyóirat-számot osztott szét. Ezzel a háború kezdete óta az 1916. év végéig a könyvtár által felhasználásra továbbított anyag 246.000 könyvre és 957.000 folyóiratszámra, vagyis összesen 1.200.300 kiadványra emelkedett; ezeket Budapesten 132, vidéken 411, Ausztriában 733, Németországban 7, összesen tehát 1.283 hadikórházba, több fogolytáborba és számos fronton lévő csapatokhoz juttatták el.¹⁰⁹ 1917-ben 97.000 könyvet és 248.000 folyóirat-számot rendezett és selejtezett a bibliotéka, majd továbbított 91.000 könyvet és 230.000 lapszámot,¹¹⁰ ezek nyelvi megoszlása a következő volt: a könyvek közül 57.350 magyar, 23.800 német, 2.500 szláv és 7.450 román nyelven íródott, a folyóiratok közül pedig 181.200 magyar és 49.100 német nyelvű.¹¹¹

Az állami szféra a közgyűjteményi rendszeren keresztül támogatta a katonák olvasmányokkal való ellátását: a Múzeumok és Könyvtárak Országos Tanácsa 1917-ig mintegy 650 kisebb könyvtárat ajánlott fel a kórházak mellett a csapatoknak; 1916. március 9-ei ülésén pedig határozatot hozott arról, hogy megkezdje a hadifoglyok részére is a gyűjtést.¹¹² Mindezért a grémium 1916-ban Tisza István miniszterelnök, Hazai Samu honvédelmi miniszter és Kirchner Hermann altábornagy köszöntében részesült,¹¹³ a Tanács egyik 1918-ban tartott ülésén pedig Ferenc Salvátor főherceg elismerő sorait, illetve a hadifogolytáborok részére megküldött kötetekért, könyvgyűjteményekért Mathilde Rendtorf, a dán Vörös Kereszt Egyesület megbíztja köszönőlevelét olvasták fel.¹¹⁴

A könyves kezdeményezésekről a több szempontból is egyre nehezebb 1918-as esztendőből már csak szórványos adatok találhatók a forrásokban, de már korábban is a háborúban egyre inkább kimerülő hátszág romló gazdasági helyzete, az otthoniak lelki önvédelemből pajzsként viselt fásultsága miatt a vonatkozó jelentések panaszosan jegyezték meg, hogy a magánszemélyektől érkező adományok mennyisége elég csekély,¹¹⁵ nagy szükség volt így a kiadók ajándékaira. 1916 végéig az Érdekes Újság 8.550 lapszámot ajánlott fel, a bécsi székhelyű Zentralstelle für Soldatenlektüre 400 kötetet és 1.500 folyóiratszámot juttatott el a magyar katonák

108 A katonák olvasmánnyal való ellátása 1916. július–december. In: Budapesti Fővárosi Könyvtár Értesítője, 1916., 4–6. 172–173.

109 Vö. Mihalik József (1917): A Budapesti Városi Nyilvános Könyvtár: a működésről beszámoló tizedik évi jelentés alapján. *Múzeumi és Könyvtári Értesítő*, 1917. 4. 231–232.

110 Mihalik József (1917): A Budapesti Városi Nyilvános Könyvtár: a működésről beszámoló tizedik évi jelentés alapján. *Múzeumi és Könyvtári Értesítő*, 1917. 4. 231–232.

111 Vö. A könyvtár és a háború. In: *A Budapesti Fővárosi Könyvtár Értesítője*, 1917. 1–3. sz. 17.

112 Vö. A Múzeumok és Könyvtárak Orsz. tanácsa 1914–1917. évi működése. *Múzeumi és Könyvtári Értesítő*, 1918. 2. 91.

113 Három elismerő irat: *Múzeumi és Könyvtári Értesítő*, 1916. 2–3. 177.

114 Vö. Az Országos Tanács 1918. május hó 11-én tartott üléséből. *Múzeumi és Könyvtári Értesítő*, 1918. 2. sz. 156.

115 A katonák olvasmánnyal való ellátása: 1916. július–december. In: *A Budapesti Fővárosi Könyvtár Értesítője*, 1916. 4–6. 172.

részére.¹¹⁶ 1916. április elején a *Tolnai Világlapja* tulajdonosa, Tolnai Simon újabb 10.000 kötetet, válogatott magyar irodalmat ajánlott fel a frontkönyvtárak javára.¹¹⁷ De a lapok nem csupán a saját kiadvállalat könyvadományairól tudósítottak, hanem megjelent a kezdeményezés reklámjaik között: „A harctéren levő katonák egyedüli szórakozása a jó könyv! Nem mulaszthatjuk el tehát katona hozzátartozóinknak olvasni valóról gondoskodni” – így hirdette például a Magyar Kereskedelmi Közlöny Hírlap és Könyvkiadvállalata Adorján Lászlónak *Havas hegyek alatt, véres utakon. Hadinaplóm a Balkánról* című könyvét.¹¹⁸ Az *Új Idők*ben pedig a Milliók könyve sorozat kötetét javasolták a katonáknak megküldeni: „1 korona 92 fillérért nyolc teljes regényt küld a harctérre a Milliók Könyve kiadóhivatala”¹¹⁹

Az első frontkönyvtárakat a Könyvet a harctérre! mozgalom vezetőinek és a hadsereg illetékeseinek megállapodása értelmében a Boroevic és a Pflanzler-Baltin hadseregnek hozták létre, mivel ezekben a csapatokban harcolt a legtöbb magyar katona. A lövészárkokban is működő mozgókönyvtárak szervezési munkálataiban a sajtó-főhadiszállás parancsnoka, Hoehn Miksa tábornok is részt vett, és a sajtóközlemény szerint az első bibliotékák 1916 február-március fordulóján indíthatták be szolgáltatásaikat.¹²⁰ Az első tábori könyvtárakat a József főherceg parancsnoksága alatti magyar csapatokhoz juttatták el; a császári és királyi 7. hadtestparancsnokság 1916. március 3-án kelt 2489/J. számú levelében József főherceg köszönetet mondott az egyenként 70 magyar könyvet tartalmazó 4 láda könyvért és értesíti a Vöröskereszt Szeretetadomány Osztályát, hogy a küldeményt a magyarajkú katonák részére kiosztotta. „A beérkezett jelentések alapján közölhetem, hogy ezen, az egyesület által megindított mozgalom csapataimnál megértésre talált s a küldött könyveket bátor és derék katonáim nagy örömmel fogadták.” – olvasható a levélben.¹²¹ Egy későbbi híradásból ismeretes, hogy Svetozar Boroevic Von Bojna hadseregparancsnoknak az olasz fronton harcoló katonái a húsvéti szeretetadományokkal együtt kapták meg – személyesen Herczeg Ferencről és dr. Erdélyi képviselő úrtól – könyvtárukat.¹²² Az 1916. április 17-én szétosztott könyvek 20, egyenként 205 válogatott kötetet tartalmazó dandárkönyvtárat, 40 magyar és 20-20 német és szláv ezredkönyvtárat foglaltak magukban.¹²³ A programban a fronton lévő hadtestek első-, illetve másodosztályú tábori könyvtárakat kaptak, előbbieket eleinte 200, majd 100, vagy akár még kevesebb kötetet tartalmaztak, a másodosztályú könyvkollekciók, „könyvládák” 50

116 Vö. A könyvtár és a háború. In: *A Budapesti Fővárosi Könyvtár Értesítője*, 1917. 1-3. 17.

117 Nagy könyvadomány a katonáknak. *Budapesti Hírlap*, 1916. április 5. 9.

118 Vö. pl. *Tolnai Világlapja*, 1917. július 26. 27.

119 Vö. Milliók könyve. *Új Idők*, 1915. karácsony. 23.; A Milliók Könyve a harctéren. In: *Új Idők*, 1916. február 27. 243.

120 Könyvet a harctérre! *Budapesti Hírlap*, 1916. március 19. 15.

121 *Ő cs. és kir. Fensége Ferenc Salvátor főherceg védnöksége alatt álló „Könyvet a harctérre” mozgalom egy évi működésének ismertetése.* Országos Hadsegélyező Bizottság: Magyar Szent Korona Vöröskereszt Egylete, Budapest. 1917. 9-10.

122 Húsvéti szeretetadomány. In: *Budapesti Hírlap*, 1916. április 18. 10.

123 Könyvet a harctérre. In: *Pesti Hírlap*, 1916. április 21. 6.

használt könyvet és 100 folyóiratfüzetet foglaltak magukban,¹²⁴ de egészen kicsiny könyvkollekciók még a kórházvonalokra is kerültek.¹²⁵

Az 1917-es Mikszáth Almanach előszavában Herczeg Ferenc olvasatában „az ingyenes ezredkölcsonkönyvtárak ... a magyar szépirodalom legjavát viszik a harctérre”, a tisztek haszonnal forgatták a harctéri tudósításokat, az alföldi magyar ezredek pedig többször kértek mezőgazdasági munkákat, és volt, aki levélben engedve a katona-becsület követelményeinek „az üteg nevében hevesen tiltakozott az ellenség becsmérése ellen”.¹²⁶

A tábori könyvtárak megszervezését maga a program védnöke, Ferenc Szalvátor királyi herceg is 2.000 koronával támogatta, így 1916. április végére az osztrák Bücher ins Feld mozgalommal való megállapodás alapján az 5. és 7. hadsereg minden hadsereg-parancsnokságához eljuthattak a magyar tábori könyvgyűjtemények.¹²⁷ „Az olvasási kedv – ezt az 5. hadsereg jelenti” – írja Herczeg Ferenc a *Mikszáth Almanach* előszavában 1917-ben „átragadt az analfabétákra is, akik írástudó bajtársaikkal olvastatnak fel maguknak.”¹²⁸ Nem egészen egy hónappal később, 1916 május 20-án már arról számolt be a *Budapesti Hírlap*, hogy „az akció nagy sikerrel működik és már valamennyi hadseregnek nagy mennyiségű értékes könyvet juttatott”, de a közlemény további adományokat kért.¹²⁹ 1917 tavaszától már a fronton megszerveződött katonaoththonok számára is folyt a gyűjtés.¹³⁰

A katonaoththonok hálózata a hadügyi tárca és a Vöröskereszt Lábadozó Sebesülteket Elhelyező Bizottsága támogatásával jött létre, itt az egészségügyi rehabilitáció mellett elméleti (írás-olvasás, földrajz, számtan stb.) és gyakorlati – ma azt mondanánk – szakoktatásban részesültek a beutaltak. A háború végéig 50 ilyen intézmény működött.¹³¹ A Nagy Háború előrehaladtával tehát a katonaoththonok lakói a könyvellátásnak speciális célcsoportjává váltak. A harcok során megvakult vagy rokkanttá lett katonák társadalomba való visszaillesztésének fontos eszközei lettek a könyvek, tankönyvek és szakkönyvek egyaránt – akár Braille-írással edíciókban is. (A téma aktualitását jelezte a A M. kir. Rokkantügyi Hivatal kiadványai című sorozat megindulása 1915-ben, valamint a vonatkozó intézményrendszer kiépülése, ahol „Külön iskolája nyílt a vakoknak, akik a nyarat a gödöllői állami méhészeti iskolá-

124 Ó cs. és kir. Fensége Ferenc Salvátor főherceg védnöksége alatt álló „Könyvet a harctérre” mozgalom egy évi működésének ismertetése. Országos Hadsegelemező Bizottság: Magyar Szent Korona Vöröskereszt Egylete, Budapest. 1917. 7.

125 Enyvvári Jenő (1915) 7.

126 Herczeg Ferenc előszava a Mikszáth Almanachban, 1917. Közli: Bársony István (2015): *A századik holdtölte*. Bársony István Alapítvány, Székesfehérvár. 12-13.

127 Könyvet a harctérre. *Budapesti Hírlap*, 1916. április 29. p. 10.; Könyvet a harctérre. *Pesti Hírlap*, 1916. április 28. 6.

128 Herczeg Ferenc előszava a Mikszáth Almanachban, 1917. Közli: Bársony István (2015): *A századik holdtölte*. Bársony István Alapítvány, Székesfehérvár. 12.

129 Könyvet a harctérre. *Budapesti Hírlap*, 1916. május 20. 9-10.

130 Könyvet a harctérre. *Budapesti Hírlap*, 1917. március 2. 5.

131 Vö. Brüll Miklós (1984): *A Magyar Vöröskereszt tevékenysége az első és a második világháború időszakában*. [S. l.] : Magyar Vöröskereszt, Budapest. 71-72.

ban töltötték, szőnyegkötést, székfonást, kefekötést és masszagét tanulhattak és megtanulták a Braille írást is.” – és később a harcok során megsérült katonák átképzésére a ’szakmai rehabilitációs program’ törvényi háttérének megteremtése 1918-ban.)¹³² A könyvtári intézményrendszer jelentős szerepet vállalt ezen kör információforrásokkal való ellátásában: a Városi Könyvtár 1916-ban saját forrásai-ból 502 K 90 f értékben 309 tankönyvet vásárolt a Rokkantügyi Hivatal által rendezett tanfolyamok résztvevői számára,¹³³ a Múzeumok és Könyvtárak Országos Tanácsa 1917/1918-as költségvetési évre szóló tervezete a Vakokat Gyámolító Országos Egyesület könyvtára számára 600, a Hadifoglyokat Gyámolító és Tudósító Hivatal a fogolytáborok könyvszükségleteinek fedezésére pedig 500 koronát rendelt fordítani, a Vakokat Gyámolító Országos Egylet eperjesi és miskolci fiókjára 500-500, a katonaothonok könyvtáaira 20.000 koronát tervezett. A vakok könyvtári ellátásának kérdése a Vallás-és Közoktatási Minisztérium és a Múzeumok és Könyvtárak Országos Főfelügyelősége napirendjeiben is szerepelt elméleti, tudományos megközelítésben és a gyakorlati tennivalók szintjén egyaránt: Braille-írást könyvtárak, kapcsolatrendszerük kiépítése, könyvtárközi kölcsönzés megszervezése, együttműködés a Vak Katonák Országos Intézetével.¹³⁴

A 1917-től a korabeli publikált források egyre kevésbé foglalkoznak a katonák olvasmányainak kérdésével, illetve az (egyre csökkenő mennyiségű) adományok statisztikai kimutatásainak közlésével.

A jótékonyági kedv elapadásának egyik magyarázata természetesen a társadalmon eluralkodó fásultság, de az objektív körülmények sem kedveztek a programoknak: a háború során a hátszág gazdasági helyzete romlott és a papírhiány egyre szorítóbbá vált. A Fővárosi Könyvtár központjának 1916-os jelentéséből ismeretes, hogy 1916. utolsó negyedévéig a magyar könyvek ára 45%-kal emelkedett, és az igazi infláció a papír- és kiadói iparban csak ezután jelentkezett Szabó Ervin igazgató 1917 júniusában 80-100%-os drágulást említett.¹³⁵ A kiadványok árának emelkedése megmutatkozik a hátszág könyv- és könyvtárhasználati adataiban: a könyvkölcsönzés növekedéséhez vezetett. A megelőző évhez képest a bibliotéka forgalma ebben a tekintetben 55%-os növekedést mutatott, de a helyben olvasott dokumentumok számában is 20% fölötti gyarapodást regisztráltak. A beiratkozók száma szintén nagyobb volt a korábbi évekénél; a háborús körülmények miatt a nők száma magasabb a korábbiaknál, a férfiaké csökkent, de „1916 folyamán már be kellett iktatnunk a foglalkozási statisztikába a katonák csoportját... [hiszen] már annyira

132 Vö. Borsay János (2015): A hazai rokkantügy az első világháborúban. In: Háború és orvoslás: Az I. világháború katonaegészségügye, annak néhány előzménye és utóélete: orvostörténeti tanulmányok / összeáll. Kaponczay Károly. Magyar Orvostörténelmi Társaság, Budapest. 175-181.

133 A katonák olvasmánnyal való ellátása 1916. július–december. *A Budapesti Fővárosi Könyvtár Értesítője*. 1916. 4-6.172-173.

134 Vö. Az Országos Tanács 1918. május hó 11-én tartott üléséből. *Múzeumi és Könyvtári Értesítő*. 1918. 2. 151-154.

135 A Városi Nyilvános Könyvtár 10. évi jelentése, az 1916. évről. *A Budapesti Fővárosi Könyvtár Értesítője*. 1917. 1-3. 1.

tartós hivatássá vált a katonáskodás, hogy az újonnan beiratkozó nem hivatásos katona régi foglalkozása helyett ezt érzi hivatásának és ezt is jelenti be.”¹³⁶

Mindazonáltal a háború első éveiben nem csupán a Fővárosi Könyvtár használatában volt emelkedés tapasztalható. Wolfner József, a Singer és Wolfner cég képviselőjében azt nyilatkozta a *Budapesti Hírlap* 1916 januári kérdésére, hogy „határozott megállapítás szerint már most is sokkal nagyobb az olvasó közönség, mint valaha volt. [Budapesti] Könyvkereskedésünkben is azt látjuk, hogy sokkal nagyobb a forgalom, mint azelőtt. ... Nem a rendes vevőink, azok közül sokan el is maradtak, helyesebben szólva: most nem jelentkeznek, – ellenben jönnek asszonyok, férfiak, katonák, a kiket soha nem láttunk, s akik nem régi, nem rendes könyvvásárlók, hanem csak most kezdenek belekóstolni ebbe a szellemi élvezetbe. ... Megható, hogy a harctérről is mennyire érdeklődnek az irodalom iránt. Olyan komoly folyóirat, mint a *Magyar Figyelő*, háromszáz példányban jár a harctérre.” A Franklin-Társaság válaszában nagyrészt a tudományos könyvkiadás és a szakirodalom nehéz helyzetéről beszélt, de kitért az 1915-ös karácsonyi könyvvásár érdekes tapasztalatára is: sok katonavásárlónak köszönhetően fellendült az ifjúsági irodalom iránti kereslet is, „hogy az itthon maradt gyermekek legalább e téren ne érezzék apjuk vagy testvérük távollétét.”¹³⁷

A Corvina, a könyvkiadók és könyvterjesztők lapja az olvasás kérdésével foglalkozva a megnövekedett olvasási kedv tartós voltát prognosztizálta: „Próféták mi sem vagyunk és a háború annyira felfordított mindent, hogy semmi sem nyújt támpontot arra nézve, mi lesz a jövőben. Mégis bizonyos optimizmussal nézzük a jövőt ... A katona, aki a lövészárokból szokta meg az olvasást, aki a harcok után a pihenés óráit – ha csak volt könyve – olvasással töltötte, ha hazajön ismét csak olvasni fog, mert megtanulta, hogy a legszebb szórakoztató szerszám: a könyv.”¹³⁸

A Nagy Háború tehát meghozta azt a felismerést, hogy „a könyv a hosszú háborúviselésnek egyik fontos eszköze”, ez pedig a régóta stabilan kialakultnak mondható könyves intézményrendszer egy új elemét teremtette meg, nevezetesen a tábori könyvkereskedést. A magyar könyvesek számára ez tulajdonképpen hatalmas lehetőséget, meghódításra váró piacot jelentett, illetve sajnálatosan csak jelentett volna, mert a német és osztrák befolyás „jóformán minden könyvkereskedést osztrák kézre juttatott. És milyen kézre! „Tehetetlen, kis agyú, kicsinyes szatócsokra.” – hangzik Révay Mór János indulatoktól sem mentes ítélete.¹³⁹ De ugyanez a jelenség köszön vissza a *Corvina* hasábjain: „Mert a német könyv az ott van mindenütt; tisztelettel szólván, még a pokolban is ... a futóárkok 'Deckung'-jaiban is” – írja Seitz Lipót, aki konkrét üzleti kontaktot ajánl Galíciában Felix West, jelentős könyves vállalkozó személyében, illetve javasolja a magyar katonai jelenlétnek, a

136 Vö. A *Budapesti Fővárosi Könyvtár Értesítője*. 1917. 1-3. 28-29.

137 Fráter Aladár: Az irodalom műhelyeiben. *Budapesti Hírlap*. 1916. január 9. 8

138 Milyen lesz a könyvek kelendősége [a] háború után? *Corvina*, 1917. november 30. 150.

139 Révay Mór János (1920): *Írók, könyvek, kiadók: Egy magyar könyvkiadó emlékiratai*. 2. kötet. Révai, Budapest. 359.

trének útvonalának megfelelően Brodyban és Lembergben bizományos kapcsolatok felvételét. Ezzel a „kulturmisszió”-val egyrészt a magyar katonák jutnának anyanyelvükön megjelent könyvekhez, másrészt pedig a kereskedők számára az új piacon való megjelenés biztosítana nagyobb hasznot.¹⁴⁰

A háborúnak a magyar irodalomra, könyvkereskedelemre, olvasóközönségre gyakorolt hatását vizsgálva az „idegen” könyv térnyerésére utalt a *Budapesti Hírlap* 1916. január 9-ei számában közzétett, *Az irodalom műhelyeiben* című publicisztika: „A könyv azonban nemcsak papír, de lélek is, az idegen könyv idegen lélek, [adott esetben egyenesen] ellenséges lélek s annak mi keresete most s itten?”¹⁴¹

A HADIFOGLYOK KÖNYVEKKEL VALÓ ELLÁTÁSA

A háborús könyvellátás azonban nem csupán az aktív katonákra vagy a lazaretek ápoltságaira terjedt ki, hanem – ha lehet mondani – a még nagyobb elszigeteltségben, tehetetlen reménytelenségben, (kényszer)munkában vagy a tiszték esetében idegőrlő semmittevésben élő hadifoglyok és a Franciaországban a háború kitörése pillanatában internáltak voltak a Vöröskereszt, a Hadsegélyező Hivatal, a Fővárosi Könyvtár és a civil donátorok tevékenységének harmadik célcsoportja.¹⁴² A Hadügyminisztérium szintén támogatta a *Könyvet a harctérre!* kezdeményezés ezirányú kiterjesztését, ennek keretében Olaszországban és orosz földön létesítettek könyvtárakat a hadifogolytáborokban, orosz fogságban lévő tanárok pedig beadványukra válaszul pedagógiai szakkönyveket kaptak,¹⁴³ de a Magyarország területén raboskodó orosz, olasz és szerb hadifoglyoknak éppígy juttattak olvasmányokat.¹⁴⁴

Mindezzel együtt a korabeli források, a hírlapok publicisztikái és a könyvtári szakirodalom, illetve a fogságban lévők naplói, később egybeszerkesztett memoárjai mindvégig az olvasmányok hiányáról panaszkodtak, arról, hogy a magyar könyv csak kis mennyiségben és jelentős késéssel érkezett meg távoli rendeltetési helyeire, például a francia földön internáltakhoz és a Szibériába hurcolt hadifoglyokhoz, de nagy vonalakban hasonló helyzetben volt a Nagy Háború során fogságba esett mind a 833.570 honfitársunk.¹⁴⁵

140 Seitz Lipót (1916): Néhány szó a magyar könyvről a háborúval kapcsolatban. *Corvina*, 1916. június 10. 68-69.

141 Fráter Aladár (1916): Az irodalom műhelyeiben. *Budapesti Hírlap*, 1916. január 9. 8-9.

142 Vö. Brüll Miklós (1984): *A Magyar Vöröskereszt tevékenysége az első és a második világháború időszakában*. [S. l.]: Magyar Vöröskereszt, Budapest 70., illetve A szeretetadományosztály működése. *Néptanítók Lapja*, 1917. szeptember 3. 11.

143 A tanítók olvasmányai a harctéren. *Néptanítók Lapja*, 1917. május 10. 4.

144 Vö. Brüll Miklós (1984): *A Magyar Vöröskereszt tevékenysége az első és a második világháború időszakában*. [S. l.]: Magyar Vöröskereszt, 1984. p. 70

145 Vö. Izsza Melinda (1996): Könyvtárak, könyvellátás az első világháborúban. *Honvédségi Szemle*, 1996. 9. sz. 116.

Az országhoz viszonylagos földrajzi közelségben lévő fogolytáborok lakói általában könnyebben juthattak olvasmányokhoz, de a magyar nyelvű kiadványok eljuttatása számukra így is meglehetősen nehéz volt. A táborokban például csak akkor kaphatták meg a lakók a könyvküldeményeiket, ha azok a Vöröskereszt vagy más hazai, illetve külföldi, nemzetközi szervezet, egyházi szövetségek, hivatalos küldöttségek, jótékonyági intézmények közvetítésével érkeztek, és csak azokat a könyveket, amelyek 1913 előtt jelentek meg, nem voltak sem politikai, sem katonai vonatkozásúak, és nem sértették az adott ország nemzeti érzékenységét, no meg az általános erkölcsi normákat, illetve amelyek a tábori cenzúrán átmentek. Ez sokszor hosszú időt vett igénybe és néha félreértésekhez vezetett, Cooper *Bőrharisnya* című könyvét például az amerikai indián katonák kigúnyolására alkalmas tartalomnak minősítették. Mindezzel együtt az olasz földön rabságban lévők általában jobb helyzetben voltak: 1916. július végén az Osztrák-magyar Vöröskereszt Egylet 300 kötetes könyvtárat adományozott az Asinarán időző, illetve Portoferraióból visszaérkező foglyoknak. 1917. január elején a tumbarinói lágerben ötszázkötetes könyvtár állt rendelkezésre. XIV. Benedek pápa úgyszintén kiállt a fogolytáborok lakóinak érdekei mellett: utasította az olasz püspöki kart, hogy látogassák meg a hadifoglyokat, így példának okáért Cagliari érsek látogatása után a magyar katonák könyveket, újságokat kaptak a Vatikántól. A romániai dobrovaui tiszti fogolytáborban egy erdélyi eredetű és egy bukaresti német család adományaként érkezett és később is gyarapodott szép- és szakirodalmat egyaránt tartalmazó könyvtár szolgált a láger lakóit. Az angol táborok általában a könyvellátás szempontjából is emberségesebbek voltak.¹⁴⁶

A szibériai táborok lakóiról azonban a *Könyvtári Szemle* 1916-ban azt a hírt adta, hogy még mindig nem jutottak magyar nyelvű olvasnivalóhoz; „azt hallottuk, hogy a bajon úgy segítettek magukon, hogy emlékezetből leírtak ismert, népszerű magyar verseket és elbeszéléseket és azokat sokszorosították, terjesztették a magyar betű utáni szomj kielégítésére.”¹⁴⁷ Markovits Rodion, aki 1915-ben katonaként az orosz fronton harcolt és esett fogságba,¹⁴⁸ a *Szibériai garnizonban* Heltai Jenő és Molnár Ferenc műveinek „újraírását” említi, Kinsky grófnő látogatására és az elé terjesztendő kérésekre emlékezve pedig leírja, hogy a fogoly tisztek legelsőként könyveket kértek volna, de „Ezt Steiner őrnagy úr meghallotta, és mindjárt mondta is, hogy ... ezt a kérelmet bizvást elejthetik, mert a grófnő említést tett róla, hogy a svéd vöröskereszt útján nagyobb könyvállományt fog kapni a tábor. Túlnyomólag persze német könyvet, sajnos a magyar könyvek beszerzése nehézségekbe ütközik. ... Remélhetőleg a magyar könyvek is meg fognak érkezni, odahaza bizonyára történtek már lépések, de a hadifogság negyedik esztendejében rossz vért szülne odahaza, ha a magyar hadifoglyok nem bíznanak a közeli szabadulásban...”. A mű további

146 Vö. *Hadifogoly magyarok története*. 1. kötet. Athenaeum, Budapest. 1930. 234., 197., 206., 229., 259., 343-353.

147 Hadifoglyaink. *Könyvtári Szemle*, 1916, 2. 83.

148 Vö. Markovits Rodion. In: *Új magyar életrajzi lexikon*. 4. kötet. Magyar Könyvklub, Budapest. 2002. 514.

részében a német könyvek megérkezése valóban szerepel, a magyaroké azonban nem.¹⁴⁹ „Távol Oroszországban ...: a betű az ember életében” címmel a *Pesti Napló* 1927-ben 2000 pengős pályázatot hirdetett az orosz hadifogolytáborokat megjártak számára. A beérkezett visszaemlékezések egy része megjelent a lapban: a között írások egy része az írni-olvasni tanulásról szólt, de Lévai Vilmos textilkereskedő számára egyik társa volt az élő könyvtár a Kaszpi-tenger melletti lágérben, aki „könyv nélkül, majdnem szóról-szóra Jókai Mór regényeit mesélte el nekünk estéről estére, hihetetlen memóriája volt, és mi előadását, mint régen nélkülözött kultúrát olyan áhítattal hallgattuk, mintha egy próféta prédikált volna.”¹⁵⁰ Hermann Ernő 1914. október utolsó napjaiban esett orosz fogságba, *Hadifogolynaplójában* az 1914 és 1918 közötti eseményeket örökíti meg néhány adalékok közölte a könyvolvasásról („olvasni csak én szoktam”, ezzel szemben később: „A przemyslieknek az ottani magyar könyvtárból sok kötetet sikerült elhozniuk s így végre több magyar könyvhöz jutunk. Egy könyv tulajdonosa könyvét napi 5 kopekért szokta kölcsön adni, ami egészen jó keresetforrás némely embernek. 4-5 könyv egész jó napi kosztot biztosít”), annál többször említi hol örömmel, hol hiányolva az újságokat, például a Vörös keresztől érkezettek, vagy a hazulról érkezett duplafenekű csomag rejtekéből előkerült *Est, Pesti Hírlap és Érdekes Újság* számokat.¹⁵¹

Kuncz Aladár a francia kultúra szerelmes csodálójaként járt 1914 nyarán Párizsban, rövid ideig egy Carantec nevű breton falucskában és csak 1919 májusában térhetett haza sokéves fogságából, mert a francia hatóságok rögtön a háború kitérésakor internálótáborba zárták, mint minden más ellenséges állam akkor francia földön tartózkodó (tanuló, dolgozó, kiránduló stb.) állampolgárát.¹⁵² A rabságát megörökítő *Fekete kolostorban* írja: „A kert növekvő palántái között már a kora reggeli órákban két kis, fadarabokból összetákolt székre kucorodtunk Németh Andorral, s egész nap olvastunk. Francia, német, angol, később spanyol könyveket. Magyar könyvhöz még ebben az időben nem jutottunk, pedig több ízben kértünk a svájci Vörös kereszt útján hazulról.” És az internálótáborokban rendelkezésre álló saját könyvek, az elengedett fogolytársak „hagyatéka”, vagy a német Vörös keresztől érkezett lágérvékönyvtár mellett ők is „újraírott” színdarabot adtak elő, „színdarabkéziratunk nem volt, magunknak kellett tehát részint eredeti, részint emlékezetből összeállított régi darabokat írunk.” Az őt körülvevő világ helyett az olvasás jelentette számára a valóságot: „néha megesett, hogy egy regény környezetétől vagy embereitől napokig el sem váltam. Mintha teljesen átköltöztem volna világukba” – írja; és a kantinosnétól kapott könyv helytörténeti vonatkozásai, a fekete kolostor titkos alagútjainak leírása a kötetben adták az ötletet meghíúsult szökési kísérletük-

149 Vö. Markovits Rodion (1965): *Szibériai garnizon*. Irodalmi Könyvkiadó, Bukarest. 141-142., 245., 251-252.

150 Távol Oroszországban ...: a betű az ember életében. In: *Pesti Napló*, 1927. október 8. 9.

151 Vö. Hermann Ernő (1914): *Hadifogolynapló*. Zrínyi, Budapest. 141., 201., 141., 234.

152 Kuncz Aladár. In: *Új magyar életrajzi lexikon*. 3. kötet. Magyar Könyvklub, Budapest: 2002.1250.

höz.¹⁵³ A Magyar Vöröskereszt közvetítésével a francia fogolytáborok csak 1918-ban kaptak nagyobb könyvadományokat, addig a magyarok is más nemzetek könyvtárait, pl. a német tisztek tábori tékáit és személyes tulajdonú, 15-20 kötetes mini kollektióit használhatták, illetve (elsősorban az egyetemi hallgatók) a svájci főiskolák könyvtáraitól kölcsönözhettek. A franciaországi legénységi táborok magyar könyvet és újságokat úgyszólván sehol sem engedtek be, ezek lakói között viszont az idegen nyelvismeret (főként a francia) egyáltalán nem volt általánosnak mondható.¹⁵⁴

Az ellátás megszervezésében való késlekedés és a szeretetadományként érkező kötetek csekély száma részben – ahogyan Révay Mór János és Seitz Lipót megfogalmazta – a hazai könyvkereskedők rossz helyzetfelismerésével, tehetetlenségével, helytelen üzletpolitikájával, de éppígy a hadifogolytáborok messzeségével, zártságával magyarázható, esetleg azzal a nézetrel, hogy aki fogságba esett, az nem jó katona, nem méltó a segítségre. De közrejátszott a hivatalos szervek – talán túlzott? – óvatossága, hiszen Sipos Anna Magdolnát idézve „A [Múzeumok és Könyvtárak Országos] Tanács[a] figyelemmel volt arra is, hogy e sorozatokból a hadifoglyok ne kaphassanak olvasnivalót, mert tartottak attól, hogy a magyar hadifoglyokat a kötetekben leírtak miatt különböző retorziók érhetik”.¹⁵⁵ Érdemes visszagondolni a könyvadományozásra felhívó közleményekre, elsősorban hazafias, nemzeti, vallásos, részben háborúpárti és harcra ösztönző tartalmú kiadványokat, hírlapokat preferáltak a hivatalos programok, és éppen az irodalom ezen szegmense volt nemkívánatos az ellenséges fogolytáborok vezetői számára.

Nem véletlen tehát, hogy a visszaemlékezések, a korabeli napisajtó és a szakfolyóiratok cikkei mind a német példával igyekeznek hatékonyabb közbelépésre indítani az illetékeseket és a civil lakosságot. Szövetségesünk hadvezetése és hivatalos szervei a fogoly diákokat tankönyvekkel, szakkönyvekkel látják el,¹⁵⁶ egy 1917-es közlés szerint a berlini porosz udvari könyvtár Kriegsbücherei-a 1914 óta 528.000 könyvet juttatott el fogságba esett katonáihoz,¹⁵⁷ a harcokban megvakult egyetemi hallgatók számára pedig oktatási központot alapítottak Marburgban, többek között azzal a céllal, hogy használatukra egységes gyorsírási rendszert dolgozzanak ki.¹⁵⁸ A német frontharcosok könyvekkel, olvasmányokkal való ellátásának magas színvonalát bizonyítja a Néptanítók Lapjában közölt beszámoló: a német katonákat leváltó magyar csoport egyik hadnagy-tanítója leveléből tudható, hogy Zeller görög filozófiatörténete, Szókratészről szóló munka és a tanítók jövődi feladatait taglaló írások is voltak a lövészárk-könyvtárban. Az episztola szerzője tanítóból lett

153 Kuncz Aladár (1975): *Fekete kolostor*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 198., 558., 472., 437., 267., 343.

154 Vö. *Hadifogoly magyarok története*. 1. kötet. Athenaeum, Budapest. 317., 342.

155 Vö. Sipos Anna Magdolna (2013): Wlassics Gyula szerepe a magyar könyvtárügyben a századfordulót követő évtizedekben. 3. rész. A háborús évek. In: *Könyvtári Figyelő*, 2013. 3. 493.

156 Hadifoglyaink. *Könyvtári Szemle*, 1916, 2. 83.

157 Katonák és hadifoglyok. *Könyvtári Szemle*, 1917, 2. 84.

158 Vak egyetemi hallgatók számára könyvtárat. *Könyvtári Szemle*, 1917, 2. 84.

önkéntes népfelkelő tisztársait arra buzdítja, hogy a harctéren is gyakorolják eredendő hivatásukat; a névtelen tanító „a haza védelmére gondol, arra akarja a néphadsereget minden időkre erőssé tenni, de nem felejt el, hogy az nem pusztán a katonai foglalkozásban való vezetéssel, hanem minden oldalú gondos neveléssel érhető el.”¹⁵⁹ A *Katolikus Szemle* pedig 1917-ben recenzálta Dr. C. Th. Kaempfnak a *Soziale Kultur* című szakfolyóiratban nemrégiben közzétett tanulmányát, amelyben a szerző a katonatisztek „népnevelő” feladatát vette górcső alá. A hivatkozott dolgozat még a háború előtt megkezdett kutatásról tudósít és a tiszteket a legénység nevelőiként aposztrofálja, szerepet szánva nekik alattasaik olvasmányainak megválasztásában. A megkérdezett katonatisztek megfigyelései alapján a történelmi, földrajzi, a nemzeti kultúrát, irodalmat közvetítő kötetek a legfontosabbak, de nagy érdeklődés mutatkozott a vallási, lelkeségi irodalom iránt is. Az állóháború „üresjáratái” sok kitöltendő és értelmesen felhasználható szabadidőt jelentettek, amelyben a frontkönyvtár „egy sajtáságos, az egyetem szabad tanítási ideáljának megfelelő kulturális intézmény” lehetne.¹⁶⁰ A frontvonal mögötti pihenőkben, de még inkább a hadifogoly- és internálótáborokban számtalan tanfolyam indult, minden fogoly saját békebeli szakterületén tartott tanfolyamokat a társainak. Igyekeztek elsajátítani az adott ország, régió nyelvét, gyorsírás kurzusokat, szabadegyetemeket szerveztek – megszámlálhatatlanul sok helyen említődnek ezek akár az idézett irodalmi forrásokban. A napilapok szintén hírt adtak ilyen kezdeményezésekről. Így látható, hogy a szakirodalomban felvetett elméleti kérdések konkrét gyakorlati megvalósítást nyertek.

A Könyvet a sebesülteknek! és a Könyvet a harctérre! projektek összevont mérlegére a háborús évek alatt egyre inkább rendszertelen beszámolók miatt nincsenek egyöntetű, minden adományforrást és felhasználási módot, célt összegző adatok, de a töredékes információk is imponáló aktivitásról tanúskodnak: a fővárosi könyvtárán keresztül, illetve egyéb utakon 1917 végéig összesen 2.797.000 kötet könyv és füzet került az olvasó katonák kezébe.¹⁶¹ A Nagy Háború végéig a Fővárosi Könyvtárban 1.594.000 dokumentumot dolgoztak fel és juttattak el 1.396 hadikórházba, illetve a harctéren vagy fogságban, internálótáborokban lévőkhöz,¹⁶² ezen felül a Magyar Vöröskereszt egyéb gyűjtéseiből a Könyvet a harctérre mozgalom keretében 600.000 kötetet szállított a frontra.¹⁶³

Ha ezek számok nem is fedik le a Nagy Háború során használatba adott kötetek, kiadványok összességét, és ha a katonák, hadifoglyok ennél akár sokkal több olvasmányt is igényeltek volna, mindez semmit sem vonhat le a mozgalmak jelentő-

159 A tanítók olvasmányai a harctéren. *Néptanítók Lapja*, 1917, 19. 4.

160 Vö: A Soziale Kultur... *Katolikus Szemle*, 1917. 1. 161-162.

161 Vö. Izsza Melinda (1996): Könyvtárak, könyvellátás az első világháborúban. *Honvédségi Szemle*, 1996. 9. 115.

162 Vö. Rohla Márton (1964): A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár és a könyvtárközi kölcsönzés. In: *A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár évkönyve*. 1963. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, Budapest. 187.

163 Vö. Brüll Miklós (1984): *A Magyar Vöröskereszt tevékenysége az első és a második világháború időszakában*. [s. l.]: Magyar Vöröskereszt, Budapest. 76.

ségéből, hiszen minden nehézség, szegénység ellenére, a tábori posta működésének lehatárolt voltával, a hazai és a fogolytáborokban működő háborús cenzúrával, az adományozó kedv csökkenésével együtt a civilizáció-ellenes és emberpróbáló időszakban a kultúra, az emberség és a remény képviselőit, közvetítésére vállalkoztak.

AZ OLVASOTT SZÖVEG MEGÉRTÉSE ALSÓ TAGOZATOS TANULÓKNÁL

A különböző típusú szövegek szerepe az olvasástanulásban

RÁDI ORSOLYA MÁRTA¹

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

MÁRTA ORSOLYA RÁDI: READING COMPREHENSION IN LOWER PRIMARY – THE ROLE OF DIFFERENT TEXT TYPES IN LEARNING TO READ

The main topic of the present study is what pupils do with a text to be read, and not what they are supposed to do. The emphasis lies on individual differences instead of universal processes, more precisely on cognitive features. Reading is a communication activity and a learning method at the same time. Classroom research has been carried out with the method of observation, by classifying the written texts according to their quality and quantity. When analysing the results of the research, several examples are brought up to support the statement that the comprehension of literary texts requires higher levels of competency, therefore it is indispensable to read everyday texts composed in elaborate standard language on 1st and 2nd competency levels in lower primary school.

A tanulmány empirikus vizsgálat alapján azt mutatja be, hogy a diákok mit tesznek – és nem, hogy mit kellene tenniük – az olvasandó szöveggel. A hangsúly az univerzális folyamatok helyett az egyéni különbségeken van, ezen belül is a kognitív jellemzőkön. Az olvasás kommunikációs tevékenység, egyben tanulási eljárás is. Tanórai vizsgálatokat végeztünk a megfigyelés módszerével, az olvasott szövegek mennyiségének, minőségének kategorizálásával. Kutatási eredményeink elemzése során példákat hozunk arra, hogy a szépirodalmi szövegek megértéséhez magasabb képességszintek szükségesek, ezért elengedhetetlen az 1. és 2. képességszinten megvalósuló, igényes köznyelven megfogalmazott, hétköznapi szövegek olvasása az alsó tagozaton.

¹ Rádi Orsolya Márta, mestertanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem TÓK, Budapest

I. FOGALMI, KONCEPCIONÁLIS HÁTTÉR

Az anyanyelvi kompetenciák megléte a tanulás, tudás alapvető feltétele. A tanulás és a tudás egymással összefüggő folyamat, a tanulás célja tulajdonképpen a tudás. Célja és eredménye is. *„Ma már tudható, hogy a tudás nem egyszerűen a magukban álló és felidézhető ismeretek birtoklása. Bár ez is, de sokkal több, egyetemesebb ennél.*

A tudás soktényezős, bonyolult komplexum. Nagyon kétes, sőt mesterkélt megoldás lenne zárt definícióba kényszeríteni. Egy lehetséges nézőpontból úgy tarthatjuk, hogy a tudás az egyén, a személyiség birtokában lévő aktív készlet, amely folyamatosan változik, alakul és ugyanakkor maradandó, állandósuló is, amelynek egyaránt vannak rejtőző és előtérben álló elemei. Ez a maradandó, állandósuló és folyamatosan változó aktív készlet megőrzött és felidézhető ismeretekként, ismeretrendszerként, gondolkodási és gyakorlati cselekvési műveletekként, érzelmi tartalmakként, reakciómódokként, viselkedési és kommunikációs tevékenységként van jelen és működik” (Csoma, s.a.). Ezt szem előtt tartva vizsgálatunkban akciókat és interakciókat figyeltünk meg a tanítási órákon, az olvasott szöveg megértéhez kapcsolódóan.

Az olvasás kognitív kommunikatív képesség. Ennek funkciója: információk közlése és vétele szimbólumok által. *Chomsky* (1965) szerint létezik egy velünk született, genetikusan meghatározott egységes nyelvi képesség (Language Acquisition Device), illetve minden emberi nyelvre érvényes univerzális nyelvtan (Universal Grammar), amely a környezettel való interakció során lép működésbe, és ennek köszönhetően a nyelvelsajátítás folyamata nagyjából azonos minden (anya) nyelv és tanuló esetében (*Chomsky*, 2004). A kognitív fejlődési modell (pl. *Piaget*, 1970) szerint a nyelvi fejlődés szorosan kötődik az intellektuális érés folyamatához, annak szakaszaihoz. A környezet hatásait a nyelv elsajátításában *Vigotszkij* írta le többek között (*Vigotszkij*, 1971). Különbőség mutatkozik az egyének nyelvhasználatában, akik ugyan egyformán birtokában vannak az anyanyelv grammatikai rendszerének, de nem egyformán bánnak vele. Az értés és a produkció közötti aszimmetria egész életünk során megmarad (*Clark*, 2003).

I.1. Az olvasás mint kognitív kommunikáció

Az olvasáshoz szükséges feltételek: az anyanyelv-elsajátítás szintjei, az életkornak megfelelő nyelvi tudatosság. A nyelvi tudatosság megnyilvánul a nyelvi kompetenciában. A nyelvi kompetencia a személyiség része, tevékenységben nyilvánul meg. A személyiség semmilyen tevékenysége nem kivitelezhető információfeldolgozás és információfelhasználás nélkül, így az információfeldolgozás önállósult létfunkcióként, kognitív kompetenciaként is jelentőséggel bír (*Nagy*, 2007). Tapasztalhatjuk, hogy az olvasási tevékenység és alkotóelemei rendszerint akaratlagosan és céltudatosan mennek végbe, de egy bizonyos fejlettséget elérve a tevékenység, vagy egyes alkotóelemei automatizálódhatnak. A készségek automatizálása magával hozza a cselekvés sematizálását, rövidítését, mert kiküszöböli mindazt, ami fölösleges vagy oda nem illő (*Csépe*, 2005). A készség kialakulásának folyamatában több különálló

szakaszt is megkülönböztethetünk. Így van ez az olvasási készség alakulása esetén is (ld. Csépe, 2005). Mivel komplex készségről van szó, nem lehet a teljes olvasástanulási folyamatot egyetlen készség alakulásának tekinteni.

Az iskolába lépő gyermek az olvasástanulás analitikus szakaszában van. Meglehet, néhány gyermek már eljutott a megértő olvasás szakaszába. A megértő olvasást az irodalmi szövegekhez szokás kapcsolni (Csépe, 2005). A szövegekkel való találkozás nemcsak dekódolás, hanem lényeges előfeltétele az olvasói szokások, az olvasói magatartás, a gazdag beszédtapasztalat, valamint az aktív befogadói élmények megléte (Szőke-Milinte, 2004). A szövegértő olvasás lehetőséget biztosít arra, hogy a sajátos beszédhelyzetben a beszéd összes funkciója megjelenhessen (Szőke-Milinte, 2004). A nyelvhasználat hat a kognitív tevékenységre, a fogalmak alakulására, megértésére (Lukács és Pléh, 2014).

I. 2. Az anyanyelvi kompetenciák fejlesztésének célja az alsó tagozaton

Az iskola kezdő és alapozó szakaszának célja a meglévő eltérések egymás javára fordítása, megtartva a különleges gondolkodásmód, az új gondolkodási struktúrák értékét. Tehát eleget kell tennie az optimális fejlesztés eszményének.

Egy olyan komplex képesség, mint például az anyanyelv használata, egyfajta viselkedés megtanulását, magát a *viselkedést* is jelenti. A nyelvhasználatnak sokféle megnyilvánulása végtelen adaptív helyzetben való helytállást biztosít, rengeteg árnyalattal, mégis szabályrendszerrel. A tanulást az élet során egy horizontálisan és vertikálisan is megjelenő tevékenységnek is kell tekintenünk: tartunk egy adott mennyiségtől egy sokszoros mennyiség felé, s ennek a folyamatnak vannak időbeli és minőségi jellemzői. Az anyanyelvi kompetencia éppen ilyesféle változások komplex megnyilvánulása; az elsajátítása, minőségi és mennyiségi változása maga is cél és eszköz. A tanulás tanulásának is alapfeltétele, tehát a gondolkodásmód alakulása és alakítása is.

A Nemzeti alaptantervben a műveltségterület az *alapelvek, célok* meghatározásával kezdődik. Az alapelvek, célok egymásra épülését már horizontális és vertikális elrendezésben is megfigyelhetjük. A vertikális elrendezés megfigyelése egy-egy fejlesztési feladat esetében könnyedén követhető, a fejlesztési feladatok horizontálisan megmutatkozó összefüggéseit nehezebb megállapítani.

Az olvasott szöveg megértéséhez vezető út az 1–4. évfolyamon a következőképpen jelentkezik: „*olvasás, az írott szöveg megértése, az ítézőképesség, az erkölcsi, az esztétikai és a történeti érzék fejlesztése, valamint az irodalmi kultúra, az irodalmi művek értelmezése*” ((1) Nat, 2012:29). Esetenként az alsó tagozaton túlmutatnak a tartalmak, a rendelet szerint: „*az olvasás jelrendszerének elsajátítása. Biztos olvasási készség kialakítása: hangos és néma olvasással. Ismerkedés a szövegértési technikák alapjaival; az életkornak megfelelő globális, információkereső, értelmező és reflektáló olvasás. Az értő olvasás bizonyítása feladatmegoldással. Az olvasott szövegekkel összefüggésben az aktív szókincs gazdagítása; rövidebb szépirodalmi és nem szépirodalmi szövegek önálló olvasása, kulcsszavak azonosítása, szerkezeti egységek összefoglalása. Az irodalmi szövegben megjelenő egyszerűbb képek, alakzatok felismerése*

(hasonlat, ismétlés, fokozás). Kreatív folyamatok támogatása (képzelet, belső képek alkotása, jelentésalkotás). A szövegek műfaji jellemzőinek azonosítása; az olvasmányhoz kapcsolódó előzetes ismeretek, személyes élmények felidézése és megosztása. Az olvasott szöveg cselekményének utólagos felidézése, a szereplők cselekedeteinek, jellemének, kifejtett és ki nem fejtett nézeteinek megértése. A szépirodalmi és nem szépirodalmi szövegekben megjelenített értékek, erkölcsi kérdések, motivációk, magatartásformák felismerése, értelmezése” ((2) Nat, 2012:30–31). „Ismerkedés változatos ritmikai, zenei formálású lírai művekkel: ezek közös és önálló olvasása és feldolgozása a klasszikus, a kortárs magyar és világirodalom köréből. Néhány fontosabb költői kép és alakzat felismerése, szerepük, hangulati hatásuk megfigyelése. Ismerkedés különböző lírai műfajokkal. A lírai mű témájának és hangulatának, hangnemének felismerése. Rövidebb epikai művek, népköltészeti alkotások olvasása. Történetek főszereplőinek azonosítása. A szereplők külső és belső jellemzőinek azonosítása. A történet idejének és helyszínének azonosítása. A cselekmény kezdő- és végpontjának, a cselekményelemek sorrendjének, összefüggéseinek megállapítása. Annak megállapítása, hogy ki beszél el és kinek a szemével látjuk a történetet. Népi játékok, dramatizált formák (pl. meserészletek) olvasása, előadása. A szóbeli költészet és az írásbeliség, a népköltészet és a műköltészet különbségeinek megtapasztalása példák alapján. Alapvető emberi alaphelyzetek, irodalmi témák felismerése és megbeszélése. A magyar és a világirodalom néhány jelentős témája és formai hagyománya. Mesei motívumok, ismétlődő nyelvi, szerkezeti jellemzők azonosítása. Az irodalmi mű közvetlenül adódó (szó szerinti) jelentésének felismerése és megfogalmazása ((3) Nat, 2012:32–33). Nem feledhető a műélvezet megtapasztalása a belefeledkezés, a játék, a kaland, a humor, a képzelet, a ritmus és a zene révén” ((4) Nat, 2012:37). Az érzelmek, vélemények kifejezése történhet narratív formában és a művészi kifejezés eszközeivel is.

Az első négy évfolyamon a tanulási képesség fejlesztésének nagy része olvasás, az olvasott szöveg megértése útján folyik. Ide tartozhat az „önálló feladatvégzés egyes lépéseinek megalapozása és gyakorlása. Gondolkodás a saját gondolkodási folyamatokról. Továbbá ismerkedés különböző információhordozókkal. Kulcsszókeresés; szövegtömörítés; hiányos vázlat, táblázat, ábra kiegészítése a szöveg alapján. Információk, adatok visszakeresése tanítói/tanári irányítással. Szöveg értelmezése, egyszerű ok-okozati összefüggés felismerése; következtetések megfogalmazása ((5) Nat, 2012:32–33).

II. A VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA

A kérdéseink forrásai hospitálási tapasztalatok: a tanórai kommunikációt nagyrészt szóbeli interakciók alkotják. A tanítás-tanulás interakciói közül az olvasott szövegek megértésének többszemponú vizsgálatát végeztük 198 tanórán. Elemezhető 104 tanítási óra megfigyelési jegyzőkönyve volt. Az óralátogatások és a megfigyelési

szempontok alapján történő jegyzőkönyvek használata a gyakorlólhelyek és a pályázatban részt vevő iskolák tudtával történtek. Az intézmények kiválasztásakor szándékosan kerültek a vizsgálandó iskolák közé a kompetencia alapú programcsomagot bevezető intézmények tanulócsoportjai, illetve a pedagógus alapképzés gyakorlólhelyei. A közös a választásban az volt, hogy minden intézmény a pedagógusképzés gyakorlólhelye. 52 tanítási óra megfigyelése, jegyzetelése történt kompetencia alapú fejlesztést folytató intézményben, további 5 óra alternatív iskolákban, 47 pedig másfajta intézményben történt.

Megállapítottuk, hogy a szóbeliség dominált a megfigyelt órákon (84%). Az elemzés alá vonható megfigyelt interakciók száma 12.227 volt. Az összes elemzett olvasott szöveg megértésére irányuló megfigyelés ebből 2.469 volt. A kutatás függő változója az olvasott szöveg megértése volt, a független változók: az adott évfolyamok és a szövegek mennyisége.

Vizsgálatunkhoz a megfigyelés módszerét választottuk. A megfigyelőlap fejlesztését és a próbamegfigyeléseket a tanulmány írója végezte, majd egy 25 fős (esti tagozatos) hallgatói csoportot készítettünk fel a megfigyelőlap használatára. Az esti tagozaton a hallgatók az ország bármelyik iskolájában végezhetnek egyhetes vagy annál hosszabb tanítási gyakorlatot. Tisztában voltunk azzal, hogy a megfigyelést végzők kiválasztása ellenére is jelentkezhetnek az úgynevezett elvárásai torzítások (Kiss és *mtsai*, 2006). A választott tanulói csoporttól, valamint a szülőktől nem kértünk engedélyt az óra adatainak rögzítéséhez. A tanítóktól, szaktanároktól igen, megbeszélés alapján. Maga a gyakorlat befogadása is nyilatkozathoz kötött, szerződés szabályozza a pedagógusok és intézményünk között. A tanulók nem azonosíthatók.

A látott órákat megpróbáltuk szövegesen átírni, néhol rendelkezésünkre állt óravázlat vagy tervezet, de ezeket nem adtuk meg kritériumként, így a történtek felidézésének nehézségeivel, megoldhatatlan problémáival folyamatosan szembesültünk. A megfigyelést végző az órán csak azt láthatta, hogy a tanuló az olvasott szöveg megértésnek következményeként cselekszik-e. Az is látható volt, hány tanuló végzi és mennyi ideig az adott tevékenységet. Az olvasott szöveg megértése szóbeli szövegalkotással, írásbeli szövegalkotással vagy a hallott szövegek megértésére adott reakciókkal ellenőrizhetők (javítás, helyeslés). Ez nehézséget jelentett. Megoldásként csak azokat a megértésre utaló produkciókat kategorizálták a vizsgáló személyek, amelyeknek vagy a terjedelméről, vagy magáról a cselekvésről (pl. hangos olvasás) meggyőződtek. A kutatási standardokat az országos kompetenciamérés szintjei adták.

II. 1. A kutatást elindító kérdések és a hipotézisek

Tanulmányunk céljai között szerepelt annak feltárása, hogyan mutatkozik meg explicit módon a Nemzeti alaptantervben az olvasás megértése. Ebben a fejezetben elemezzük az alsó tagozatos olvasás megértésének kvantitatív vizsgálatát, adatait.

Kutatási kérdéseink a következők voltak:

1. A szöveg megértésének és a szövegalkotásnak a területein (hallott szövegek, olvasott szövegek megértése, szóbeli és írásbeli szövegalkotás) ki tudjuk-e mutatni a Nemzeti alaptanterv vertikális egymásra épültségét?

2. Mi jellemzi az olvasott szöveg megértésének területén az egyes képességszinteken megfigyelhető interakciókat?
3. Hogyan változik az olvasott szöveg megértése a harmadik és a negyedik évfolyamon?

Hipotéziseink:

1. A megfigyelt tanórákon a szövegértés-szövegalkotás területén mutatkozó tevékenységek esetén az akciók hossza a gondolkodás különböző képességszintjeit határozza meg.
2. Az olvasott szöveg megértésének vizsgálatokor a Nemzeti alaptanterv horizontális felépítése (szövegtípusok és fejlesztési feladatok megfeleltethetősége a képességszintekkel) megfigyelhető.
3. Feltételezzük, hogy a harmadik évfolyamtól a 3. és 4. képességszintű szövegek olvasása és megértése válik dominánssá (a Nemzeti alaptanterv fejlesztésében megmutatkozó vertikális felépítés megfigyelhető).

II.2. A kutatási eredmények értelmezése

Az olvasott szöveg megértése vizsgálatokor feltételeztük, hogy összefügghetnek a hallott szövegekkel, főként, ha 1. vagy 2. képességszintű az olvasott szöveg, hiszen nagyon gyakran úgynevezett blattoló olvasás történik, vagy már néma olvasással megismert szöveg kifejező olvasása zajlik egy-egy tanítási órán. Az olvasott szövegek azonban lehetnek szóbeli vagy írásbeli szövegalkotásra ösztökélő feladatok, történetek is.

A szövegértés jelentése: a részletek és összefüggések értése, tehát a szöveg birtokba vétele szemantikai, grammatikai, szintaktikai egységként. A szöveg értelmezése mást is jelent: például, ha a szöveget, annak információtartalmát behelyezzük egy tágabb ismerethalmazba, vagy egy régebben tárolt ismeretsorozattal hasonlítjuk össze (*Bácsi és Sejtes*, 2009). Megkülönböztetünk ismeretszerző olvasást, tanulási célú olvasást, áttekintő olvasást, feladatazonosító olvasást, élményszerző olvasást, javító (ellenőrző) olvasást, korrektúra olvasást (*Steklács*, 2005).

Az 1. képességszintű szövegekhez tartozó szövegek egyike sem szépirodalmi tartalmú. Az irodalmi szövegekben a nyelvezet nem 1. képességszintű, ha a mondat-hosszúság, szótagszám esetleg az volna. A szövegek sem egyforma nehézségűek, de a betűtanulás után vagy az olvasás birtokában – a megértés ellenőrzésére és a szöveg-folytatott párbeszéd megízlésére – néhány gyermek számára a következő lépcsőfokot jelentheti az értő olvasás felé vezető úton.

Ha az olvasott szövegek megértésének 2. képességszintjét nézzük, a szépirodalmi szövegek esetében *kiszámolók*, *ritmikus szövegek*, óvodából ismerhető versek példatárára gondoljunk. Megjelentek a gyermekdalok, mondókák az irodalmi szövegek olvasásához, ritmizálásához; a nyelvi tapasztalatgyűjtéshez. Majd rövid, egyszerű mese következhet.

A 2. képességszintet célozza az a szöveg, amely a tanulót arra készíti, hogy több szempont alapján egy vagy több információt azonosítson, és megtalálja a szövegben

a szembetűnő hasonló információkat. Egyszerű szövegbeli kapcsolatokat ismerjen fel, egyszerű kategóriákat alkalmazzon, alacsonyabb szintű következtetéseket vonjon le. A szöveg fő gondolatát ismerheti fel, és értelmezni tudja a szöveg meghatározott részét, rövid szövegnél az egészét. A tanuló a háttértudására támaszkodva képes lehet a szöveg egy-egy jellemzőjének értékelésére.

Ritkán találkozunk tisztán 2. képességszintű olvasmánnyal. A szépirodalmi szövegek inkább 3. és/vagy 4. képességszintű szövegértést, értelmezést igényelnek. Az ismeretközlő szövegek szintén magasabb szintű megértést igényelnek (3. és 4. képességszint).

Bár a szöveg értelmezése a megértésre támaszkodik, de egyben alkotótevékenység is, így reflexív viszonyt feltételez az olvasott és megértett szöveggel (*Balázsi és mtsai, 2014*).

III. AZ OLVASOTT SZÖVEGEK MEGÉRTÉSE TERÉN VÉGZETT VIZSGÁLATOK EREDMÉNYEINEK ÖSSZEFOGLALÁSA

Az olvasott szövegek megértésének vizsgálatakor megállapíthatjuk, hogy mind a négy évfolyamon jelen voltak az 1. képességszintű szövegek. Az olvasás készségszintűvé válásához, az olvasástechnika automatizálása után a megértés magasabb szintjei szükségesek. A 4. képességszinten a legkevesebb a megfigyelt produkció és reprodukció.

Hipotéziseink közül az első esetében, tehát *a megfigyelt tanórákon a szövegértés-szövegalkotás területén mutatkozó tevékenységek esetén az akciók hossza a gondolkodás különböző képességszintjeit határozza meg*, a következőket láthatjuk:

1. ábra: Az interakciók hossza és a megfigyelt képességszintek rögzítése

Az interakció hossza	1. szint	2. szint	3. szint	4. szint	Összesen
szavak	632	259	195	92	1 178
százalék	13,62%	6,9%	7,2%	8,2%	9,6%
egy-két mondat	846	593	400	189	2 028
százalék	18,23%	15,9%	14,7%	16,8%	16,6%
három-négy mondat	674	809	542	217	2 242
százalék	14,53%	21,6%	19,9%	19,2%	18,4%
öt-tíz mondat	864	752	625	279	2 520
százalék	18,62%	20,1%	23%	24,7%	20,6%
tíznél több mondat	1624	1328	956	351	4 259
százalék	35%	35,5%	35,2%	31,1%	34,8%
Összesen	4 640	3 741	2 718	1 128	12 227
százalék	100%	100%	100%	100%	100%

A kapcsolat a k \acute{h} i négyzet próba szerint $p < 0.001$ szinten szignifikáns, de a várakozással szemben mégsem látványos vagy jelentős. Látható trend, hogy a legfeljebb 1-2 mondat hosszúságú megnyilatkozások a felsőbb szinteken ritkábbak, a 3-10 mondatosok pedig gyakoribbak. Ám ez elég gyenge mutató, és a 10-nél több mondat kategóriában meglepő módon nem is érvényesül. Mindenesetre a kapcsolat alacsony mértékét mutatja, hogy a megnyilatkozások hossza és szintje közti lineáris kapcsolatot feltételező. A Pearson-féle korrelációs együttható értéke mindössze $r = 0.048$. (Bár a kapcsolat újfent $p < 0.001$ szinten szignifikáns).

A 2. hipotézis vizsgálatakor, azaz az olvasott szöveg megértésének vizsgálatakor a Nemzeti alaptanterv horizontális felépítése (szövegtípusok és fejlesztési feladatok megfeleltethetősége a képességszintekkel) megfigyelhető. A szöveg értelmezése a megértésre támaszkodik, de egyben alkotótevékenység is, így reflexív viszonyt feltételez az olvasott és megértett szöveggel (Balázsi és mtsai, 2014). A kapcsolatok, összefüggések felismeréséhez hasonlóan e művelettípusban is a szöveg egésze és a szövegrész közötti kapcsolat megértése szükséges. Ahhoz, hogy az olvasó a szöveg szó szerinti és átvitt értelmének lehetőségeit is érzékelhesse, a vertikális tartalmak a Nemzeti alaptantervben megengedik, hogy a szépirodalmi szövegekkel való találkozás késlekedjen. A vizsgált képességszintek közül az 1. és 2. arra enged következtetni, hogy az élményszerző – prózai – szövegek mellett olyan összefüggő szövegeket is találtunk, amelyek célja egy történet elbeszélése vagy események, személyek, tárgyak, problémák stb. leírása lehetett az irodalom eszközei nélkül.

A poetizált nyelv alapja a sűrítés és a játék, így egy adott lírai szöveg vagy szövegelem jóval több, egymással nehezen összevethető és nehezebben rangsorolható jelentéselemet hordoz, mint a próza (Balázsi és mtsai, 2014). Emiatt, noha a vizsgált szövegek közül a rövidebbek nem zárják ki annak lehetőségét, hogy lírai szöveg már az első és/vagy második évfolyamon is megjelenik, mégis a későbbi évfolyamokban tekintjük reálisnak, hiszen 3. vagy 4. képességszintű megértést igényelnek. A magyarázó típusú szövegek terjedelmüket és mélységüket tekintve is heterogének, jól alkalmazkodhatnak az adott évfolyamokon megérthető szinthez. Ezek fő célja a tájékoztatás (Balázsi és mtsai, 2014). A tankönyvi szövegek többsége is e típusba sorolható (Balázsi és mtsai, 2014). A horizontális felépítést bemutatva szót kell ejtenünk az adatközlő típusú szövegekről. Legfőbb jellemzőjük, hogy nem közölnek mást a felsorolt adatokon kívül, ezért az ilyen típusú szövegek megértésében a szöveg elrendezésének, a verbális és nem verbális jelek összjátékának különösen nagy a szerepe (Balázsi és mtsai, 2014).

Szorosan kapcsolódik a második hipotézishez a harmadik is, mely szerint azt feltételezzük, hogy a harmadik évfolyamtól a 3. és 4. képességszintű szövegek olvasása és megértése válik dominánssá (a Nemzeti alaptanterv fejlesztésében megmutatkozó vertikális felépítés megfigyelhető). Az első hipotézis megvizsgálásakor arra jutottunk, hogy a gondolkodási szintek függenek a produkciók hosszától. Ezt a feltételezést fenntartva azt mondhatjuk, hogy a folyamatos és nem folyamatos szövegek közül hosszabb terjedelmet igényelnek a 3. és 4. képességszinten az alábbiak: a szövegben elszórt, explicit megfogalmazott információk azonosítása, összekapcsolása,

rendezése. A szöveg információi és a mindennapi élet egy speciális vetülete közötti különbség felismerése. Következtetés levonása a szöveg és a mindennapi élet információinak integrálásával, figyelmet elvonó információk között eligazodva. A szöveg időrendjének helyreállítása. Egy szövegrészlet céljának felismerése. A szöveg szerkezetének és fő tartalmi egységeinek felismerése. Az ismétlés és a hasonlat szerepének magyarázata. Értéktétel alkotása a szöveg egy tartalmi vagy stilisztikai eleméről, és ennek magyarázata. Egy hétköznapi probléma megoldása a szöveg tartalmi elemeinek felhasználásával. Természetesen az egy-egy szóval kifejezhető tartalmak is kifejthetők hosszabban.

2. ábra: Az olvasott szöveg megértésének mutatói és az évfolyamok kapcsolata

Képességszint	1. évfolyam	2. évfolyam	3. évfolyam	4. évfolyam
1.	70,3%	44,4%	26%	29%
2.	18,4%	32,3%	31,6%	36,3%
3.	9,7%	21,6%	29,7%	21,2%
4.	1,6%	1,6%	12,7%	13,6%
	100%	100%	100%	100%

A chí négyzet próbastatisztika $p < 0.001$ szinten szignifikáns. Ez a kapcsolat erős is, láthatjuk, az évfolyamok növekedésével hogyan nő a magasabb képességszinteken lévők aránya. Ha feltételezzük, hogy a képességszint folytonos, skálaszintű változónak tekinthető, valamint, hogy a képességszintek növekedése az általános iskolai pályafutás során többé-kevésbé állandó ütemű, lineáris regressziós modellt építhetünk magyarázó változóként az évfolyamot, függő változóként pedig a képességszintet használva.

A **lineáris regressziós** együttható értéke ekkor $b = 0.24$, azaz egy-egy évfolyam elvégzése átlagosan 0.24 egységgel növeli a tanulók képességszintjét. A modell (az összefüggést az előbb vázolt kitételek közé szorítva) a képességszint varianciájának 7.7%-át magyarázza, a két változó közti lineáris korreláció értéke $r = 0.278$ ($p < 0.001$ szinten szignifikáns értékek). Ez nem tűnik kifejezetten jó illeszkedésnek, de tekintve, hogy a képességszintet mennyi minden befolyásolhatja az iskolai évfolyamon kívül, szerintünk ez elfogadható.

IRODALOM

(1)–(5) A Nemzeti alaptanterv (2012). Letöltés: nefmi.gov.hu/kozoktatas/nemzeti-alaptanterv-nat: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200110.kor (2017. 07. 08.)

Bácsi János és Sejtes Györgyi (2009): Didaktikai útmutató a szövegértési feladatok összeállításához. *Anyanyelv-pedagógia*, 4. Letöltés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=218%20> (2017. 07. 08.)

-
- Balázsi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2014): *PISA 2012. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Chomsky, N. (2004): A biolingvisztika és az emberi minőség. *Magyar Tudomány*, **12**, 1354–1366.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Clark, E. V. (2003): *First Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Csépe Valéria (2005): *Kognitív fejlődés-neuropszichológia*. Gondolat-Infonia, Budapest.
- Csoma Gyula (s.a.): *A tudás „mint olyan”. A tanulás értelmezése és funkciói*. Letöltés: <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/tanulas-ertelmezese> (2017. 07. 08.)
- Kiss Paszkál – Szabó Mónika – Ujhelyi Adrienn – Berkics Mihály (2006). *Kutatás-módszertan: Szociálpszichológia*. Bölcsész konzorcium, Budapest.
- Lukács Ágnes – Pléh Csaba (2014): *Pszicholingvisztika 1-2. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Akadémiai, Budapest.
- Nagy József (2007): *A kisiskolások eredményesebb fejlesztésének lehetőségei és feltételei*. Vitaindító az OKA 2007. június 26-i ülésén. Letöltés: http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/wiki/8._%C3%BCl%C3%A9s/Nagy_J%C3%B3zsef:_vitaind%C3%ADt%C3%B3 (2017. 07. 08.)
- OFI: *A tudás szerepe és tartalma*. (é.n.). Letöltés: [ofi.hu: http://ofi.hu/tudas-szerepes-tartalma](http://ofi.hu/tudas-szerepes-tartalma) (2017. 07. 08.)
- Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Steklács János (2005): *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szőke-Milinte Enikő (2014): *A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában*. *Anyanyelv-pedagógia*, 2014/4. Letöltés: <http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (2017. 07. 08.)
- Vigotszkij, L. Sz. (1971): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

AZ ARANY-EMLÉKÉV DIÁKVERSENYÉNEK TANULSÁGAI

CSEKŐ GYÖRGYI¹

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

GYÖRGYI CSEKŐ: LESSONS DRAWN FROM THE STUDENT COMPETITION OF THE JÁNOS ARANY MEMORIAL YEAR

The study investigates the task groups, and its solutions of the so-called Honour to János Arany three-round game with the help of cooperative education and teaching methods. The competition can be interpreted as a project as it was based on the cooperation and joint activity of the librarian teachers, teachers and students, where independent solutions were created. The majority of the tasks were of high complexity, with the goal of promoting the students' broad knowledge and creativity, especially in those areas which rarely occur on an ordinary lesson. Student groups of 3-4 could enter the competition on a local and national level. Our aim was, besides gaining knowledge, to develop their intellectual abilities, creativity, social skills as well as their communicative, cooperative and problem solving skills, while the students were practising their library usage knowledge. This study presents the outstanding works, values and other interesting experiences of the competition. The competition concluded with the evaluation, rewarding and the feedback of the student groups, which can serve as a useful guidance to future organisers. As a reference, I can provide two previously organised nation-wide team-plays, which were also organised by Merse Pál Szinyei Secondary Grammar School, Budapest. Both of them, Hommage à Zrínyi and Let's get to know Gárdonyi better!, were popular and documented projects, recognised by OFI-OPKM.

A tanulmány az Arany-emlékévhöz kapcsolódó Tisztelet Arany Jánosnak! című háromfordulós csapatverseny feladatsportjait és megoldásait vizsgálja kooperatív nevelési és oktatási módszerek segítségével. A verseny projektként is értelmezhető, mivel a diákok – könyvtárostanárok – magyartanárok együttműködésére, közös tevékenységére épült, és így önálló munkák születtek. A többségében komplexitást igénylő feladatok a diákok széleskörű ismereteit, alkotóképességét kívánta előmozdítani, még hozzá olyanokat, amelyek a hagyományos tanórakeretben ritkábban fordulnak elő. A játékba önkéntesen szerveződött, középiskolás, 3–4 fős csapatok

¹ Csekő Györgyi, magyar szakos gimnáziumi tanár, Budapest VI. kerületi Szinyei Merse Pál Gimnázium

nevezhettek helyi és országos körben. Az ismeretszerzésen kívül az intellektuális képességek, a kreativitás, a szociális készségek, valamint a kommunikációs, együttműködési és a problémamegoldási kompetenciák fejlesztését céloztuk meg, egybekötve a könyvtárhasználati ismeretek gyakoroltatásával. Jelen tanulmány bemutatja a verseny során megmutatkozó kimagasló munkákat, értékeket és egyéb érdekes tapasztalatokat. A verseny értékeléssel, jutalmazással és a csapatok visszajelző reflektálásával zárult. Mindez hasznos mutató lehet minden további versenyszervező számára.

Referenciaként szolgál két korábbi, ugyancsak a Budapest VI. kerületi Szinyei Merse Pál Gimnázium szervezte, középiskolásokat megszólító országos csapatjáték; mindkettő az OFI-OPKM által elismert, népszerű, publikált projekt volt: *Hommage à Zrínyi és Ismerjük meg jobban Gárdonyit!* címmel.

A VERSENY ELŐZMÉNYEI

Vannak olyan ünnepek, amelyek akkor kapják meg rangjukat, ha minél szélesebb körben szólítjuk meg az ünneplőket: jelen esetben a középiskolás korosztályt. A *Tisztelet Arany Jánosnak!* című versenyfelhívás nekik szólt. Ezzel a programmal kapcsolódni kívántunk az országos Arany-emlékévhöz, népszerűsíteni Arany kevésbé ismert műveit, időt adni az Arany-költészet elmélyülésében, egyéni ízlés szerint irodalmi-nyelvi kifejezésformát adni a középiskolásoknak. A kereső-kutató, alkotó-értelmező feladatok állnak legközelebb ehhez a korosztályhoz, visszaemlékezve saját élményeimre, pedagógiai tapasztalataimra.

A háromfordulós játékot összeszokott alkotógárda szerkesztette, régóta munkatársak. A négy bázisember: két könyvtárostánár (Kocsisné Varga Zita, Seregy Stella) egy történelemtanár (Jáki Gábor) és egy magyar–etika szakos tanár (Csekő Györgyi). A feladatok az alkotók szakterületét fedik le, tehát történelmi, nyelvi, irodalmi, képzőművészeti, informatikai, etikai, néprajzi és könyvtárosi ismeretek megszerzésére mozdítják a diákokat.

A csaknem fél évet átfogó játék kitartást követelt mindenkitől. A három fordulóban adódott annyi feladat, hogy a minőség megmutatkozhasson; a helyezések, az értékelés objektív lehessen.

DOKUMENTÁLÁS, ÉRTÉKELÉS

A verseny két központi kérdése a beérkező anyagok dokumentálása és a beküldött anyagok értékelése volt. A dokumentáció vezetését könyvtáros kolléga, Kocsisné Varga Zita végezte hihetetlen pontossággal, szakszerűséggel. Ő tartotta a kapcsolatot a csapatok vezetőjével, és továbbította a versenyfeladatokat. A verseny lebonyolítá-

sára külön e-mail-fiókot nyitott arany.emlekev@gmail.com, így valamennyi ki- és bejövő levél, elkészült anyag, fotó elérhető, kutatható.

A csapatok értékelését kettéválasztottuk, ugyanis nem lett volna igazságos a helyi csoportokat a külsős gimnáziumokkal együtt értékelni. Ne legyen részrehajlás, senki se gondolja azt, hogy a szervezők csapatai előnyt élveznek. A külön értékelés érdekes módon nem előnyt, hanem inkább hátrányt jelentett a helyi csapatoknak, mivel a szervezőket annyira lekötötte a külső csapatok munkájának értékelése, a verseny-szervezés és -irányítás, hogy a belső csapatok – a Szinyei Merse Pál Gimnáziumból szám szerint 16! – jobbra tanári segítség nélkül maradtak, s minimális szaktanácsadással maguk küzdöttek meg a pontokért.

AZ ÜNNEPHEZ KÖZELEDVE

A játék sikere függ a jó időzítéstől. Az Arany bicentenáriumi ünnepséghez közeledve érezhetően többet foglalkozott a média is az emlékév programjaival, a diákok is hallhatták, milyen események megünneplésére készül az ország. Szerencsére minden diák elkötelezett valamilyen módon *Arany Toldijához*, s ez megkönnyítette a versenyre való érzelmi hangolódást. Arany Jánost méltán tekintjük még kétszáz évvel születése után is nemzetünk kiemelkedő költőjének. Az Arany-imázst tehát őrizni, védeni, továbbvinni kötelességünk. E felfogás alapján kívántuk a játékos kedvű fiatalokat bekapcsolni.

Az úgynevezett „külsős gimnáziumok” csapatai (*Ajka, Budapest, Salgótarján, Székesfehérvár, Nyíregyháza*) valószínűleg ugyanúgy baráti körökből szerveződtek, ahogy nálunk. És egyáltalán nem a jó és jeles érdemjegyű tanulókból álltak, sokkal inkább az együtt bulizók, az „együtt lógó” diákok fogtak össze. Ennek a ténynek nagy jelentőséget tulajdonítok, mivel igazolja, hogy minden fiatal szeret játszani, meghozzá azokkal, akikkel jól megértik egymást.

A VERSENY IDŐKERETE

Kapcsolódás az Arany-emlékévhez: 2016. november

Országos versenykiírás: 2017. január

Jelentkezések lezárása: 2017. február 10.

A verseny kezdete: 2017. február 20.

Eredményhirdetés: 2017. május 19.

A verseny kiértékelése: 2017. szeptember 11.

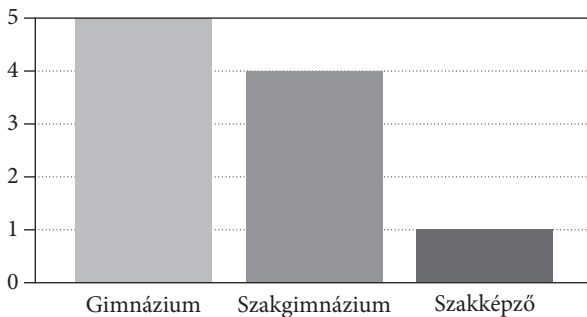
A verseny lezárása: az Arany-emlékév befejeztével

Az egyes feladatmegoldásokra három hét állt a csapatok rendelkezésére. A feladatsor linkjét (arany.emlekev@gmail.com) küldtük el az Arany fantázianévvel jelentkező csoportoknak. A megoldások beérkezést követően egy hét múlva visszajelzést kaptak a gyűjtött pontokról; eredményüket digitálisan dokumentáltuk.

Mivel az egyes blokkok 3–4 feladatot tartalmaztak, ezért célszerű volt a csoporton belüli feladatmegosztás is. Az időhatárok kezelése rugalmas volt, mivel technikai problémák, rendkívüli esetek előfordultak.

A NEVEZŐK KÖRE

Huszonhat csapat nevezésével 195 diák (95 a versenyt végigküzdő diák, további 100 segítő) 40 könyvtárostanárr, kb. 50 szaktanár és öt szervező együttműködésével zajlott a verseny.



Iskolatípusok szerinti megoszlás

Szinyei: össz. (16 nevezett, közülük volt lemorzsolódás) eredményt elért 10 vegyes csapat: 21 fiú, 25 lány. Külsős körből: 10 vegyes csapat nevezett, 17 fiú, 32 lány.



A verseny résztvevői

A NÉVADÁS

Bármely névvel bejelentkező játéknál hasonló a helyzet: vannak az önmagukat számmal jegyzők, idegen szót tartalmazó csapatnevek és magyar megnevezések – szerencsére az utóbbiak voltak többen. Nem tettem be a csapatnévlistába azokat a neveket, akik nem vették a fáradságot, hogy önálló csapatnevet adjanak, és az osztályukkal, például 10. E jelzéssel jelentkeztek. Kikötés volt ugyanis az Arany Jánoshoz kötődő csapatnévválasztás.

Üzenete van a választott csapatneveknek, érdemes őket áttekinteni:

346951	Az Ünneprontók	Őszikék (KJGSz)
Gumimacik	Búzamező	Őszikék (NNG)
Lijadova	DNG Bárdjai	Szondi három apródja
Los Meyores	Fülemülék	Tikkadt szöcskenyájak
1895.	Gyulaiak	Vitae Fratrum
Aranybulla	Inferno	Walesi Bárdok
Aranycsapat	Joci és Barátai	osztályok jelzése
Aranyos lányok	„Keratív Idoralmárok”	
Aranyosak	Nagyszalonta	

A szervezőket nem befolyásolta a névadás. Az eredményjelző táblán azonban jól látható, hogy a motiváltabb diákok valóban olyan nevet választottak, amely kötődik Arany Jánoshoz. Tudták, hogy mit sugall, milyen képet, képzettársításokat idéznek fel akár a választott név jelentésével, annak a kimondásával vagy a dallamával.

Feladatok – az I. forduló ráhangoló, kedvébresztő kívánt lenni.

Kutatva tanulni, gyakorolni, felfedezni, alkotni, sőt, humort is bevetni – ezekkel a fogalmakkal operáltunk az első blokk megszerkesztésekor. A feladatok mindegyike önálló ismeretszerzésre, tanulásra motiválta a fiatalokat. Hogy időben elvégezzék ezeket, egymás között feloszthatták, vagy együttesen is megcsinálhatták, ez utóbbi esetben egyezségekre kellett jutniuk a megoldás rögzítésekor.

Az első feladatban hiányos szövegezésű Arany-pályaképet kellett kiegészíteniük. Több forrást felhasználva szerkesztettük meg az Arany-pályaképet. Tudatosan törekedtünk arra, hogy az internetes anyagösszevágást elkerüljük, és a tanulóknak valóban az évszámok, az események, a megnevezett művek, a személyekhez való kapcsolódás adjon támpontot.

Rákérdeztünk Arany születési helyére (ország, megye), a költő jellegzetes személyiségjegyeire, nevelkedésének helyére, tógátus diákká válásának idejére, az általa végzett foglalkozások megnevezésére, első irodalmi művének címére és műfajára, legendás költőbarátjára, akinek verséből, kértük, idézzenek egy strófát, a geszti nevelőállásra, az Akadémián betöltött tisztségekre, a hozzá kapcsolódó folyóiratokra stb.

A csapatok ezt a feladatot magas pontszámmal teljesítették, a hiányzó információkat felkutatták, maximum pontot végül két csapat ért el. A többiek tévesztését a térképismereti hiányosságuk okozta. Kevésbé volt ismert, hogy Arany János 1817. március 2-án a ma Romániához tartozó *Bihar megyében* született.

Kérdés volt a „tógátus” diák kifejezés értelmezése. Mintaként álljon itt az etalon: „Olyan, a református kollégiumok felső évfolyamos, bennlakó (kollégista) diákja, aki tógát viselt, illetve tóga viselésére jogosult a XIX. század közepéig (A magyar nyelv értelmező szótára. VI. kötet. Sz–Ty. szerk. MTA Nyelvtudományi Intézete. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1980. 712.)”

Az igényes lejegyzéseket látva, nyilvánvaló volt, hogy többen igénybe vették a könyvtárostanárra segítségét, akinek az útmutatásával megtanulhatták, hogyan kell a keresett információt szakszerűen megadni. Jó válasz volt az egyszerűbb megfogalmazású is: „tóga viselésére jogosult kollégiumi diák, felsőbb évfolyamos diák”.

Egy másik feladatban betűrendbe sorolva kellett megnevezni a tanulóknak kilenc olyan települést, amelyeken Arany János megfordult. A megoldásokban tapasztalt egyik hiányosság abból adódott, hogy nem találtak az elvárásban megadott számú településnevet, illetve a betűrendet elvették. Például:

1. *Alsósztrégova 1862*
2. *Arad 1848*
3. *Csesztve 1862*
4. *Debrecen 1836*
5. *Kisújszállás 1834-35*
6. *Máramarossziget 1836*
7. *Nagyszalonta 1817*
8. *Pest 1860-82*
9. *Szilács 1862*

A betűrendbe sorolás az anyanyelvi nevelés tananyaga, jól tudjuk, jelentős gyakorlati haszna van szótározáskor, információkereséskor, könyvtárban tájékozódáskor, akár egy névsor, telefonkönyv összeállításakor stb.

A blokk harmadik feladata alapján az adott szófelhőből kellett a gyerekeknek kiválogatniuk és táblázatba rendezniük az Arany János korában élt híres személyek nevét és megnevezni őket egy-egy rájuk jellemző kifejezéssel. Zömében pontosak voltak a megoldások. Akadtak azonban olyanok is, akik számára Tompa Mihály neve ismeretlenül hangzott. E feladat kapcsán kértük, hogy adják meg két olyan kézikönyv adatait, amelyben kutattak (*szerző, cím, hely, kiadó, év, oldalszám feltüntetésével*). Az volt a cél, hogy gyakorolják a szabályos forrásjegyzék megadásának a módját.

A diákok többnyire az alábbi kézikönyveket használták:

Akadémiai Kislexikon. Bp. Akadémiai, 1989.

A magyar irodalom története 1849-ig. 2. jav. kiad. Bp. Gondolat Kiadó, 1964.

A magyar irodalom története 1849-től 1905-ig. Szerk.: Sőtér István. Bp. Akadémiai Kiadó, 1965.

- A magyarok krónikája* (főszerk.: Glatz Ferenc). Bp. Officina Nova, 1995.
 Csiffáry Tamás: *Mindentudó Lexikon*. Bp. Könyvmíves, 2007.
 Herczeg Zsuzsanna: *Híres nagyjaink*. Bp. Aquila, 2007.
 Keresztury Dezső: *Így élt Arany János*. Bp. Móra, 1974.
Magyar Larousse enciklopédikus szótár. Párizs, Bp. Akadémiai, 1979–1992. 2. kötet.
Magyar Nagylexikon. Bp. Akadémiai, 2001.
Magyar Nagylexikon. Bp. Magyar Nagylexikon Kiadó, 2001.
Magyar Nagylexikon. II. köt. And-Bog, Bp. Magyar Nagylexikon Kiadó, 1998.
Új magyar irodalmi lexikon I. köt. A–GY (főszerk.: Péter László). Bp. Akadémiai, 1994.
Világirodalmi lexikon. Főszerk.: Király István. Bp. Akadémiai, 1970. 1. kötet.

A totó zárta a blokkot. A totó feladatban többnyire tényszerű és humoros választást adtunk, hogy a diákok játékkedvét felkeltsük. Ízelítőül álljon itt egy példa:

13. *Poétánkról kisbolygót is elneveztek: „89973 Aranyjános (ideiglenes jelöléssel 2002 RR117)”*.

- Az égitestet 2002-ben fedezték fel, és akkor kapta ezt a nevet.
- Már korábban említettük, a csapatjáték meghirdetői igen fantáziadúsak.
- Egészen más számjel alatt tartják számon a bolygót.

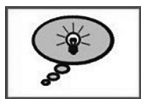
A MÁSODIK FORDULÓ

Piktogramokkal támogattuk a tanulók eligazodását a feladatok között.

A diákoknak a könyvtárban vagy a MEK adatbázisában kellett tájékozódniuk.



Három Arany-ballada közül – *Török Bálint, Vörös Rébék, Zách Klára* – kellett egyet kiválasztani és azt képekkel illusztrálni; a témát kb. 8–10 képbe tömörítve, a szövegből rövid idézettel ellátva megformálni. Technikai megkötés nélkül készíthettek grafikát, festményt stb.



Megértést könnyítő példával mutattuk meg, mit várunk a tanulóktól. Ihletmerítésre az alábbi linkeket ajánlottuk:

URL: <http://eletbenmaradnanak.hu/comics/arany-janos-a-walesi-bardok/>
 (Letöltés: 2017. 06. 24.)

URL: <http://mek.oszk.hu/00500/00596/html/zichy/index.html> (Letöltés: 2017. 06. 24.)

A feladatra 50 pontot kaphattak. Minden egyes képet önállóan is és az összes illusztrációt együtt is le kellett fotózniuk. Feltételként szabtuk: a képek felbontása legalább 2MP legyen és jpg formátumban készüljenek.

A diákoknak hihetetlen problémaérzékenységgel sikerült a balladák fordulóit megragadniuk és a tragikus balladákat bemutatniuk. A *Vörös Rébék* című talán ismertebb a másik kettőnél, heten választották, a Zách Klára című balladát hatan, míg a Török Bálint címűt hárman. A képalírások a legdrámaibb fordulatokat, illetve sorsfordulatokat mutatják, a kiemelt idézetek szervesen illeszkednek a képhez. Nagyon nehéz volt eldönteni, hogy milyen értékelési szempontok mentén pontozunk. Végül azt győzött meg bennünket, hogy mit helyeztek a gyerekek a fókuszba. Mi mutatja meg igazából, hogyan viszonyulnak a világhoz, önmagukhoz, a különféle erkölcsi kategóriákhoz.² Értékeléskor tehát a zsűri kiemelte a moralitást, a sorsfordulatot, s a tragédia elemeit kereste: olyan esemény megjelenítését, amely a balladában erőttöbblettel bírt. A humor szintén kitüntetett értékelem volt.

Knausz Imrénél olvasható: *„Egy kicsit közelebből a pedagógiai viszony két dolgot jelent. Egyrészt aktív figyelmet és érdeklődést a másik iránt. Lehetőséget, hogy megnyilvánuljon és a megnyilvánulásaira konstruktív, azaz az ő szempontjait megértő visszajelzéseket kapjon. Másrészt ennek ellenpontjaként azt, hogy a nevelő is feltárja magát, azaz megmutatja, hogy milyen ember. Ez nem feltétlenül és nem is elsősorban példamutatás. Az őszinteség ennél sokkal fontosabb. A pedagógiai viszonyban az ember azt mutatja meg, hogy ő hogyan küzd meg a problémáival, és hogyan jut közelebb önmaga megértéséhez. Ez lehet követendő út a növendék számára, és lehet elvethető. De az is előreviszi, ha el tud vetni bizonyos mintákat, és ahhoz is látnia kell a mintákat, hogy el tudja vetni azokat...”*

Nyitottak voltunk az egyéb megoldásokra is, két csapat például animációs rajzot készített, és ebben mutatták meg érzéküket az irodalomhoz és az informatikához.

A beérkezett rajzok közül 12 csapat maximumpontot ért el. A választott balladához kötöttük a blokk további feladatait:

A balladából kellett kigyűjtíteniük a régies (archaikus) kifejezéseket, szavakat, legkevesebb 8-at. Ezt követően a válogatott szókincsből diákoknak szóló, kis értelmező szótárt kellett készíteniük. Az is elvárás volt, hogy a szócikk felépítését ismerjék.

A szócikk felépítése a helyes megoldás szerint:

A szócikkek három nagy alapegységből épülnek fel: a szócikkfejből, a szócikktestből és a szócikkklábból. A szócikk fejét olyan adattípusok alkotják, amelyek az egész szócikkre vonatkoznak, és érvényesek a szó összes jelentésére és annak árnyalataira. A szócikktest a címszó értelmezését és az ahhoz kapcsolódó dokumentáló és szemléltető példamondatokat tartalmazza. Végül a szócikket a szócikkkláb zárja, amely a megjegyzés és a más szavakra való utalás.

2 Knausz Imre (2014): A fókusz mint oktatásméleti kategória. *Tani-taniOnline* http://www.tani-tani.info/fokusz_mint. (2017. 08. 25.)

A szótárkészítés szintén csapatmunkára épült: volt, aki rajzolta, volt, aki írta, és megint más volt az, aki szerkesztette. Számunkra a közelmúlt szavait jelentette a többség, a mai generáció azonban már az Arany-balladákban lévő szókincs egy részén is kívül reked. A szótárkészítés kedvelt feladat volt, a mellékletek tanúsítják, a csapatok komplexitásra törekedtek, borítóval látták el, jelértelmezést adtak meg, szabályos szócikkeket írtak. Egy biztos, az általuk szótárba emelt szavakat ismertté tettük. A diákszótárban leggyakrabban előforduló szókincs: *bocskor, cifra, kasznár, kend, palló, patvar, csapodár, bölcső, betyár, búvában, elád, emelinti, izeni, közibe, várbúl, veresebb, az erdőn által, fehérpénz, bukik, vón.*

Tolcsvai Nagy Gábor³ említi, hogy „Arany költészete nyelvi profilját tekintve összetett volt, egyszerűre érvényesült benne a népiesség és a klasszicizmus költői eszménye, különböző változatokban és arányokban; minden fontos művében már ekkor maga által alkotott nyelven írt”, előfordultak benne „népi és a protestáns nyelvi hagyományok, nyelvi hagyományok, vagyis az élő történeti alapú nyelvváltozatok elmélyült ismerete – újabb nyelvi eszményt sikerült kialakítania. Arany költészete nyelvi profilját tekintve összetett volt.”

A HARMADIK FORDULÓ

A harmadik forduló feladataiban a könyvtári ismeretek gyakoroltatása ismét kiemelt szerepet kapott. A tanulóknak gyűjteniük kellett legalább 7 olyan szépirodalmi művet, amelyek XX. vagy XXI. századi szerzőtől származnak, és azok Arany János műveit vagy személyét idézik meg. A talált szövegeket szerző, mű címe, műfaja (vers stb.), kiadási adatok feltüntetésével betűrendben kellett a megadott sablonba rendezniük. Kértük, internetes találat esetén tüntessék fel a pontos URL-t és a letöltés dátumát is. Megoldásként feltüntettek népszerű nyugatos szerzőket, de örömmel tapasztaltuk, hogy felfedezték a kortárs szerzők alkotásait is, például: *Kányádi Sándor, Kovács András Ferenc, Lackfi János, Takáts Gyula és Vörös István, Benjamin László, Határ Győző, Rába György, ifj. Vidnyánszki Attila, Vecsei H. Miklós* műveit, a legkülönbözőbb műfajokat összegyűjtve: *epigramma, dal, óda, szonett, kritika, tanulmány, emlékbeszéd, cikk, esszé, színmű.*

Ebben a blokkban az említett források közül egyet kellett kiválasztaniuk, amelyről 15–20 soros ajánlást vártunk. A felkutatott irodalmi anyag igen gazdag volt, nem egyszer saját életkori sajátosságait is meghaladó intellektust tükrözött, ugyanakkor a választott műről készített ajánlás színvonala több esetben is elmaradt az elvárhatótól, noha a kerettanterv tananyagának követelménye, hogy a diákok legyenek képesek egyszerű recenzió megírására. Ez a feladatsor alkalmas volt arra, hogy gyakorolják az anyaggyűjtést és a válogatást, megismerhették a nyugatos és a kortárs szerzőket, tetszés szerint készíthették el a hozzájuk legközelebb álló műről az

3 Tolcsvai Nagy Gábor (2017): A magyar nyelv lírai újraalkotása Arany János életművében. *Magyar Nyelvőr*. <http://nyelvor.c3.hu/period/1412/141203.pdf>

ajánlást. Ezek a diákmunkák erősebb differenciálásra adtak módot. A rövid írásokban mind nyelvhelyességi, mind helyesírási hibák előfordultak.

E feladat kapcsán kértük, hogy címkefelhőben rögzítsék: nekik, mai, huszonegyedik századi diákoknak mit jelent Arany János munkássága. Hogyan él bennük a költő? Arany, aki önmagáról mindig túlzott szerénységgel beszélt, ebben a rövid versben őszintén vallja meg, hogy milyennek látja önmagát. Külön értéke a szövegnek az emberi személyiség ilyen őszinte kitárulkozása. A szófelhőkészítést többen is élvezték, játékos tartalommal harmonikus formát hoztak létre. Több csapat is jelezte, hogy most tanulták meg a szófelhőkészítést.

Záró feladatként adtuk, hogy a csapatok fényképezkedjenek egy olyan helyszínen, amelyik Arany Jánoshoz köthető. Kaptunk képet Arany Jánosról elnevezett utcátáblánál, Arany-szobornál az Akadémia előteréből, az iskolai Arany-kiállítás emlékfalánál, Arany sírjánál. Akadt azonban olyan csapat is, akit meglepettett Arany jellegzetes bajusza, és a Parlamentnél lévő József Attila-szobornál fényképezkedtek. A csapat ugyan jelezte a tévedését, de a verseny zárása miatt már nem kerülhetett sor újabb fotóra.

ÉRTÉKELÉS

A harmadik fordulóval minden csapat kapott egy Értékelőlapot, amely lehetőséget adott a tanulóknak arra, hogy a verseny feladataira, elvégzett munkájukra, együttműködésükre reflektáljanak. Minősítsék, milyennek látták a feladatokat, melyek voltak a legkedveltebbek; pontozzák, értékeljék (1–5-ös skálán) önmaguk teljesítményét és külön a csapatét. Miben szeretnének fejlődni? Nincs szebb az őszinte diákválasznál, a legjavát érdemes idézni.

1. Mely feladatot végezted legszívesebben? Indokold meg, miért?

A legkedveltebbnek említik: a rajzolást, az illusztrációkészítést, a balladaillusztrációt, az internetes keresést, az információkeresést, az adatgyűjtést, a fényképezést, az ajánlás írását, a csapat koordinálását.

„Nekem a rajzolás feladat tetszett a legjobban, mivel én imádok rajzolni és színezn. Jó ötlet volt az, hogy a verset le kell rajzolni, mivel így az emberek lehet, hogy szívesebben olvassák majd el a verset, miután látták a rajzokat.”

„Amikor sok adatot kellett keresni, mert szerintem az volt a legizgalmasabb.”

„Az adatok kigyűjtését élveztem a legjobban, de a rajzolás feladat is tetszett, mert imádok rajzolni.”

„A harmadik forduló első feladata tetszett a legjobban, élveztem az ehhez szükséges kutatómunkát.”

„A 3. fordulóban a 4. feladatot, amikor képet kellett csinálni. Egy kicsit kibújhattunk az internet és a könyvek világából, és a szabadban mozoghattunk, mindezt együtt, a csapattal. Az tetszett benne, hogy, bár Arany Jánoshoz volt köthető ez a feladat is, mégis különbözött a többitől.”

„Számomra a gyűjtőmunkák voltak a legérdekesebbek. Élveztem, hogy sok helyről kellett információt gyűjteni, valamint az is tetszett, hogy új, számomra még ismeretlen művekkel, illetve költőkkel ismerkedhettem meg.”

„Több ötletes feladat is volt, de talán a plakátkészítés feladat igényelte a legtöbb kreativitást, és az kovácsolta össze a csapatunkat is a legjobban azt hiszem. (A fényképezkedős feladatot leszámítva.)”

„Nekem az első feladatsor volt a kedvencem, mert abban nagyon tetszett a szófelhős feladat.

„A második feladatsor volt a kedvencem, mert én találtam ki a rajzokat.”

„Az adatok kigyűjtését élveztem a legjobban, mivel az izgalmas volt. De a rajzolós feladat is tetszett, mert imádok rajzolni.”

„A szótárkészítés volt a kedvencem. Úgy gondolom, minden kreatívásomra szükség volt az elkészítéséhez. Több területet is érintett, gyakorolhattam az írást, és végre valahol hasznát vettem annak, hogy van infóérettségim.”

2. Milyen új ismeretekkel gyarapodtak?

„Nagy élményem volt az iskolai könyvtár megismerése, mivel idáig csak órák előtt szaladtam le, kikölcsönözni az adott tanóra a könyvet. Mostanra a versenynek köszönhetően átfogóan megismertem a könyvtár lehetőségeit és megfelelő alkalmazását tanulás és szórakozás terén is.”

„Jobban megismertem Arany János életét, munkásságát és, azt hogy költőtársai hogyan ismerték őt.”

„Sok új ismeretet szereztünk a magyar költészetről, nem csak Arany Jánosról. Számomra a legérdekesebb az Aranyról szóló művek olvasása volt.”

„A könyvtárhasználatban egyértelműen gyarapodott az ismeretem, ma már, ha bemegyek a könyvtárba, nem kell segítséget kérnem, hogy mit merre találok. Másrészt rengeteg új információval gazdagodtam Arany Jánosról. Olyan háttérinformációkhoz jutottam hozzá, amit egy tanóra keretében nem feltétlenül hall az ember.

„A verseny hatására Arany Jánost új oldaláról ismerhettem meg, így új dolgokat tanulva róla. Az utolsó forduló első feladata miatt rá kellett jönnöm, hogy Arany óriási hatással volt a későbbi generációkra. Erre a magyar órákon nem hívták fel a figyelmünket.”

„Csapatársaimról is megtudtam egy-két érdekes dolgot, amit sosem gondoltam volna, de természetesen Arany János életrajzával kapcsolatban tettem szert a legtöbb új ismeretre.”

„Megismertem pár új szerzőt és művet, mely szerintem elég hasznos lesz a későbbiekben. A csapatársaimmal is jobban megismerkedhettem, aminek különösen örülök. Remélem az elkövetkezendőkben is lesz még ilyen, mert mi készen állunk. :)”

3. Milyen segítséget kaptál a csoporttársaidtól? És a könyvtárostanártól? Esetleg mástól?

„A **csoporthársaim** nagyon segítőkészek voltak, ha nem találtam meg valamelyik információt, akkor ők is utánanézték. A **könyvtárostanárom** is segített, mutatott könyveket, amelyekben Arany Jánoshoz kapcsolódó dolgok voltak.”

„A **könyvtárostánár** mindenben a segítségünkre volt, a csapattal nagyon jól össze tudtunk dolgozni, és ha kellett, **az osztálytársaink** is segítettek az ötletadásban”

„A **könyvtárostánártól** rengeteg segítséget kaptunk, hogy mit, merre találunk, illetve, hogyan is kell pontosan egy könyv adatait leírni. A **csapatársaimtól**, mindamellett, hogy levették a vállamról a terhet, rengeteg motivációt kaptam nap mint nap.”

„A **csoporthársaimtól** legfőképp a fegyelmezett és jó minőségű munkát.”

„A **csapatom** fantasztikusan dolgozott együtt. Tehermentesítettük egymást, olyan formában, hogy szétosztottuk a feladatokat, így mindenki azt csinálhatta, amit ő a legérdekesebbnek tartott. **Iskolánk könyvtárosa** nagyon sokat segített. Ha valami kérdésünk volt, egyből tudta melyik könyvben találjuk rá a választ [...] megtanította nekünk, hogy például a könyv adatait hogyan kell megfelelően megadni. A **magyar tanárainkkal** is folytattunk kisebb-nagyobb konzultációt [...] saját elképzeléseinket erősítették meg, azonban ez is sokat jelentett nekünk, mert ez azt jelentette, hogy ügyesek vagyunk.”

„Általában együtt csináltuk a feladatokat **a társaimmal**. A **könyvtárostánárunk** is roppant kedves és segítőkész volt. Akármikor lementünk a könyvtárba kutakodni, dolgozni, ő egyből ott termett, és rendelkezésünkre állt, még a munkaidején is túllógtunk, de ő türelmesen megvárta minket. Illetve megemlíteném **két osztálytársunk** is, akik oroszlánszerepet vállaltak a plakát megvalósításában, nekik külön köszönettel tartozunk és meg is hálaítuk...”

„Remek **csapat** voltunk, amelyben segítettünk egymásnak.”

„Szerintem jól támogattuk és biztattuk egymást a csapattal. **Az irodalomtanárnőnkre** is mindenben lehetett számítani.”

4. Mennyire tudott együtt dolgozni a csoport?

„A csoportom nagyon segítőkész volt. Mindenki mindig megcsinálta a rá bízott feladatát.”

„Az együttműködés nálunk gond nélkül ment, mindig felosztottuk a feladatokat, majd együtt átnéztük, amit a többiek alkottak. Ha valahol elakadtam, természetesen mindenkire számíhattam, és segítettek.”

„Úgy érzem nagyon jól együtt tudtam velük dolgozni, és nem hátráltattam a munkát.”

„Nagyon jól együtt tudtunk dolgozni, mindegyikünk egy-egy fogaskerék volt a gépezetben. Működött a csapatmunka.”

„...az órák után bent maradtunk és csináltuk a feladatokat.”

„Mindenki tudta a feladatát, senkit sem kellett noszogatni.”

„Nagyon jó kis csapat állt össze, mindenki hozzá tudott valamit adni, Bence informatika terén, Franciska a kezét (rajzolt) és kreativitását tette bele.”

5. Feltettük azt a kérdést is: Szívesen folytatnád-e tovább a munkát? Röviden indokold a válaszodat!

„Az kiderült, hogy versenyzők elfáradtak, a versenytípusa miatt igen népszerű és termékeny alkotómunka folyt.”

„Igen, bár jobban motiválna egy esetlegesen nyerhető tanulmányi kirándulás.”

„Igen, mivel voltak feladatok, amelyeket nagyon élveztem, és jó volt a csoporttársaimmal együtt megoldani a azokat.”

„Igen, mert nagyon jó volt együtt dolgozni az osztálytársaimmal, ráadásul érdekesek voltak a feladatok.”

„... végig megvolt közöttünk az összhang.”

„Szívesen folytatnám, mert bár sok munka volt vele, nagyon élveztük, hogy nem csak az iskolai feladatokkal kellett törődnünk...”

„Szívesen folytatnám, esetleg más témában, ugyanis a tudásból sosem elég. Nagyon változatos feladatokon keresztül jutottunk hozzá az információhoz, szinte észre sem vettük, hogy közben tanultunk is.”

„Még pár fordulót azt hiszem elbírt volna a csapatunk. A feladatok változatosságának köszönhetően nem fáradtunk bele a versenybe és a »DNG bárdjai« nevű csapattal mókás kis rivalizálást folytattunk iskolánkon belül, ami még plusz motivációt jelentett...”

„A versenyt szívesen folytatnám, mert szerintem ez remek csapatépítő program.”

„Igen, mert nagyon jó volt együtt dolgozni az osztálytárimmal és érdekesek voltak a feladatok.”

„Nem igazán, sajnos túlvállaltam magam ebben az évben.”

A három fordulóban végzett munkát a tanulóknak egytől-ötig skálán osztályozniuk kellett, ítélik meg, hányasra értékeli önmaguk, illetve a csapat munkáját. A diákok többnyire maximumponttal értékelték a csapatmunkát, és némelyek önmaguk munkáját tartották kevesebbre. A szervezők úgy látták, a diákok igen szigorúak voltak. A beküldött értékelések száma: 18 db. A csapatmunka pontszáma ötös skálán mérve: $86/18 = 4,77$. A csapattagok saját munkavégzésének megítélése: $81/18 = 4,5$. Tehát a tanulók benyomása, véleménye abszolút pozitív volt.

6. Érdekel bennünket az is, hogy a verseny során megtapasztalt feladatvégzés alapján a tanulók miben szeretnének fejlődni.

A leggyakoribb válaszokat kiemelve: az információkeresésben, az informatikai tudás fejlesztésében, az időbeosztásban, a határidő betartásában, a versek, szövegek megértésében.

„Szeretnék jobban fogalmazni, így a kifejtős feladatot nem mindig valaki másnak kellett volna megcsinálnia.”

„Szeretném magamat pontosabban és szabatosabban kifejezni írásban, mert általában nem elég összeszedettek a gondolataim ahhoz, hogy teszem azt, az a magyartanáromnak is megfeleljen, de ami még fontosabb, hogy nekem.”

„A rajztudásomon még fejlesztenem kellene.”

„A szöveg értelmezésében...”

„Legfőképpen az olvasásom gyorsaságát és a tanulási készségeimet szeretném fejleszteni.”

Egyik-másik felnőtt kolléga is megosztotta véleményét a versenyről:

„Sziasztok!

Örömmel, de némi szomorúsággal küldöm a megoldásokat. Szomorúan, mert vége van. Ugyan én nem írtam értékelőlapot, de szeretném elmondani, mennyire hálás vagyok, hogy újra diák lehettem, és együtt játszhattam a „gyerekekkel”.

Minden pillanatát élveztük, még azt is, amikor a kolléga megkérdezte: »Te rá tudtad venni a negyedikeseket egy versenyre?«

Köszönjük szépen,

Cserlakiné Hagymássy Krisztina”

A VERSENY HOZADÉKA

A versenyszervezők tapasztalata: a játék népszerű és kedvelt volt, a visszajelzések, cikkek egyértelműen ezt fogalmazzák meg. Ez a korosztály éles, jó szemével könnyen formálja meg véleményét, de azt is meg kell tanítani, hogy érvelésük árnyaltabb, lényegkiemelő legyen. Tudják elrendezni, szabatosan megfogalmazni a gondolataikat és a lényegyet a fókuszba helyezni.

Nagyjából ez volt számunkra is az optimális versenyzői létszám, ami még kezelhető volt, amit javítani, gondolni tudtunk. Megkönnyíthettük volna a beérkező anyagok feldolgozását, ha a Google-drive programmal szerkesztünk. Láttuk saját diákjaink örömét és a külsős csapatok mosolygós fényképét, amelyek munkánk hasznosságáról győztek meg.

A levélváltások sora, a beérkező munkák egyre közelebb hoztak bennünket egymáshoz, három hónap alatt egyre közvetlenebb emberi kapcsolatba kerültünk egymással: mi szerettük a beküldött igényes munkákat, a diákok pedig szerették a tőlünk kapott pontokat, pár mondatos értékeléseket, biztatásokat. Talán épp a feladatok sokrétűségével értük el, hogy egyre inkább megismertük egymást, sajátos pedagógiai-emberi viszony alakult ki szervezők és játékosok között. Kölcsönös érdeklődésünk egymásra irányult, és a játék mint pedagógiai módszer, hasznosnak bizonyult.

Elgondolkodtunk azon, hogy egyértelműen az iskolai könyvtári hálózatot választották, nem a Facebookot. Hisszük, hogy Arany János számára a kellő tiszteletet megadtuk.

IRODALOM

- Arató László (2001): A szöveg vonzásában. *Iskolakultúra*, 5. 75–77.
- Balázs Géza (2017): A legnagyobb költő a legnagyobb magyarról. Széchenyi István születésének 225., Arany János születésének 200. évfordulójára. *Nyelvőr.* 141. 2. Letöltés: <http://nyelvor.c3.hu/period/1412/141207.pdf> (2017. 08. 10.)
- Büky László (ismerteti 2017): Beke József: Arany-szótár. Arany János költői nyelvének szókészlete I. A–Gy, 869 lap; II. H–M, 964 lap; III. 1177 lap. (Szerkesztette: Balázs Géza) Anyanyelvápolók Szövetsége – Inter, Budapest, 2017. *Nyelvőr.* 141. 2. Letöltés: <http://nyelvor.c3.hu/period/1412/141211.pdf> (2017. 08. 10.)
- Knausz Imre (2014): A fókusz mint oktatáselméleti kategória. *Taní-taniOnline*, Letöltés: http://www.tani-tani.info/fokusz_mint (2017. 08. 24.)
- Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2009): *Fejlesztő értékelés*. Gondolat, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. (Oktatás-módszertani kiskönyvtár; 10.), Budapest.
- M. Nádas Mária (2003): Projektoktatás: *Elmélet és gyakorlat*. (Oktatás-módszertani kiskönyvtár 5.) Gondolat, Budapest.
- Magyar irodalmi arcképcsarnok*. Letöltés: <http://enciklopedia.fazekas.hu/gallery/magyar/gallery.htm> (2017. 08. 10.)

Simon Gábor – Tátrai Szilárd (2017): „Tőlem ne várjon senki dalt” – Az elégikus líramodell kidolgozása Arany János költészetében. *Nyelvőr*, **141**. 2. Letöltés: <http://nyelvor.c3.hu/period/1412/141207.pdf> (2017. 08. 24.)

Tolcsvai Nagy Gábor (2017): A magyar nyelv lírai újraalkotása Arany János életművében, *Nyelvőr*. **141**. 2. Letöltés: <http://nyelvor.c3.hu/period/1412/141203.pdf> (2017. 08. 24.)

A JANIKOVSZKY SZELLEMI HAGYATÉK – ÁTMENTÉS A JÖVŐNEK

NAGY BALÁZS¹

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

BALÁZS NAGY: ÉVA JANIKOVSZKY'S INTELLECTUAL HERITAGE – SAVING FOR FUTURE

Éva Janikovszky (1926–2003) is an individual authoress of (children's) literature, who could become popular in and across the border against the negativ tendency of the reading habits. She is living in memory of generations. This study will not transvalue or reappraise her life work, that got some recognition of professional and public readers. It would rather take into account the factors which have redounded and redound now to make her intellectual heritage timeless. According to this essay is not quastionable, that mainly the artistical value forms writers' heritage but deathless of intellect is controllated by literal institutions. So this writing is dealing with the publishing house and about translations of Janikovszky's works, about publicising effect of new communitations method, about several adaptation and about using her writings in education. Reviewing this all we can draw the conclusion that saving of individual heritage consists of several components. It supposes a controlled and planned activity, and can not miss the new possibilities created by the changed technical-social enviroment. The work-art of Éva Janikovszky – who has written for everybody, but known as a fremd of child-psyche – is worth to enrich the treasure house of our national culture.

Janikovszky Éva (1926–2003) a magyar (gyermek)irodalom azon sajátos hangú egyénisége, aki határokon innen és túl egyaránt népszerű alkotóvá tudott válni, s az olvasási szokások kedvezőtlen alakulása ellenére is elevenen él a legkülönbözőbb generációk emlékezetében. Jelen tanulmány nem arra törekszik, hogy át-, esetleg újraértékelje a szakma és az olvasóközönség számos elismerését egyaránt kiérdemelt írói munkásságát, sokkal inkább próbálja számba venni azokat a tényezőket, amelyek hozzájárultak és jelenleg is hozzájárulnak, hogy a Janikovszky szellemi hagyaték időtálló legyen. Nem kérdőjelezi meg, hogy az írói örökség alakulásának fő meghatározója az alkotásokban rejlő érték, ám a nagy szellemek maradandóságát nem csak az irodalmiság „önjáró folyamatai” szabályozzák, ezek mellett fontos

1 Nagy Balázs PhD, főiskolai adjunktus, Nyíregyházi Egyetem Tanítóképző Intézet, Nyíregyháza

szerephez jutnak az irodalmi intézményrendszer céltudatosan formált összetevői. Ily módon a tanulmány szól a műveit a közönség elé táró kiadó jelentőségéről, műveinek fordításairól, az új kommunikációs formák népszerűsítő hatásáról, a különböző adaptációkról és a műveknek az oktatásban való megjelenéséről. Mindezeket áttekintve arra a következtetésre juthatunk, hogy a szellemi örökségek jövőnek való átmentése több összetevőből álló, irányított és tervezett tevékenységsort is feltételez, s nem nélkülözheti a megváltozott technikai-társadalmi környezet teremtette új lehetőségeket. A „mindenkinek író”, ám elsősorban a gyermeki lélek kiváló ismerőjeként számon tartott Janikovszky Éva életműve méltó arra, hogy hosszú időn keresztül gyarapíthassa nemzeti kultúránk kincsestárát.

„Amikor apukám azt mondja, hogy gyere csak ide, kisfiam, beszélni akarok veled, akkor már biztos, hogy baj van. Mert ha nincs baj, akkor nem mondja, hogy beszélni akar velem, hanem mindjárt beszél.” – szól az összetéveszthetetlen humorú, gyakran idézett monológ a *Velem mindig történik valami* című könyvből, mely számos más kedvelt citátum lelőhelye is annak az írónőnek a többi írásával együtt, aki méltán vált a magyar gyermekirodalom egyik legismertebb alakjává. Janikovszky Éva 2016-ban lett volna kilencven éves. Április 23-án nemcsak a könyv és a szerzői jogok világnapját ünnepeljük, hanem az ő születésnapját is. Bár az UNESCO által katalán javaslatra 1995-ben megjelölt világnap nem az író nő születésnapját vette alapul, hanem Shakespeare és Cervantes halálának dátumát, valamint a katalánok védőszentjének, Sárkányölő Szent Györgynek a napját, a magyar olvasók számára mégis szimbolikus tartalmú lehet ez a véletlen egybeesés, s még inkább ráirányíthatja a figyelmet egy igazán sikeres írónőre és időtálló életművére. Az emléknep ugyanis nemcsak a könyvek tiszteletére, hanem az olvasás élményére is felhívja a figyelmet, s ha csupán néhány szóval lehetne jellemezni Janikovszky írásait, az élményszerűség, az élménycentrikusság biztosan köztük volna.

Írásomban számba veszem az életmű időtállóságát befolyásoló tényezőket, nem törekszem azonban műveinek esztétikai elemzésére, s ezáltal munkásságának átértékelésére vagy a kortárs gyermekirodalomban elfoglalt helyének meghatározására. Helyette arra szeretném ráirányítani a figyelmet, hogy a recepciótörténet olyan soktényezős folyamat, amelyre a művek fogadtatásán kívül a nemzetközi irodalomban való jelenlét, az online térben való reprezentáció, az írásoknak a különböző adaptációi vagy az egyes kultuszképző elemek (névadás, pályázatok, emlékév) jelentős hatással lehetnek. Az életmű ilyen jellegű tudatos gondozása önmagában természetesen nem elégséges feltétele, hogy egy szerző szellemi hagyatéka időtálló legyen, de a Janikovszky-örökség napjainkban tapasztalható jelenléte jól példázza, hogy a nagy szellemek maradandóságát nemcsak az irodalmiság „önjáró folyamatai” szabályozzák. Az információs kori kanonizáció alakulásában egyre nagyobb szerep jut az új kommunikációs formák népszerűsítő hatásának, az egyes művek az oktatásban való felhasználásának vagy adott esetben a szöveggondozói, kiadói munkának. Ennek megfelelően bemutatom a Móra Kiadó ez irányú tevékenységét, szólok az

íróknak a digitális térben való jelenlétéről, műveinek fel-, illetve átdolgozásairól és az életművéhez kapcsolódó tudományos kutatásról.

Generációk nőttek fel könyvein, a műfajilag nehezen definiálható, szerkezetileg laza és egyszerű „életmeséken”, vagy ahogy 2014-ben megjelent kismonográfiájában Komáromi Gabriella fogalmaz: élménybeszéléseken.² Az író nő szövegeiben is követte a felnövekedés egyes fázisait, ami esetenként a címadásban is tükröződik, ahogy a *Már óvodás vagyok* folytatásaként született a *Már iskolás vagyok*. Garcia Marquez szerint kilencéves koráig minden lényeges dolog megtörténik az emberrel, s akkor sem kételkedhetünk a gyermekirodalom jellemformáló erejében, ha szavait nem is szó szerint értjük. S a kisebbeknek szóló mesészerű írások – *Mese a tévémacinak*, *Bertalan és Barnabás*, *A nagy zuhó*, *Cvikkedli* – mellett a kamaszokra számító történetekről – *Az úgy volt...* vagy a folytatásának szánt *A hét bőr* – és a szintén sok kiadást megért lányregényekről – *Szalmaláng*, *Aranyeső* – sem lehet elfelejtkezni. S közben ott vannak a felnőtteknek írott, jórészt publicisztikai szövegek, amelyek nem lettek kevésbé sikeresek a gyermekkönyveknél. A helyenként retorikus, helyenként ironikus, helyenként didaktikus művek részben fontos kordokumentumok is, kérdésfeltevései aktualitása, s írójuknak örök optimizmusa nem köti őket egy-egy szorosabb értelemben vett időszakhoz. *A lemez két oldala*, *a Mosolyogni tessék!*, *az Ájtlávjú*, *a Ráadás*, *a De szép ez az élet!* ma is gyakran forgatott írásai.

Bő négy évtized munkássága, s közben számos hazai és külföldi elismerés, köztük a rangos József Attila- és Kossuth-díj. Tudjuk azonban, mindez kevés lenne ahhoz, hogy Janikovszky Éva a női szerzők alkotta „külön mítoszvilág” részévé válhasson, a női írók esetében egyébként is nehezkesebb kanonizációja végbemehessen. Hiszen amint Várnagy Márta *A női irodalom és a feminista irodalomkritika Magyarországon* című tanulmányában rámutat, a női írók pozicionálása több okból is nehézséget jelent.³ Ezek között említendő a külföldi irodalomkritika szellemi áramlatainak megkésettisége, a média negatív közvélemény-formáló hatása, s maguknak az érintett íróknak a témában való megosztottsága is. Várnagy provokatív kijelentése – „Egy hely azonban mindig szabad a női íróknak az irodalmi arcképcsarnokban: a ponyva rózsaszín szekciójában.” – rájátszik egy ellenpéldára is, a Szépírók Társasága által megrendezett *Rózsaszín szemüveg* címet viselő kritikai beszélgetés-sorozatára, mely néhány évvel ezelőtt éppen annak próbált utánajárni, milyen sajátos és szuverén beszédmódokat alakítottak ki a múlt század alkotónői, hogyan lehet olvasni a könyveiket és új szemszögből közelíteni hozzájuk, azaz letéve a „rózsaszín szemüveget”, felépíteni a női irodalmi hagyományt.⁴

Ahogy az említett beszélgetés résztvevői is hálás témára találtak Janikovszky műveiben, halála után tizenhárom évvel is mondhatjuk, hogy a hetvenes-nyolcvanas évek gyermekirodalmának ikonikus szerzője valóban olvasott, ismertsége és

2 Komáromi Gabriella (2014): *Janikovszky Éva – Pályakép mozaikokban*. Móra, Budapest, 152.

3 Várnagy Márta (2011): *A női irodalom és a feminista irodalomkritika Magyarországon*. Letöltés: http://tntefjournal.hu/vol1/iss1/03_varnagyi.pdf (2016. 10. 20.)

4 Menyhért Annának, a sorozat egyik elindítójának 2013-ban jelent meg kötete *Női irodalmi hagyomány* címmel (Napvilág, Budapest).

népszerűsége töretlen, amit lehet magyarázni végtelen humorával, elsősorban a nyelvi formulákban jelentkező iróniával, személyének kedvességével és életbölcsséggel, valamint azzal a sajátos esztétikai formát nyert didaktikával, melyek révén a művek egyszerre szólnak szülők és gyerekek nemzedékéhez.⁵ Kétségtelenül ezek is hozzájárulnak egy alkotó fogadtatásához, de fel kell figyelnünk arra a recepcióját tudatosan alakító és segítő, mondhatni menedzselő tevékenységre, mely az irodalmi intézményrendszer számos szereplőjét mozgatva tesz azért, hogy írásművészetének értékei megőrződjenek, bekövetkezhessen műveinek szélesebb körű kritikai megközelítése, kiteljesedhessen utóélete. Ily módon Janikovszky szellemi hagyatékának gondozása mintapéldája lehet magas színvonalú életművek megőrzésének és áthagyományozásának.

Ebben a tevékenységben legelőször a Móra Könyvkiadó tudatos munkájáról kell szólni, említve természetesen a családi érintettséget, nevezetesen azt aényt, hogy a kiadó jelenlegi elnök-vezérigazgatója Janikovszky János, az író fia. Másrészt az sem mellékes, hogy a kiadó Janikovszky Éva életműve szempontjából is kiemelt fontosságú, hiszen az író évtizedeket töltött a kezdetben még Ifjúsági Kiadóként működő intézmény lektoraként, majd főszerkesztőjeként. Jelentős élettapasztalattal gazdagodott egy olyan időszakban, amikor a kiadó kénytelen volt politikai, ideológiai célokat is kiszolgálni. „Az ötvenes évek elején sokan kerültek tiltólistára, és ezek a listák lassan íródtak át. De átíródtak. Az enyhülési folyamatban szerepe volt az Ifjúsági Kiadónak is.”⁶ S a magyar gyermekirodalom kétségtelenül profitált abból, hogy sok író számára a megnyilvánulás egyetlen formáját jelentette. Az 1956-ot követő konszolidálódó években a Móra Ferenc nevét felvevő kiadó a hazai és külföldi gyermek- és ifjúsági irodalom egyedüli közvetítője lett, a klasszikus és kortárs alkotásoknak, a gyermekkultúrának hagyományörző és értékteremtő szellemi műhelyévé vált. A 1990-es évektől részvénytársasági formában folytatja munkáját, évente közel 200 címet jelentet meg. Az első könyves élményt nyújtó képeskönyvtől, a gyermekversen, a meseregényen, a kamaszoknak szóló irodalmon túl a felnőtt- és a gyermekirodalom határmezsgyéjén egyensúlyozó renghagyó kötetekig, valamint életműsorozataival minden korosztálynak kínál értékes és érdekes irodalmi alkotásokat. A kiadóban a kollégái által Janikának becézett író 1986-ban nyugdíjba vonult, de nyugalmazott felelős szerkesztőként és igazgatótanácsi tagként haláláig részt vett a Móra Kiadó Rt. munkájában. A kiadó fellendítése, de egyáltalán a rendszerváltozást követően végbemenő privatizációja és megmentése nem kis mértékben a Janikovszky-életmű jövőnek való átmentése érdekében történt, s tevékenységében ez a célkitűzés ma is meghatározónak látszik. Műveinek kiadásait, újrakiadásait számba véve beszédes adat a 2,5 millió eladott példány, s hogy néhány könyve már a 12. kiadásánál tart. Az író születésének 90. évfordulója alkalmából idén egy új könyvvel is gazdagodott a kínálat. A *Zoli tortája* című történet 1967-ben ugyan már megjelent *Az egytagú órs* című novellafüzér részeként, idén tavasszal

5 Trencsényi László (2013): *Gyermekirodalom A-tól Z-ig*. Fapadoskonyv.hu, Budapest. 113.

6 Komáromi Gabriella, i. m., 242.

viszont önálló kötetben látott napvilágot Kárpáti Tibor illusztrálásával. Az év gyermekkönyv-illusztrátorának választott grafikus nevét szintén érdemes megjegyezni, a könyv formájában tavaly ugyancsak először megjelent *A tükör előtt – egy kamasz monológja* című írást is az ő rajzaival adták közre.

A kiadó honlapján jelenleg 86 tétel kapcsolódik Janikovszky Évához, köztük e-könyvek, hangskönyvek, s természetesen az idegen nyelvű kiadások, melyek közül az angol, a német és a francia fordítások itthon is hozzáférhetők. Nemzetközi jelenléte s elismertsége révén nemcsak saját írásainak népszerűsége növekszik, az egész magyar gyermekirodalom megítélésében szerepet játszott s játszik. Műveinek lefordítása az európai nyelvekre már a hatvanas évek végén elkezdődött. A *Ha én felnőttnél volnék* című könyvének egymást követték a francia, a horvát, az eszperantó, majd egy évre rá az angol, az olasz, a spanyol kiadásai, s a folyamatot 1973-ban tetőzte be az NSZK-ban odaítélt Az Év Gyermekkönyve díj. Az elmúlt években Oroszországban, Észtországban, Lengyel- és Csehországban is kiadták könyveit, sőt Ázsiában is népszerűséget vívott ki magának. A japán után a kínai olvasók szintén elkapták a köteteket, így a második kiadásra is szükség volt. Az elmúlt két évben hét művét fordították le kínaira, s művenként 8.000 példányban jelentek meg a gyermekkönyvek. Az összesen 35 nyelven megjelent fordításoknak a forrásszövegekkel való összevetése során Utasi Anikó értekezésében arra is keresi a választ, hogy a Réber László által készített illusztráció hogyan kommunikál az idegen nyelvi közeggel, hogyan alakul a rajz és a textus intermedialis viszonya.⁷ Rajta kívül az író nő monográfusa, Komáromi Gabriella is kitér a „hungarikumok” fordításának nehézségeire.⁸ Ezek átültetésére eltérő megoldásokat láthatunk, hiszen különösen a játékos szóalkotásokban és a szójátékokban a célnyelvi szövegek nem mindig tudják megfelelően interpretálni a forrásnyelvet.

A Janikovszky-művek terjesztése mellett a Móra Kiadó jelentős részt vállal a szellemi örökség ápolásában, a hagyományteremtésben. Ily módon szintén az életmű emlékezetben tartását szolgálják az olyan események, mint a Janikovszky-emlékév meghirdetése 2013-ban halálának a 10., majd idén, születésének a 90. évfordulója alkalmából, s ezekhez kapcsolódóan az életútját és munkásságát bemutató vándorkiállítás, könyv- és filmbemutató, valamint rajz- és meseíró pályázat. A Janikovszky Éva meseíró versenyt az emlékévtől függetlenül is minden évben megrendezi a kiadó és a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, 2016-ban már 12. alkalommal került rá sor. Legutóbb három korcsoportban összesen 1228 pályamunka érkezett be, ami akkor is óriási szám, ha figyelembe vesszük, hogy pedagógusok, könyvtárosok, szülők is közreműködtek a pályázat sikerében.

Az író nő fiának, a Móra Kiadó elnök-vezérigazgatójának kezdeményezésére alakult meg 2004-ben a Janikovszky Éva Irodalmi Alapítvány, mely a szellemi örökség megőrzésén és továbbvitelén túl feladatának tekinti a felnövekvő nemzedék

7 Utasi Anikó Terézia (2015): *Illusztráció és szöveg intermedialis kapcsolata Janikovszky Éva „gyermek-prózájában”*. Doktori értekezés, Újvidék. Letöltés: http://www.ff.uns.ac.rs/studije/doktorske/uvid_javnosti/AnikoUtasiTeza.pdf (2016. 10. 20.)

8 Komáromi Gabriella, i. m., 172.

irodalmi műveltségének formálását, az olvasás-írás népszerűsítését is. Az alapítvány a Janikovszky Éva-díj létrehozásával és annak kétévente történő adományozásával olyan alkotókat kíván jutalmazni, akik a felnőtt és a felnövekvő nemzedék együttélésének helyzeteit, történéseit életszerűen, hitelesen és humánusan ábrázolják. A díjat eddig többek között olyan írók kapták, mint Marék Veronika, Lackfi János és Nógrádi Gábor. Az író emlékének és hagyatékának méltó megőrzéseképpen az alapítvány emléktáblát helyezett el az író budapesti lakóházán, a VII. kerületi Bajza utcában, ahol Janikovszky Éva 48 éven át lakott, s Erzsébetváros díszpolgárává is választották. Lakóházában egy Janikovszky-emlékszoba létrehozása is tervben van. Emléktábla a szegedi szülőház falán is található, s jelenleg az országban nevét viseli két általános iskola, egy óvoda, egy kollégium, egy iskolai könyvtár és egy művelődési központ. A Szegeden róla elnevezett kollégium előtt 2010-ben avatták fel mellszobrát, ezenkívül egy bronz mellszobra van még Kőbányán, ami 2012-ben épp az eltűnése okán kapott visszhangot, de az ellopott szobrot egy év múlva gyűjtésből pótolták.

Az újmédiának köszönhetően új utak nyíltak az értelmezői és a kritikai tevékenység előtt is, az internet és a mobil kommunikációs eszközök által meghatározott újmédia változásokat eredményezett az irodalomszervezésben, az irodalmi intézmények és műhelyek létmódjában. Nemcsak az újmedialitás közlésmódjainak alakulására gyakorolnak nagy hatást a tradíciók, szintén megfigyelhető az újmédiának az offline irodalomra való visszahatása, ami például tetten érhető a nyomtatott művek recepciójának online eszközökkel való támogatásában. Ezekkel a változásokkal a Janikovszky-életmű gondozói is számolnak, tudván, hogy egy életmű áthagyományozása ma már nem képzelhető el online eszközök támogatása nélkül, még ha olyan szerzőkről van is szó, akiknek munkásságát nem érintette a digitális közeg térnyerése. Beszédés, hogy a már említett alapítvány által elindított írói honlapon Janikovszky Éva legendás Mercedes írógépe ragadja meg először a tekintetünket, s eszünkbe jutnak az írásművek szubsztanciális jellemzői, talán még a betűszagot is érezzük, s a mellette lévő kézjegy is az írás és az olvasás magasztosságát közvetíti. A honlap menüjét böngészve viszont rádöbbenünk, hogy a digitális tartalmak térnyerése átformálja a könyvekhez való viszonyt, s a művekkel való találkozás új útjait nyitja meg. Ezt jelzik például Janikovszky Éva hangoskönyv formájában napvilágot látott írásai, vagy műveinek e-könyvben megjelenő változatai. S részletesebb bemutatását nélkülözve ezen a helyen teszek említést egy szintén modern eszközről, a nemrég megjelent mesetabletről. A BOOKR Kids néven futó eszköz applikációját a Móra Kiadó együttműködésével fejlesztették ki, így nem is kérdés, hogy a történetmesélés új, interaktív formáját adó egyfajta „élő mesekönyvnek” Janikovszky-írások is részeivé váltak. Annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy mennyire működnek a klasszikusok a digitális térben, illetve mennyire segíti mindez az olvasásgyakorlást és a szövegek befogadását, nem ennek az írásnak a feladata, de hogy a Janikovszky-életmű életben tartásához ez is hozzájárul, az kétségtelen.

Az új kommunikációs formák, illetve közlésmódok sorában kell szólni az író nő facebook-oldaláról, ami napjainkban szintén nélkülözhetetlen része a reprezentációnak. A legnépszerűbb közösségi oldalon 2009 óta jelen lévő író nő kedvelőinek száma nemrég lépte át az ötezret, s a vele kapcsolatos beszélgetések, megemlékezések, események és pályázatok mellett az alapítvány és a kiadó híreiről, valamint műveinek recepciójáról is értesülhetünk. A Youtube nevű videomegosztó is részt vállal az „arculatépítésből”, Janikovszky Éva nevére keresve több mint 2000 találatot kapunk, de természetesen ezeknek csak egy töredéke áll közvetlen kapcsolatban az író nő munkásságával. A művei alapján készült hangoskönyvek és szövegválogatások, valamint az ezeknek különböző formában való előadásai mellett külön figyelmet érdemel a találatok között elsőként megjelenő film, mely számos jellegzetes életképet, valamint interjúkat felhasználva 21 percben mutatja be az életútját.⁹ A virtuális térben való jelenlétét elemezve ki kell emelni, hogy a vele, illetve műveinek utóéletével kapcsolatos hírek gyakorta megjelennek online irodalmi folyóiratok és más irodalommal kapcsolatos weblapok anyagai között. A konyvesblog.hu a 2016-os évforduló kapcsán ajánlotta kilenc könyvét, de találunk ehhez kapcsolódó írásokat a literán, a barkaonline-on, a kulter.hu-n, a kortarsonline-on.

Janikovszky műveinek ismertségét kétségtelenül növelték a különböző adaptációk, köztük színpadi változatok, bábszínházi előadások és televíziós munkák. Írásainak a képernyőn való megjelenése egy kivételtől eltekintve már életében megtörtént. S nem csupán a szó szoros értelmében vett adaptációkról beszélhetünk, az író nő a '70-es, '80-as évek olyan ismert televíziós műsorainak a forgatókönyvírójaként is letette a névjegyét, mint a *Családi kör* vagy a *Cimbora*, s több tévéjátékot is jegyez. Természetesen korábban nyomtatásban megjelent művei is alapjává váltak televíziós megjelenéseknek. A *Málnaszörp és szalmaszálból Égigérő fű* címen 1979-ben játékfilm készült, amit többen még ma is gyermekkoruk kedvenc filmjeként emlegetnek. Az *Akár hiszed, akár nem* és a *Felelj szépen, ha kérdeznek!* egy-egy rajzfilm alapjául szolgált. A *Velem mindig történik valami* epizódjai 2003-ban egy ifjúsági filmsorozatot ihlettek, de például a felnőtt-gyermek alapvetően konfliktusokból szövődő kapcsolatát bemutató, 1974-es *Kire ütött ez a gyerek* később ötletet adott egy tévéjáték, egy rajzfilm, majd az író nő halála után egy tévéfilm elkészítéséhez is.

Nem kevésbé voltak sikeresek a Janikovszky-művek színpadi változatai sem. Ezek sorában először kell szólnunk a különböző bábszínházak előadásiról, s az olyan darabokról, mint az *Akár hiszed, akár nem*, a *Bertalan és Barnabás* vagy a *Kire ütött ez a gyerek?* A bábelőadások mellett több színház és közösségi ház színpadán mutattak be teljesen vagy részben Janikovszky írások alapján született játékokat, *Móka Miki és barátai* vagy a *Trallala és Lallala, avagy most én jövök*. A Karinthy Színházban néhány éve bemutatott zenés interaktív játék Janikovszky Éva két művét, a *Kire ütött ez a gyerek?* és a *Ha én felnőtt volnék* című szövegeket használta fel, s

9 Móra Könyvkiadó: *Film Janikovszky Éva életútjáról*. Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=5ZCeIDgW95Q> (2017. 05. 20.)

egyszerre szóló gyermek és felnőtt nézőkhöz. A Nyíregyházi Móricz Zsigmond Színházban 2015-ben volt az *Égigérő fű* című darab ősbemutatója. A mesemusicalként színre vitt regény, illetve forgatókönyv fülbemászó zenéje, látványos táncai, valamint ötletes jelmezei és díszletei révén kicsik és nagyok számára egyaránt emlékezetes élményt nyújtott. Ugyanez a történet az idei Janikovszky-évforduló, illetve emléknap kapcsán a Pesti Magyar Színházban is látható volt kétrészes mesejáték formájában. S ugyanehhez a színházhoz kapcsolódóan nem hagyható ki a színpadi adaptációkat számba véve egy különös darab, a szórakoztató „képzeletszínházként” definiált *A lemez két újabb oldala* című előadás. A címbeli lemez két oldalán az első és a második felvonásban is egy-egy női és férfi szereplő tolmácsolja Janikovszky humorral, öniróniával és étellel teli gondolatait. Az ősbemutató egyébként 2013-ban a Katona József Színházban volt, s kiemelkedő sikere nyomán született meg a továbbjátszás gondolata. Az abszolút szórakoztató színházi előadás nem pusztán fanyar humora miatt ragadja magával a nézőt. Már Komáromi megállapítja, hogy ezek az írások, pontosabban monológok arra születtek, hogy előadják őket. Mi sem bizonyítja ezt jobban, hogy „csaknem valamennyi könyvtári példány tele van ceruzás jelölésekkel, úgymond rendezői utasításokkal.”¹⁰

A kánonépítésnek talán a leglényegesebb összetevőjét hagytam utoljára, annak a vizsgálatát, milyen mértékben van jelen Janikovszky Éva napjaink oktatásának különböző szintjein. A közoktatással kapcsolatban elmondható, hogy több általános iskolai tanmenetben szerepelnek Janikovszky-művek, alsó és felső tagozaton egyaránt használják írásait, főként a nyári kötelező vagy ajánlott irodalom részeként. S így természetesen nem véletlen, hogy sok felsőoktatási intézményben a leendő pedagógusok is megismerkednek a Janikovszky-szövegek jellegzetességeivel. Főként a tanítóképzésben és az óvóképzésben vannak jelen gyermek- és ifjúsági irodalom néven azok a tantárgyak, amelyek keretein belül foglalkoznak a hallgatók a gyermekepika műfajaival vagy a meseregényekkel, s ezek megközelítésére kiváló példákat kínálnak az írók alkotásai. A *Fejezetek a gyermekirodalomból*¹¹ című, néhány éve megjelent korszerű szakirodalom is felveszi válogatásába Janikovszky Éva nevét. További kutatások alapját képezhető tanulmány viszonylag kevés jelent meg írásművészetével kapcsolatban, holott érdemes lenne szakmai szempontok szerint is közelíteni az életműhöz. Ebben a tekintetben legjelentősebb a már említett szerző, Komáromi Gabriella 2014-es kismonográfiája, melynek címe *Janikovszky Éva – Pályakép mozaikokban*. A szerzőnek megjelenés előtt álló kötete Janikovszky Éva és az illusztrátor Réber László közös munkásságát mutatja majd be. Utasi Anikó munkája, a tavaly elkészült, egyelőre csak doktori értekezés formájában olvasható anyag illusztráció és szöveg intermedialis kapcsolatát kutatja Janikovszky Éva „gyermekprójájában”.

10 Komáromi Gabriella, i. m., 268.

11 Bárdos József – Galuska László Pál (2013): *Fejezetek a gyermekirodalomból*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy jó értelemben vett Janikovszky-kultusz épül. A jövőre vonatkozóan több konkrét terv is van, mint például a Janikovszky Gyermekszínház, vagy egy egész alakos köztéri szobor és egy „mese-park”, s akadnak még csak körvonalazódó elképzelések, amelyek valóra válva ugyanúgy hozzájárulhatnak az életmű jövőnek való átmentéséhez. A szövegek nem egyedüli letéteményesei a kanonizációs folyamatoknak, mondhatnám nem elégséges feltételei. Egy sikeres életmű is igényli az utógondozást, a szellemi hagyaték tudatos és tervezett ápolását, enélkül jelentős értékek is a feledés homályába veszhetnek. Az időtálló ságnak az is meghatározó tényezője, hányszor látnak napvilágot az életmű egyes darabjai magyar és idegen nyelveken, milyen új formákban (pl. e-könyv) kerülnek az olvasó elé, a jövőnek való „átmentés” él-e a digitális közegben kulcsfogalomá előlépett „mentés, átmentés ill. mentés másként” különböző lehetőségeivel, azaz részt vállalnak-e az írói, a kiadói és a közösségi oldalak a szellemi örökség megőrzésében. A film s a színház nyelvén megszólaló adaptációk szintén fontos szerephez jutnak ebben a vonatkozásban, s ugyanennyire meghatározó, hogy az oktatási rendszer egyes szintjein hogyan van jelen a szerző. A Janikovszky-életmű esetében jól megfigyelhető, hogy népszerűségét jelentős mértékben gazdagítják az említett kultusképző elemek, melyek természetesen csak a szövegek esztétikai értékével kölcsönhatásban lehetnek biztosítékai a maradandóságnak.

IRODALOM

- Bárdos József – Galuska László Pál (2013): *Fejezetek a gyermekirodalomból*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Komáromi Gabriella (2014): *Janikovszky Éva – Pályakép mozaikokban*. Móra, Budapest.
- Trencsényi László (2013): *Gyermekirodalom A-tól Z-ig*. Fapadoskonyv.hu, Budapest.
- Utasi Anikó Terézia (2015): *Illusztráció és szöveg intermediális kapcsolata Janikovszky Éva „gyermekprójájában”*. Doktori értekezés, Újvidék. Letöltés: http://www.ff.uns.ac.rs/studije/doktorske/uvid_javnosti/AnikoUtasiTeza.pdf (2016. 10. 20.)
- Várnagy Márta (2011): *A női irodalom és a feminista irodalomkritika Magyarországon*. Letöltés: http://tntefjournal.hu/vol1/iss1/03_varnagi.pdf (2016. 10. 20.)

A HUMÁN TELJESÍTMÉNYTECHNOLÓGIA¹

LENGYELNÉ MOLNÁR TÜNDE²

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

TÜNDE MOLNÁR LENGYEL: HUMAN PERFORMANCE TECHNOLOGY

The continuously developing technological options of the 21st century not only radically change the information acquisition approaches of present and future generations, but have a major impact on teaching and learning as well. The library profession is faced with the task of providing an effective response to these challenges. Familiarity with the respective technology and its application is not sufficient in itself as a successful solution requires system oriented thinking along with expanding the respective changes and the potential benefits to the full spectrum of the profession. Human Performance Technology (HPT), a practice-oriented procedural system, offers a strategy to achieve optimal results. The respective systematic procedures start with performance analysis, and include the identification of intervention options, impact evaluation, along with pointing out intervention areas and methods in order to obtain the best results possible both for the individual and the community. Moreover, HPT utilizes both traditional and ICT solutions and it is centred on human achievement. Consequently, with appropriate adjustments, Human Performance Technology offers a promising way to promote the organization level efficiency and digital conversion of libraries.

A XXI. század dinamikusan fejlődő, elsősorban digitális technikai lehetőségei megváltoztatják a munkaerő-piaci elvárásokat, a felnövő generáció információszerezési szokásait, a tanítási-tanulási folyamatokat, mely változásokra a könyvtáraknak reagálni kell. Ehhez a technológia és felhasználási területeinek ismerete szükséges,

1 A fogalom az angol Human Performance Technology kifejezésből származik, amelynek tükörfordítása a címben megnevezett fogalom. A hazai körökben egyre inkább elterjedő Humán Teljesítmény(t)-támogató Technológia megnevezés véleményünk szerint pontosabb, de összetettsége miatt nehezebben épül be a szakmai terminológiába. A módszer hazai interdiszciplináris gyökerei az Eszterházy Károly Főiskola által 2012-ben elnyert, IKT a tudás és tanulás világában – humán teljesítménytechnológiai (Human Performance Technology) kutatások és képzésfejlesztés című TÁMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0008 keretében készültek.

2 Lengyelne Molnár Tünde PhD, intézetigazgató, tanszékvezető főiskolai docens, Eszterházy Károly Egyetem Médiainformatika Intézet, Eger

de nem elégséges feltétel. Ahhoz, hogy a változásokra a reakcióidő minél rövidebb legyen, rendszerben kell gondolkodni, és az egész intézményre kihatóan végig kell vezetni a szükséges változtatási lehetőségeket, valamint mérlegelni azok várható hozamát, amely komplex, többszintű, többszereplős értékelési rendszert kíván. A külföldi gyakorlatban meghonosodott az ún. humán teljesítménytechnológia (HPT – Human Performance Technology), amely az optimális eredmény eléréséhez vezető stratégia és egyben gyakorlati eljárási rendszer. A HPT szisztematikus lépései: a teljesítményanalízistől indulva vezet végig a beavatkozási lehetőségeket, értékeli azok hatásait, valamint megfogalmazza a beavatkozási pontokat, módszereket azon cél érdekében, hogy a rendszer az egyén és a közösség számára egyaránt eredményesen működjön. A hagyományos és az IKT megoldásokra egyaránt koncentrálnak, középpontjában a humán teljesítmény áll.

Jelen tanulmányban bemutatjuk a gazdasági területen már sikeresen alkalmazott humán teljesítménytechnológia fogalmi kereteit, kialakulását, alkalmazott modelljét. E módszer ugyanis a megfelelő adaptációval egy lehetséges út lehet a könyvtárak szervezeti szintű eredményességének növelésében és digitális átállásának hatékonyabbá tételében.

PROBLÉMAFELVETÉS

Jelenleg egy újabb ipari forradalom okozta kultúraváltás előtt állunk, amelyben a digitális technológia előretörése átfogó változást eredményez a társadalomban és a gazdaságban is. Ennek hatására markáns folyamat indult az élet szinte minden területén, amelyet a legtöbb esetben a digitális átállás fogalmával, illetve több elterjedt névváltozatával digitális transzformációnak, digitális átalakulásnak szoktak nevezni. E folyamat elemeinek, lépéseinek meghatározásához szükségesnek tartjuk megvizsgálni, hogy e fogalmat hányféle értelemben is használják a különböző szakterületek és mely meghatározás köthető leginkább a közgyűjteményi szférához, valamint hol foglalunk helyet a digitális ökoszisztéma rendszerében.

A kifejezés Racsko Réka összefoglalása alapján, az elmúlt években számos területen került a figyelem középpontjába, többek között az üzleti, valamint a távközlési, a szociológiai, az egészségügyi, az IT-technológiai, a fejlődő országok felzárkóztatása területeket érintve. Ezekben az esetekben a digital transformation³

3 A másik meghatározás a digital switchover, amelyet a hírközlés technológiai átállására használnak.

kifejezésen azt értik, hogy a digitális technológia, ezen belül a 3. platform⁴ bevezetése milyen hatást gyakorol e területekre.⁵ (Racsko, 2016)

A digitális átalakulás digitális környezetben való megjelenése nem újkeletű, ugyanis már a '60-as években az új vállalati infrastruktúra alapját képező számítógépek integrálása óta ismert fogalom és jelenség. Ekkor vette ugyanis kezdetét több vállalati nagygépes szoftverfejlesztési kezdeményezés, amelyek célja az egyes munkafolyamatok automatizálása volt, mint pl. fizetési műveletek. A '80-as években egy újabb lépcsőfok következett, hiszen a hálózati technológia fejlődésével az e-mailes kommunikációs forma és az ehhez kapcsolódó eszközpark egyre nagyobb számban jelent meg. (Leignel és Staar, 2016) E fejlesztések új lehetőségeket nyújtottak a munkaerőpiacon, amely fejlődés az elkövetkezendő évtizedekben, napjainkban is folyamatosan zajlik. Ezen innovációk már lényegében a 3. és 4. ipari forradalom határát képezik.

Érdekes párhuzam, hogy e nagyvállalati környezetben történő digitális átállási törekvések szinte egybeesnek a HPT megjelenésével és elterjedésével, azonban ezek összekapcsolása mostanáig várat magára.

Egy másik értelmezésben a digitális átállás a 3. szakaszt képezi a digitális technológiai átfogó alkalmazásában, amely feltételezi a digitális átalakulás révén előtérbe kerülő digitális kompetenciát, a digitális eszközök magas szintű alkalmazását, ezáltal eljuthatunk az információs (digitális) írástudásig.

Egy harmadik megközelítésben a papírnélküliség koncepcióját értik e fogalmon, amely a 3. platform, a felhő alapú számítástechnika előretörésével magyarázható és lényegében a digitalizáció fogalmával fedhető le.

A fogalom már nemcsak általánosan, hanem egy-egy szakterületen is megjelenik, annak jellemzőit magában foglalja. Az oktatás területén például:

„A digitális átállás alatt azt a folyamatot értjük, amely során az IKT-műveltség kiteljesedése valósul meg a humán teljesítménytámogató technológia eszközrendszerének alkalmazásával, az információs társadalom technológiáinak (IKT-eszközök) elterjesztése és integrálása révén. Ennek során kiemelt szerepet kapnak az eszközök és azok virtuális környezetei (applikációk, internet), illetve azok a készségek és kompetenciák, amelyek által ezek az elemek magabiztos, kritikus és problémacentrikus alkalmazása valósul meg a tanulás-tanítás céljából, a

4 Felhőalapú-, a mobil- és a közösségi technológiák.

5 Hazánkban a digitális átállás kifejezés először a média, pontosabban a médiatechnológia világából került be a köztudatba, ugyanis a digitális műsorszórásra való átállás kapcsán kezdték használni. Érdekes jelenség, hogy magyar nyelvterületen is inkább a digitális transzformáció fogalmat alkalmazzák, amely jelentésében közelebb áll a nemzetközi trendekhez. Magyarországon még két esetben találkozhatunk a fogalom egy más értelmű megnevezésével, amelyben a digitalizálást, a kulturális örökség ilyen formában történő megőrzését értik a fogalmon. Az egyik a Moldován István által írt tanulmány, amely 2014-ben a *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás* című folyóiratban jelent meg A magyar folyóiratok digitalizálása, az összehangolás lehetőségei, digitális átállás címmel. A másik az oktatási területen, 2015-ben megjelent, a *Digitális átállás az oktatásban* TÁMOP-4.2.2.D-15/1/KONV-2015-0027 Eszterházy Károly Főiskola című pályázat, amely során számos tudományos publikáció, iskolakísérlet és K+F tevékenység valósult meg. (Racsko, 2016)

tartalomhoz való kötöttség nélkül, a megfelelő oktatási célokhoz kapcsolódó új tanulási környezetek kialakításával.” (Racsko, 2016. 23. o.)

Ha a digitális átállás fogalomvariánsait megnézzük, megállapíthatjuk, hogy minden esetben az egyik kulcskérdés az átállás hatóköre, hiszen minden esetben a szervezeti szintű átalakulás lenne a hosszú távú siker és fenntarthatóság kulcseleme.

A könyvtár ebbe a folyamatba két oldalról is bekapcsolódik. Egyrészt jól látszik, hogy a közgyűjtemények, és közelebbről szemlélve a könyvtárak, mint szereplő, támogató környezet mindegyik értelmezésbe belehelyezhető, adekvát helyet kapva e folyamatban, hiszen megfelelően felkészült humánerőforrással rendelkeznek.

Másrészt e megállapításunkat árnyalhatjuk oly módon is, hogy a könyvtárt mint szervezetet és ennek változásokhoz való adaptivitását állítjuk a középpontba. Ennek során megállapíthatjuk, hogy e digitalizáció szervezeti szintű reformja az üzleti terület mellett éppen a könyvtári területen zajlik sikeresen, például az amerikai Észak-Karolinai Egyetem Hunt Könyvtárában, ahol szervezeti szinten valósult meg a digitális átállás, amely ez esetben a hagyományos papír alapú könyvről az e-könyvekre való átállást jelenti.⁶

A digitális átállás összetett fogalmi keretének megértéséhez szükséges a digitális ökoszisztéma jellemzése, hiszen ez lesz az a környezet, amely az átalakulás „eredménytermékét” és egy új minőséget jelenthet a társadalom minden szintjén.

A digitális ökoszisztéma egy elosztott, környezeti változásokhoz alkalmazkodó, nyitott társadalmi-technikai rendszer, amely önszerveződő, skálázható és fenntartható tulajdonságokkal rendelkezik, hasonlóan a természetes ökoszisztémához (Briscoe és De Wilde, 2006 idézi Racsko, 2016. 18.o.). A digitális ökoszisztéma a természetes ökoszisztémákhoz hasonlóan működik, fő elemei a szervezetek közötti együttműködés és versenyhelyzet. A fogalom több területen ismeretes, a számítógépiparban, a szórakoztatóiparban és a Világgazdasági Fórumon (World Economic Forum), valamint a hazai gyakorlatban a szakpolitikai környezetben használatos.

A digitális ökoszisztéma, mint elérendő cél a Nemzeti Infokommunikációs Stratégia 2014–2020-ban (a továbbiakban: Stratégia) átfogó területként jelenik meg a társadalomban: „*digitális ökoszisztéma alatt jelen Stratégia vonatkozásában egy olyan elosztó, alkalmazkodó, nyitott társadalmi-technikai rendszert értünk, amelyet az önszerveződés, skálán való mérhetőség és a fenntarthatóság jellemez [...]*” (Magyarország Kormánya, 2014. 14. o.)

⁶ Az Egyesült Államokban 2014-ben jelent meg a Caudron, J., és Peteghem, D. V. (2014): *Digital Transformation: a Model to Master Digital Disruption*. (BookBaby, Pennsauken) című műve, amely elsősorban az üzleti életben történő digitális átállás folyamatát modellezi, azonban sikertörténetként számolnak be a Hunt Library sikeréről. Bővebben: <http://www.digitaltransformationbook.com/how-the-hunt-library-redefined-the-library-for-the-digital-age/#more-704>

A téma fontosságát mutatja, hogy 2016-ban megjelent két újabb szakirodalom a témában, az egyik szintén üzleti területről Rogers, D. (2016): *The Digital Transformation Playbook: Rethink Your Business for the Digital Age* (Columbia Business School Publishing). A másik a kiadói szférát érinti, amely esetünkben egy fontos lépcsőfokot jelent a folyamatban: *Viewpoints on Publishing's Digital Transformation* (2016): <http://digitalbookworldconference.com/index.php/whitepaper>

A Stratégia az alábbi területeket jelöli meg a digitális ökoszisztéma részeként: kommunikáció, e-egészségügy, energiamérés, szórakozás, e-közigazgatás, biztonság. A rendszer támogató szerepe számos területet érint, például az életminőség, esélyegyenlőség, innováció, nagyobb fogyasztói jólét és rugalmas foglalkoztatás. E rendszerben nagy szerep jut a keresleti és kínálati oldal harmóniájának, amely a fenntarthatóságot is biztosítja. E szemlélet a későbbiekben ismertetett Humán Teljesítménytechnológia elveiben is megjelenik. A külföldi gyakorlatban (pl. Észtország) nagy szerep jut a digitális archívumoknak is ebben a folyamatban. Esetünkben a hangsúly a rendszerszintű változásokon van, amelyben a humán erőforrás központi szerepet kap.

Ennek szerepét tovább növeli az a hosszú évek óta tartó jelenség, mely során az információ negyedik gazdasági ágga vált, és az, hogy ezzel együtt a munkaerőpiacon is elvárások jelentek meg. A versenyképes munkavállaló ma már az, „*aki számára a tudást már nem az információ birtoklása, hanem az elektronikusan hozzáférhető végtelen információáradatban való eligazodás képessége határozza meg.*” (Gyenge, ante 2010, idézi Racsko, 2010)

Mint láthatjuk, e jelenségek jelentős szemléletváltást követelnek és egyben idéznek elő a könyvtárak területén is. Szerepük elvitathatatlan, hiszen a könyvtárak a kultúra terjesztésének, a történelmi események fennmaradását biztosító legfontosabb intézményét jelentik a türannoszok udvaraiban Kr. e. 6. században létrejött első könyvtár (*Bényei*, 2011) megalapítása óta. E 2500 évnyi létjogosultság és elért eredmény kerülhet veszélybe a XXI. század technológiai és társadalom-filozófiai változásainak hatására.

Szükséges tehát az olyan makro- és mikroszintű stratégiai módszerek bevezetése a közgyűjteményi rendszerbe, amelyek segítik a digitális átállás korában e változást előmozdítani. Olyan eljárások bevezetése válik ezáltal megvalósíthatóvá, amely hozzájárul a könyvtár jövőbeni szerepének stabilizálásához és az új kihívásoknak való sikeres, adekvát megfeleléshez. Ennek érdekében olyan új utakat kell keresni, amelyek eddig nem képezték a bevett módszertanok részét. Mint láhattuk a fenti jó gyakorlat példájában is, a gazdasági területen megjelenő és alkalmazott modellek nem állnak távol a közszférától, de tény, hogy nem egy az egyben vehetőek át, nem alkalmazhatóak. Éppen ezen megfontolásból tartjuk alkalmasnak a humán teljesítménytechnológia módszertanának széles körű megismertetését, hiszen egy olyan eljárásról van szó, amely együttesen veszi figyelembe a szervezet dolgozóiban rejlő potenciálokat, a fejlődő világ kínálta technológiai lehetőségeket, és egy szisztematikus eljárás alkalmazásával hat vissza a komplett rendszerre. A gazdaság területén évtizedek óta alkalmazzák a humán teljesítménytechnológia modelljeit, az oktatástechnológia szakemberei az optimális humán teljesítmény elérését biztosító tanulási környezet megteremtésének érdekében dolgozták ki a HPT modelljeit. Felmerül a kérdés, hogy a könyvtárak működésében vajon hogyan érhető el hatékonyságnövelés a humán teljesítménytechnológia alkalmazásával. A válasz megadása előtt nézzük meg, mit takar maga a fogalom.

A HUMÁN TELJESÍTMÉNYTECHNOLÓGIA FOGALOMRENDSZERE

A humán teljesítménytechnológia fogalmának kialakulását és az abban bekövetkezett változásokat jól szemlélteti a kultúra és oktatás összefonódása. A humán teljesítménytechnológia fogalma az oktatástechnológia területén bontakozott ki az '50-es, '60-as években. Az elméleti megalapozást követően a '70-es években a gyakorlatban történő kipróbálása és elterjedése révén vált széles körben ismertté (Dean és Ripley, 1997; Stolovitch és Keeps, 1999; Gilbert, 2007). Később az eredetileg egy területként kezelt humán teljesítménytámogatás és az oktatórendszerek tervezésének (Instructional Systems Design – ISD) területe kettévált és eltérő módon fejlődött. Fontos megjegyezni, hogy több esetben szinte egy másik fogalom, a Human Performance Improvement (HPI), azaz humán teljesítményfejlesztés szinonimájaként jelenik meg. Jelen esetben azonban egy más teljesítménytámogató rendszerhez hasonlatosnak tekinthető, bár ezeknél komplexebb belső tartalommal találkozunk a HPT esetében, amely középpontjában a teljesítmény javítása áll a társadalom, a szervezet és az egyén szintjén is értelmezve. (Racsko és Herzog, 2016) Magában foglalva azt a tulajdonságot, hogy az egyén olyan mértékben reagál a környezet technológiájára, hogy a saját képességei rendszere átalakul. Ez az adaptív szemlélet képezte alapját a humán teljesítménytechnológia fogalom kialakulásának is. A HPT alkalmazási területei széles spektrumot fednek le, jelenleg az ipari termelés számos területén használják mint minőségbiztosítási eszközt, valamint jelentős szerepet tölt be a hadiiparban is.

A kifejezés ötlete B. F. Skinner-nek és kollégáinak köszönhető. Skinner megpróbálta megmagyarázni, hogyan viselkednek az emberek a környezetükben, és vizsgálata során arra a felfedezésre jutott, hogy az emberek megtanulják befolyásolni és kontrollálni a környezetüket az attól kapott visszajelzések alapján. (Day, R. K. és mtsai, 1997. 22-23.o.) A fogalom kialakulásának másik fontos összetevője volt, amikor Gilbert és Harless a programozott oktatás területén folytatott munkája során felfedezte, hogy az egyén és a szervezet teljesítményét leginkább képzetekkel lehet befolyásolni. (Pershing, 2006. 5.o.).

A humán teljesítménytechnológia alapköve ma is az, hogy a termelékenység hatékonyságát az emberi teljesítmény növelésével érik el oly módon, hogy folyamatosan elemzésre kerülnek a környezet visszajelzései, és ennek eredményei alapján fejlesztik a szervezet működését, ami a környezet elégedettségét növeli, úgy, hogy mindennek a kulcsa a szervezet tagjait érintő továbbképzések szisztematikus megtervezése.

Történetileg a fogalom gyökere az oktatástechnológiából származtatható. A második világháború idején fedezte fel a rendszerfejlesztést az oktatás, és emelte be saját rendszerébe. „Az ötvenes évekre kialakultak az oktatási célok taxonómiai; a hatvanas években a programozott oktatás és a kognitív pszichológia váltak meghatározó elemekké. A '60-as évek vége felé az oktatástechnológiát felhasználó teljesít-

ményalapú képzést alkalmazták. 1970-ben Joe Harless kitalálta a Front-End analízist: szerinte azok a projektek, amelyekben dolgozik, sokkal sikeresebbek lennének, ha az elején végeznék az analíziseket, nem a végén. Vagyis a képzést kell fejleszteni, nem pedig a teljesítmény problémáit megoldani.” (Nádasi, 2013, 22. o.)

A hetvenes évek végétől kezdett kialakulni a humán teljesítménytechnológia fogalomrendszere is, melynek első meghatározásai a definícióba beépülő módszereket azonosították be, majd fokozatosan bővült a rendszerszemlélet.

Gilbert 1978-as (18. o.) megállapítása szerint az emberi kompetencia az érdemi teljesítmény függvénye, ami pedig az értékes eredmények és a költséges működés arányának függvénye.

Ainsworth (1979, 5. o.) egy évvel későbbi megfogalmazása alapján a teljesítménytechnológia alappillére az érvényes és hasznos teljesítménycélkitűzések felfedezése és ezek könnyen megvalósítható sorrendbe tételének a kimenetele.

A fogalom kialakulásának első időszakában az emberi teljesítményt befolyásoló összefüggéseket keresték. A nyolcvanas években fordult a figyelem a rendszerhatékonyság növelése felé.

1982: A HPT egy erőfeszítés, melynek célja, hogy a rendszerben olyan változtatásokat hajtson végre, ami által növekszik a rendszer eredményessége. (Stolovitch, 1982, 16. o.)

Az 1986-os megfogalmazás jobban szemlélteti, hogy a fogalom kezd globálisabban a teljes rendszer felé fordulni, a hatékonyságnövelést pedig az emberi munka hatékonyságának növelésével kívánja megvalósítani.

Harless (Geis, 1986, 1. o.) megfogalmazásában a humán teljesítmény technológia a munkafolyamatok kiválasztásának, elemzésének, fejlesztésének, megvalósításának és értékelésének eljárása abból a célból, hogy a leginkább költséghatékony módon befolyásolja az emberi viselkedést és a teljesítményt.

A következő „szintre” lépés a nyolcvanas évek végére jelent meg. Itt került a rendszeresség a definícióba, s ettől válik szemléletté a fogalom, hiszen nem elegendő egyszer-egyszer beavatkozni a folyamatokba a hatékonyság eléréséhez, ennek folyamatos tevékenységgé kell válnia.

Langdon (1991, 2. o.) szerint a HPT alkalmazható egyénekre, kis csoportokra vagy nagy szervezetekre. Rendszeresen be kell azonosítani, hogy mi szükséges az egyén vagy a szervezet teljesítményének létrehozásához, fenntartásához, megszüntetéséhez vagy növeléséhez. Ehhez a megfelelő beavatkozások azonosítása, végrehajtása és összekapcsolása szükséges, és fontos bizonyítani, hogy az eredmények valóban javították a rendszer hatékonyságát.

A kilencvenes években a gazdaságtudomány magáévá tette a szemléletet, és elkezdett terjedni az üzleti világban.

A Humán teljesítménytechnológia a szervezetben belüli termelékenység növelését célzó tanulási és etikai folyamat, ami eredmény-orientáltan, széleskörűen és szisztematikusan tervezi és fejleszti a hatékony beavatkozásokat. (Pershing, 2006, 6. o.)

Összességében azt mondhatjuk, hogy bármelyik definíció mentén is határozzuk meg e folyamatot, a cél minden esetben ugyanaz: a teljesítmény javítása. Ez a törekvés a HPT három fő komponense, az ember, a teljesítmény és a technológia mentén válik mérhetővé és fejleszthetővé. E hármas egységben a szervezetben lévő egyének és azok csoportjainak tevékenységei és mérhető teljesítménymutatói jelentik a bementet (inputot), és az ebben felmerülő hiányosságok, teljesítménydeficitek kezelésére alkalmazott rendszeres, tervszerű megoldására irányuló technológiát foglal magában. A technológia tehát ebben az értelemben tudományos ismeretek, tudáselemek gyakorlati alkalmazását jelenti, tehát inkább módszert foglal magában és nem eszközt. Ennek során interdiszciplináris megközelítést használ, amely például a viselkedépszichológia, a pedagógiai rendszertervezés, a szervezetfejlesztés, valamint az emberierőforrás-menedzsment módszereit foglalja magában. (Racsko, 2014)

Az elméleti bevezetést Nádasi András folyamatcentrikus meghatározásával zárnam: „A Human Performance Technology (HPT) szisztematikus eljárás az optimális humán teljesítmény eléréséhez. Középpontjában nem az iskolai oktatás áll, de a tanulást-tanítást is humán teljesítményként kezeli. A hiányosságok feltárására, az egyén és közösség számára egyaránt értékes, eredményes, a hagyományos és az IKT megoldásokra egyaránt koncentrálnak.”

A HUMÁN TELJESÍTMÉNYTECHNOLÓGIA MODELLJE

A bemutatott humán teljesítménytechnológia fogalmának kulcskifejezése talán a szisztematikus jelző. Egy olyan eljárásorozatot jelent ugyanis, amelyben lépésről lépésre elemzik a szervezetet és keresik a hatékonysághoz vezető utat. Ezt csak a vezetés valósíthatja meg, így ez a folyamat a menedzsment tevékenység megváltoztatására, hatékonyabbá tételére irányul. Kulcselem, hogy a lépések egymásutánosságával megvalósuló eljárások olyan hozzáadott értékkel rendelkeznek, amely a szervezet (anyagi) nyereségén túlmutat.

A HPT-nek az ISPI (International Society for Performance Improvement) által kidolgozott modellje az alábbi rendszerben foglalta össze az elemeit, amely ezáltal egy összetett terület részeinek feltérképezésre kiválóan alkalmazható.

Első lépésként a teljesítményanalízist kell megvalósítani, aminek célja a szükségletek és a lehetőségek feltárása. Ennek során a jelenlegi és az elvárt állapot összehasonlítására kerül sor, mind az egyén, mind a szervezet szintjén, amely mentén azonosíthatóvá válnak a kompenzálendő teljesítménykülönbségek. Fontos szerepet kap ennek során a szervezeti analízis keretében az elképzelés, értékek, intézkedések vizsgálata, valamint a szervezet céljainak és stratégiáinak megismerése és értékelése, valamint a várható kimenetek elemzése. A rendszerszintű megközelítés már ennél a kezdeti pontnál is érvényesül, illetve a folyamat összes további elemét áthatja, végig szem előtt tartva, hogy eredmények elérése, és nem tevékenységek végzése a cél.

A környezeti analízis során a szervezet környezetének vizsgálatára kerül sor, amely érinti a társadalom, az érdekelt felek és a versenytársak körét is. Ennek nagy jelentősége lesz a későbbiekben, hiszen a HPT egyik fő célja a partnerségi viszony megteremtése a keresleti és kínálati oldalon lévő egyének között. Az elemzésnek részét képezi a munkakörnyezet vizsgálata is, amely a tárgyi erőforrást és a szabályozásokat (policy) is magában foglalja, illetve hangsúlyos szerepet kap benne a humán erőforrás felmérése. Ennek során kiemelt indikátorként tekintenek a dolgozók tudására, képességeire, a motivációjukra, a teljesítőképességükre és az elvárásaikra. A hatékonyság szempontjából a munka folyamatának elemzése is nagyon lényeges; annak műveletekre való bontása, a feladatokkal járó felelősségi szintek pontos tisztázása és az ergonómiai feltételek és lehetőségek felmérése.

A HPT tíz alapelve (*ISPI*, 2012) között szerepel a szükségletek és a lehetőségek meghatározása, amely markánsan megjelenik a munkaerőtől megkívánt teljesítményfaktorban, amelyet a folyamat kezdeti szakaszában mérnek fel.

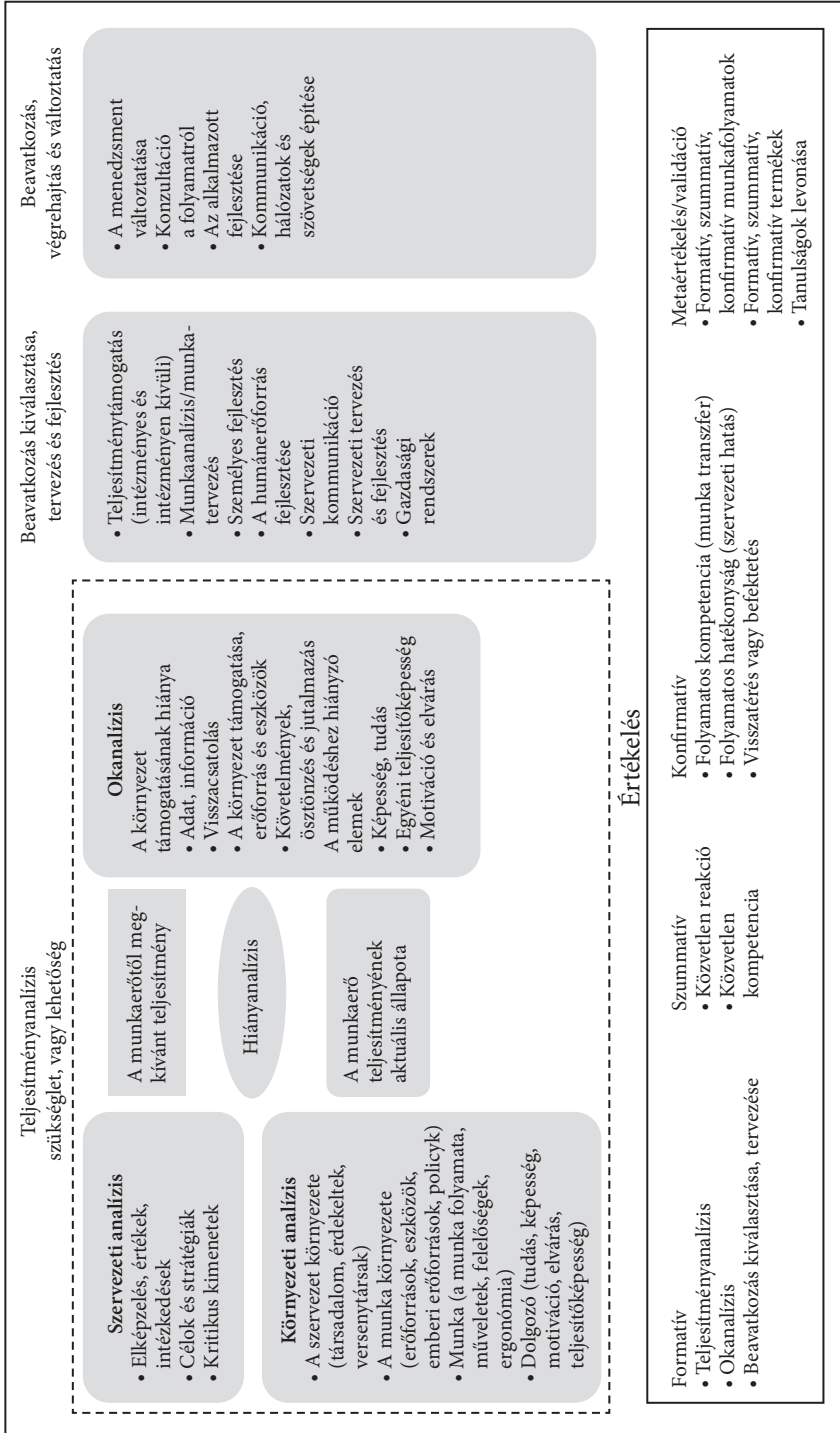
A hatékony humán teljesítménytámogatáshoz szükséges hiányanalízist is végezni, amelynek tartalmi elemei a későbbi lépésekben megoldásra váró tényezőként jelennek meg. A folyamatnak ebben a fázisában történik meg a munkaerő aktuális teljesítményének felmérése is.

Ezt követően valósul meg az okanalízis, amelynek középpontjában szintén a teljesítmény áll és a teljesítményanalízis részeként jelenik meg. Ennek során elemzik, hogy a teljesítményre milyen hatást gyakorol a munkakörnyezet (információk, erőforrások, ösztönzők) és az egyéni tényezők (motívumok, egyéni készségek, képességek és kompetenciák) hiányosságai. Jól látható, hogy elkülönülnek a környezetre és az egyénre jellemző elemek.

Mint láthatjuk, kiemelt szerepet kap tehát a teljesítmény hiányát előidéző okok meghatározása, valamint az igények felmérésének szisztematikus áttekintése, amelyet a megoldások megtervezése, majd a kivitelezés és a mérési-értékelési és visszacsatolási rendszer követ.

A beavatkozás módszertanának kiválasztása, a tervezés és a fejlesztés lépései képezik a HPT következő jelentős területét. Ennek során valósul meg az intézményes és az intézményen kívüli teljesítménytámogatás, amelynek része a munkaanalízis és munkatervezés, a humán erőforrás csoportos és egyéni fejlesztése, a szervezeti kommunikáció, valamint a szervezeti tervezés és fejlesztés és a gazdasági rendszerek támogatása.

Humánteljesítmény-támogatás modellje*



* ISPI szervezet hivatalos HPT modellje: <http://www.ispi.org/images/ISPI/About%20ISPI%20Images/HPT-Model-2012.jpg>
ford. Nádasi András (http://digitall.uni-eger.hu/tananyagok/learn/04_online_tananyagok/az_oktatásban_nadasi_andras/422a_pedagogiai_techolgiai_rendszer.html)

A fent azonosított tényezők és a kiválasztott módszertan mentén valósul meg a végrehajtás és változásmenedzselés, amely magában foglalja a menedzsmentben megvalósuló változtatásokat, az egyén fejlesztését; valamint kiemelt szerep jut a folyamatról való konzultációnak, amelyhez elengedhetetlen a kommunikáció, hálózatok és kapcsolatok, szövetségek építése, fejlesztése. Tehát a hangsúly a megoldás megvalósíthatóságáról és alkalmazásáról való szilárd és észérvekkel alátámasztható meggyőződésen és a végrehajtás megoldásainak rendszerszinten való kidolgozásán és végigvitelén van.

Mint az ábrán is láthatjuk, a HPT lépéssorozatában kiemelt szerepet kap az értékelés, hiszen a folyamat minden fázisa után értékelés zajlik, amelynek során mind a környezet felmérése, mind az eredmények és a beavatkozások hatásainak folyamatos monitorozására kerül sor.

Az értékelési módok megválasztása mindig az adott lépéshez kapcsolódik. Kezdetben formatív értékelés történik, amelyet a teljesítmény- és okanalízisnél, valamint a beavatkozás kiválasztása, tervezése fázisoknál alkalmaznak. A szummatív, összegző értékelés az alkalmazottak közvetlen visszajelzéseire fókuszál, méri a közvetlen reakciókat és a kompetenciákat.

A konfirmatív értékelési módok a folyamatos kompetencia- és hatékonyságmérésnél jelenik meg, amely a munkára és a szervezetre gyakorolt hatást, valamint a megtérülést méri. Ez a fenntarthatóságot vizsgáló értékelés a bekövetkezett változtatások hatékonyságát és eredményességét vizsgálja.

A metaértékelés vagy validáció a mérések mérését jelenti, azaz magában foglalja a formatív, szummatív, konfirmatív munkafolyamatokat és termékeket, valamint része a tanulságok levonása.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a HPT egy átfogó folyamatként fogható fel, és a fenntartható teljesítménytámogatás biztosítása miatt folyamatos tevékenységet igényel.

A jövőben szükségesnek látjuk a Humán Teljesítménytechnológia modelljének bemutatása után a digitális átállási folyamat lépésekre bontott modelljének (Racsko, 2016) vizsgálatát, amelynek elemei

- (1) a bevezetési módszertan kidolgozása;
- (2) az infrastruktúra kiépítése;
- (3) humán-erőforrás képzése;
- (4) tartalom és szolgáltatás megtervezése.

Azért tartjuk ezt szükségesnek, mert a két eljárásorozat sok hasonlóságot mutat és egy közös, kiterjesztett modell megalkotásával hatékonyan szolgálná a 21. század könyvtárügyét. Meggyőződésünk ugyanis, hogy a 21. században csak úgy válhat a könyvtár versenyképessé, ha ezt a két folyamatot összehangolják, egy könyvtárakra szabott modellben. Egyúttal szeretnénk eloszlatni azt a tévhitet is, hogy az infrastruktúra megléte már elegendő a sikeres működéshez és a digitális átállás folyamatának megvalósulásához. Jól látszik ugyanis, hogy az eszköz megléte csak egy eleme a digitális átállásnak, de ez még önmagában kevés a sikerhez.

A humán teljesítménytechnológia alapja, hogy ne a folyamatok végén végezzünk teljesítményelemzést, ne a teljesítmény problémáit oldjuk meg, hanem a folyamat legelején analizáljunk, határozzuk meg a hatékonyságot megteremtő optimális utat. Mint láthatjuk, e módszerek az ipari szférán kívüli alkalmazása még nem általánosan elterjedt, így hiszünk abban, hogy e modell könyvtári bevezetése nincs elkésve, hanem egy olyan kihívásként definiálhatjuk, amely segítheti a hatékony működést és előmozdítja a digitális átállás megvalósulását a könyvtári területen.

IRODALOM

- Ainsworth, D. (1979): Performance technology: A view from the fo'c'sle. *NSPI Journal*, **18**. 4. 3–7.
- Bényei Miklós (2011): A művelődéstörténet könyvtári vonatkozásai II. –Eszterházy Károly Főiskola, Eger. Letöltés: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_05_muvtortenet_ii_scorm_03/335_az_kori_grg_knyvtrak.html (2017. 04. 10.)
- Briscoe, G. és De Wilde, P. (2006): *Digital Ecosystems: Evolving service-oriented architectures*. In Conference on Bio Inspired Models of Network, Information and Computing Systems. Letöltés: IEEE Press: <http://arxiv.org/abs/0712.4102> (2017. 04. 10.)
- Day, R. K. (1997): B. F. Skinner, Ph.D., and Susan M. Markle, Ph.D., the beginnings. In: P. J. Dean és D. E. Ripley (szerk.): *Performance improvement pathfinders: Models for organizational learning systems* (22–44). The International Society for Performance Improvement, Washington.
- Gilbert, T. F. (1978): *Human competence: Engineering worthy performance*. McGraw-Hill, New York.
- Geis, G. L. (1986): Human performance technology: An overview. In: M. E. Smith (szerk.): *Introduction to performance technology* (Vol. 2). National Society for Performance and Instruction, Washington.
- Gyenge Zsolt (ante 2010): Gutenberg-galaxis. [elektronikus dokumentum]. In: *Kommunikációtudományi Nyitott Enciklopédia*. Letöltés: <http://ktnye.akti.hu/index.php/Gutenberg-galaxis>. Idézi Racsko Réka (2010): *Lehetőségek és alternatívák a Kárpát-medencében: módszertani tanulmányok*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, Kaposvár. 117–126.
- Herzog Csilla és Racsko Réka (2016): Táblagép az osztályteremben. *Iskolakultúra*, **26**. 10. 3-22. ISPI (2012): *What is Human Performance Technology?* Letöltés: <http://www.ispi.org/content.aspx?id=54> (2017. 04. 07.)
- Langdon, D. (1991): Performance technology in three paradigms. *Performance and Instruction Journal*, **30**. 7. 1–7.
- Leignel, J. L., Ungaro, T. és Staar, A. (2016): *Digital Transformation: Information System Governance*. John Wiley & Sons, New York.
- Pershing, A. James (ed. 2006.): *Handbook of Human Performance Technology*. Pfeiffer, San Francisco.

-
- Racsco Réka (2016): *Összehasonlító vizsgálatok a digitális átállás módszertani megalapozásáról*. Doktori disszertáció. Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger.
- Racsco Réka (2014): *Összehasonlító pedagógiai kutatások szükségessége az új tanulási környezetek bevezetésében a humán teljesítményt támogató technológiai kutatások szemszögéből*. In: Bárdos Jenő, Kis-Tóth Lajos, Racsco Réka (szerk.): *Változó életformák – régi és új tanulási környezetek: a 2013-ban, Egerben rendezett 13. Országos Neveléstudományi Konferencia válogatott anyaga. (Új kutatások a neveléstudományokban)*. EKF Líceum, Eger. 221-239.
- Nádasi András (2013) *Pedagógiai technológiai rendszertervezési és humán teljesítménytechnológiai modellek*. Médiainformatikai Kiadványok, Eger.
- Stolovitch, H. (1982): Performance technology: An introduction. *Performance and Instruction*, **21**. 3, 16–19.

BABITS MIHÁLY – AVAGY A TANÁRI SZABADSÁG HATÁRAI

JÁKI LÁSZLÓ¹

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

LÁSZLÓ JÁKI: MIHÁLY BABITS – LIMITS OF TEACHER'S INTELLECTUAL FREEDOM

In 1914 Mihály Babits (1883–1941), the excellent teacher and poet wrote in one of his poems, which was published after the Great War begins: „... blood-letting would be done with more joy by me for her little finger, than for a hundred kings, and flags!” Jenő Rákosi (1842–1929) writer, journal editor, theater director, and a member of science and literary societies thought this as indecorous, cynical and unpatriotic, especially during war. He also added, if a teacher as a state employee can afford to express his own convictions publicly, also to the students available way? In this study, through the case of Babits, is the questions of teacher's intellectual freedom and publicity, (i.e. can he make his own opinions and confidences public), examined. In the 20th century of Hungarian history, values to be followed are always basically altered by the changes of political power and teachers and other intellectuals always had to adapt to the actual order of values.

Mint ismeretes, a kiváló tanár és író rövid időt töltött a tisztviselőtelepi gimnáziumban. Távozásának kiváltó oka egy vers volt, ami egyes körök véleménye szerint átlépte a tanári szabadság határait.

EGY TANÁRI ÉLETÚT KEZDETEI

Az értelmiségi családba, Szekszárdon született Mihály ötödikes gimnazista korában veszítette el édesapját, édesanyja nevelte. A gimnáziumot a pécsi cisztereknél végezte, ahol változó szorgalommal, de alapjaiban nagyon jól tanult. Érdeklődött a latin és a görög nyelv iránt, s korán megtanult franciául is. A gimnáziumban igényes

¹ Jáki László dr. univ., neveléstörténész, bibliográfus, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest

oktatásban részesült, például az említett nyelvek mellett az irodalom iránti érdeklődése meghatározó volt. Visszaemlékezése szerint, ha nem volt olvasnivalója, apja *Természettudományi Közlönyét* böngészte. Önképzőköri tagként pályadíjat nyert II. Rákóczi Györgyről írt, könyv terjedelmű tanulmányával. Az érettségi után – életrajza szerint „hajlamait követve” a tanári pályát választotta. Egyetemi évei idején magyar és francia irodalommal is foglalkozott, és latin, francia, angol műfordításai-val professzora, Négyesy László elismerését és biztatását is kiérdemelte. Közben a filozófia történetének modern képviselőit is tanulmányozta, kiegészítve mindezt pszichológiával.

Tanári pályafutásának első állomása Baja, majd rövid ideig a szegedi reáliskola, ahol kedvenc tárgyát, a latint csak rendkívüli tárgyként taníthatta. Babits szeretett tanítani – erre számos bizonyíték van – de a tanári munka kötöttségeit nehezen tudta összeegyeztetni az irodalom művelésével. Egyik életrajzírója, Benedek Marcell szerint vidéki tanársága idején „Írásai megjelennek ugyan Budapesten Kosztolányi, Szegeden Juhász Gyula pártfogásának jóvoltából, de lelkiállapota sokszor megállítja kezében a tollat s nagyon is rászorul ifjabb költőtársainak biztatására.” Szegedről való távozásának okaihoz még visszatérünk, itt csak jelezzük, hogy a *Szeged és Vidéke* című folyóiratba írt, *Erkölc és iskola* című vezércikke kiváltotta igazgatójának és főigazgatójának rosszallását. Ez volt Babits első összeütközése a hatalommal.

Babits Szekszárdon a nyári szünetben értesült arról, hogy Szegedről a távoli Fogarasra helyezték.

A hírnek nem örült. Fogarason magányos volt, de kihasználva a lehetőséget, szabad idejében görögnyelv-tudását fejlesztette. A zömében román nyelvű, és nagy szegénységben élő lakossággal kevés kapcsolata volt. Fogarasi tartózkodásának bemutatása írásunk fő mondanivalójától eltér, így mindössze két tényt szeretnénk megemlíteni. A pedagógiai szempontból is nehéz körülmények ellenére is szerette tanítványait. Buda Attila, aki Babits fogarasi éveit tanulmányozta, azt állapította meg, hogy tudása és emberi személyisége elsősorban a humán ismeretekre vágyó, ezek iránt érdeklődő diákokra gyakorolt mély hatást. Ezt igazgatója és tanártársai is méltányolták. Babits Fogarason az iskola értesítőjében *Stiliztika és retorika a gimnáziumban* címen tanulmányt írt azoknak a tanulónak, akik „szeretnek gondolkodni arról, hogy mit tanulnak és miért tanulják”. Annak ellenére, hogy nem szeretett Fogarason, közművelődési előadásokat vállalt az iskolában és a városban. Így többek között vetített képekkel színesített előadást tartott *Shakespeare egyénisége*, majd később *Modern impresszionisták* címen. De előadást tartott még a Fogarasi Magyar Dalegylet hangversenyén, a fogarasi honvédszázalaj tagjainak is *Zrinyi Miklós mint hadvezér s hadtudományi író* címen, ő látta el ismertetővel Földes Imre *A császár katonája* című darabját stb. Sokoldalúsága, szellemi aktivitása tehát abban az időszakban is töretlen volt.

Babits célja kezdettől fogva az volt, hogy mielőbb Szekszárdon vagy a fővárosban folytathassa tanári munkáját. Több barátja közbenjárásra sikerült Fogarasról elkerülnie. Az 1911/12. tanévet már az Újpesti Gimnáziumban kezdte el. Bár iskolai helyzete a korábbinál lényegesen kedvezőbb volt, igazgatójával nem volt harmonikus

a kapcsolata. Pedagógiai módszerei eltértek a korabeli gyakorlattól. Ritkán feleltett, nem szerette a tankönyveket, az írásbeli dolgozatokat szigorúan értékelte, a tanulók egy része érdektelen, unott volt. Értékei azonban itt is megmutatkoztak. Az érdeklődő tanítványainak életre szóló élményt jelentettek előadásai. Több tanítványával, így például Komjáthy Aladárral az iskolai órákon kívül is foglalkozott, tanítványai a lakásán is megfordultak. Babits számára a főváros közelsége is kedvező volt. Ez nagyobb lehetőséget biztosított az irodalmi életbe való bekapcsolódásba. Ebben az időszakban korábbi verseiből két kötet jelent meg, s a *Nyugat* folyamatosan közölte verseit.

Gaal Mózes és több író-társá segítségével helyezték a X. kerületi Tisztviselőtelepi Gimnáziumba. (Az épület mai címe VIII. kerület Könyves Kálmán körút 40., s többek között az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum működik benne.) A Tisztviselőtelepet 1883-ban a Budapesti Tisztviselők Házépítő Egyesülete a földművelésügyi minisztérium támogatásával hozta létre az Orczy-kert és a Népliget közötti területen. Az akkori főváros egyetlen tervszerűen kialakított családi házból álló városrésze iskolát igényelt. Az iskola felállításért vita alakult ki Kőbánya és a Tisztviselőtelep között, de végül, a vita eredményeként, mindkét városrész gimnáziumot építhetett. A korszak gyakorlatának megfelelően az új iskola a VI. kerületi állami főgimnáziumból vált ki. Az ideiglenes megoldás 1907 augusztusában szűnt meg; az intézet Gaal Mózes igazgatásával önálló lett. Körössy Albert építész miniszteri megbízásra tervezte az iskola épületét, amely korszerű kialakításáért Gaal Mózeset minisztériumi támogatással Németországba és Franciaországba, valamint Svájcba küldték, hogy tanulmányozza az új iskolaépületeket. Az iskola tervei a tanulmányút eredményeinek figyelembevételével készültek el. Az építés 1909 júliusában kezdődött és 1911 májusában fejeződött be. Az ünnepi megnyitón az igazgató „Mózi bácsi” azzal adta át az iskolát 443 lelkes diáknak, hogy *„Tegyük belülről is értékessé a kívülről pompás palotát. Ne azt mondják iskolánkról, hogy szép, mondják, hogy jó.”*

Ebben a Tündérpalotában kezdte meg 1912. október 26-án Babits – akkor már elismert író – tanári pályafutásának negyedik állomását. A feltételek minden igénynek megfeleltek. Az épület nemcsak esztétikus volt, hanem optimális is a pedagógiai munkához: a 14 tanterem mérete, a tanári és ifjúsági könyvtár, a 4-500 főt befogadó díszterem, a munkaszobák, szertárak, kísérletező termek mind-mind a korszerű pedagógiai munkát segítették. Mindezekhez hozzájárult a szertárak gazdag anyaga; a biológiai szertár ásványgyűjteménye, a földrajzi szertár közel 2000 diapozitívja stb. A Tündérpalota környezete, a csend, a fák, az iskola a diákok, de még Babits számára is kedvező kikapcsolódást jelentett, szabadidejében gyakran sétált a kertben.

Az optimális feltételek között természetesen meg kell említeni Gaal Mózeset, aki ellentétben Klima Lajos, újpesti igazgatójával, mindenben segítette a fiatal tanárt. Kettőjük kapcsolatára jellemző az a jelenet, amiről Babits felesége, Török Sophie számolt be: a fiatal tanár elismerőleg említette igazgatójának, hogy gyermekkorában kedvenc regénye volt Gaal Mózesnek egy könyve. „Hát fiam, azt nem én írtam,

hanem Benedek Elek – mondta Mózsi bácsi helyreigazítóan, de minden harag nélkül. Az eset legkevésbé sem zavarta jóindulatát a fiatal költő-tanárral szemben, akit szárnyai alá vett.”

Több jelből arra következtethetünk, hogy az érzékeny lelkű költő számára pedagógiai és irodalmi tevékenységéhez nyugodt évek következtek. Az ebben az időszakban írt versei (*Nyugalmas téli kép, A csengettyűs fiú, Haza a telepre* stb.) nyugalmat árasztanak. A Tisztviselőtelep környékén akart lakáshoz jutni, s ehhez édesanyja anyagi támogatását kérte. Mindezek arra adtak reményt, hogy Babits tanár úr nyugodt éveknek néz elébe; békésen alkothat és taníthat. Ezt egy versben is megörökítette:

[...] most itt lakom
a szép Tisztviselőtelepen,
a fővárosban és mégis
kisvárosban csendben.

Új munkahelyén 1912/13-ban az első osztály osztályfőnöke volt, magyar nyelvet és latint tanított, majd történelmet és a nyolcadikban görög-pótlót. Nyilván ez állt legközelebb szellemiségéhez.

A görög-pótló egy sajátos tantervi megoldást jelentett a magyar oktatás történetében, s a századfordulótól számtalan konfliktust okozott a középiskolai tanárok körében. A probléma gyökere az volt, hogy a reális ismeretek előretörésével a latin és a görög nyelv tantervi elhelyezése nagy tehertételt jelentett. A görög szabadon választható tárgy lett és az úgynevezett görög-pótló keretében a tanulók szabadon választhattak görög, magyar irodalom vagy más tudománykörökből.

Mivel latinból és magyar irodalomból Babits kéthetenként dolgozatot íratott, az akkori gimnáziumi színvonal érzékeltetésére néhány feladatot felsorolunk:

Magyar nyelvből I. oszt.: helyesírás gyakorlása, kisebb mesék, történetek reprodukálása, IV. oszt.: A Toldi egyes részeinek feldolgozása. Könnyebb leírások, jellemzések, a tárgyalt költemények és egyéb olvasmányok tartalmi előadása. Dolgozatok élményekről. A gyakrabban előforduló polgári ügyiratok.

Az 1913/14. tanévben a fentiekén túl az iskola Széchenyiről elnevezett önképzőkörének vezető tanára is volt. A sikeres, jól működő önképzőkörben az iskolai értesítő szerint „főleg a VIII. osztály tanulói közül többen mintaszerű buzgóságról tettek tanúságot.” Az 1914/15. évben 14 gyűlést tartottak. Babits beszámolója szerint „Rendes gyűléseinken bemutattak 16 zeneszámot, 7 önálló szépirodalmi művet, 5 műfordítást, 7 természettudományi dolgozatot, 1 történelmi tanulmányt, 3 ismeretterjesztő előadást, 3 életrajzi tanulmányt és 1 ünnepi beszédet. A kör munkássága ez idén inkább komolyabb tanulmányok felé hajlott. A bírálatok színvonala a tavalyihoz képest emelkedést mutat: számos bírálat maga is az önálló értekezések sorába foglalhat helyet. A kör tisztségviselői buzgón végezték az adminisztrációs teendőket. Könyvtárunk állandóan szép fogalomnak örvendett.”

A magyar középiskolák különleges képződményei voltak az önképzőkörök, melyek a XIX. század elején váltak általánossá. Céljuk kezdetben a némettel szemben, a nemzeti nyelv védelme, illetve művelése volt. Az irodalomcentrikus körök később az önképzés általános eszközévé váltak. A tanárelnökök laza szellemi felügyelete mellett az önképzőkörök teljes függetlenséget élveztek. Általában a gimnázium VII–VIII. osztályos tanulói lehettek teljes jogú önképzőköri tagok. Az önképzőkörök munkáját elsősorban felolvasások, pályázatok, azok bírálata, nyilvános rendezvények jelentették. Az általában jól működő szervezeteket különböző tanulókból álló tisztségviselők (elnök, titkár, könyvtáros, pénztáros stb.) teljes önállósággal működtették.

Babits iskolai beilleszkedésének és az ország gondjaival való azonosulásának egyik bizonyítéka, hogy sokirányú elfoglaltsága ellenére az 1914/15. tanévben lemondott az évi szabadságáról, hogy pótolja a háború miatt kiesett, megfogyatkozott tanárokat. Az iskolába való beilleszkedését nyilván segítette Gaal Mózes igazgatóhoz való viszonya. Gaal a korszak legtermékenyebb ifjúsági írója volt, többek között szerkesztette az ifjúság körében nagyon népszerű *Tanulók Lapja*-t és *Az Én Újságom*-at. Babits a tanártársai közül barátjának tekintette és szoros kapcsolatban állt a baloldali beállítottságú, később világhírű matematikussal, Dienes Pállal. A többi tanárral való kapcsolatát nem ismerjük, bár lehetséges, hogy a fiatal tanár irodalmi sikerei kartársai körében irigységet is kiváltottak.

Babits tanári életútja egyértelműen bizonyítja, hogy fiatal, európai műveltségű tanár, aki felkészültségével, emberi tulajdonságaival igen nagy hatáskokkal tudta volna fiatal generációk sokaságát nevelni. „Tudta volna” – de nem tudta, mert önálló véleményével eltért. Babits már Szegeden is ütközött a „hivatalos” állásponttal, ahol a kezdeti elismerés után a *Szeged és Vidéke* című lapba írt *Erkölc és iskola* című írásával kivívta igazgatójának és főigazgatójának ellenszenvét. Ennek következménye, hogy „az isten háta mögötti” Pancsovára helyezik. Pancsova után következett Újpest, ahol már bizonyára megbízhatatlan „kádereként” fogadták. De a további életét meghatározó „ütközés” a Tisztviselőtelepi Gimnáziumban következett be – ezzel eljutottunk a címben jelzett alapkérdéshez: Van-e joga egy tanárnak önálló véleményének kinyilvánítására, vagy másként fogalmazva, hol húzódik meg szellemi szabadságának határa?

Babits tisztviselőtelepi, már-már idillikus életének egy új fejezetét nyitotta meg a *Nyugatban* megjelent *Játszottam a kezével* című verse, melynek egy versszaka, pontosabban annak két sora megváltoztatta életét, és meggyőződésünk szerint további életszemléletét is befolyásolta. Az inkriminált versszak így hangzott:

Csak egyszer lenne még az enyém
s kedvemre csókkal önteném
szívesen halnék azután
nagyobb örömmel ontanám
kis ujjáért a csobogó vért,
mint száz királyért, lobogóért!

Babits vállalta, hogy verse háborúellenes.

Babits háborúellenességét már az első világháború előtt, fogarasi tanársága idején bizonyította, amikor az iskola békenapján, 1910. május 18-án a gimnáziumban előadásában többek között a következőket mondta: „De nem olyan játék-e a háború, melyen nemzetek vannak kockán, s melyen nyereség lehetetlen? Győztünk! Ég és föld tele dicsőségünkkel; tönkretettük az ellenséget; de városunkban öregek és árvák vannak, sírnak, kétségbeesett családok koldulnak; itt egy féllábú, amott egy félkezű; földjeink vetetlenek, ki arat, ha a halál kaszál? Hisz a kaszából kard lett, karddal szántottunk, vérrel boronáltunk, most emberhúst ehetünk, embervért ihatunk; jön az éhség, nincs más. Győztünk: de országunk pusztá, és hol a munkás, aki termővé varázsolhatná? Ki tudja, hol!”

A verset ugyan még a háború előtt írta, de aligha véletlen, hogy az 1914-ben, a háború kitörése után jelent meg. A vers születésével kapcsolatban erről így írt: „Háborús vonatkozás: háború volt és így írtam be készakarva, háború elleni céltartal. Nem gondoltam, hogy botrány lesz, csak dühöngeni fognak a hazafiak. Csak egy hónap múlva tört ki a baj.”

A „dühöngést” a háborút támogató jobboldali politikai körök felháborodását Rákosi Jenő „Dunántúli” álnéven (*Budapesti Hírlap*, 1915) megjelent írása indította el. Rákosi Jenő (1842–1929) újságíró, lapszerkesztő, író, főrendiházi tag, a Magyar Tudományos Akadémia levelező, a Kisfaludy Társaság rendes tagja. Az alapjaiban jobboldali beállítottságú Rákosi az első világháború lelkes támogatója volt.

A verset akkor is, azóta is eltérő módon értékelték. Ezt kívánjuk írásunkban a tanári szabadság szempontjából körbejárni. Hangsúlyozzuk, csak körbejárni, mert a probléma roppant összetett, s egyértelmű válaszok helyett inkább csak újabb kérdéseket vetünk fel.

Alapkérdés, hogy egy valóban véres háború idején egy tanárnak van-e erkölcsi, politikai joga/szabadsága/lehetősége a fenti vers közreadására? A lehetséges válaszok sokfélék és ellentmondásosak, ezért azokat aprólékosan elemezzük.

Első és legfontosabb szempont a háború jogosságának kérdése. Ma már – utólag – tudjuk, hogy az első világháború célja Európa újrafelosztása volt; ebben az esetben részvételünk megítélése kis részben indokolható is volt. Természetesen alapkérdés – de ez már messze meghaladja írásunk kereteit –, hogy egyáltalában lehet-e egy háború igazságosságát előre megítélni?

Babitsnak erről határozott véleménye volt 1926-ban és 1934-ben is. 1926-ban az *Est* című napilapnak arra a kérdésre, hogy *Politizáljon-e az író vagy ne politizáljon*, határozott igennel felelt.

Szerinte az író „harsányan emelje fel szavát ott, ahol politikai érdekből embereket gyilkolnak rakásra, fajokat uszítanak egymásra, nemzeteket csonkítanak és kultúrákat bénítanak.” Nyolc évvel később egy Nyugat-ankéton a következőket mondta: Az örök béke megteremtésére kevés esély van, de „alig megbocsátható bűnt követ el az emberiség ellen, aki ezt a lehetőséget kételyek hangoztatása által gyengíti.”

További kérdés, hogy a félrevezetett emberek sokasága, akik lobogtatták a zászlót és folyt a vérük, tisztában lehetett-e a háború igazi okaival?

– Amennyiben igen, akkor kérdés, mi a teendője azoknak az értelmiségieknek, esetünkben az íróknak, pedagógusoknak, akik felismerték a háború igazi okát, s annak feleslegességét?

– Fontos kérdés továbbá a nyilvánosság kérdése. Babits vállalta a nyilvánosságot, viszont a *Budapesti Szemle* Dunántúli névaláírással megjelent cikke azt írja, hogy „mindenkinek van joga a maga meggyőződéséhez. Amíg magának tartja, senki se fogja érte bántani. Ha nyilvánosságra viszi, a nyilvános kritika jogkörébe lépett. Élvezze, fruktifikálja meggyőződését, de viselje el férfiasan a következményeit is.” Itt meg kell jegyezni, hogy a tanári tevékenység egyértelműen a nyilvánosság vállalásával jár.

A kérdések egyértelműek, de a válaszok már nehezebbek.

– Egy lehetséges, de megvalósíthatatlan válasz, hogy mindenki a maga eszközeivel, mindig, mindenkor vállalja a meggyőződését, vélt vagy valódi igazságát. Az állampolgár a katonai szolgálat megtagadásával, költő a verseivel, a pedagógus tanítványai előtt nyílt állásfoglalásával. Babits ez utóbbit választotta – egy évszázad után tudjuk, hogy helyesen. De azért mégis maradnak kérdőjelek. Hiszen a háború nem a trónörökös miatt tört ki, hanem az események mögött a világ gazdasági felosztása állt. A „zászlók lobogtatása” mögött – ha a részvevők nem is tudták – valódi hazafias érdekek is lehettek.

– Hogyan értelmezhetjük a „vélt” vagy „valódi” igazságot? Hiszen az emberek az „igazsággal” sok csatornán találkoztak.

– Lehetséges opportunistá válasza is: kitérni minden állásfoglalás elől.

– A nyilvánosság megítélése is problematikus. Egy folyóiratban megjelent vers bizonyára „nyilvánosságot” jelent, de vajon hogyan értékelhető egy iskolai órán elhangzott vélemény?

Mindezek átgondolásához nézzük a verssel kapcsolatos további történéseket. Rákosi írása elérte a célját. Bár a *Budapesti Hírlapban* (1915. 315.sz.) megjelent válaszában – látszólag mentegetőzve – azt írta, hogy „Babits Mihály úr tanári működéséről semmi tudomásom nincsen” viszont azt állítja, ha nincs háború, akkor nem jutott volna eszébe a „királyért és lobogójáért” hasonlat. Rákosi támadó védekezésének lényege, hogy a verset „cinikusnak és hazafiatlannak” tarja. „A lelkeség, a hűség, az önfeláldozás, a vitézség szimbólumával van tele minden szív, minden lélek. Ezért ragadja ki és le felséges piedesztáljáról Babits tanár és költő úr a király és zászló fogalmát, megdekorálni vele szeretője körmét. Más időkben, ha nem élethalál harcra vív a nemzet a királyért és lobogójáért, hűségéért és becsületéért, hazájáért és megmaradásáért, izléstelen, durva, cinikus és hazafiatlan: akkor ez a hasonlat soha se is jutott volna Babits úrnak az eszébe. Ha ez eszébe jut, kinevetik érte. Ma a dolog aktuális és hazafiatlan.”

Szemponctunkból lényeges: Rákosi megemlíti, hogy a vers abban a folyóiratban jelent meg, amire a Tisztviselőtelep önképzőköre is előfizet, így tanáruk verséből a tanulók a hivatalos állásponttal ellenkező véleményt ismerhettek meg. Azok a tanulók, akik nem ismerhették fel a háború igazi okait, mégis találkoztak ténnyel:

hősi halált halt tanáraikkal, s nap mint nap az országot elborító, háborút éltető lelkesedéssel.

Írásunk eddigi részét összefoglalva mondanivalónk lényege: adva volt egy tehetséges, nagy formátumú tanár, országszerte elismert író, akinek a hivatalos állásponttól eltérő véleménye volt, azt egy versben ki is fejezte, sőt azt a 17 éves önképzőköri tanulói számára is hozzáférhetővé tette.

Mivel Babits esetét csak példaként említettük, de ha eltekintünk attól, hogy országosan elismert tanár költő volt – így elfogultságunk nyilvánvaló – mégis kritikusak vagyunk. A tanári függetlenséget ugyanis elvben a hivatalos és nem hivatalos álláspontok egyértelműen elfogadják, fontosnak tartják, ugyanakkor a tantervek, tankönyvek megkövetelik a tanártól a mindenkori hivatalos álláspont érvényesítését és annak közvetítését. Az ellentmondásokra közeli és távoli példák egyaránt bőven találhatóak. Mi történt volna azzal a tanárral:

- aki 1943-ban feleslegesnek tartja a háborút,
- aki 1953-ban feleslegesnek minősíti ugyanezt a háborút,
- aki 1957-ben forradalomnak tartja 1956-ot,
- aki 2016-ban ugyanezt ellenforradalomnak tartja?

Természetesen nem csak a hivatalos retorzió érdekes, de a pedagógiai hatás is. Gondoljuk el, mi lett volna, ha Babits lelkesen magyaráz tanulóinak a háborúról. Hogyan hatott volna ez Babits megítélésére, hitelességére, hiszen minden érdeklődő tanuló tudta, hogy a tanár úr háborúellenes. Nyilvánvalóan ez nullázta volna mindazokat az értékeket, melyek Babitsot annyira jellemezték. A fentiek a történelemtanárok számára különösen problematikus kérdések, de a példák kiterjeszthetők a természettudományokra is. Elég talán Darwin tételeinek elfogadására vagy el nem fogadására utalnunk.

Babits példájára visszatérve, a vers miatti támadás megosztotta a különben átlagosnál színvonalasabb tantestületet is. Gaal igazgató rendkívüli értekezletet hívott össze. Az értekezlet összehívását javasló Váradi Béla úgy nyilatkozott, hogy nem a versről akarnak tanácskozni, de szerinte „a szónoklat, a vers is dokumentuma az emberi elmének, amely ha nyilvánosság elé kerül, mindenféle megbeszélésnek, magyarázásnak lehet a tárgya. Ez történt ezzel a bizonyos verssel is.”

A tanácskozáson Kőszegi László Babitsot egy nyilatkozat megtételére szólította fel. Babits vállalkozott is egy – szerintünk – kétértelmű nyilatkozat megtételére, melynek a lényege: „senkinek a jogát nem ismerhetem el arra, hogy ártatlan verssorok rosszindulatú kommentálásából tanári tevékenységem megrágalmazására vagy éppen az egész magyar tanárság meggyanúsítására terjeszkedjen ki.” Egyúttal Babits bocsánatot kért, ha néha „a tanári szobában, a vita hevében elhangzott szavak őket érzésükben, személyükben sérthették volna. Soha sértő szándékkal nem szólt. A tanári hivatást senki sem becsüli nála többre.”

Kőszegi szerint Babits szavait sokan félreértették az országban, de háborús időben Babitsnak tudnia kellene, hogy mit szabad egy lapban megjelentetni és mit nem. „Ő az ifjúság elé kerülő folyóiratba ilyent nem írta.” Hogy a politikai véleménykülönbség mellett személyes okok is közrejátszhattak Kőszegi véleményében, ezt csak

gyaníthatjuk. Ugyanis ő is tanított görögöt, könyvbíráta jelent meg a *Philologiai Közönyben*, így feltételezhető, hogy bizonyos értelemben szellemi vetélytársa volt a nála sokkal sikeresebb fiatal költőnek. A jegyzőkönyv egyértelműen bizonyítja, hogy a testület nem volt egységes az adott kérdésben.

A Rákosi Jenő gerjesztette vita tehát megindult, melynek első állomása volt, hogy Babits távozott abból az iskolából, ahol szerették, ahol megtalálta nyugalma, ahol hatékony volt munkája. Hogy távozása is nyomot hagyott az iskolán, azt számos tény bizonyítja. Az iskola 1915/16. évi értesítője nemcsak közli a távozás tényét, hanem értékeli is Babits munkáját:

„Február 1-től megvált intézetünkől és más munkakörbe beosztott Babits Mihály r. tanár. [...] Babits Mihály értékes tanári munkásságát, melyet három éven át fejtett ki iskolánknál, e helyütt is elismerni tartozó kötelességünk, melynek örömmel teszünk eleget. Rátermettségét a „Széchenyi-kör” vezetésében, s itt kifejtett szerető buzgalmát, a komoly és tartalmas önképzés céljának kitűzésében, az ifjak művészi törekvéseinek gyámolításában megbecsülendő értéknek tekintjük.” Az Értesítő nyilván az igazgató Gaal Mózes véleményét tükrözte.

De az önképzőkör tagjai is véleményt nyilvánítottak. A zárt ülés jegyzőkönyvét Dörner György ifjúsági elnök és Varga László jegyző írta alá. Többek között ezt olvashatjuk: „Hálásan köszönjük, hogy nagy tudását önképzésünk érdekében érvényesítette. [...] Kérjük, hogy tartsa meg szíves emlékében ezt a kört, mely mindenkor hálás szívvel fog visszaemlékezni és mindig fájlalni fogja lelkes elnökének elvesztését.”

Egy volt önképzőkori tag levele 1943-ban Babits feleségének: „Mi tisztviselőtelepi diákok voltunk '912-13-ban. Itt volt tanárunk nyolcadikban – Babits. A görögpótló irodalmat, az ő kedvenc világát tanította. Felejthetetlen számunkra kedves, egyszerű, póz nélküli, de mégis csodálatosan lenyűgöző előadásmódja. Nincs rossz diákja, mert mindenkit magához láncol. Valami különös ereje, varázsa van szavának.”

Dörner György egykori diák elnök így emlékezett vissza: 1912-ben (Babits) már ismert költő volt, a *Nyugat* munkatársa. „...erről mi diákok nemcsak kívülről (újságokból, lapokból) értesültünk, hanem a magyar nyelv órán is, mert Vinkler József, akkori osztályfőnökünk felolvasta Babits Mihály *Danaidák* című versét, amely újszerűségével és remek ritmusával nagy hatással volt ránk.”

Egy 50 éves érettségi találkozáson Boros Gyula így emlékezett vissza Babitsra: „Az iskola önképzőkörének tanár-elnöke volt. Nagyon értékes foglalkozásokat tartott: Ady-verseket elemeztetett velünk és szokása volt, hogy egy-egy alkalommal jutalomként magával vitt néhány diákot a tisztviselőtelepi Casinóba vagy a Valéria kávéházba. Egy ilyen alkalommal találkoztunk Adyval és Krúdyval.”

A vihart kiváltó vers olyan problémát vet fel, mely a mai napig elgondolkodtató. Babits története nyomán felmerül a kérdés, hogy meddig terjed a pedagógus szabadsága. Már a kérdés feltevése is újabb és újabb kérdéseket vet fel, de előre bocsájtjuk, többségükre megnyugtató választ adni nem tudunk. Bár válaszainkban általános következtetések levonására törekszünk, de vissza-visszatérünk Babits példájához.

Elsőként említjük – amit a vádak is kiemelnek – a rendkívüli helyzetet, azaz a háborút.

Rákosi a *Középiszkolai Tanáregyesület Közlönyének* írt válaszában a következőket írja: „Ma a hazafiak százezrei adják életüket és vagyonukat egy királyért, s egy lobogóért: a magyar királyért, a magyar lobogóért, amely alatt nyilván a haza értendő. Egyébként lehet valakinek egyéni meggyőződése, hogy amiért százezrek meghalnak, annál drágább neki kedvesének csak a kisujja is. Ezt a meggyőződést én nem tisztelem ugyan, de elfordított arccal megyek el mellette, amíg az illető magának tartja meg és nem hengeg vele. Ha hengeg – akkor lássa, hogy mit kap érte. De ezúttal Babits Mihály úr nem is egyszerűen valaki, hanem tanár az állam egyik gimnáziumában és neveli az állam számára, a király számára, a lobogó számára a magyar ifjúságot.”

Rákosi okfejtése elfogadhatónak tűnik, de rögtön felmerül egy alapkérdés: a háború igazságosságának kérdése. És itt lehet az első vagy a második világháború értékelésére gondolunk, de, hogy bonyolítsuk a kérdést, ebben az összefüggésben még 1956 is felmerülhet. A háborúkat különböző módokon lehet megítélni. Aligha kétséges, hogy versében Babits – maga sem tagadja – állást foglalt a háború ellen, és ebben történelmi távlatból nézve is igaza volt. Babitscsal egyetértünk: a kedvesének kisujja valóban többet ér, mint a nagyhatalmi politika, gazdasági érdekek.

A korabeli pedagógiai sajtó egyértelműen állást foglalt a háború mellett. Ezt egyfelől természetesnek is tarthatjuk, de másfelől mégis felveti az alapkérdést: a pedagógia és ezen belül az egyes tanárok véleménye mennyiben térhet el a hivatalos állásfoglalástól, hiszen a tanulók egy központi befolyás alatt állnak, ezzel szemben a másféle tanári álláspont zavart okozhat a tizenéves tanulók körében.

Mindezek után természetesen felmerül egy másik kérdés is: vajon volt-e, van-e olyan állam/király/lobogó, aki eltűrné háború idején a kritikának bármilyen formáját, beleértve természetesen az irodalmi is. Rákosi ugyanis még azt is felvetette, hogy a tanárnak az állam a munkaadója és ez eleve behatárolja a tanár szellemi szabadságát. (Ez azonban már általános korlátozást jelentene, és mivel mi a határokat keressük, ezzel nem is foglalkozunk.)

Továbbra is kérdés tehát, hogy egy pedagógusnak van-e joga a mindenkori állami, központi, az uralmon lévő hatalommal, vagy akár csak a többségi közvéleménnyel szemben másfajta értékeket közvetíteni tanítványai felé. A kérdést tovább feszegethetjük, hiszen napjainkban a társadalmak nemcsak egy háború megítélése kérdésében, hanem sok más területen is, szinte folyamatosan megosztottak. Gondolunk itt történelmi kérdések megítélése mellett erkölcsi, napi politikai, ideológiai, vallási stb. problémákra. A napi társadalmi megosztottság aktuális kérdései közül sorolhatnánk például:

- a migránskérdést,
- egyneműek házasságát,
- a faji megkülönböztetést,
- különböző vallások elfogadását,
- szexuális szabadság határait stb.

Tovább bonyolítva a problémát, hogy tisztázandó, a szabadság határai csak a tanár iskolai tevékenységére vonatkoznak, vagy kiterjednek-e az iskolán kívüli tevékenységére is? Babits története – divatos kifejezéssel – határeset. Ő versét a *Nyugatban* publikálta, tehát iskolán kívül, ugyanakkor a folyóiratot az általa vezetett önképzőkör is megvásárolta. Babitshoz hasonlóan vajon hány pedagógus élete tört meg, mert magánéletében vállalt szellemi szabadsága eltért az éppen „hivatalosnak” nevezett állásponttól? Talán jó példa erre a szabadidejében templomba járó pedagógus megítélése az ötvenes években.

Külön tanulmányt igényelne a hivatalostól való eltérés következményeinek bemutatása. Ezek jellege, a következmény súlyossága nyilván függött az adott társadalom demokratizmusától, melyek az elbocsátásától az internálásig terjednek. Történelmi tény azonban, hogy Babitsot az országos viták ellenére nem bocsájtották el, sőt Herczeg Ferenc közbenjárására a Tankerületi Főigazgatóságra helyezték.

Babits példáján keresztül érzékeltethetjük a probléma összetettségét, aminek lényege elvezet a pedagógia egyik alapkérdéséhez: önálló, független, értékekben gondolkodó pedagógusokat akarunk nevelni, vagy olyanokat, akik gondolataikat és tevékenységüket alávetik a mindenkori hatalom igényeinek?

A kérdés látszólag egyszerű, a pedagógiai tankönyvek egyértelműen a szabad és önállóan gondolkodó pedagógusok mellett teszik le a voksot, de az ördög a részletekben, pontosabban a mindenkori történelmi helyzetekben van. És itt ismét kérdések merülnek fel. Elsőként a tanár hitelességét említjük. Tétélezzük fel, hogy Babits verse hivatalosan semmilyen kritikában nem részesül, de a tanulói a versen keresztül tudják, hogy véleménye eltér a többi tanárétól, az iskolai ünnepélyeken hallottaktól stb. Csökkenti-e ez Babits hitelét vagy erősíti? Nyilván, ha a társadalom jelentős része elítéli a háborút, akkor Babits hitelessége, népszerűsége, elfogadottsága növekszik; ellenkező esetben, függetlenül az esetleges hivatalos retorzióktól, csökken. Kérdés, hogy ki az illetékes a tanári függetlenség, szabadság határainak meghúzásában.

És meg kell említeni a tanterveket, tankönyveket, amelyek eleve sok mindent eldöntenek, azaz korlátozzák a tanári szabadságot.

IRODALOM:

Ady Lajos: Válasz Dunántúlinak. *OKTK*. 1915. nov. 1. (Az írás név nélkül jelent meg a *Levelezés* rovatban.)

Dunántúli: Levelek. *Budapesti Hírlap*, 1915. november 9.

Babits Mihály: Békenapra. *Fogaras és Vidéke*, 1910. máj. 29.

Babits Mihály: Mit tegyen az író a háborúval szemben. *Nyugat*, 1934. II.

Babits Mihály. *Világ*, 1916. jan. 30. 19. p.

Babits Mihály: *Haza a Telepre*. (Néhány dokumentum a költő tisztviselőtepi éveiről.) Szerk., vál., a szöveget gondozta Téglás János (1991). Szépirodalmi, Budapest.

Babits Mihály: Politizáljon-e az író vagy ne politizáljon? *Az Est*, 1926. ápr. 11.

Békenapra. Írta és felolvasta Babits Mihály. *Fogaras és Vidéke*, 1910. máj. 29. 3-4. p.

Benedek Marcell (1969): Babits Mihály. Gondolat, Budapest

Éder Zoltán (1996): *Babits a katedrán*. Szépirodalmi, Budapest.

Téglás János (1996, szerk.): *A vádlott Babits Mihály. Dokumentumok. 1915–1920*.

Universitas, Budapest.

Téglás János (1976, írta, összeáll.): Babits tanár úr. [Széchenyi István Nyomdaipari Szakközépiskola], Budapest.

(Idézi Babits írását a *Játszom a kezekkel* című verse keletkezéséről.)

Téglás János (1977, szerk.): *Száztizenhat oldal egy iskola múltjából*. Széchenyi István

Gimnázium, Budapest.

eLEARNING INDUSTRY

Az eLearning szakmai közössége – egy jól használható honlap

<https://elearningindustry.com/>

JANURIKNÉ SOLTÉSZ ERIKA¹

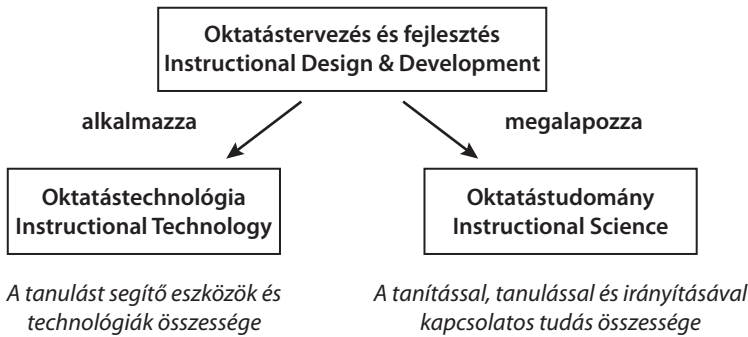
Az eLearning Industry az elektronikustananyag-fejlesztő szakembereket összefogó legnagyobb online közösség. A weblapot azzal a szándékkal hozták létre, hogy összegyűjtse és közzétegye a legjobb cikkeket, elméleteket, szoftvereket és a legelismerettebb elektronikustananyag-szerzők munkáján alapuló erőforrásokat. A honlap deklarált célja a közösségi tudásmegosztás, emellett a szakemberek ideiglenes vagy projekt munkákhoz való segítése, valamint az e-tartalmat fejlesztő iparág számára egy biztonságos szakmai közösség biztosítása. Ahhoz, hogy a közösség tagja lehessen valaki, Facebook, Twitter, LinkedIn vagy Google profillal lehet bejelentkezni. Lehetőleg valós névvel, aktív szakemberek jelentkezését várják. A regisztrált szakemberek számára heti rendszerességgel megküldött hírlevéllel is felhívják a figyelmet a legfrissebb írásokra.

A honlap navigációs mezőjében található ARTICLES pontban 4 főmenüből, majd azok almenüiben válogatva, 12 témában olvashatunk cikkeket. 7-7 téma köré szervezik az elméletek és a szoftverek bemutatását, 8 témában pedig ingyenes forrásokat találhatunk. Az elektronikus tananyagok fejlesztői számára az ELEARNING DESIGN AND DEVELOPMENT aloldalon összegyűjtött információkat, ötleteket, legjobb gyakorlatokat bemutató írásokat olvashatjuk már több mint 30 oldalon megjelenítve 2012 augusztusától kezdve.²

1 Janurikné Soltész Erika mérnök-tanár, építészmérnök, egyetemi tanársegéd Szent István Egyetem Ybl Miklós Építéstudományi Kar Építészmérnöki Intézet; doktorandusz, Eszterházy Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

2 <https://elearningindustry.com/subjects/elearning-articles/elearning-design-development>

A tudás megszerzését biztosító tananyagok szisztematikus, tudományos megtervezése és kidolgozása



1. ábra: Instructional Design

Az Instructional Design kifejezés jelentése Joel Gardner, a Franklin Egyetem tanárának definíciója alapján a tanulók tudásszerzésének és -fejlesztésének céljából történő szisztematikus, megfontolt tervezés és anyag-összeállítás.³ Egyszerűbben kifejezve a formális praktikum megtervezésének tudománya.⁴ Az Instructional Design az Instructional Science eredményein alapul, amely a tanulással és irányításával kapcsolatos tudásunk összessége. Az Instructional Design Development a tanuláshoz szükséges javak tervezésének fejlesztése, az Instructional Technology kifejezés alatt a tanulást segítő eszközök és technológiák összességét értjük. A fentiek alapján az Instructional Design, Development & Technology kifejezés a tanulási felületek tervezését és fejlesztését, valamint azok eszközeit és technológiáit foglalja magában (1. ábra).⁵

How to Deliver and Prove the Business Value of Your Elearning – a novemberben kiemelt írások között olvashatjuk a weblap alapítója, Christopher Pappas 2016. október 18-i dátumú könyvajánlóját az Elucidat cég eBook-járól. A gazdaságban a folyamatos változások, fejlesztések következtében egyre jelentősebb a tanulás, a fejlesztés szerepe. Az eBook az oktató és fejlesztő csoportok, trénerek számára a valós piaci igényekhez igazodó stratégiák kidolgozásában, valamint a tanulói teljesítmények nyomon követését lehetővé tevő kezelőfelületek használatában kíván segítséget nyújtani. Az első fejezet az üzleti érték igazolásával, a második a fejlesztésével, a harmadik pedig a tanulási adatok értékelésével foglalkozik.

3 <http://joelleegardner.blogspot.hu/2011/12/what-is-instructional-design-part-1.html>

4 <http://engage.franklin.edu/i4/2015/01/26/492/>

5 <http://engage.franklin.edu/i4/2015/01/26/492/>

Why Adopt Mobile Learning For Online Training – 10 Questions Answered

című írás 2016. október 17-i keltezésű, szerzője Asha Pandey. A cikk a mobiltanulás kapcsán tíz kérdést tárgyal az mLearning fogalmától kezdve a legeredményesebb felhasználásáig. Napjainkra a mobil készülékek szinte hozzánőnek az emberhez az információk azonnali megszerzésének eszközeként. A Youtube csatorna és a közösségi oldalak felhasználóinak több mint fele mobil készülékről lép be az oldalra, és növekvő számú mobilra kifejlesztett oktató alkalmazás érhető el. Az mLearning választási lehetőségeket nyújt az idő, a hely és az eszköz tekintetében a tanuló számára, és egyre többen használják munka- és képzési eszközként is. A szerző hét pontban foglalja össze a mobiltanulás előnyeit a hagyományos eLearninggel szemben, hangsúlyozva a flexibilitást, a kollaboratív tanulás lehetőségét, és a tanulás folytonosságát. Felhívja a figyelmet a mobiltanulás korlátai között a rezponzivitás – adaptivitás kérdésére is. Ahhoz, hogy a mobil eszközökkel való tanulás jól tervezhető legyen, ismerni kell korunk emberének jellemzőit, információszerzési szokásait, és azt, hogy mivel köthető le a figyelme. Asha Pandey rámutat, hogy az eredményesség növelése érdekében a mobiltanulás integrálható a mikrolearninggel és a szociális tanulással is, továbbá javasolja a videók alkalmazását is.

8 Innovative Ways To Facilitate Peer-Based eLearning Feedback

Christopher Pappas 2016. október 3-i írásában hasznos tanácsokat olvashatunk az eLearning kurzusokban történő visszajelzésekkel kapcsolatosan. A tanulók a kurzusokban a tudás forrásai és társaik inspirálói is lehetnek, ezért nagyon fontos a visszajelzések támogatása. A szerző elsőként a játékosítás lehetőségeit mutatja be a visszajelzések területén: előre tervezetten adhatunk pontokat, jutalmakat a hozzászólásokért és kérdőívek kitöltéséért is. Pappas második tanácsa a kollaboratív munkára ösztönzés adott problémával, rejtéllyel, majd utána a csoporttársak értékelésével. Javasolja még eLearning-blogok és ehhez kapcsolódó heti ütemezésű blognaptárak készítését, valamint a feladat megoldása közben készített képernyő-felvételek feltöltését és a társakkal való megvitatását. Szintén eredményes lehet a feladatok feltöltése olyan oldalakra, ahol a tanulóktársak tudják azt véleményezni, értékelni, ezáltal javítani is – természetesen az előzetesen rögzített etikettnek megfelelően. A szerző ajánlja még a tanulói eLearning anyagok készítését és a közösséggel való megosztását. Az eredményes visszajelzések érdekében a nagyobb tanulócsoporthoz érdemes kisebbekre osztani. Értékes visszajelzések születhetnek az online mentorálás bevezetése eredményeképpen, itt érdemes hasonló célú vagy érdeklődésű mentort választani a tanuló mellé, aki hatékonyan tudja segíteni mentoráltja munkáját. Az írás utolsó tanácsa az élő webszemináriumok tervezése, ahol kérdéseket és észrevételeket oszthatnak meg a csoport tagjai, ezáltal is erősítve a közösségi érzést, az online együttműködést. A szerző e témában javasolja egy 2016. januári írását is, melyben a hatékony visszajelzési rendszer kialakításához mutat be hét megfontolásra érdemes szempontot.

A számtalan érdekes írás közül érdemes tanulmányozni Ayesha Habeeb Omer munkáit, novemberben három témát is terítékre vesz az eLearning tartalmak tervezése kapcsán. Az **eLearning Content Comprehension: Objectives And Challenges** című november 9-i cikke a tartalommegértés célkitűzéseit és kihívásait ismerteti. Amikor egy fejlesztőcsoport megkapja a tananyagtartalmat, formátuma jellemzően pdf, ppt, vagy valamilyen hanganyag forgatókönyve. A tervezés során a képzési célok szolgálnak irányjelzőként. Elsőként – akár a téma szakértőinek bevonásával – el kell különíteni a releváns és az irreleváns tartalmi részeket. Második lépésként a szerző a tartalomban lévő olyan hézagok kiegészítését javasolja, amelyek a megértést akadályozzák. A harmadik lépés a darabokban lévő nyers tartalomból egy logikai vázlat elkészítése, mellyel a megértés egyértelműen bizonyítható. Az írás második részében a szerző bemutat néhány olyan kihívást, amivel a tervezési munka során szembekerültek. Elsőként az adott szakterületre vonatkozó hozzáértés hiányát említi, amelynek megoldása a téma szakértőivel való konzultálás lehet. Problémaként jelenik meg, hogy a feldolgozandó tartalom esetenként túl hosszú, nehéz, vagy unalmas a tervezők számára. A harmadik nehézség a rendelkezésre álló idő szűkössége lehet, de ha a munka során odafigyelnek ezekre a problémákra, a tartalom megértésének szakasza könnyebbé válik.

10 Best Practices For Writing Multiple Choice Questions In eLearning címmel Christopher Pappas október 22-i írásában 10 tanácsot olvashatunk az eLearning tananyagok fejlesztői számára: kiemelten fontos lehet az ismeretek elsajátítását segítő és ellenőrző feleletválasztós kérdések tervezése. Elsőként kérdés-sablonok létrehozását javasolja, melyben a kiegészítendő mondatok helyett a kérdő formát ajánlja használni. Fontos, hogy a válaszok ésszerűek és realisztikusak legyenek, a disztraktorok számát is célszerű korlátozni. A szerző javasolja, hogy a vizsgalap elejére, valamint minden kérdéscsoport elejére érdemes a pontos kitöltési utasítást leírni, mert a kevésbé gyakorlott online-tanulók nem biztos, hogy könnyen eligazodnak az eLearning navigációs felületén. A negyedik tanács a bonyolult szavak, kifejezések elkerülése, mert azok meg nem értése elvonja a tanuló figyelmét, és a valamilyen szempontból hátrányos helyzetű (pl. más anyanyelvű) tanulók esetében is problémát jelent. Ez alól kivétel az a helyzet, amikor a kérdés kifejezetten a szakmai nyelv ismeretére, definíciók kiválasztására irányul. A feleletválasztós tesztek gyakori hibája a helyes válaszok ismétlődő „mintázata”. A szerző a helyes válaszok szerencsés eltalálásának kiküszöbölése érdekében javasolja a jó megoldások véletlenszerű elhelyezését. Az elkészült teszt leellenőrzésével elkerülhető az a helyzet, amikor a kérdésekhez tartozó helyes válaszok a tesztben valahol – pl. egy másik kérdéscsoportban – megtalálhatók. Pappas hetedik tanácsát megfogadva érdemes már a kurzus tervezésének folyamatában kérdésvázlatokat írni, amelyek segítségével később a teszt könnyen elkészíthető lesz. A redundancia elkerülése érdekében is ellenőrizzük le a kérdéssort, vizsgáljuk meg azt is, hogy valamely válasz nem átfogalmazása-e a kérdésnek. A szerző felhívja a figyelmet arra is, hogy nem minden esetben a feleletválasztós teszt a legjobb megoldás a tanulók tudásának

felmérésére, előfordulhat, hogy az adott tartalomhoz jobban illeszkedik az igaz-hamis vagy a kiegészítendő mondatokból álló kérdéssor. Az eLearning kurzusok eredményességét és a tanulók előrehaladását mérő teszt céljától eltérő eredményre juthatunk, ha trükkös kérdéseket alkalmazunk. Ezek még a biztos tudású tanulóinkat is megzavarhatják, ezért Pappas utolsó tanácsa alapján is érdemes kerülni őket.

A 2016. év végi írások között olvashatunk még további cikkeket az eLearning felületeken történő tesztelés kérdéseiről, a fejlesztés alapvető lépéseiről, a dizájnról, a speciális igényű online tanulóknak készülő kurzusfejlesztésről, az online kurzusok personalizációjáról is. Amennyiben valamelyik szerző további írásait is szeretnénk elolvasni, a cikk melletti profilképre kattintva tallózhatunk azokban. Az eLearning kurzusokkal foglalkozó szakemberek számára a felvetett témák, kérdések sok hasznos információval szolgálnak, rendszeresen találhatunk olyan tanácsokat, bevált gyakorlatokat, amelyeket érdemes megfontolnunk.



A verseny szervezői: Jáki Gábor, Seregy Stella, Tóth Gábor, Csekő Györgyi, Kocsisné Varga Zita



A Német Nemzetiségi Gimnázium (Budapest) Őszikék győztes csapata Arany János szobra előtt
A képek Csekő Györgyi *Az Arany-emlékév diákersenyének tanulságai* című írásához kapcsolódnak

