

54854

2002. évi 42. sz.

137
54854

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA



MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2002. 42. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja); Dr. Fülöp László (Kaposvár);

Dr. Lakotár Katalin (Szombathely); Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza);
Muholitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger); Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen);
Dr. Mágoriné dr. Huhn Ágnes (Szeged); Dr. Wirth Lajos (Jászberény); Dr. Zukovits Imre (Pécs).

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Helyettes: Rozgonyiné Dr. Molnár Emma

Szerkesztő:

Dr. Békési Imréné

A lap az Oktatási Minisztérium és a Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karának támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Dr. Forgács Erzsébet: A német nyelvészeti szakterminológia oktatásáról	49
Palláné Szénási Magdolna: Gyermekkorból a felnőttkorba	55
Takács Marianna: Helyesírás az általános iskolában I.	65
Démuth Ágnes: Tanulási nehézségek – iskolatípusok	70
Dr. Légrádi László: A nehezen kezelhető gyerekek érzelmi neveléséről	74

MŰHELY

Dr. H. Tóth István: Ady-versek olvasása közben	79
Dr. Veidner János: A fizikatanítás-tanulás eredményességének megállapítása	82
Szijártó Imre: Másfél óra a filmkultúra kettősségéről	85

ÖRÖKSÉG

Dr. Oláh János: Mester János az olasz művészetfilozófiáról és esztétikáról	89
--	----

SZEMLE

Dr. Domonkos János: Halványkék választás	93
Virágné Horváth Erzsébet: Az élő múlt	94
Dr. Fenyvesi István: Alapművek Puskinról	95
Dr. Steinerné Dr. Molnár Judit: <i>Kurtán Zsuzsa</i> : Idegen nyelvi tantervek	96

DR. FORGÁCS ERZSÉBET
tanszékvezető főiskolai tanár
SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar
Szeged

A német nyelvészeti szakterminológia oktatásáról¹

1. Problémafelvetés

A német nyelvészeti szakterminológia elsajátítása a német szakos hallgatóknak komoly nehézségeket jelent. Ennek fő oka abban rejlik, hogy míg a magyar diákok a középiskolában a német nyelvtant, a szabályok elsajátításához szükséges nyelvészeti szakkifejezéseket gyakran magyar nyelven tanulják, addig a német nyelvtanárképzés a felsőoktatási intézményekben az első pillanattól kezdve német nyelven folyik.

A második ok az, hogy a német nyelvészeti oktatás nem épít azokra az ismeretekre, amelyeket a hallgatók a középiskolai magyar (és német) nyelvi órákról hoznak magukkal.

A nehézségek harmadik okát abban látom, hogy a hallgatókra a különböző nyelvészeti kurzusokon a szakkifejezések látszólag összefüggéstelen özöne zúdul, melyben a hallgatók a rendszert csak nehezen vagy egyáltalán nem tudják felfedezni.

Végül a nehézségek negyedik oka egyszerűen abból fakad, hogy a hallgatók idegen nyelvi és anyanyelvi felkészültsége egyre nagyobb eltéréseket mutat.

Ezekkel a problémákkal az *Einführung in die Sprachwissenschaft* [Bevezetés a nyelvtudományba] című kurzusnak kell megküzdenie, melynek fő feladata annak a nyelvészeti szakterminológiának az elsajátítása, mely a különböző nyelvészeti stúdiumokon – például leíró német nyelvtan, nyelvtörténet, lexikológia, pszicho- és szociolingvisztika, stilisztika stb. – az alapokat jelenti. A nyelvészeti szakterminológia elsajátítása mellett ez a kurzus hivatott egy nyelvészeti szemlélet kialakítására is.

A nyelvészeti szakterminológia oktatásával kapcsolatosan két fő kérdés merül fel: Először is mely terminusokat kell kiválasztani, másodsor pedig milyen módszerrel lehet ezeket sikeresen oktatni? A *mit* kérdését nyilvánvalóan az határozza meg, milyen nyelvészeti kurzusok szerepelnek a szak képzési tervében, azaz mely kurzusokat kell egy terminológiai minimummal (vagy optimummal) megalapozni.

A továbbiakban azonban nem a *mit*, hanem a *hogyan* kérdése áll a középpontban. A *hogyan*ra, azaz a módszerekre vonatkozóan három tézisből indulok ki, melyek megvalósítását példákkal világítom meg. A tézisek nem elméleti megközelítésből, hanem a gyakorlat tapasztalataiból születtek.

2. A dolgozat tézisei

2.1. Kiindulópontunk tehát: a német nyelv esetében – s hasonlóan van ez a többi idegen nyelvnél is – a túlnyomórészt magyar nyelven folyó középiskolai nyelvtanítással főiskolai/egyetemi szinten egy kizárólag német nyelvű nyelvészeti oktatás áll szemben. A szakadékö áthidalása két úton történhet: egyrészt már a középiskolai oktatásban törekedni kell az idegen nyelvi szakterminológia oktatására, másrészt pedig a felsőoktatásból sem ajánlatos a magyar nyelvet teljes egészében „kiszéprűzni”, hiszen a magyar nyelvű nyelvészeti terminusok közül számos ismert lehet a hallgatók számára a magyar nyelv oktatásából is. Ahhoz azonban, hogy a már meglévő idegen nyelvi és anyanyelvi ismeretekre építeni tudjunk, ezeket először is ismernünk kell. A felsőoktatás nem a nulláról indul. Ha tudjuk, milyen meglévő ismeretekre építhetünk, akkor megvalósíthatjuk az oktatásban a kontrasztív-konfrontatív módszert. Első tézisünk így hangzik:

A német – illetve általában az idegen – nyelvi szakterminológia oktatása során a kontrasztív-konfrontatív módszer alkalmazása **figérkezik effektívnek, hiszen**

- az ekvivalens terminus technicusok felismerésével a szakterminológia jobban rögzül;
- a pszeudo-ekvivalens kifejezésekre (ún. „hamis barátokra”) való rámutatással az interferenciális hibák hatásosabban kiküszöbölhetők;
- a felismerési-tanulási folyamat lényegesen lerövidül;
- az idegen nyelvi kompetencia fejlesztése mellett lehetőség nyílik a magyar anyanyelvi kompetencia megerősítésére is, hiszen a terminológia kontrasztív szemlélete a két nyelv kontrasztív szemléletét is magában hordja.

2.2. A kiválasztott terminusokat valamilyen módszer szerint rendszerezni kell, hiszen nem adhatunk a hallgatónak egyszerűen nyelvészeti terminológiai szótárakat a kezükbe. A nyelvészeti szakterminológia oktatása általában az egyes nyelvi szintek szerint csoportosítva történik, a beszédhangokból/fonémákból kiindulva a morfémaikon, szavakon és mondatokon át a szöveget mint legnagyobb egységet öleli fel. Hatásosnak bizonyul a terminológia tematikus egységekbe rendezése. **Második tézisünk** tehát:

A nyelvészeti szakkifejezéseket terminológiai mezőkben ajánlott megismertetni, hiszen

- az effajta tárgyalásmód elősegíti a rendszerszerű szemlélet kialakulását;
- a terminus technicusok mezőkben való elhelyezése elősegíti elkülönítésüket más szakkifejezésektől, illetve ellenkezőleg: asszociatív összefüggéseket hoz létre, tudatosítja őket.

2.3. A szakterminusoknak szakterminusokkal való megmagyarázása egy végeláthatatlan láncot eredményez. Ezt elkerülendő **harmadik tézisünk** így fogalmazható meg:

A nyelvészeti szakterminológia oktatásában az induktív és a deduktív módszer ötvözése ajánlott, hiszen

- a szakterminusok jobban rögzülnek, ha szövegbe ágyazott példákon demonstráljuk őket, illetve a hallgatók maguk ismerik fel a jelenségeket;
- ha a szövegpéldákkal való szemléltetést, a jelenségek felismerését az oktató általi explicit megerősítő tudatosítás követi, akkor a hallgatók nemcsak arra lesznek képesek, hogy a terminus technicust adekvát módon használják, hanem arra is, hogy az adott nyelvi/nyelvészeti jelenséget más szövegekben is felismerjék.

3. A kontrasztív-konfrontatív módszer gyakorlati alkalmazásáról

A kontrasztív-konfrontatív módszer alkalmazásán egyrészt magának a terminológiának az összehasonlító-egybevető tárgyalási módját értem, másrészt pedig a terminusoknak a német és magyar példákkal való megvilágítását is. Ezt a módszert gyümölcsözőnek vélem a nyelvészet legkülönbözőbb területein. Csak néhány példát kiemelve:

A fonológiával kapcsolatos szakszókincs tanításakor az *Opposition*, *Minimalpaar*, *Kommutationstest* (*Austauschprobe*), s végül *Phonem* fogalmát nemcsak német, hanem magyar példákkal is ajánlatos szemléltetni (pl. ném. *Stahl* – *Stuhl*, m. *kerek* – *kerék* – *kérek*, *körök* – *korok* – *koruk* – *kórok*). Ugyanígy szemléltetendő a szavak csoportosítása morfológiai struktúrájuk szerint is, pl. *Monem* = *tőszó*, *Flexionsform* = *toldalékos* (raggal, jellel ellátott) *szóalak*, *Ableitung* = *képzett szó*, *Kompositum* = *szóösszetétel/összetett szó*. Ugyanígy fontosnak tartom a szófaji kategóriák kontrasztív oktatását és a mondatrészekét is, hiszen *Substantiv* [*főnév*] és *Subjekt* [*alany*] nem keverendők össze, mint ahogy *Prädikat* [*állítmány*], *Prädikativ* [*összetett állítmány névszói része*] és *Verb* [*ige*] sem.

A mondatban területén sem nélkülözhető a nyelvészeti szakkifejezések összevetése, gondoljunk csak például a mondatok osztályozására összetettségük szerint. Az egyszerű mondatok és az összetett mellérendelő szintaktikai viszonyok elnevezései a németben és a magyarban javarészt

megfeleltethetők egymásnak, de az alárendelő mondatoknál több eltérést látunk (például a német *Konsekutivsatz* a magyarban mint következményes – pl. fok-mértékhatározó alárendelő – árnyalat jelentkezik, a *Konditionalsatz* úgyszintén mint árnyalat – feltételes – nyilvánul meg időhatározói alárendelésben).

4. Nyelvészeti szakkifejezések terminológiai mezőben való prezentálása szövegbe ágyazva

4.1. A második és harmadik tézisünk megvalósítását egy példán szemléltethetjük a legjobban. Természetesen nem az éppen kezünkbe került szöveg határozza meg, hogy mely terminológiai mezőt tanítjuk, hanem a mezőhöz keressük a szöveget. Tegyük fel például, hogy a szinonímiával kapcsolatos szakkifejezéseket akarjuk megtanítani. Terminológiai mezőnk a következő terminusokból állhat:

- strukturalistische Bedeutungsanalyse/Komponentenanalyse
- semantisches Merkmal/Sem
- Synonymie/Synonyme
- vollständige vs. partielle Synonymie
- ideographische vs. stilistische Synonymie
- stilistischer Wert – Stilschicht
- Denotation vs. Konnotation (denotative vs. konnotative Bedeutung)
- Wortfeld (paradigmatisches Feld, syntagmatisches Feld)
- wesenhafte Sinnbeziehungen/syntaktischer Hof/semantische Kongruenz/lexikalische Solidarität/Kollokation

A felsorolt terminus technicusokat a következő anekdota segítségével szemléltethetjük:

Bei einem Festessen hatte Bismarck die Gattin eines ausländischen Diplomaten als Tischdame. Die etwas arrogante Frau suchte die deutsche Sprache als minderwertig hinzustellen, indem sie ihr den Vorwurf machte, im Deutschen gebe es für dieselbe Sache immer wieder verwirrend viele Ausdrücke, z.B. *speisen* und *essen*. Bismarck verteidigte sich: „Verzeihen Sie, Gnädigste. Diese beiden Wörter sind nicht gleichbedeutend. Denn Christus *speiste* die fünftausend Mann, aber er *aß* sie nicht.“ – „Aber *schlagen* und *hauen* ist gleich!“ – „Verzeihung, dass ich auch hierin anderer Meinung bin. Sehen Sie, diese prachtvolle Standuhr *schlägt* die Stunden, aber sie *haut* sie nicht.“ – „Das gebe ich zu, aber von den Wörtern *senden* und *schicken* ist doch sicher eines ganz überflüssig!“ – „Keineswegs. Denn Ihr Gemahl ist zwar ein *Gesandter*, aber kein *Geschickter*!“ – „Aber in einem müssen Sie mir recht geben, Durchlaucht: *Sicher* und *gewiss* ist doch genau dasselbe!“ – „Ich bitte um Verzeihung, Gnädigste, dass ich auch hierin gänzlich anderer Ansicht bin. Nehmen wir einmal an, dass hier plötzlich ein Brand ausbricht, so würde es mir eine Ehrenpflicht sein, Sie, gnädige Frau, sogleich an einen *sicheren Ort* zu führen, aber um Himmelswillen nicht an einen *gewissen Ort*!“

A szöveg szemléletesen mutatja, hogy a nyelv nem izolált elemek összessége, hanem jelrendszer, melyben a jelek egymással rendszerszerűen összefüggnek, s helyüket/értéküket a többi jelhez való viszonyuk határozza meg. Az anekdota olyan szópárokra alapul, melyekben a szavaknak hasonló jelentésük van:

speisen – *essen*
schlagen – *hauen*
senden – *schicken*
sicher – *gewiss*.

Ha a rokon értelmű szavak jelentését a strukturális szemantika módszerével próbálnánk megadni, akkor a releváns szemák azonosak volnának. A különbség a szinonimák között kétféle lehet:

vagy szemantikai, vagy pedig stilisztikai. Az első szópár esetében mindkettőről szó van, hiszen *speisen* jelentheti azt is, hogy 'jmdm. Nahrung geben', ill. ha denotatív jelentésük [denotative Bedeutung/Denotation] azonos is, más stílusrétegekhez [Stilschicht] tartoznak: *speisen* választékos (m. *ékeezni*), míg *essen* (m. *enni*) köznyelvi. A különbség tehát a konnotációban [konnotative Bedeutung/Konnotation] van.

Mivel a szópárokban a jelentések csak rokon értelműek, de nem azonosak, ezért részben különböző szintagmatikai mezőket [syntagmatisches Feld] hoznak létre: *die Standuhr schlägt die Stunden*, azaz az állóóra (el)üti az órákat, ebben az összefüggésben azonban a *hauen* szót nem használhatjuk (keine lexikalische Solidarität/semantische Konguenz/wesenhafte Sinnbeziehungen). Ez olyan lenne, mintha a magyarban azt mondanám, hogy az óra *elverte a delet, ahelyett, hogy elütötte. (Az összetételek is szintagmatikai kapcsolatokon alapulnak, hiszen szintagmákból váltak ki, s ezekben sem cserélhetem fel az összetétel elemeit szinonim szavakkal: pl. *Schlaganfall*, *schlagfertig*, *Schlagsahne* → **Haueanfall* usw.²⁾

A harmadik szópárral rávilágíthatunk arra, hogy a nyelvi jel általában nem szimmetrikus: egy hangalak több jelentést is implikálhat, illetve egy jelentést több hangalakkal is kifejezhetünk. A *küld* (pl. csomagot, levelet) igét a németben a *senden* és a *schicken* szavakkal adhatjuk vissza. Ebben a jelentésben a *senden* szó erős ragozással ragozandó. Gyengén ragozva a rádiózással, illetve általában a távközléssel kapcsolatban használatos, s ebben a jelentésben a *sugároz* igével fordíthatjuk magyarra. Két nyelv szavai között tehát sokszor nem találunk egy az egyhez megfelelést.

Ugyanígy nem azonos jelentésűek a *gewiss* és a *sicher* szavak sem, mert amellett, hogy mindkettő bizonyos kontextusban 'Jawohl! Zweifellos! Bestimmt!', azaz 'Biztos! Persze!' jelentéssel bír, *gewiss* melléknévként nem 'biztos'-at, hanem 'bizonyos'-at jelent, illetve az *ein gewisser Ort* kifejezés a németben az illemhely beszélt nyelvi megnevezése.

4.2. Másik példánk a szemantika területéről való. A szavak jelentés és hangalak kapcsolata szerinti osztályozásakor is fontos a kontrasztív szemlélet alkalmazása, mert itt nemcsak a nyelvészeti terminusok elsajátításáról, hanem a stílári különbségek felismeréséről is szó van, ami a fordítási kompetencia előfeltétele. A terminológiai mező a következő terminusokból áll:

- Ambiguität
- Disambiguierung
- grammatische Ambiguität (Mehrdeutigkeit)
- morphologische Ambiguität
- Wortklassenmehrdeutigkeit
- syntaktische Ambiguität
- lexikalische Ambiguität
- phraseologische Ambiguität
- Literalisation/literale Bedeutung
- pragmatische Bedeutung
- kommunikativ-pragmatische Ambiguität (Illokution, Perlokution)
- Polysemie
- eigentliche (wortwörtliche) Bedeutung
- uneigentliche (übertragene) Bedeutung
- Homonymie/Homonyme
- systemimmanente Homonymie vs. systemtranszendente Homonymie
- Homophonie/Homophone – Homographie/Homographie

Szövegpéldaként különösen alkalmasnak mutatkoznak a nyelvi viccek, amelyekben a humor forrása a többértelműség. A továbbiakban elhagyom a terjengős magyarázatokat, és csak szövegpéldákat közlök, a kontrasztív szemléletet megvalósítva német és – lehetőség szerint – magyar nyelvűeket is. Először megadom azokat a terminusokat, amelyeket a szövegekkel megvilágíthatunk, s amelyek mind a többértelműséggel állnak kapcsolatban:

grammatische Ambiguität, morphologische Ambiguität, Wortklassenmehrdeutigkeit [grammatikai, morfológiai és szófaji ambiguitás, többértelműség]:

„Was verstehen Sie eigentlich unter *Ratenzahlung*, Angeklagter?“ – „Nun, das ist ganz einfach, Herr Richter: Mein Gläubiger muss *raten*, wann ich ihm was bezahle!“

Egy ember kétségbeesetten kapálódzik a vízben, látja, hogy távolabb egy csónakban *halászhók* ülnek. „*Halászhók, halászhók!*“ – kiabálja. Mire megszólal az egyik halász: „Mi is, de csöndben!“

syntaktische Ambiguität [szintaktikai ambiguitás]:

Eine Kundin: „Ich möchte einen hübschen Spiegel!“ Verkäufer: „Soll es ein *Handspiegel* sein?“ – „Nein, für das Gesicht.“

Vásárló az eladónak: „*Fel* szeretném *próbálni a piros ruhát a kirakatban*.“ – Mire az eladó: „Rendben, ha akarja, de van próbafülkénk is.“

Homonymie/Homonyme, systemimmanente Homonymie [azonos alakúság, azonos alakú szavak, egy nyelven belüli homonímia]:

Zwei alte, ausgesiente Berufsverbrecher saßen im Restaurant und wollten essen. Nachdem der eine schon eine halbe Stunde die Speisekarte studiert hatte, sagte der andere: „Wie lange brauchst du denn noch?“ Da sagte er: „Früher haben sich die *Gerichte* für mich interessiert, jetzt interessiere ich mich für die *Gerichte*.“

„Melyik a legsárgább madár?“ – „???“ – „A citromhéja.“

Homographie/Homographe [homográfia, homográf]:

Fritzchen bringt einem Freund das Schlittschuhlaufen bei. „In der Kurve musst du immer *übersetzen*“ sagt er. Der Freund sieht ihn ratlos an: „Und in welche Sprache?“

Homophonie/Homophone, systemtranszendente Homonymie [homofónia, homofón, több nyelv elemei közötti homonímia]

Schulz ist mit seiner Frau in London. Abends besuchen sie einen Pub. Um nicht sofort als deutscher Tourist erkannt zu werden, kramt Schulz alle seine Englischkenntnisse zusammen und bestellt: „Two Marfinis, please!“ – „Dry?“ – fragt der Wirt. „Nein!“ antwortet Schulz – „nur zwei“. (Eng. *dry* 'trocken' – dt. *drei* 'Ziffer 3')

„Mit söpörnek a repülőtérén?“ – „???“ – „Airport.“

Polysemie[poliszémia, többjelentésű szavak]:

Zwei Milchflaschen stehen auf der Treppe. Grüßt die eine höflich: „Guten Morgen!“ Keine Antwort. Grüßt sie noch einmal: „Einen schönen guten Morgen!“ – „Sei doch still,“ – sagt die andere – „ich bin *sauer*.“

„Hogyan lehet felismerni a mérgesgombát?“ – Veri a földhöz a kalapját.“

phraseologische Mehrdeutigkeit, Literalisation, literale Bedeutung, wörtliche Bedeutung, phraseologische Bedeutung [frazéológiai ambiguitás, literalizáció, literális jelentés, szó szerinti jelentés, frazéológiai jelentés]:

„Glück im Unglück“ – sagt der Specht. „Überall, wo ich anklopfe, ist der Wurm drin.“

Két bolond vesz az ócskavastelepen egy kormányt és egy dudát, nagy túlköltséssel és csinnadrattával megérkeznek a benzinkúthoz, és benzint követelnek. A benzinkutas megkérdezi: „*Nektek hiányzik egy kereketek, mi?*“ – Mire az egyik bolond mérgesen: „Jellemző a mai hivány munkára! Alighogy vett az ember egy új autót, máris megkezdődnek a javítások!“

kommunikativ-pragmatische Ambiguität, Illokution, Perlokution [kommunikativ-pragmatikai ambiguitás, illokúció, perlokúció]:

„Wenn Sie weiter so viel Wein trinken, werden Sie nicht alt, Herr Krause!“ – mahnt der Arzt.
„Was ich immer sage, Herr Doktor. Ein guter Tropfen hält eben jung.“

„Utoljára kérdem: Mikor fizeti meg az adósságát? – „Milyen jó, hogy többet nem teszi fel ezt a kellemetlen kérdést!“

5. Összegzés – feladatok

A német nyelvészeti szakterminológia oktatásának mai gyakorlatáról általánosságban megállapítható, hogy nem vesz tudomást a diákok felkészültségében meglévő jelentős különbségekről. A heterogén nyelvi/nyelvtani/nyelvészeti felkészültségre egy azonos elvárásokkal működő rendszer épül a felsőoktatásban.

Az oktatás nem épít az anyanyelvi kompetenciára: ugyanazokból a jegyzetekből tanítjuk a magyar hallgatókat, mint amelyekből a német/osztrák oktatók a német anyanyelvű hallgatókat.³ Az oktatás és a számonkérés lexikonszerű tudást követel, mely mögött nem fejlődik ki nyelvészeti szemléletmód.

Ahhoz, hogy a tézisekben megfogalmazott elveket a gyakorlatban is meg tudjuk valósítani, első lépésként fel kell mérni, hogy a középiskolában mely német nyelvkönyvek a legelterjedtebbek, s a nyelvtan tanítása milyen módszerrel történik. Ismernünk kell a középiskolában használt szakterminológiát, s tudnunk kell azt is, hogy a tanulóknak milyen anyanyelvi metakommunikációs kompetenciával kell rendelkezniük.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a német szakterminológia oktatásában egy kontrasztív-konfrontatív szemléletű tankönyvre van szükség, mely magyar anyanyelvű hallgatóknak íródott, mely épít a magyar anyanyelvi metakommunikációs kompetenciára, amely a szakterminológiát mezőbeli összefüggésekben tárgyalja és az induktív-deduktív módszert megvalósítva, szövegpéldákkal megvilágítva prezentálja azt, s így a terminus technicusoknak nemcsak a lexikonszerű definiálására, hanem azok kreatív felhasználására is képessé tesz.

JEGYZETEK

¹ Jelen írás a XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson Pécsen 2001. április 18-án elhangzott német nyelvű előadásom átdolgozott magyar változata.

² Vö. a következő viccet: „Man sagt nicht *Maul*, sondern *Mund*!“ – belehrt die Mutter ihren Sprößling. Da kommt der Kleine am nächsten Tag angerannt und ruft aufgeregt: „Mutti, Vati hat gerade einen *Mundwurf* gefunden!“

³ PL. BÜNTING, KARL-DIETER (¹⁴1993): Einführung in die Linguistik. Frankfurt am Main: Verlag Anton Hain; FISCHER, HANS-DIETER/UEPMMANN, HORST (1987): Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Ein Arbeitsbuch. München: Franz Ehrenwirth Verlag; GEWEHR, WOLF/KLEIN, KLAUS-PETER (Hrsg.) (²1982): Grundprobleme der Linguistik. Ein Reader zur Einführung. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burghücherei Schneider; GROSS, HARRO (1990): Einführung in die germanistische Linguistik. München: Iudicium Verlag; IMHASLY, BERNARD/MARFURT, BERNHARD/PORTMANN, PAUL (²1982): Konzepte der Linguistik. Eine Einführung. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion; PELZ, HEIDRUN (1984): Linguistik für Anfänger. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.

Gyermekkorból a felnőttkorba

– VASJANKÓ MESEBELI TÖRTÉNETE –

BEVEZETÉS

A témát a SZIE Jászberényi Főiskolai Karán a Német nyelv műveltségi terület, a Német Gyermekirodalom tantárgy keretein belül tárgyaltuk. A beszélgetésben a másod- és harmadéves nappali, valamint az első- és másodéves levelező tagozatos hallgatók vettek részt, akik az ország különböző, főleg keleti régióiból érkeztek, legtöbbször falvakból. Egy osztály tanulói pedig illusztrációkat készítettek a meséhez.

A téma örökzöld. Minden korban fontos, és valamilyen formában mindenkit érint. Robert Bly: Vasjankó, Könyv a férfiakról c. műve elolvasása után sok kérdés merült fel bennem. Mit mond, egyáltalán mondhat-e valamit e mese a ma emberének? Hozzájárulhat-e ahhoz, hogy fiainkat igazi „férfias felnőtt férfivá” neveljük? Egyáltalán vannak-e ma férfias férfiak, és szükséges-e az erre való nevelés? Valóban olyan problematikus a fiatal generációk belépése a felnőtt korba, ahogyan R. Bly látja? Mi ezekről és sok más kapcsolódó kérdésről a leendő tanítók és a már működő pedagógusok véleménye? A nappali tagozatos fiatal korosztály éppen belép a felnőttkorba, tehát személyes problémaként is át tudja élni a királyfi történetét, a levelező tagozatos hallgatók pedig (30–45 évesek) a mese felnőtt szereplőinek, illetve saját pedagógusi és szülői tapasztalataikból merítve formálják véleményüket. Így azt reméltem, hogy a generációs különbségekre is fény derül.

Arra is kíváncsi voltam, hogyan fogadják a mesét. Irodalmi, művészi vagy gyermeket szórakoztató, álomba ringató kedves, naiv, mosolyra fakasztó történetnek tartják-e, amely az egyszerű emberek tapasztalatát gyűjtötte a felnőtté válásról egy csokorba? Biztos voltam benne, hogy sokféle gondolattal, véleménnyel fogok találkozni, de ekkora sokszínűsége nem számítottam.

Egy történet viszont csak akkor jó, ha gondolatokat ébreszt, megmozgatja a fantáziát, elgondolkodtat a világ dolgain. Ez a mese ezt megtette, tehát a legfontosabb próbát kiálta.

I.

A BESZÉLGETÉS MENETE A III. ÉVESEKKEL A NAPPALI TAGOZATON

A vitában 11 fő (20-21 éves nő) vett részt. Előzőleg nem olvasták a mesét, új volt számukra, csak néhányan említették, hogy valahonnan ismerős. A mese elolvasása után óriási és nyugtalan vita alakult ki. Már az első reakciók is szélsőségesek voltak. Ez a vége? Kérdezték többen csalódottan, és lapozgattak, hátha van valahol folytatás.

Miről szól a mese?

Erre a kérdésre viszonylag egyöntetű választ kaptam.

Arról szól, hogyan válik a kis királyfi felnőtté. Néhányan viszont megjegyezték, hogy a történet zavaróan túlkomplikált, a felnőtté váláshoz felesleges a félelmetes és a történetbe nem illő előtörténet, érthetetlen Vasjankó figurája. Mások szerint erre a két elemre szerkesztéstechnikai szempontból volt szükség. A történet előrehaladásához elengedhetetlen volt Vasjankó alakja, és a bevezetés is megfelelő volt, ugyanis megadta a mese alaphangulatát.

Olyan-e ez a mese is, mint a megszokott, ismert mesék?

A többség azt mondta, hogy egészen más. Félelmetes, sőt brutális, nyugtalanító, felkavaró, befejezetlen, zavaros és érthetetlen. Semmi szín alatt nem javasolnák elalvás előtti felolvasásra.

Ezzel többen nem értettek egyet, és azt mondták, ha a többi mese mélyére nézünk, azok is ugyanolyan brutálisak, és ez a brutalitás összehasonlíthatatlanul szelídebb annál, mint amivel a gyerekek a TV meséiben vagy bármely más műsorában találkozhatnak. Néhány hallgató szerint épp olyan ez a mese is, mint a többi, fordulatos, izgalmas, tele van csodás elemekkel, és a vége „happy end”, nincs tehát semmi baj ezzel a mesével.

Látszik-e a kis királyfin, hogy „igazi” fiú, és hogyan érik férfivá? Milyen az „igazi férfi”?

A többség hevesen tagadta, hogy nemek szerint különbséget lehet tenni a gyermekek között. Azt mondták, hogy egy kislány pontosan így reagált volna ebben a helyzetben. Ugyanúgy harcolt volna a labdájáért, ugyanúgy megállta volna a helyét a nagyvilágban. Példákat soroltak, ahol kislány a mese hőse.

Azt viszont elismerték, hogy felnőtt korára férfias férfi lett (csatába ment, megnősült...). De hogy ez az érési folyamat hogyan bontakozik ki, nem tartották fontosnak. Nemek szerint nem tennének különbséget, – az a fontos, hogy felelősségteljes felnőtté váljon az ember. Tehát egy emberben a felnőttiség a fontos, nem a neme.

Ki a felnőtt?

Erre a kérdésre sem adtak egyöntetű választ. Volt, aki a felnőttiség kritériumát az életkorhoz, az iskolai tanulmányok befejezéséhez, az önálló életre való képességhez, érett gondolkodáshoz kötötte. Mikor a középkori munkanélkülieket említettem, teljes volt a tanácsstalanság.

Befogadja-e a társadalom a (mai) fiatalokat?

A királyfinak ebből a szempontból szerencséje volt, mert származása eleve hozzásegítette ahhoz, hogy elismerjék – mondták.

Saját helyzetüket differenciáltabbnak tartják. A többség úgy érzi, hogy a felnőttek manapság nem fogadják be, nem segítik a fiatalokat, legfeljebb a szülők vagy a rokonok. Munkahelyen is inkább gátolják, kigúnyolják őket (a hallgatók éppen akkor jöttek vissza szakmai, iskolai gyakorlatról). Mások viszont az ellenkezőjét tapasztalták, és elégedettek voltak a felnőttek által nyújtott segítséggel.

A fiatalok a felnőtt társadalomba befogadó, beavató rítusokat nem hiányolják. Azt mondták, erre nincs szükség a rohanó világban, nincs rá se idő, se pénz. Említettek néhány szokást (eljegyzés, esküvő, húsvét, munkahelyi rendezvények), amelyek még némi lehetőséget nyújtanak erre. Kb. fele-fele arányban voksoltak arra, hogy több segítséget várnának a felnőtt társadalomtól, a másik fele viszont azt mondta, hogy a fiataloknak maguknak kell helyt állniuk, a maguk egyéniségét kell bevenni a társadalomba, ez az igazi felnőttiség jellemzője.

A vitából megállapíthatjuk, hogy a hallgatóknak nincs kikristályosodott álláspontjuk arról, hogyan is fejlődik egy kisfiú férfivá, milyen állomásokon, fejlődési szakaszokon kell keresztülmennie.

Meglepett, hogy a személyes példaadást meg sem említették. Abban sem tudtak megállapodni, kit nevezhetünk felnőtt, férfias férfinak. Bizonytalannak és esetlegesnek találják a fiatalok saját lehetőségeiket – éppúgy a férfiakét, mint a nőkéit –, hogy a mai felnőtt társadalomban megtalálják helyüket. Javaslatokkal sem éltek, hogy mi mindenre kellene, lenne jó és célszerű változtatni ahhoz, hogy a generációk egymáshoz való viszonya gyümölcsözőbbé váljon.

Ez kortünet, vagy a felnőtt társadalom és a pedagógusok mulasztása?

II.

A KÍSÉRLET MENETE ÉS EREDMÉNYE A II. ÉVFOLYAM NAPPALI TAGOZATÁN

13 fő, 20 év körüli hallgatónő írásban válaszolt. Két kérdést kaptak.

1) Gondolataim a sikeres felnőtté válásról a mese tapasztalatai alapján

Legtöbben leírták a mese rövid tartalmát, és egy-egy esemény mellé lejegyezték gondolataikat.

Mindenkinek tetszett a mese. Megállapították, hogy egy kisfiú felnőtté válásáról szól. Ezt természetes folyamatnak nevezték, minden ember átmegy ezeken a korszakokon. Az élet velejárója a változás, a fejlődés, amelyhez az embernek tudnia kell alkalmazkodni. Az élet végtelen próbák sorozata – vélekedtek – sikerekkel és kudarccal, ebben megegyezik a mesebeli és a való élet.

A bevezető részre senki nem reagált. Mindenki a kis királyfi jellemzésével kezdte választát.

A kis királyfi igazi, gondtalan, játékos gyermek. Naiv és befolyásolható, néha rosszat tesz, és tetteiért nem meri vállalni a felelősséget. Szülei szeretettel gondoskodtak róla, eldöntötték, mit tehet, és mit nem. A család összetartó volt, írja egy hallgató, ezt bizonyítja az, hogy a kulcsot a királyné férje parancsára a párnája alatt őrzi.

Amikor a kis királyfi aranylabdája véletlenül begurult a Vadember ketrecébe, le is zárukt gondtalan gyermekkorára. Elvesztette legkedvesebb játékát. Erről nem mert szüleivel beszélni. Miért nem mert? Önállóan kezdett gondolkodni azon, hogyan is szerezhetné vissza a labdát. Ez az önálló gondolat volt az első lépés a szülőktől való elszakadás útján. Utána következett a többi: apja parancsának megtagadása, a kulcs ellopása az anya párnája alól. A szakítás nem volt könnyű, háromszor is megpróbálta visszaszerezni a labdáját, gyermekkorát, szép szóval, „szakítás nélkül”. Itt kezdett kibontakozni szép lassan a gyerek önálló, saját világa, írták a hallgatók.

A ketrec kinyitása

A hallgatók véleménye megoszlott ebben a kérdésben.

- Ő maga lépett ki a szabadba, igaz, még mindig egy felnőttel, de már nem a szüleivel. – írták többen.
- Itt nyitotta meg a sikerhez vezető életútját – ezt a sikert magának köszönheti, mert ő döntött úgy, hogy kinyitja. Mindenki maga dönthet, hogy milyen kaput nyit meg önmaga előtt.
- Ma lehetetlen lenne nyolcéves korban elszakadni a szülőktől (az elszakadást fizikális, konkrét tényként értelmezi!).
- Nem a jóság és az együttérzés vezette, mikor kinyitotta az ajtót, a labdáját akarta visszakapni. Egoista volt, mindenáron vissza akarta kapni, ami az övé, hiszen hozzá volt szokva, hogy minden úgy történik, ahogy ő akarja.
- Azért kellett elmennie, hogy megtudja: az életben nem hullik minden az ölkünkbe.
- Csak egy szerkesztési fogás, hogy folytatódhasson a történet.
- Miért kellett egyáltalán elmennie? Meg kellett volna beszélnie a szüleivel, biztosan segítettek volna neki.
- Szófogadatlan volt, ezért büntetés jár, mehetett világgá – megérdemelte.
- Sokan tartották fontos mozzanatnak a mesében, hogy a királyfi világgá ment, de nem mindenki tudta, illetve meg sem próbálta értelmezni.

Vasjankó

Ennél a kérdésnél többen megjegyezték, hogy nem értették meg Vasjankó szerepét. Miért volt eleinte olyan gonosz és titokzatos, később pedig olyan hatalmas, jóságos és gazdag?

Néhányan megpróbálkoztak magyarázatokkal:

- a gonosz varázslat tette gonosszá;
- kellene, hogy az ember mellett álljon valaki, kár, hogy nekem nincs ilyen jótevőm; gonoszak, rosszindulatúak az emberek, úgy látszik, akkor is így volt, és mai is így van.

Senkinek nem tűnt fel, hogy Vasjankó a mese címe. Nem gondolkodtak el Vadember mivoltán sem. Az sem jutott eszükbe, hogy Vasjankó volt, aki a királyfit taníttatta, nevelgette az erdő mélyén. Nem jutott eszükbe, hogy egy felnőtt férfi pártfogásba vett egy gyermeket, egy kisfiút, és átadta neki tudását, férfi tudását. Igaz van R. Bly-nak, aki megállapította, hogy mára a generációk, és azon belül az azonos neműek kapcsolata veszélyesen meglazult. Nem ismerjük fel, nem ismerjük el azoknak a férfiaknak az áldozatos munkáját, pl. edzőkét, tanárokat stb., akik személyes példájukkal nevelik a fiatalokat. Észre sem vesszük, hogy tanulhatnánk az előző generációktól, másfelől észre sem vesszük, hogy adnunk kellene tudásunkból a fiatalabbaknak (nem lexikális tudásra, hanem élettapasztalatra gondolok), mint ahogyan a meg nem értett Vasjankó tette.

A próbák

A megkérdezettek helyesnek tartották, hogy a királyfinak különböző próbákat kellett kiállnia.

- Így az igazságos, hogy megtanuljon a saját lábára állni.
- A felül levőknek is meg kell tanulniuk, hogy nem mindig az ő akaratuk érvényesül.
- Ahhoz, hogy az ember érvényesüljön, meg kell ismernie környezetét, más emberekkel is meg kell tanulnia együttműködni.
- Eleinte nem nagyon tudta kiállni a próbákat, akárhogy is igyekezett, később belejött, ezt is, mint minden mást, gyakorolni kell.
- Jó lehetett neki, hogy annyi mindent kipróbálhatott, én is szívesen kipróbálnék sok mindent, hogy megtudjam, miben vagyok igazán jó. Az ember csak így találhatja meg boldogságát.
- Az igyekezet meghozza gyümölcsét.
- Az erdő nagyon szép lehetett, nagyon sok szépet tapasztalhatott ott.
- Ha az ember nem ért semmihez, nem boldogulhat. Tanulni kell.
- Ha az ember egyedül akar megállni a lábán, nem nagyon sikerül.
- Nem szabad elcsüggedni, ha valami nem sikerül, újra kell kezdeni. Kitartásra tanít ez a mese.
- Céltudatosnak kell élni.
- Kell egy család, amiért élhetünk, küzdhetünk, ez az élet legfőbb értelme.
- Nem elég jól tanulni, dolgozni, igyekezni, a pénz, az összeköttetés, az ismeretség legalább olyan fontos, ha nem fontosabb. Az ember nem várhat segítséget, maximum a szüleitől, és ez sajnálatos, az országra nézve pedig az ilyen gondolkodásmód és gyakorlat katasztrofális.

A tanulás, a tapasztalatszerzés fontosságát mindannyian elismerték. Többen keserű hangon húzták alá a pénz, az összeköttetések káros szerepét. Önzetlen segítségről senki nem számolt be.

Ennyire magányosnak és magukra hagyatottnak érzik magukat 20 éveseink?

Az idegen udvarban

Nem sokan reagáltak erre a részre. A királylánnyal való találkozás és a csatajelenetek sem ébresztettek a hallgatókban különösebb gondolatokat. Életkorukból adódóan pedig várható lett volna, hogy a párválasztás kérdései foglalkoztatják őket.

- Annyit jegyeztek meg többen is, hogy a királylánynak elege lehetett a bezárt életből, valószínű, hogy szabadságra vágott.
- A gúnyolódást gyerekes vonásnak jellemezték, amire komoly, céltudatos felnőttnek nem kell reagálnia.
- A csatát helyénvalónak találták, hiszen a támadást vissza kell verni.
- Nem reagáltak tehát a szerelem kibontakozására, Vasjankó segítségére, a lábsérülésre, az aranyalmák apai segítséggel történő odaadására, a lány odaadó kéréseire sem.
- Mindezt természetesnek, más mesékből ismertnek találták?

A mese vége

A mese utolsó jelenete viszont ismét megosztotta a véleményeket. A legtöbben azt írták, hogy a mese érdekes, jól kidolgozott, izgalmas volt, de a végét „összecsapták”.

„Sok minden homályban maradt. Gondolkodjon az olvasó?”

Másnak viszont tetszett a vége, mert a sok viszontagság után végre minden jóra fordult. Örömmel nyugtázták, hogy a királyfi szülei is ott voltak az esküvőn. A generációk újra egymásra találtak. Összegzésként azt írták, hogy sok hasonlóság és különbség is van a két kor felnőtté válásának kérdéseiben. Ma anyagilag és társadalmilag más korban élünk. Semmilyen csodára nem számíthatunk, magunknak kell megteremtünk a feltételeinket. Vándorlásra ma nincs lehetőség, de a tapasztalatainkat lehetőség szerint gyűjtenünk kell. Van mit tanulni a meséből, kitartást, szorgalmat, céltudatosságot – írták a hallgatók.

2) Hasonlítsák össze a labdát és az almát!

Alaposan és sokszínűen válaszoltak a második kérdésre.

Labda

Alma

Kerektség, egész, tökéletesség, világegész szimbólumai.
Ország, királyság, gazdagság jelképei.
Mindkettő örömforrás, az életet erősíti, élet, tűz színe, boldogság szimbóluma.
Lehet kicsi, nagy, mind jó – külön hasonlóság ellenére a mélyére kell nézni, ott a lényeg.
Mindkettőt el lehet kapni = meg kell ragadni a pillanatokat.

A fiú saját tulajdona	Közös tulajdonuk lesz
Gyermekkor szimbóluma, játékszer	Egyetemes táplálék (férfiaké és nőké, gyerekeké, öregeké, fiataloké; sokféle étel-ital készíthető belőle
Szülőtől kapja; Szülő a legfontosabb a gyermek életében	Nőtől kapja; Felnőtt korban a nő a legfontosabb férfi életében Természettől is kapható
Élettelen, emberi kéz műve	Élő, a természet „alkotása”, erős, ellenálló, egészség, erő szimbóluma
Az életutat mutatja, amerre gurul, arra kell menni, a változás, bizonytalanság szimbóluma is lehet.	
Az embernek először van labdája,	aztán almája
Többfelé dobhatjuk = többfelé mehetünk, még válaszhatunk	Lefelé esik, felülről jön, az ég ajándéka, vagy fel kell nyúlni érte. Nincs választási lehetőség, a benne lévő már adott.
Férfitől férfihoz gurul véletlenül	Céltudatos nő dobja konkrét céllal
Lezárul a gyermekora	Kezdődik a felnőttkora
Férfias játékszer, de nem goromba	Nőies, mert az élet továbbvitelével és a táplálással függ össze. Házasság, összetartozás, érettség szimbóluma, melyet ápolni kell. A belőle keletkezett étellel pedig közösen kell a férfinak és a nőnek törődni.

Érdekesen, néhol stílszerűen, játékosan, humorosan hasonlították össze az almát és a labdát. Volt, aki általános absztrakt almáról és labdáról beszélt, volt aki a mesében konkrétan szereplő tárgyakról. Nagyon jól érzékelték a hasonlóságokat és a különbségeket. Sikerült az ellentétpárokat jól megragadniuk. Senki sem reagált azonban arra a tényre, hogy a királylánynak 3-szor kellett odadobnia az almát, mire a királyfi „rászánta” magát, hogy új életszakaszt kezdjen. Bizalmát, odaadását háromszor is megerősítette az ismeretlen vitéz iránt, akinek nem a külseje a fontos, hanem a tettei. Azt sem említették, hogy a mese logikája szerint a szülői támogatás fontos a fiatalok házasságában. A király pedig szívvel-lélekkel támogatta lánya választását. Azt sem jegyezte meg senki, hogy a kis királyfi háromszor is megpróbálta békés úton visszaszerezni a labdáját, elveszett gyermekkorát. Nem hangsúlyozta tehát senki azt, hogy az átmenetek az ember életében harccal vannak teli. Talán nem is tudatosul bennük igazán?

A konkrét kérdésre viszont lényegesen alaposabban és mélyebben válaszoltak, mint az általánosságban feltett kérdésekre.

Így szokták meg? Jobban szeretnek konkrét kérdéseket kapni, mint kérdéseket maguktól megfogalmazni?

III.

A II. ÉVFOLYAM LEVELEZŐ HALLGATÓI RÖVID BESZÉLGETÉS UTÁN

(15 fő, nők) 2 feladatot kaptak.

1) Írják le gondolataikat a meséről.

2) Írják le gondolataikat az agresszióról, a harciasságról.

Két alapvető különbség tűnt fel a nappali tagozatos hallgatók elemzéséhez képest. Az egyik az, hogy egyértelműen a felnőtt, felelősségteljes ember, a szülő és a pedagógus szemszögéből közelítették a történeteket, a másik pedig az, hogy aprólékosabb, árnyaltabb válaszokat adtak. Élettapasztalataik nyilván sokszínűbbek.

A mese elejét rendben lévőnek találták: tipikus helyszín, tipikus szereplők, meseszámok, romantikus csodás elemek, amelyek a valósággal keverednek, természetes és megszokott velejárói a mesének.

Aztán valamennyien visszahőköltek az ijesztő folytatást hallván. Semmiképpen nem való elalvás előtt felolvasni – mondták.

Idegen, brutális és durva. Ilyenek a tipikus, ősi német mesék? – kérdezték.

Mi történt az elején említett vadászokkal? És mi lesz a bátor vadásszal?

Miért Vasjankó a mese címe? Ő csak mellékszereplő. Vagy mégsem? Hogy lakhat egy ember a mocsár fenekén? Vagy nem is ember? Ha olyan hatalmas és erős, ki állhat még felette, milyen természetfeletti erőket feltételez a mese? És milyen ezeknek a hierarchiája? Miért szerepelnek ebben a mesében csaknem kizárólag férfiak? Hol vannak a nők? Ahol hiányoznak a nők, ott túlteng a durvaság, a sötétség, a mocsár? Még ijesztőbbnek találták, hogy Vasjankót bezárták, de amikor a ketrec ajtaja kinyílt, még jobban megijedtek. Mi lesz ezután a naiv, hiszékeny gyerekekkel, hisz oly sok rosszat lehet hallani! Hogy lehet az, hogy a kis királyfi nem ijedt meg tőle? Egy hallgató felvette, hogy valami belső megérzés, férfi empátia alapján vonzódhattak egymáshoz.

Milyen gyerek is volt a kis királyfi?

Erre a kérdésre adták a hallgatók a legtöbb és legváltozatosabb választ.

- Legtöbben igazi gyereknek tartják, aki naiv, tiszta, jó és hiszékeny. Mire felnövünk, elveszítjük ezeket a tiszta gyermeki tulajdonságainkat. Vigyáznunk kellene rá, hogy ne így legyen. Vasjankóval is ez történt, ezért süllyedt a mocsárba.
- Csak egy tiszta gyermek segítségével szabadulhatott meg a gonosz varázslattól, kerülhettek ki a „mocsárból”, amit itt átvitt értelemben kell felfognunk. A bizalom és a jószág a varázserő. Ezért érdemelt jutalmat.
- A hallgató megállapításából következik, hogy a generációk egymást kölcsönösen segítve érhetik el céljaikat.
- Más vélemény szerint a kis királyfi egyáltalán nem jó gyerek, annak ellenére sem, hogy Vasjankó annak nevezi. Ma a nehezen kezelhető, engedetlen gyerekek közé kellene sorolni. Ugyan milyen módszerrel lehetne engedelmességre nevelni? Persze közösségben biztosan másképp viselkedne...
- Mások szerint szimpatikus, bátor, igazi férfias egyéniség már gyermekkorában is.
- Más azt ragadta ki, hogy ragaszkodnia kellett volna a szüleihez, hiszen egy gyermeknek az otthon biztonsága a legfontosabb, aminek persze túlzásba vétele veszélyes is lehet, mert a szülő túlságosan magához láncolhatja, és ezzel megakadályozhatja gyermeke személyiségének kibontakoztatását, önmegvalósítását.

Egy másik hallgató a gyermekek naivitását és kíváncsiságát emelte ki. Valóban ilyenek – írta, és ez különösen veszélyes lehet. Ma nem a gyerekek állnak a család figyelmének a középpontjában. A túlhajszolt társadalomban a gyerekek egyedül maradnak érzéseikkel, félelmeikkel, bánataikkal. Értékrendjük nincs, mert nem foglalkoznak velük. Sok gyerek úgy kallódik el, hogy észre sem vesszük. Mások ez feltűnő: drog, szekta, kirívóan rossz társaság... Vasjankó lenne a tanító? Már akkor sem lehetett csak a család feladata a gyermekek szocializációja – írta.

Egy másik hallgató szerint itt nem egy konkrét gyerekről van szó, ez egy „általános gyerek”, és általános nevelési elvekről olvashatunk. Konkrétan róla, érzéseiről, terveiről stb. valóban nem tudunk meg semmit, még neve sincs. Élete összefonódott Vasjankóéval, csak ketten összefogva, egymást formálva juthattak előre. Vasjankó pl. attól a pillanattól kezdve nem gonosz, és attól a pillanattól van neve, ahogy szabadon visszatérhetett a SAJÁT birodalmába. Kell tehát, hogy mindenkinek meglegyen a saját birodalma, ahol jól érzi magát, és ott ő az úr.

Egy másik hallgatónak az jutott eszébe, hogy nem kell megijedni, bármilyen ijesztőnek is tűnik valami, meg kell tanulni a tisztességes harcot, és a szeretetet, a kitartás legyőzi a gonoszt. Ezt tudnunk kell, és erre kell megtanítanunk nekünk, pedagógusoknak a gyermekeinket.

A próbák

A legtöbben az élet velejárójának nevezték a próbákat. Voltak azonban néhányan, akik túl keménynek tartották ezeket a mesében előforduló próbatételeket.

- Egy gyereknek mozgásra, játékra van szüksége, hogy várhatták el tőle, hogy egész nap mozdulatlanul üljön a víznél, és figyeljen?
- A próbákat úgy kell összeállítanunk, hogy azok megoldhatóak legyenek.

A tanító szempontjából még egy hasznos gondolatot találtak ezen a ponton:

- Ha a gyermek hibázik, nem szabad azonnal megbüntetni, lehetőséget kell neki adni, hogy korrigáljon, és segíteni is kell, mint ahogyan Vasjankó tette.

A mese további részéről nem mindenki tett említést. Egy-két futólagos megjegyzéssel találkozhatunk. Pl.: Tipikus a folytatás, minden mese így alakul, indokolták.

Néhány véleményt azonban még megemlítenék.

- A szépség nem mindig előny. Az aranyhaj itt is csak bonyodalmat okozott. A külső alapján nem lehet megítélni, hogy nehéz helyzetben mire lehet képes egy ember.
- Senkinek nem árt megtanulnia a szegénységet, a szerénységet.
- Aki jó és keményen dolgozik, végül jutalmat kap.
- Az ijesztő kezdet után a mesét hallgató gyerek megnyugodva aludhat el, mert tudja, hogy mind a szülei, mind egy hatalmas segítő (Vasjankó) mellette alszanak.

A pedagógusok tehát sok-sok üzenetet kiolvastak ebből a régi meséből. Ezeket komolyan vették, megfontolták, és napi tapasztalataikkal összevetették.

2. Gondolatok az agresszióról, a harciasságról

A hallgatók megállapították, hogy ebben a mesében a szokásosnál is több az agresszió, harcias elem. Ezért a nappalis hallgatókkal szemben, inkább fiúknak való mesének nevezték. Inkább a fiúknak van szükségük a versenyzésre, egy sportegyesületben egy példamutató férfi edzőre.

Megjegyezték, hogy az agresszió ősi ösztön, amelyet azonban féken kell tartani, szabályozni kell. De lehet-e mindig? A pedagógusok ebben a kérdésben elbizonytalanodtak. Az iskolában nagy gondot jelentenek az agresszív gyerekek. Nem ismerik az együttélés szabályait, ellenséggént kezelik társaikat. A túl szerény, csendes gyerekek kellemesek az iskolában, de az életben nem érik el a céljaikat. Ha valaki semmiért nem harcol, ha pl. minden az ölébe hull, lusta lesz, és esetleg ember-telen. Agresszivitás nélkül tehát nincs siker. Sokféle harc van. Mindig csak a konkrét helyzetben lehet eldönteni, hogy ez a harc igazságos vagy nem. Van fizikális harc és lelki, szellemi harc. A jó és rossz bennünk él, először a bennünk élő gonoszt győzzük le – javasolja az egyik hallgató. Szóval, erőszak nélkül is lehet harcolni, céljainkért küzdeni. Harc kell mindennapi gondjaink legyőzéséhez (pl. egy nő különösen sokat harcol), a tanuláshoz, a munkához. Ha szeretjük, amit csinálunk, könnyebb. Ezért kellene megtalálnunk, mi a nekünk való tevékenységi terület.

A győzelem csak akkor igazságos, ha igaz társtól, a természetből vagy istentől kaptuk hozzá a fegyvert – jegyzi meg egy másik hallgató.

Néhány szomorú, pesszimista válasz is született. Pl.:

- Csak a mesében olvashatunk igazságos harcról, amely a gonosz ellen folyik. Ma egoista célokért harcol mindenki, a másikat tiporva.

De mi az a jó? Mi a becületesség? Hol vannak a korlátok? Van, aki erre is válaszolt:

- Addig harcolhatunk, amíg a másiknak nem ártunk. Maradjunk emberek.

Ez a kérdés valóban nagyon nehéz, súlyosan komplex és napjainkban ijesztően aktuális. A válaszadók szeretnék az agresszivitást korlátok közé szorítani, és csak bizonyos területekre beengedni. Fontos együttesen továbbgondolnunk rajta.

IV.

AZ I. ÉVES LEVELEZŐ TAGOZATOS HALLGATÓK VÁLASZAI

Egy 20 kérdésből álló kérdéssorra válaszoltak, de jelentősen eltérő, újabb gondolatokat tartalmazó válaszok nem születtek.

„Soha életemben ilyen komplikált mesét nem olvastam” – mondta egy hallgató. Biztos vagyok benne, hogy olvasott, és abban is bízom, hogy legközelebb ő is tesz fel magának kérdéseket egy mese olvasása közben.

A 20 kérdés

- | | |
|--|---|
| 1. Ki lehetett a Vadember? | 11. Miből gondolta a fiú, hogy a lány jobban szereti a vadvirágokat? |
| 2. Miért éppen a királyné őrizte a kulcsot? | 12. Hogyan bontakozott ki a szerelem? |
| 3. Miért fontos, hogy a királyfi 8 éves a történet elején? | 13. A 3-as szám miért szerepelt többször is? |
| 4. Miért volt a párna alatt a kulcs? | 14. Agresszivitás – helyénvaló? |
| 5. Miért nem vetetett a fiú a szüleiével egy új aranylabdát? | 15. Miért nem törődött a királyfi mások véleményével? |
| 6. Miért kellett próbákat kiállnia? | 16. Mik a hasonlóságok és különbségek a labda és az alma között? |
| 7. Mit szimbolizál a forrás? | 17. Miért segített a királynának az édesapja a torna megrendezésekor? |
| 8. Nem állta ki a próbát, mégis aranyhajat kapott. Miért? | 18. Mit jelképez a fiú két sebe? |
| 9. Hogy az ember felnőtt legyen, világgá kell mennie? | 19. Miért tudta a fiú feloldozni Vasjankót? |
| 10. Miért nem engedte, hogy lássák az aranyháját? | 20. Mit gondolok a meséről? |

V.

GYERMEKRAJZOK

Végül egy harmadik osztályban (26 fő; 8-9 évesek) olvastuk föl a mesét. A munkát Kugler Erika tanárnő vezette. A gyerekek azt a feladatot kapták, hogy készítsenek illusztrációt a mese legérdekesebb jelenetéhez.

A gyerekek előzőleg nem ismerték a mesét. Nagy figyelemmel és élvezettel hallgatták. Tetstett nekik a kreatív feladat.

A 26 fő közül 16-an választottak olyan jelenetet, amiben a kis királyfi szerepelt. Tehát a várokozásnak megfelelően a gyermek állt hozzájuk a legközelebb, vele tudtak azonosulni.

Megoszlásuk:

- | | |
|--|--------|
| – őrzi a forrást (kettőn Vasjankó is látszik): | 5 fő |
| – őrzi a forrást, a haja belelóg: | 4 fő |
| – őrzi a forrást, az ujjja belelóg: | 1 fő |
| – őrzi a forrást, Vasjankóval beszélget: | 1 fő |
| (összesen: | 11 fő) |
| – királyi udvar, Vadember, ketrec, labda: | 5 fő |

A Vadembert néhányan alaposan kidolgozták, nagyon érdekesnek találhatták.

A többiek is mind izgalmas jelenetet választottak, senki nem választotta a hétköznapi konyhai vagy kerti munkát.

Ezek megoszlása:

- | | |
|---|------|
| – mocsárnál: | 6 fő |
| ebből: kiskutyát berántja egy kéz: | 4 fő |
| (kutya alaposan kidolgozva, állatok iránti vonzalom!) | |
| – paripát, páncélt kap Vasjankótól: | 2 fő |
| – lovagi toma: | 2 fő |
| (a páncél alapos részletességgel kidolgozva, érdeklődés jele) | |

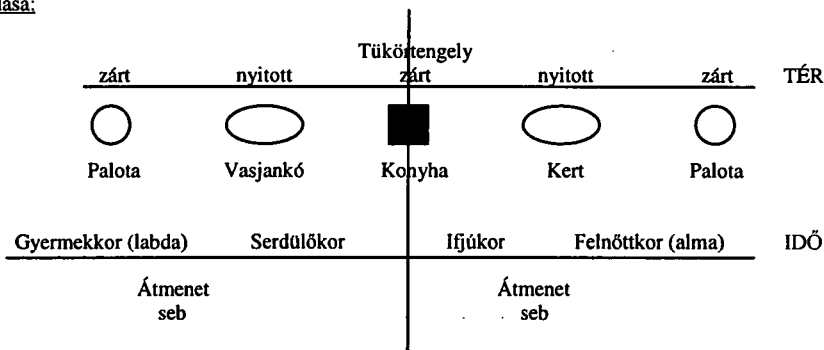
A gyermekeknek természetesen nem kell komplikált kérdéseket feltennünk. Nem baj, ha egyelőre egyszerűen csak izlelgetik az ősi költészet remek darabjait, és természetesen az sem baj, ha nem ismerik még a szimbólumrendszert és a mélyebb összefüggéseket sem, egyszerűen csak örülnek annak, ami szép és értékes.

VI.

A MESE FELÉPÍTÉSE ÉS MŰVÉSZI ELEMEI

A mese csodálatos költői kompozíció.

Ábrázolása:



Jellemzői:

- Gyermekkor:** Szülők birodalmában él, gondtalan gyermek.
Meghatározó az életben: – labda
– szülők (nő és férfi)
- Átmenet a gyermekorból a serdülőkorba:**
Jelzi: a labda lepattanása (véletlen)
Meghatározók: – idegen személy (Vasjankó, férfi)
– idegen környezet

A korszakváltás harccal teli:

Nehezen kezdi, 3-szor próbálja szép szóval visszaszerezni a labdát, mikor az eredménytelen, akkor kezd az erőteljesebb harcot.

Harc: önmaga

Vasjankó ellen, mindenki tagadása

Szülők

Kis seb az ujján

Szakítás, ROSSZ KEZDETE, önállóság keresése

- Serdülőkor:**
 - Vasjankó, férfi birodalmában
 - Harc: önmagával, minden ismeretlennel
 - Tanulás (alapos, elmélyült): önmaga, természeti környezet, Vasjankó megismerése
 - Sok kudarc, kevés siker
 - Sok árny, kevés fény
 - Próbán elbukik, világga megy, ROSSZ fokozódik
 - Konyhába kerül (idegenek szolgája)
 - Mélypont, sötétség, zártság, sikertelenség, magány
 - Harc a megélhetésért
 - Tanulás: munka, más emberek, látóköre egyre szélesedik, de még nem tudja hasznosítani

Serdülőkor végén megjelenik a NŐ, átlép az ifjúkorba
Harc a nővel, a nőért (játékos, ugyanakkor komoly, egyfelől gyermeki, másfelől felnőtt)

4. Ifjúkor: – Kertészet
Természet, egyre több fény, szín, érzés
JÓ fokozódik

Harc: a többiek elismeréséért, igaz társ kereséséért

5. Átmenet: Csatatér, győzelem, nagy seb a lábán

6. Felnőttkor: Nő elnyerése, győzelem (3 alma tudatosan jelzi a belépésre való engedélyt)
Győz: az ellenség felett, a királylányért, a királyért, a királyságért, a jövőért
Többi felnőtt segíti, elismeri (Vasjankó, király, szülei...)
Palota: beteljesül a JÓ (mindenki elfogadása)

TÜKÖRTENGELY-FELÉPÍTÉS

Ha a tükörtengely mentén összehajtjuk a lapot, amelyen a kis királyfi életútját ábrázoltuk, pontos lefedéseket találunk negatív, illetve pozitív előjellel, amelyek összegzésével megkapjuk az egészet.

- | | |
|---|--------------------------------|
| 1. Palota | Palota |
| szülői (nő+férfi) tulajdon | szülői (nő+férfi) tulajdon |
| fiú a gyermek | lány a gyermek |
| Fiú harcol | Lány harcol |
| Mindenki ellen | Mindenki segítségével a fiúért |
| Boldog gyermekkor elvesztése | Felnőtt boldogság elnyerése |
| 2. Vasjankó erdeje | Palota kertje |
| 3. Konyha: mélypont, tükörtengely áthaladási pontja | |

VII.

VASJANKÓ, A CÍMADÓ

Nem tudunk meg sokat a meséből Vasjankó korábbi életéből, csak azt, hogy egy gonosz boszorkány elvarázsolta, és csak a megváltás juttathatta vissza méltó helyére. Ki lehetett a gonosz boszorkány, és miért haragudott meg annyira, nem tudjuk. Csak azt tudjuk, hogy Vasjankó egy mocsárba süllyedt, külseje állatiassá vált, talán csak a mélyben lévő ősi ösztöneinek élt?

Ha hihetünk a tükörtengely felépítésének, feltételezhetjük, hogy a gonosz boszorkány a kis királyfi ellenpólusa, ami a kis királyfiban megvolt, az a boszorkányból hiányzott, és fordítva. Talán lehet, hogy egy felnőtt nő volt, hiányzott belőle a Vasjankó iránti bizalom és ragaszkodás. Ez nem volt elvárható az idegen kis királyfitól, tehát a nőtől elvárható lett volna. Közeli rokona lehetett tehát. Az ilyen magatartás állattá teheti az embert, a bizalom és a szeretet pedig a trónusra emelheti.

Ez a mese fennmaradt 20 ezer éven át. Kibírta az idők viszontagságait, mert mondanivalója örök, amíg ember él a Földön. Tanulhatnak belőle felnőttek, gyermekek egyaránt. Vagy ha nem a tanulás a céljuk, élvezhetik szépségét, hangulatát.

IRODALOM

Robert Bly: Vasjankó. Könyv a férfiakról, Európa Kiadó, 2000.

Brüder Grimm: Der Eisenhans

Grimms Märchen: Kinder- und Hausmärchen gesammelt durch die Brüder Grimm Insel taschenbuch, 1984.

Seite: 30–41.

Helyesírás az általános iskolában

I.

*„Teljes birtokában lenni a nyelvnek, melyet a nép beszél:
ez az első és elengedhetetlen feltétel.”*

(Kölcsy Ferenc)

A társadalmi, a gazdasági élet átalakulása új elvárásokat fogalmaz meg az iskola felkészítő szerepét illetően. Az üzleti és közélet változásai miatt szaporodnak a nyilvános szereplés, a szóbeli és írásbeli közlés fórumai, megnő a kommunikációs készség jelentősége. Egzisztenciális kérdéssé válik, hogy az iskoláit elvégző fiatal milyen színvonalon képes kifejezni magát, megértetni szándékát, mennyire tud élni a nyelvi gazdagság adta lehetőségekkel.

Az anyanyelvi műveltség fontos eleme a biztos helyesírás, megítélésünk is függ íráskultúránk színvonalától. A helyesírás jelen van a mindennapokban. A töméntelen helyesírási hibát tartalmazó reklámújságok, helytelenül frott utcai feliratok stb. utalnak arra, hogy a helyesírás színvonalával baj van. Az emberek többsége nem törődik a helyesírási, nyelvhelyességi hibákkal, a tartalomra helyezi a hangsúlyt, pedig a helytelen írás elítélendő és hitelrontó. (Laczkó 1993: 506–508).

A problémák gyökere a társadalmi hatás ellenére az anyanyelvoktatásban rejlik, hiszen a helyesírás megtanításának legfontosabb színtere az iskola. „...Helyesírásunk minden normális képességű gyermeknek megtanítható.” – vallja Fábíán Pál (1989: 3-5). Sokat számít, ha valakinek jó a nyelvérzéke, de a szorgalom és a gyakorlás nagyon fontos. Ehhez jól használható (sok, tartalmas feladattal rendelkező) tankönyvekre van szükség. Hiszen ezek közvetítésével jut el a tananyag a tanulókhöz. Nélkülözhetetlenek a jól felkészült, a helyesírás ügye mellett elkötelezett pedagógusok, akik vezetik a tanulókat az ismeretszerzés útján.

A helyesírás tanítása elkezdődik, amikor a tanulók iskolába kerülnek: a legelső iskolai órától a nyelvi tudatosság fejlesztése által. Minden iskolatípusban törekedni kell arra, hogy a diákok megbízható helyesírási, helyesírási problémákat önállóan is megoldani tudó felnőtté váljanak. A helyesírás tudása egyrészt azt jelenti, hogy a helyesírási probléma megoldásához szükséges szabályt föl tudjuk idézni; másrészt képesek legyenek ezeket megfelelően alkalmazni.

A nyelvtani ismeretektől elválaszthatatlan a helyesírás, de rendszere, logikája sajátos. Ezért szükséges megismertetni a tanulókat helyesírásunk logikai rendszerével, a helyesírási alapelvek köré csoportosítva a szabályokat, így megmutatva a nagyobb összefüggést is.

A készségek fejlesztésének módja a gyakorlás, amely az elméleti ismereteken, az elemző tevékenységen alapul. A gyakorlás hatékonysága attól is függ, hogy a soron lévő helyesírási problémák mellett a feladatok alkalmasak legyenek a már korábban tanultak ismételtesére, elmélyítésére.

Adamikné Jászó Anna a nyelvtani anyag felépítésének két sarkalatos kérdésére hívja fel a figyelmet: a helyesírási ismeretek kapcsolása a nyelvtani anyaghoz és az állandó ismételtes. „A nyelvtan elemeit és a helyesírást egy életre meg kell jegyezni, mint az egyszerűet.” Ezért van különösen nagy jelentősége az ismételtesnek és a kibővített újratanításnak. Fontosnak tartja a helyesírás-tanítás és a nyelvtan, elsősorban az alaktan összehangolását, hivatkozva a magyar nyelv agglutináló jellegére. (Adamikné Jászó 1988: 284–285.)

A konkrét pedagógiai helyzet megoldásában alapvető fontosságú az érvényben lévő tanterv. A Nemzeti alaptanterv nagyon gazdag ismeretanyagot ölel fel, de a helyesírással és a nyelvtani ismeretekre vonatkozó részletekből is látszik, hogy elég általánosan fogalmaz. Ez a túlzott decentralizálás gyengíti az iskolák közötti átjárhatóságot, hiszen nagyon különböző helyi tantervek vannak jelenleg használatban. Éppen ezért kerettantervekre óriási szükség van. A tanítandó témák, a magya-

rázandó fogalmak és a továbbhaladáshoz szükséges ismeretek, a készség szintű tevékenységek felsorolása, egy egységesebb követelményrendszer kialakításában segítheti a tanárok munkáját.

Az ELTE nyelvészei a magyar nyelv (és irodalom) kerettantervét áttekintve megállapították, hogy az nem felel meg a szakmai elvárásoknak. A helyesírásra vonatkozó észrevételek között említik:

- a helyesírásra vonatkozó utasítások átgondolatlanok;
- a nyelvtani ismeretekhez nem kötődnek minden esetben helyesírási feladatok;
- aránytalan a tananyagelosztás.

Összegzőképpen megemlítik: a magyar nyelv kerettanterve nem biztosítja kellő mértékben az oktatás szabályozottságát, nem befolyásolja kedvezően a nevelő-oktató munka eredményességét; az ismeretek gyakorlati alkalmazására sem fektet megfelelő hangsúlyt. (ELTE 2000: 168–194)

A változó követelményeknek megfelelni szándékozó nevelők fokozottan igénylik a központi segítségnyújtást. Olyan segédanyagokat, melyek alternatívákat kínálnak, de ugyanakkor egy egységesebb követelményrendszer kidolgozásához nyújtanak segítséget.

A legfontosabb oktatási segédeszköz a tankönyv. Nagyban segíti a pedagógus munkáját, ha az a tantervekben rögzített tananyagnak, a követelmények előírt szintjének megfelelő példaanyagot és megoldandó feladatokat tartalmaz. Azért is fontos lenne ez, mert nagyon sok pedagógus (helytelenül) úgy gondolja, a tankönyv anyagát kell megtanítania, így ezt tartja irányadónak. A nevelő szak tudásától, tapasztalatától, szakmai igényességétől, kreativitásától függ, hogy az éppen aktuális didaktikai feladat legeredményesebb megvalósításához az adott közösségben milyen mértékben használja fel a nyomtatott taneszközök kínálatát lehetőségeket. A tanulók tudásában és személyiségének fejlődésében megmutatkozó eredményeket a tanterv, a taneszközök és a tanári munka összhangja biztosítja.

Tanulmányom további részében azt vizsgálom, hogy az általam kiválasztott nyomtatott taneszközök helyesírási feladattípusai által a tantárgy-pedagógiai és tantervi követelmények megvalósíthatók-e, illetve milyen mértékben valósíthatók meg. (Az elemzésre kiválasztott tankönyveket is felsorolom a felhasznált szakirodalom mellett.)

Azokat a feladatokat soroltam a helyesírási feladatokhoz, amelyek:

- a) célirányosan helyesírásra vonatkozó utasítást vagy kérdést tartalmaznak;
- b) nem utalnak közvetlenül helyesírási probléma megoldására, de olyan szavakat kell leírni megoldásuk révén, amelyek problémásak (a mechanikus másolás is fejlesztő).

A több részfeladatból álló feladatot külön-külön számoltam. Azokat a feladatokat is szétbontottam, amelyek többféle tevékenységre (pl. szógyűjtés meg mondatalkotás stb.) adnak utasítást. Az írásbeli mondatalkotásra (vagy netán szövegalkotásra) irányuló feladatokat minden esetben a helyesírási feladatok közé soroltam, hiszen ezek egyszerre többféle helyesírási problémát is felvetnek, megoldásuk tudatos helyesírás nélkül elképzelhetetlen.

A magyar nyelvi könyvek helyesírási feladatainak mennyiségi elemzése során kutattam a helyesírási feladatok

- számát, a többi feladathoz viszonyított arányát;
- megoszlását az éves órakeret alapján;
- gyakoriságát az egyes tananyagrészekben.

Taneszköz	Összes feladat	Helyesírási feladat	%
Takács Etel-féle tankönyv	364	163	44,78
Zsolnai József-féle tankönyv	596	303	50,84
Magassy László-féle tankönyv	333	44	13,21
Lerchné Dr. Egri Zsuzsa-féle tankönyv	724	320	44,20
Széplaki Erzsébet-féle tankönyv	451	184	40,80

1. sz. táblázat

A taneszközöket vizsgálva számba vettem, milyen arányban tartalmaznak helyesírási feladatokat (1. sz. táblázat). A két szélső értéket összehasonlítva igen nagy eltérést figyelhetünk meg.

Megállapítható, hogy a programírók eltérő törekvéseket képviselnek, és az amúgy is szerteágazó fejlesztési területeket nem egyforma hangsúllyal kezelik. Nyilvánvaló, hogy az eltérő programokkal tanuló diákok helyesírási szintje nagyon különböző lehet, ha a nevelő nem teremti meg a feltételeket az arányos fejlesztéshez.

A másik három program esetében olyan minimális az eltérés, hogy ez nem jelenthet (ebből a szempontból) problémát.

Mivel az összes feladat száma is nagyon eltérő, ezért érdemes megvizsgálni azt is, hogy az adott tanévben egy tanítási órára mennyi feladat jut (2. sz. táblázat). Ennél a vizsgálatnál figyelembe kell venni, hogy a NAT az adott műveltségi területen belül (Anyanyelv és irodalom) hány órát biztosít a magyar nyelv tantárgyra. Mint ismeretes, a kötelezően és nem kötelezően felhasználható órakeretből adódóan eltérések lehetnek az iskolák között.

Vizsgálatomban 73 órát (a rendelkezésemre álló tanmenetek óraszámának átlagát) vettem alapul. Megnéztem, hány feladat jut egy órára, ezen belül hány helyesírási feladat.

A (2. sz.) táblázat eredményei alapján megállapítható, hogy az egy órára szánt feladatok mennyisége alapján a legkedvezőbb feltételeket a Lerchné-féle program nyújtja. Ilyen feladatmennyiség (10 feladat, melyből 4 helyesírási) által az óra bizonyos részletében differenciálás is lehetséges.

Tanestköz	Összes feladat	Helyesírási feladat
Takács Etel-féle tankönyv	4,99	2,23
Zsolnai József-féle tankönyv	8,16	4,16
Magassy László-féle tankönyv	4,56	0,6
Lerchné Dr. Egri Zsuzsa-féle tankönyv	9,92	4,38
Széplaki Erzsébet-féle tankönyv	6,18	2,52

2. sz. táblázat

Látzólag úgy tűnik, hogy a Zsolnai-program is hasonló eredményt mutat, de annak tudatában, hogy ez a program a differenciálásra épül (eleve három csoportra van a tanmenet kidolgozva), így az egy órára jutó összfeladat (2,72-re) és a helyesírási feladat (1,38-ra) csökken. A munkatankönyv feladatait megvizsgálva születtek ezek az adatok. Ha figyelembe vesszük, hogy a Feladatgyűjtemény 5. osztály a helyesírás tanításához (más részterületek tanításához is) még számtalan feladatot közöl (Zsolnai szerk. 1990: 23-39) jóval kedvezőbb az eredmény.

Miért maradnak ezek a feladatok rejtve a tanulók elől? – merül fel bennem a kérdés. Köztudott, hogy a helyesírási készség fejlesztéséhez egyrészt elegendő mennyiségű feladat kell, másrészt a tanulók többször szembesüljenek ugyanazzal a szóanyaggal. Az írásképp rögzítését csak így lehet elérni. Ezért nagyon fontos a rendszeresség a helyesírási feladatok megoldásában és a tudatos feladatválasztás.

Tanestköz	Helyesírási feladatok				
	Összesen	Helyesírási fejezet	%	Többi fejezet	%
Takács Etel-féle tankönyv	163	115	70,55	49	30,06
Zsolnai József-féle tankönyv	303	267	88,12	36	11,88
Magassy László-féle tankönyv	44	30	68,18	14	31,82
Lerchné Dr. Egri Zsuzsa-féle tankönyv	320	139	43,44	181	56,56
Széplaki Erzsébet-féle tankönyv	184	76	41,30	108	58,69

3. sz. táblázat

Az összegyűjtött feladatmennyiséget abból a szempontból is megvizsgáltam, mennyire folyamatos a helyesírás gyakorlása (3. sz. táblázat).

Az 5. évfolyam ebben a vonatkozásban speciális, hiszen itt a tananyag részét képezi egy önálló helyesírási fejezet. Ebben külön is megvizsgáltam a helyesírási feladatok mennyiségét, a többi feladathoz viszonyított arányát.

Ezekből az adatokból is látszik, hogy a helyesírási feladatok nagy része (a programok többségében) az elkülönített helyesírási fejezetben található. A Lerchné-féle és a Széplaki-féle programokban azonban viszonylag arányos megoszlás tapasztalható. Ebből az állapítható meg, hogy ezekben a programokban (Takács Etel-féle, Zsolnai-féle, Magassy-féle) a folyamatosság és rendszeresség nem valósul meg. Legnagyobb az aránytalanság a Zsolnai-programban.

A NAT kiemelten kezeli a nyelvhasználati területek együttes fejlesztését, így a vizsgálódást ebben a vonatkozásban folytattam. Megfigyeltem:

- a helyesírási fejezetben hogyan oszlanak meg a helyesírási és egyéb feladatok (4. sz. táblázat);
- a helyesírási fejezeten kívüli részekben milyen az aránya a helyesírási és más (helyesejtési, nyelvhelyességi, nyelvtani, fogalmazási stb.) feladatoknak (5. sz. táblázat).

Így (4. sz. táblázat) az is kitűnik, hogy a helyesírási fejezetben milyen a helyesírási és a többi feladat aránya. A funkcionális nyelvszemléletnek csak akkor teszünk eleget, ha a helyesírási készség fejlesztése mellett ezekben a tananyagrészekben is utalunk a nyelvhasználat más területeire is. Ez a legkiegyenlítettebb a Széplaki- és Lerchné-féle programokban. A legszélsőségesebb a Zsolnai-programban, ahol a helyesírási részben a nyelvhasználat egyéb területeihez nagyon kevés feladat kapcsolódik.

Taneszköz	Helyesírási feladatok				
	Összes feladat	Más feladat	%	Helyesírási feladat	%
Takács Etel-féle tankönyv	143	28	19,58	115	80,42
Zsolnai József-féle tankönyv	301	34	11,29	267	88,70
Magassy László-féle tankönyv	44	14	31,81	30	68,18
Lerchné Dr. Egri Zsuzsa-féle tankönyv	245	106	43,26	139	56,73
Széplaki Erzsébet-féle tankönyv	137	61	44,52	76	55,47

4. sz. táblázat

Taneszköz	Helyesírási feladatok				
	Összes feladat	Más feladat	%	Helyesírási feladat	%
Takács Etel-féle tankönyv	220	171	77,73	49	22,27
Zsolnai József-féle tankönyv	295	259	87,80	36	12,20
Magassy László-féle tankönyv	289	275	95,15	14	4,84
Lerchné Dr. Egri Zsuzsa-féle tankönyv	479	298	62,21	181	37,79
Széplaki Erzsébet-féle tankönyv	314	206	65,60	108	34,39

5. sz. táblázat

A helyesírási fejezeten kívüli tananyagrészek esetében (5. sz. táblázat) a nyelvhasználati területek legharmonikusabb fejlesztését a Lerchné-program és a Széplaki-program feladatai szolgálják.

A legszélsőségesebb értékeket a Magassy-program feladatai mutatják. Alig jobb az eredmény Takács Etel és Zsolnai József feladatainak megoszlásában, ezért a helyesírási készség fejlesztésére ezekben a tananyagrészekben aránytalanul kevés lehetőség adódik.

Összefoglalva:

Megállapítható, hogy a vizsgált nyomtatott taneszközök többségében más feladatokhoz viszonyítva megfelelő arányban találhatók helyesírási feladatok. Szükséges érték a Magassy-féle programra jellemző, amely szokatlan újszerűségén kívül azzal is felhívja magára a figyelmet, hogy mindössze 13,21%-ban tartalmaz helyesírási gyakorlatokat.

A magyar nyelvi könyvek egymáshoz viszonyítva eltérő számú feladatot tartalmaznak. Ezért aztán nem meglepő, hogy a helyesírási feladatok száma is különböző. Az a tény azonban, hogy 320 (Lerchné-féle) és 44 (Magassy-féle) a két szélső érték, számtalan probléma forrása lehet. Többek között az, hogy az adott helyesírási probléma begyakorlása nem egyformán alapos. Nem rögzülnek az ismeretek, a tevékenységformák, mivel ezeknek fejlesztése nem folyamatos, könnyen feledésbe merülnek.

Az éves munka tervezése a gyakorlatok által valósul meg. A helyesírási készség fejlesztésének egyik fontos tényezője a megfelelő számú feladat megoldása. Ennek legkézenfekvőbb (minden gyermek számára hozzáférhető) forrásai a programonként változó formában rendelkezésre álló nyomtatott taneszközök, amelyek annál hasznosabbak, minél több lehetőséget kínálnak a gyakorlásra. A vizsgálati anyag ebben a vonatkozásban meglehetősen tarka képet mutat.

A Magassy-programban még egy feladat sem jut (0,6) jut egy tanítási órára, míg a Lerchné-féle több mint négy (4,38) feladatot kínál. E két szélsőséges érték közötti két feladat körüli értékek alig adnak arra lehetőséget, hogy még házi feladatot is lehessen választani közülük.

Az általam megvizsgált ötödikes nyelvtankönyvek tananyagrendszerében van egy külön helyesírási fejezet is. Az adatok azt mutatják, a helyesírási feladatok nagy része erre a fejezetre koncentrálódik. Két esetben viszonylag kiegyenlített a helyzet (Lerchné-program, Széplaki-program). A legnagyobb eltérést a Zsolnai-program mutatja, ahol nyolcszoros többségben vannak a helyesírási feladatok. Ezért minimális lehetőség kínálkozik (a tankönyvi feladatok által) a többi nyelvhasználati területtel való kapcsolat megteremtésére.

A helyesírási tananyagrészen kívüli témakörök együttes vizsgálatából kitűnik, hogy itt még ennél is nagyobb az aránytalanság. Ezekben a tananyagrészekben a Magassy-féle tankönyv még 5%-ban sem, a Zsolnai-féle munkatankönyv 10% körüli értékben tartalmaz helyesírási feladatokat. A 30% körüli értékeket kedvezőnek lehet tekinteni, hiszen a nyelvhasználat más területeiről sem szabad megfeledkezni. Azért sem, mert a helyesejtés, a nyelvtani ismeretekben való jártasság, a nyelvhelyesség stb. az anyanyelvi nevelés azon területei, amelyek a helyesírás tudását is nagymértékben befolyásolják.

Nagyon fontos, hogy a helyesírási feladatok egymásra épülésében a gyerekek számára is jól követhető logikai rend legyen. Következtesen kiegészítve más nyelvhasználati területek feladataival, természetesen nyelvtani ismeretekhez kötve. Sajnos, ez a vizsgált tankönyvek feladatrendszerében nincs így következetesen. Szerintem nemcsak attól rendszerezett a helyesírástanítás, hogy a helyesírási alapelvek köré csoportosítva tanítjuk az ismereteket, hanem attól is, hogy egy-egy témán belül is és az egyes órák felépítésében is rend van. Ehhez számtalan (mindenki számára hozzáférhető) gyakorlási lehetőségre van szükség. A vizsgálat kimutatta, hogy a tankönyvek egy részében még az órai munkára sincs elegendő feladat, nemhogy otthoni gyakorlásra. Ma már sokféle helyesírási gyakorlókönyv van, ezek között igen hasznosak is akadnak, de a jelenlegi könyvtárak miatt ezek sok gyerek számára elérhetetlenek. (A könyvtárak példányszáma pedig kevés.) A tankönyvi feladatok kiegészítése a rendelkezésre álló segédanyagokból vagy saját ötlet alapján igen időigényes, ezért kevesebb feladat megoldására jut idő egy órán. A fokozatosan csökkenő óraszámok miatt (heti 2-2,5 nyelvtanóra) ez sem mellékes, hiszen ebben az időkeretben nemcsak a helyesírást fejlesztjük, hanem a többi nyelvhasználati területet is, és még nyelvtani ismeretet is kell tanítani.

Megállapíthatjuk, hogy az anyanyelvi műveltség, íráskultúra fejlesztése rendkívül igényes és átgondolt pedagógiai munkát igényel. Az anyanyelvi képzés átszövi az egész oktatási-nevelési folyamatot. Meghatározó szerepe van a többi műveltségi terület tanításában és befogadásában. Az anyanyelvi képzés eredményességét pedig nagymértékben befolyásolja a többi tantárgy tanításátanulása. Ezért az anyanyelvi nevelés (ezen belül többek között az írás igényes használata és az ehhez szükséges képességeknek a fejlesztése) minden tantárgy feladatának kellene lenni. Ennek ellenére a mindennapi tanítási gyakorlatra nem jellemző, hogy pl. a más tantárgyakat tanítók felhívják a gyerekek figyelmét a felmerülő helyesírási problémákra; az írásbeli munkákat helyesírási

szempontból is javítanak stb. (Vannak ugyan erre irányuló törekvések, de ez nem általános tendencia annak ellenére, hogy ez tantervi követelmény is.) Meggyőződésem, hogy a helyesírási ismeret szélesebb körű tudatosításával és alkalmazásával sokat javulna a tanulók helyesírásának színvonala. Éppen ezért a pedagógusok szakmai tájékozottsága, módszertani felkészültsége alapvető fontosságú. Fontos, hogy évek múltán is tudjanak lelkesedni, új ötletekkel gazdagítani a tanítási folyamatot.

Jövők a nevelés-oktatás eredményességének függvénye. Tartsuk szem előtt Szent-Györgyi Albert (Nobel-díjas biokémikus) szavait: „Ahogyan ma tanítunk, olyan lesz a holnap.” Tegyük meg mindent a hatékonyság érdekében.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Adamikné Jászó Anna 1998. Az integrált magyar nyelvi és irodalmi program. Magyar Nyelvőr 122. 284–285.
ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék 2000. A magyar nyelvi kerettanterv tervezetéről. Magyar Nyelvőr 124. 168–194.
Fábián Pál 1989. A helyesírás minden normális képességű gyermeknek megtanítható. Beszélgetés Fábián Pál egyetemi tanárral. Köznevelés 10. 3–5.
Laczkó Krisztina 1993. Helyesírás és társadalom ma. Magyar Nyelvőr 117. 506–508.

A vizsgált magyar nyelvi könyvek

- Takács Etel: A magyar nyelv könyve 5–6. oszt. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
Takács Etel–Török Imre: Magyar nyelvi munkafüzet 5. oszt. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
Zsolnai József (szerk.): Magyar nyelv 5. oszt. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.
Magassy László: Leíró magyar nyelvtan a nyolcosztályos gimnáziumok I–IV. osztálya és az általános iskolák 5–8. osztálya számára. Trezor Kiadó, Budapest, 1993.
Magassy László: Gyakorlatok, feladatok I. magyar nyelvtanból a nyolcosztályos gimnáziumok I. osztálya és az általános iskolák 5. osztálya számára. Trezor Kiadó, Budapest, 1993.
Lerchné dr. Egri Zsuzsa: Nyelvtan-helyesírás-fogalmazás. Tankönyv 5. osztály. MOZAIK Oktatási Stúdió, Szeged, 1995.
Lerchné dr. Egri Zsuzsa: Nyelvtan-helyesírás-fogalmazás. Munkafüzet 5. osztály. MOZAIK Oktatási Stúdió, Szeged, 1995.
Széplaki Erzsébet: Nyelvtan-helyesírási munkatankönyv 5. osztály. Apáczai Kiadó, Celldömölk, 1995.

DÉMUTH ÁGNES

főiskolai docens

SZTE Juhász Gyula Tanítóképző Főiskolai Kar

Szeged

Tanulási nehézségek – iskolatípusok

A különböző iskolákban tanító pedagógusok közös gondja, hogy a diákok tanulmányi teljesítményéről úgy vélekednek, hogy az gyengébb, mint amit képességeik alapján várni lehetne. A pszichológiai szakirodalom e tanulókat nevezi alulteljesítőknél (underachievers). A valamilyen intelligencia-tesztrel mért intellektuális képességek szintjének a tanulmányi átlagtól való negatív eltérése (diszkrepancia) jelenti azt, hogy a diák a meglévő képességeit nem használja megfelelően, tehát kevesebbet teljesít, mint amennyire képes lenne. Ennek megállapítására az egyik leggyakrabban használt módszer a Spearman-féle rangkorrelációs együttható kiszámítása (Hrabal–Mares, 1990).

Interjúk és személyes beszélgetések alapján megkérdezett 135 pedagógus az alulteljesítők arányát kb. 30-40% körülinek gondolja, az összes tanuló létszámához viszonyítva. Az interjúk során kiderült, hogy a pedagógusok többsége az alulteljesítés okaként az alulmotiváltságot, az ebből adó-

dó tanulói lustaságot gondolja/tudja a jelenség magyarázatául elfogadni. Ha a tanulásmotivációval kapcsolatos pszichológiai, pedagógiai vizsgálatok következtetéseit olvassuk, szinte törvényszerű, hogy ilyen következtetésekre jutunk. Ha ezt tényként kezeljük, eleve pedagógiai munkánk relatív sikertelenségével kell számolnunk. Azaz, az ilyen típusú tanulói kapcsolatokban a motiválás különböző eszközeivel próbálunk eredményt elérni. Ha próbálkozásaink sikertelenek maradnak, azt nem szakmai tudásunk hiányosságaként kezeljük.

A tanulásmotivációval kapcsolatos vizsgálatok onnan indultak, hogy a tanulásmotiváció valamilyen nevelőhatás eredménye. Következmény, okozat; nem ok, nem eredő. Mi pedagógusok azonban a sok megjegyeznivaló közül csak a számunkra lényegesnek tűnőt emeljük ki. Az a diák, aki alulteljesít, minden valószínűség szerint alulmotivált. A kelletnél ritkábban jut eszünkbe, hogy talán tanulna a gyerek, sőt valamikor tanult is, csak nem volt jó a módszere. A módszere pedig azért nem volt jó, mert az eredményes, a megértésen alapuló tanuláshoz szükséges képességeit nem tudta úgy alkalmazni, hogy eredménnyel kecsegtető tanulási technikát elsajátítson, tanulási szokást kialakítson.

Megfigyelésen, kísérleten alapuló adatok nem állnak rendelkezésemre, de a papír-ceruza módszerrel kapott adatok arról tanúskodnak, hogy a diákok nagyon jelentős hányada küzd valamilyen tanulási nehézséggel. Ezek közül a leggyakrabban az olvasáshoz kapcsolódó problémákat vállalták fel a diákok, s ezek a gondok minden gyakorló pedagógus számára is ismertek. A tény megállapításán azonban általában nem lépünk tovább. Úgy gondoljuk, ha valaki tizenéves korában nem képes értelmes, anyanyelvű szöveget megérteni, akkor ennek csak az lehet az oka, hogy olvasni sem tud a tanuló „rendesen”. A „rendes olvasás”-on a mechanikus olvasást értjük. Azt a szintet, amikor a diák képes felismerni, összeolvasni a betűket, de nem képes az olvasottak tartalmának visszamondására (az olvasás mechanikus szintje – Lénárd, 1979). Hogy miért nem, arra vonatkozóan a pedagógusok körében az alábbiak szerint oszlanak meg a vélemények:

a) Nem tanulta meg a betűket, az olvasás technikáját elsős, másodikos korában. (Lusta volt, nem gyakorolt eleget.) Figyelmi csatornáit a betűk felismerése, összeolvasása köti le. Nem érte el életkori sajátosságainak átlagos szintjét, egyszerre még mindig csak egy dologra tud figyelni (szinkretizmus).

b) Olyan alacsony az igény szintje, hogy nem érdekli az olvasás (alulmotiváltság).

c) Nem elég intelligens. (Vele született intelligenciája nagyon alacsony.)

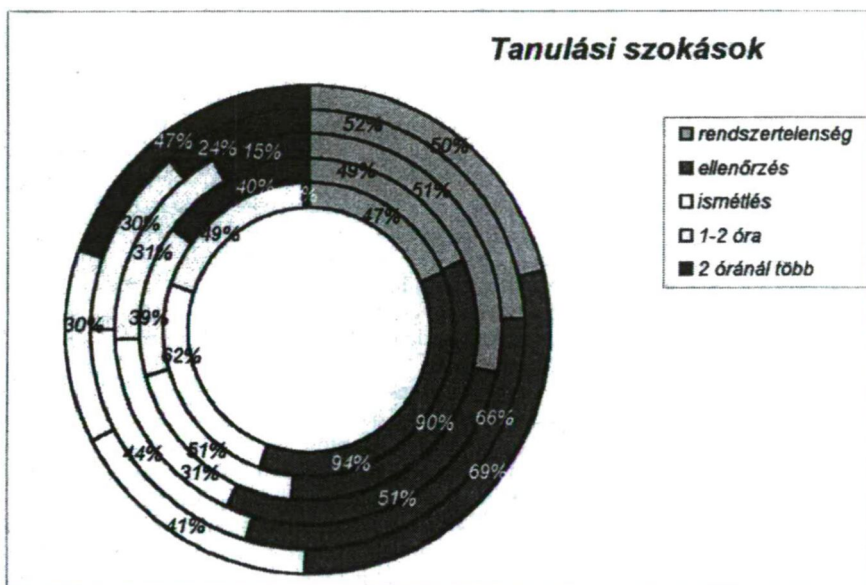
Bárminek tulajdonítja is a pedagógus az okot, nyilvánvalóan arra lenne szükség, hogy a gyengén fejlett képességeket fejlessze. Sajnos, egy „meglehetősen” friss felmérés tapasztalatai azonban azt mutatják, hogy a pedagógusok nem hisznek a diákok fejleszthetőségében (Lénárd–S. Molnár, 1999). Talán éppen ezzel magyarázható, hogy noha tisztában vannak a tanulói aktivitás jelentőségével, mégis az anyag bemutatása során dominál a tanári közlés és magyarázat (Gordon Győri, 1999, Falus et al., 1989). Ha az elvárásoknak megfelelően épül is fel az óra, a részösszefoglaláskor, óra végi összefoglaláskor csak annak felbecsülésére van idő, hogy vajon a diákok hány százaléka képes az elhangzottak mechanikus megismétlésére. Pedig a tanítási órán lehetetlen minden diákkal megtanítani az anyagot! Csak a megértéshez, az otthoni elmélyült tanuláshoz lehet alapot adni. Márpedig a fenti óravetetés alapján „természetes”, hogy a tanulóknak a tanítási órán nincs lehetőségük a jelentéssel bíró fogalmak kiépítésére, a gondolkodási műveletek elvégzésére. Helyettük, noha előtűnik gondolkodunk hangosan. Márpedig saját gyakorlat nélkül csak értelemmel nem bíró, reprodukciós szintű betűhalmaz raktározódhat el az emlékezetben (Balogh, 1997). Ezekkel gondolkodási műveleteket nem lehet végezni, e műveletek nélkül pedig nem lehetséges megértésen alapuló tanulás. Ennek egyik lehetséges mutatója, ha a diákoknak legalább a fele úgy gondolja, nehézségei vannak a tanulással.

Annak eldöntésére, hogy ezen kijelentés csak hipotézis, rosszindulatú értelmezése bizonyos jelenségeknek, vagy tényleges, valóságos probléma, vizsgálatot végeztem 9 különböző iskola 24 osztályában, 570 tanulóval. E vizsgálat néhány adatát kívánom megismertetni az olvasókkal. Az általános iskola utolsó, valamint a három középiskola-típus első, azaz a kilencedik évfolyamának vélekedéseit vetem csak össze.

Az első és legfontosabb tanulság, hogy az alulteljesítő – motivációs gondokkal küzdő – diákok aránya jóval alatta marad a pedagógusok által becsült aránynak. A vizsgált populációban az

arányok: ált. isk.: 5%; szakmunkásképző: 6%; szakközépiskola: 9%; gimnázium: 8% (Démuth, 2000). Vannak ilyen tanulók, tehát a diákok egy részénél a motívumok alakítása tényleg javíthatja a tanulmányi teljesítményt. A többi – a pedagógusok által ide sorolt, ténylegesen azonban nem ide tartozó – diák esetében azonban a képességek alatti tartott iskolai eredmény javulását más módszerek alkalmazásával kellene és lehetne változtatni. A témára vonatkozó szakirodalom (Balogh, 1997; Kelemen, 1973; Lénárd, 1979) kétféle ok feltételezését is lehetővé teszi. Az egyik, hogy a diákok tanulási módszere, technikája nem megfelelő. A másik – a fentivel szoros kapcsolatban álló – lehetőség, hogy a diákok speciális képességei közül azok, melyek lehetővé teszik a megértésen alapuló tanulást, nem elég fejlettek. A cím alapján most csak az első hipotézishez kapcsolódó adatok ismertetésére vállalkozom.

A tanulási szokások közé tartoznak olyan fontos komponensek, mint a tanulásra fordított idő, a tanulás rendszeressége, a tanult anyagrészek ismétlése, a tanulás eredményességének ellenőrzése (lecke felmondása). A diákok vélekedését százalékos megoszlásban rögzítő grafikon:

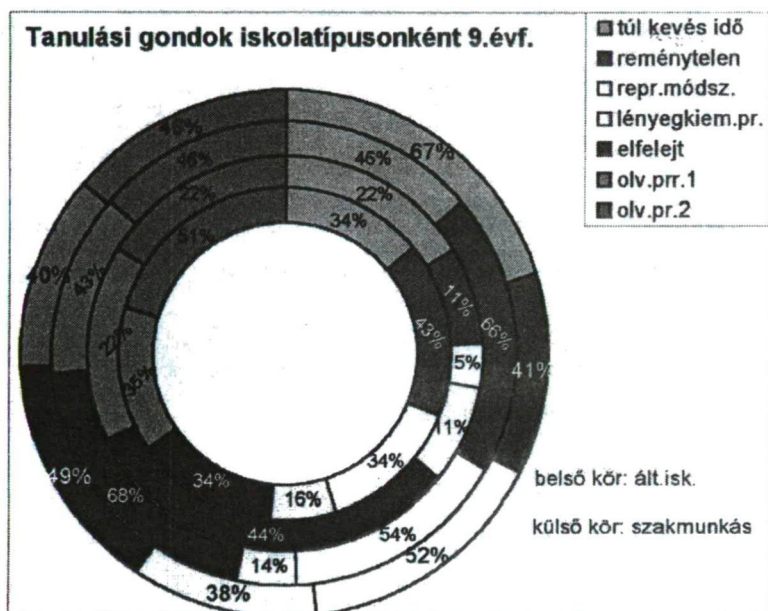


1. sz. grafikon

A grafikonon a belső körtől kifelé haladva, a 7. osztálytól kezdve emelkednek az évfolyamok. Ellentmondásnak nevezhető az a tendencia, hogy míg a kilencedik évfolyamtól kezdve nő a tanulásra fordított idő – a vizsgált populációban –, a diákok növekvő arányban indokolják a vártnál gyengébb érdemjegyet a rendszeretlen tanulással. Pedig, ha a tanulásra fordított idő nő, az lenne várható, hogy többet, rendszeresebben tanulnak a diákok. Feltételezve persze, hogy a megértésen alapuló tanulási módszerrel tanulnak. A helytelen tanulási szokások emelkedése, illetve a tanulási szokások megváltozása a 9. évfolyamon – tendenciaszerűen – ugrásszerű. Csökken az önellenőrzők, a korábbi anyagokat ismétlők aránya. Az évfolyamváltás az esetek többségében még mindig együtt jár az iskola, illetve a tanárok változásával is. Ha a váltás ekkora változásokkal jár a tanulási szokásokat illetően, várható, hogy a tanulási problémák aránya is változik. Vizsgáljuk tehát a címben ígérték alapján a tanulási problémákat!

Az általános iskola utolsó évfolyamához képest a gimnáziumban a felvállalt tanulási gondok aránya csökkent, az „elfelejtés”-t – mint a vártnál gyengébb osztályzat okát – viszont nagyobb arányban vállalják fel a diákok, mint az általánosban. Pedig az olvasással kapcsolatos problémákat a

nyolcadikosokhoz képest alacsonyabb százalékban vállalják a gimnazisták; ahogy a mechanikus tanulás sem lehetne a válaszok alapján az elfelejtés oka. Saját bevallása szerint csak a gimnazisták 14%-nak jelent gondot a lényeges-lényegtelen dolgok megkülönböztetése, de valamilyen olvasási problémával küzd a megkérdezett gimnazisták 44%-a.



2. sz. grafikon

Ha megpróbálunk eligazodni az ellentmondásosnak tűnő „vallomásokon”, több dologgal is szembe kell néznünk. Az egyik, hogy a diákok maguk sem gondolják végig, mi is lehet a valódi oka az önmaguktól elvárt érdemjegy elmaradásának. Egész pontosan: a pedagógusoktól – az értékelés során – kapott információk nem alkotnak rendszert. A másik következtetések, kérdések sorozata. Mi, pedagógusok, vajon milyen módszerekkel, milyen rendszerességgel szerzünk információkat tanulóink tanulási szokásairól, tanulással kapcsolatos gondjairól? A feleltetés, számonkérés gyakorisága, módszere rákényszeríti-e a diákokat a rendszeres tanulásra és az ismételésre? A feleltre adott érdemjegyeinkről vajon miért állapíthatták meg Csapó Benő és munkatársai, hogy csak az ismeretanyag elsajátításának mennyiségét, és nem a minőségét tükrözik? (Csapó, 1999) De ha nem azt osztályozzuk, hogy mennyit és milyen szinten tudnak diákjaink, akkor mit osztályozunk?

Nem kétséges, hogy jelentős szerepünk van abban, diákjaink mennyire vannak tisztában azokkal a tanulási módszerekkel, melyek segítségével hosszú idő múlva is felidézhetők az információk. Mintát adunk ugyan nekik: mindig összefüggéseket tárunk föl, kiemeljük a lényeges részeit egy leckének, de vajon akkor mit csinál a diák? Ő maga mikor keres önállóan összefüggéseket? Mikor kényszerül rá, hogy elsajátítsa azt a gyakorlatot, melynek alapján könnyedén meg lehet különböztetni a lényeges anyagrészeket a lényegtelenről, a „mesétől, körítéstől”? Vajon véletlen-e, hogy a szakközépiskolás és szakmunkásképzős tanulók általam vizsgált csoportjának a fele vallja be, hogy a mechanikus tanulási technikával tanul?

Az összehasonlító nemzetközi vizsgálatok adataival egybevágnak e mostani vizsgálat tapasztalatai (Vári, 1997, Horváth, 1997). Nem látom megnyugtatónak a helyzetet, bármilyen napilapban megjelent cikk szerzője állapítja is meg, hogy nem jelent igazi problémát a funkcionális analfabetizmus. Az információk állandó gyarapodása, a szakmaváltás-bővítés szükségessége az önálló ismer-

retszerezést, a megértésen alapuló tanulást igényli. Ha diákjaink e képesség hiányában fejezik be az intézményes tanulást, joggal okolják az iskolát is munkanélküliségük miatt. Talán a kerettantervek megalkotói e szempontokra is tekintettel lesznek.

IRODALOM

- Balogh László (1997): Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztési pszichológia alapjai. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László (1997): Képességfejlesztés és iskolai tanulás: problémák és megoldások. In: Tehetség és fejlesztőprogramok (szerk.: Balogh-Poloknai-Tóth) Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Csapó Benő (1999): Iskolai tudás és vizsgarendszer. Új Pedagógiai Szemle, 2, 34–52.
- Démuth Ágnes (2000): Iskolai teljesítmények a tanulási nehézségek, szokások, tanulási képességek összefüggésszerűségében. Ph.D. disszertáció, Debrecen.
- Falus at al. (1989): A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Gordon Győri János (1999): A közvetlen gondolkodási készség-fejlesztés pedagógiája az elmúlt évtizedek nemzetközi gyakorlatában. Iskolastruktúra 1, 76–80.
- Hrabal-Mares (1990): A relatív sikertelenség néhány metodológiai kérdése. In: A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései (szerk.: Kürti). Akadémiai Kiadó, Bp., 165–174.
- Horváth Zs. (1994): Olvasás, szövegértés. Új Pedagógiai Szemle, 7–8, 97–108.
- Kelemen László (1973): A gondolkodás nevelése az általános iskolában. Tankönyvkiadó, Bp.
- Lénárd Ferenc (1979): Képességek fejlesztése a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Bp.
- Lénárd S.–Szirák J. (1999): A pedagógus neveléssel kapcsolatos nézetrendszere. Iskolakultúra, 1, 40–43.
- Vári P. (1994): Következtetések. Új Pedagógiai Szemle, 7–8, 129–133.

DR. LÉGRÁDI LÁSZLÓ

ny. tanár

Fűzfőgyártelep

A nehezen kezelhető gyerekek érzelmi neveléséről

A társadalom erkölcsi romlásának következtében világszerte mind több a problémás gyermek, akiknek oktatása, nevelése gondot okoz a pedagógusoknak. Már régóta gond az iskolában, hogy a gyerekek egyre gyengébbek számtanból és olvasásból, de ennél nyugtalanítóbb az érzelmi analfabétizmus. Hiába tesznek erőfeszítéseket az oktatás színvonalának emelésére, a tanterv szót sem ejt ennek az elmaradottságnak az orvoslására. A serdülőkorú zűrzavar, a gyerekkori nehézségek fokozódása kiolvasható a statisztikákból.

Sok fiatal vesznek őrizetbe erőszakos bűncselekményekért, garázdaságért, nemi erőszakért. Tizenévesek körében sok az öngyilkosság, a lelki betegség és nemi betegség, a lányok teherbe esése, depressziója. Egyre nehezebbé válik, hogy a fiatalok kiegyensúlyozott házasságban éljék le életüket. A válások száma nő, a házasságkötések száma csökken.

Rossz érzelmi közérzet: A fiatalok visszahúzódnak, kedvetlenek, önállótlanok, boldogtalanok, szorongók, aggodalmaskodók, idegesek, szomorúak. Nem tudnak tartósan odafigyelni a tanár magyarázatára, sőt nyugodtan egy helyben ülni is nehezebbre esik egyeseknek. Nem tudnak koncentrálni, gyengén teljesítenek az iskolában.

A fiatalok közül sokan hazudnak, csalnak, veszekednek, tönkre teszik mások holmiját, rongálják az iskola berendezéseit, nem engedelmeskednek sem otthon, sem az iskolában, makacsok, indulatosak, gúnyolódók. Mivel ezek a negatív viselkedési módok egyszerre jelentkeznek, azt jelzik, hogy lassan, folyamatosan kialakult egy mérgező légkör, mert vajmi keveset tettünk ellene. Mindezek az érzelmi készségek nagymértékű hiányosságra utalnak. Ezek a problémák mind a gazdag, mind a szegény gyerekeknél egyaránt előfordulnak. Egy lassú lecsúszás mutatkozik mindenhol. Sok

gyerek érzelmi problémái pszichológiai kezelést igényelnek. A gyermekek erkölcsi tartás hiányában nem tudják képességeiket kibontakoztatni.

Globális jelenségről van szó. A családokra gazdasági nyomás nehezedik. Mindkét szülő dolgozik. A gyerekek az utcára vagy a televízióra hagyatkoznak. Mindkettőnek negatív a hatása. Sok a csonka család és az állami gondozott. A szülők kevés időt töltenek együtt gyermekeikkel, elsősorban erre vezethető vissza az érzelmi nevelés hiánya.

Az agresszív gyerek: Az agresszív gyerek az iskolában a közutálat és rettegés tárgya. A nagyfokú gyermekkori agresszivitás előrevetíti a jövőbeni érzelmi problémákat és a bűnözővé válás lehetőségét. Az ilyen gyerekek általában szülei nem foglalkoznak, vagy ha igen, akkor szigorúan megbüntetik. Ezért olyan harcias. Az ilyen gyereknél látásmódbeli torzulásról van szó. Megsértődnek azon is, amely nem sértés, és azt gondolják, hogy mindenki ellenségük. Barátságos gesztusra is ütéssel felelnek, ezért még jobban kerülnek őket, és még jobban elszigetelődnek. Dühösek és magányosak, úgy gondolják, igazságtalanul bánnak velük. Áldozatnak tartják magukat, ezért jogosnak vélik, ha odacsapnak egyet. Az agresszív gyerek jóhiszeműség helyett rosszindulatot feltételez, ezért ellenségeskedés a reakciója.

Ezek a gyerekek érzelmileg sebezhetőek, mert könnyebben kijönnek a sodrúkból, és több dolgon fennakadnak, mint mások. Ha előlتي agyukat a vér, vagyis az indulat működésbe lép, mielőtt az értelem mérlegelne, akkor meggondolás nélkül ütnék. Az ellenséges érzületre beállított torz látásmód már kisiskolás korban is jelentkezhet. A bűnözéshez vezető pálya első állomása így az első és a második osztály is lehet, ha a gyerek agresszív és nehezen kezelhető. Az indulati kontroll fogyatékossága miatt még rosszul is tanul, ezért butának tartja magát. Ezekkel a gyerekekkel a tanárok nemigen foglalkoznak, mert fegyelmezésük sok időt rabol. Iskolai kudarcuk a harmadik osztályban már nyilvánvalóvá válik. Az indulatosság háromszor olyan biztos jele a későbbi bűnözésnek, mint az alacsony IQ. Negyedik-ötödikes korukra ezeket a gyerekeket a többiek kirekesztik, tanulmányi szempontból pedig „a számárpadra” kerülnek. Ezután már valamelyik galeriához csapódnak, csavarognak, a 7-8. osztálytól pedig az alkohol- és drogfogyasztásban is részt vesznek, és kihágásokat követnek el. Az antiszociális lányoknál a züllés inkább a korai terhességben nyilvánul meg.

Az agresszív gyerekeket hibás gondolkodásmódja sok bajba keverheti. Elhamarkodottan következtetnek ártó szándékra, és eszükbe sem jut, hogy az erőszakos fellépés milyen negatív következményekkel járhat. A nevelésnek elsősorban ezt a gondolkodásmódot kell megváltoztatni. A Duke Egyetemen (USA) működött egy ilyen program általános iskolás bajkeverők részére. Heti 2 alkalommal 40 perces tréningen vettek részt 6-12 héten keresztül. A fiúkat rávezették arra, hogy az általuk ellenségesnek vélt megnyilvánulások valójában semlegesek, esetleg barátságosak is lehetnek. Megtanulták más gyerekek nézőpontját is érzékelni, és azt, hogy a számukra dühítő helyzetekben mit gondolnak mások. A haragkontrollra is kiképezték őket olyan jelenetek eljátszásával, melyben el szokták veszíteni a fejüket. A haragkontroll során észlelni kellett tulajdon érzelmeiket, hogy azt befolyásolni tudják oly módon, hogy józanul megfontolhassák a teendőket.

Tulajdonképpen az agresszív gyerek nem szereti, hogy ő ilyen. Ezért kész volna tenni is ellene. Három évvel a tréningen való részvétel után ezeket a fiúkat összehasonlították olyan agresszív fiúkkal, akik haragkontroll-foglalkozásokon nem vettek részt. Azt találták, hogy a tréningen részt vettek kevésbé bomlasztó magatartásúak voltak, kisebb volt a hajlandóságuk az ital- és drogfogyasztásra, és pozitívabb énképvel rendelkeztek.

Serdülőkori depresszió: Főleg lányoknál fordul elő. Van, aki fél, szorong, nem mer barátkozni, vagy a fiúkkal van baja, lefekszik velük, de nem tudja őket megtartani, nem tudja hogy kell elhárítani a szexuális közeledést. Mindezek mellett lever, fáradt, étvágytalan és reménytelen, öngyilkossági gondolatai is vannak.

A Columbia Egyetem (USA) kísérleti programot indított depressziós serdülőknek. Ezen belül a legalapvetőbb érzelmi készségeket tanították: hogyan építhető ki barátság, hogyan lehet bizalmas, hogyan fejezheti ki érzéseit, hogyan érintkezhet a másik nemi, hogyan szabhat korlátot a szexuális közeledésnek.

A depressziós gyerekek legtöbbször nem hajlandók problémájukról beszélni. Talán nem is tudják megnevezni, hogy mit éreznek. Legtöbbször ingerlékenyek, türelmetlenek, dühösek elsősor-

ban szüleikre. A szülő viszont így nem tud segíteni gyermekén, az eredmény veszekedés, majd elidegenedés.

Érzelmi szempontból a depressziós gyereknél a társas készségekben és a kellemetlenségek feloldozásában mutatkozik hiányosság. A depresszióra való hajlam legtöbbször genetikai eredetű, de az említett problémák kezelése ezt megakadályozhatja kifejlődésében.

A depresszió a huszadik század második felétől járványszerűen terjed az erkölcsi romlással párhuzamosan. A depresszió nem egyszerű szomorúság, hanem bénító kedvetlenség, csüggedés, önsajnálát, kétségbeesés. Amerikai statisztika szerint az 1905 előtt születettek 1%-a, az 1955 után születettek 6%-a esett át súlyos depresszió. Ez az arány 1945–1954 között tízszeres az 1905–1914-hez viszonyítva.

A korai érzelmi stresszhatások károsan befolyásolják az idegsejtek fejlődését, és ennek következtében erős stresszre évtizedekkel később is beállhat a depresszió. A családok felbomlása és az elhanyagolás a kisgyermekben érzelmi stresszt hoz létre, amelyre további stressz tizenéves korban depressziót eredményezhet. Régebben az ilyen hatást kivédte a nagycsaládi támogatás, az Istenben és az örökéletben való hit. Ma ezek csak kevés ember segítői.

A fiatalkori depresszió lefolyása: Riasztó dolog, hogy a gyerekkori depresszió felnőttkorban még súlyosabb rohamokban folytatódhat. Ezért meg kell előzni a gyermekkori kifejlődését. Az orvosi kezelésre szoruló depressziós gyermekek 75%-a szenvedett később is depressziót egy amerikai felmérés szerint. A súlyos depresszió egy évig is elhúzódhat, az enyhe depresszió még tovább. A depressziós gyerekek társas készségekben nem tudnak fejlődni, mert nehezen találnak barátot. A rosszkedv gátolja őket, hogy kapcsolatot kezdeményezzenek. A depressziót az iskolai teljesítmény is megcsínyli, memóriájuk és koncentrálóképességük meggyengül. Ez még tovább növeli a depressziót.

Depressziós gondolkodásmód: Bár a pesszimista gondolkodásmód táplálja a depressziót, előbb jelentkezik annál. Ez egy lehetőség, hogy meg lehessen előzni. A pesszimista gyerek tehetetlennek tartja magát, nem hisz abban, hogy javítani tudna osztályzatán, mert butának érzi magát. Az optimista gondolkodásuk nem lesznek depressziósak. Ha a pesszimista nézőponthoz még valamilyen súlyos csapás is járul, például a szülők válása vagy halálesete, akkor ez már valószínűvé teszi a depresszió bekövetkeztét. A pesszimista gyerekek kudarcaikat saját hibáikkal magyarázzák, amin változtatni nem tudnak.

A depresszió kockázatának csökkentéséhez a gyermeket meg kell tanítani az optimista szemléletmódra, különösen a nehézségek elviselésére. Meg kell tanítani őket a barátkozásra, a szülőkkel való jó viszony kialakítására, az örömtelíbb társasági életre. Az alapvető érzelmi készségeket is meg kell tanítani velük a nézeteltérések rendezésére, a megfontolt cselekvésre és a pesszimista hiedelmek elhárítására. A depressziósnak meg kell tanulnia, hogy a szorongás, a kedvetlenség, a düh nem legyőzhetetlen hatalmak. A közérzetet javítani is lehet a gondolkodás megváltoztatásával. A lehangoló gondolatokat meg kell vitatni, ki kell beszélni.

Evészavar: Az anorexia az, amikor a lányok kövérnek képzelik magukat, holott nem azok, hanem legtöbbször soványak, ezért nem esznek. A bulimia ennek fordítottja, a lányok az evésben találnak vigasztalást. Természetesen így elhízhatnak, és ezen hanyattalással, sportolással, vagy egyéb módon próbálnak változtatni.

Az evészavarok kiváltó oka érzelmi eredetű. Például anorexia esetén nem tudják felismerni az éhség érzetét, bulimia esetén pedig éhségnek gondolják azt is, ami nem az. Ehhez hozzájárul az is, hogy a lányok mind fiatalabb korban tartják maguk részére fontosnak, hogy megfeleljenek a női szépséget idealizáló karcsúságnak.

Amerikában 900 lányt vizsgáltak 13–16 éves korban, és kimutatták, hogy érzelmi zavarok vezetnek az evészavarhoz. Ez abban mutatkozik meg, hogy a kellemetlen érzéseket nem tudják megkülönböztetni, illetve kezelni. Ha már fellép az evészavar, és minél súlyosabb az, annál hevesebb negatív érzésekkel reagálnak a kudarcokra, és annál kevésbé tudják megmondani, hogy mit is éreznek. Ehhez az érzelmi zavarhoz hozzájárul az is, hogy alakjukkal végképp nincsenek megelégedve.

A túlsúly rögeszméje a fiatal lányoknál úgy keletkezik, hogy a természetellenes sovány nő a divatideál, és ehhez képest a legtöbb lány kövérnek találja magát, már a pubertás előtt. A normális

súlyú lányok is kövérek tartják magukat. Azonban a túlsúly rögeszméje önmagában még nem indokolja az evészavar kialakulását.

Bulimia esetén a kövér lány képtelen különbséget tenni a rettegés, a düh és az éhség érzése között. Éhségnek gondolják a negatív érzéseiket is, emiatt többet esznek, mint kellene. Valahányszor felzaklatja valami őket, evéssel próbálnak vigasztalódni, illetve a negatív érzést megszüntetni.

Ezek alapján, ha egy fiatal lánynál azt észlelik, hogy érzéseit és szervezete jelzéseit nem tudja pontosan észlelni, összekeveri, akkor ez azt jelzi, hogy két éven belül evészavar fog nála fellépni.

Az evészavarral küszködő lányok kezelésénél lényeges az érzelmi nevelés, mely az alapvető érzések tanulásából és azonosításából áll, valamint a kudarckezelés megtanulásából. Meg kell tanulni még az öncsillapítást és a kapcsolatok megfelelő irányítását.

A kirekesztés: Vannak gyerekek, akiket társaik kiközösítenek. Ez egy fokozott esély arra, hogy kimaradjanak az iskolából. A kiközösített gyerekek érzelmi zavarokkal küszködnek. Van, aki hajlamos a dühkitörésre, illetve rosszindulatot tételez fel alaptalanul. Mások félénkek, szorongók vagy gátlásosak. De a kiközösítés fő oka mégis az, hogy az érzelmi jelzések közvetítésében és felfogásában hibáznak. Nem tudják leolvasni mások érzelmeit a külső jelekből. Ebből következik társas alkalmatlanságuk. Nem tekintik őket kíváncsi partnernek, és nem képesek kellemes érzéseket kelteni a másokban.

A kirekesztett gyerek a kudarcot is nehezebben viseli. Vesztéskor hajlamosak duzzogni, kiszállni, nyeréskor pedig hencegni. Érzelmi reakcióikon nem tudnak uralkodni, s ez taszítólag hat. Az iskolás korban kiközösített gyerekek felnőve gyakran szorulnak a társadalom periferiájára, mivel a társas érzelmi készségek nem tudtak kifejlődni náluk. A gyermek harmadik osztályban elért népszerűségének a mértéke előre jelzi a 18 éves kori mentálhigiénés problémákat. A tartósan magányosak, depressziósak jobban ki vannak téve a megbetegedésnek és a korai halálnak.

A kirekesztésre kerülő gyermekekkel 3-4. osztályban érdemes érzelmileg foglalkozni. Hogy lehetnek barátságosabbak, kedvesebbek, próbálják utánozni a népszerű gyerekeknél észlelt viselkedésmódot, legyenek érdeklődők, segítőkészek. Játsszanak társasjátékot, és utána értékeljék azt, hogy miben hibáztak, mit csináltak jól. Fejleszteni kell a képességet a többi gyerek érzelmeinek leolvasására és megfelelő viszonzásra. Az ilyen tanító programok a gátlásos gyermeknél eredményesebbek, mint az agresszívnál.

Alkohol és drogprobléma, szexuális zaklatás: Ezeknek a problémáknak az ifjúság körében való kezelésére többféle módszer ismert. Ezek a módszerek megegyeznek abban, hogy nem nagyon sikeresek. Ennek egyik oka, hogy figyelmen kívül hagyják az érzelmek szerepét.

Sok fiatal azért válik alkoholistává, mert szorongó, vagy érzelmileg zaklatott, és negatív érzelmeinek elűzésére használja az alkoholt. Ehhez hasonlóan válnak sokan drogfüggővé is, vagyis depressziójuk, boldogtalanság érzésük, indulatosságuk megszüntetése miatt.

Természetesen az öröklés és a környezet hatása is befolyásolja a függőség kialakulását. A szegénység és a szülői elhagyás, vagy a nemtörődomség a gyermekben negatív érzéseket alakít ki önmagában is.

A szexuális visszaéléseket is általában olyanokkal szemben tudják elkövetni, akik védtelennek érzik magukat, nincs önbizalmuk, nem képesek ellenállni, érzelmi és társas készségeik hiányosak.

Az említett problémák mindegyikét az jellemzi, hogy a szenvedő alanyok érzelmileg fejletlenek. Problémájuk érzelmi neveléssel orvosolható. Ennek a nevelésnek ki kell terjednie az érzelmeik megismerésére és azonosítására, önmaguk érzelmeinek megfigyelésére és szavakkal való kifejezésére. Meg kell tanítani az indulatkontrollt, a vágyteljesítés késleltetését, a negatív hatásoknak való ellenállást. Fejleszteni kell a társas készségeket, önbizalomra és határozottságra kell nevelni őket. A kudarckezelést is meg kell tanulniuk.

Egyesek úgy gondolják, hogy az alkohol és drogprobléma megoldható több és több detoxikáló állomás beiktatásával. Ennél sokkal hatásosabb és kevésbé költséges a megelőzés, a hatékonyabb érzelmi nevelés. Néhány osztályfőnöki órát erre a célra fel lehetne és fel is kell áldozni. Ezenkívül a problémás gyerekekkel való foglalkozás programjába feltétlenül be kell iktatni az intenzív érzelmi foglalkozásokat is.

IRODALOM

- Daniel Goleman: Ézelmi intelligencia, Háttér Kiadó, Budapest 1997.
- Daniel Goleman: Cikk az ézelmi nevelés kurzusról, New York Times 1992. március 3. Cikk a rugalmas gyerekekről, New York Times 1987. október 13. Cikk a gyerekkori ézelmi zavarokról, New York Times 1989. január 10.
- Ruby Takanashi: The Opportunities of Adolescence, American Psychologist, 1993. február.
- Alexander Thomas et al.: Longitudinal Study of Negative Emotional States and Adjustments from Early Childhood Through Adolescence, Child Development 59, 1988. szeptember.
- A. Dodge: The Development of Emotion Regulation and Dysregulation University Press New York, Cambridge, 1991.
- Richard Tremblay et al.: Predicting Early Onset of Male Antisocial Behavior from Preschool Behavior, Archives of General Psychiatry 1994. szeptember.
- Mária Kovács, David Golston: Cognitive and Social Development of Depressed Children and Adolescents, Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 1991. Május.
- Gloria R. Leon et al.: Personality and Behavioral Vulnerabilities Associated with Risk Status for Eating Disorders in Adolescent Girls, Journal of Abnormal Psychology 102 (1993).
- Steven Asher, John Coie: Peer Rejection in Childhood, University Press, New York, Cambridge 1990.
- David Finkelhor, Jennifer Dziuba-Leatherman: Children as Victims of Violence: A National Survey Pediatrics, 1984. október.

KEDVEZMÉNYES AKCIÓ!

Szíves figyelmükbe ajánljuk olvasóinknak a Módszertani Közlemények régebbi számainak kedvezményes árusítását az alábbiak szerint:

1995-től	1997-ig	300 Ft/év
1998-tól	1999-ig	500 Ft/év
2000 évi		600 Ft/év
2001 évi		800 Ft/év

Ezzel a lehetőséggel minden érdeklődő élhet!

A SZERKESZTŐSÉG

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2002. évi előfizetési díjat, amely ettől az évtől 1000 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

DR. H. TÓTH ISTVÁN
kandidátus
Lomonoszov Egyetem
Moszkva

Ady-versek olvasása közben – EGY SZAKSZÓMEZŐ-KUTATÁS NÉHÁNY TANULSÁGA – III. RÉSZ

Azt adtam feladatul 19 hetedik osztályosnak, hogy az irodalomóráikon közösen feldolgozzát ADY ENDRE-versek közül elemezzenek egy-egy verset műismertetés keretében, s közben alkalmazzák minden lehetséges helyzetben a tanult irodalom-, művészetelméleti ismereteket és könyvtárhasználati tudnivalókat (1).

A következő szemelvényeket választották a gyermekek: A föl-földobott kő (= 12 fő), A grófi szérűn (= 2 fő), A magyar Ugaron (= 1 fő), A téli Magyarország (= 2 fő), Szeretném, ha szeretnének (= 2 fő). A tankönyv (2), amelyből az adatgyűjtés idején tanultak a diákok, természetesen több ADY-művet közölt, s még több volt azoknak a száma, amelyek elolvasására fel is hívta az olvasmányválasztás szempontjából egyre inkább önmagukra találó kamaszok figyelmét.

A hűségvallomás éppúgy megtalálható a választott költemények között, mint az elmaradottság, a szellemi sivárság okán felszakadó fájdalomérzet, panasz versebe öltött megjelenítése. De itt van a szeretetvágy megéneklése is, amelyről a következőket olvashattam az egyik dolgozat szerzőjétől:

„Ez a vers egy fiatal, lelki magányban élő, „mégis-akaratú”, felfelé törekvő költőt ábrázol:

Sem utódja, se boldog őse,
Sem rokona, sem ismerőse,
Nem vagyok senkinek,
Nem vagyok senkinek.
(...)

A harmadik versszak elején fordulat következik be, akár csúcspontnak is nevezhetném:

De jaj, nem tudok így maradni,
Szeretném magam megmutatni, (...)

Engem megkapott és nagyon felkavart ez a *mű*, főleg az *alkotó ábrázolásmódja*. Az, ahogyan a költő az emberek vele való törődését, a siető embertársak szeretetére vágyódását őszintén feltárja, számomra megható.” (Megjegyzés: a dőlttel kiemelt fogalmak a tanuló szakszóállomány-tudásának szegmensei.)

E dolgozat olvasásakor, javításakor és elemzésekor úgy éreztem – más dolgozatoknál hasonlóképpen –, hogy a diák számára élménnyé vált az olvasás, mert gondolkodott a szemelvényről, nem egy közönséges, konvencionális felelet leírására törekedett.

A bekezdések (= Bek) számának elemzése

Átlagosan majdnem 5 bekezdésből (= 4,63/fő) szerkesztette a 19 adatközlő műismertetését, mivel összesen 88 db-ot számlálhattam meg a dolgozatok javításakor. Jelentékeny mennyiségi eltérést mutat a tanulói Bek-szerkesztés. A tanulók többsége, vagyis 8 fő (= 42,10%) egyöntetűen 3 Bek-ből szerkesztette műismertetését. Az átlagmutató (= 4,63/fő) értékének kialakulásában a szűk-

ségtelenül magas bekezdésmennyiségek (= 8-10 db) játszottak szerepet. Miután a szórásmutatót (= $\pm 2,62$) felhasználtam a minősítésszámításban ($v = 56,59\%$), egyértelművé vált: szélsőségesnek tekinthető a bekezdések mennyiségének átlagos eltérése.

Az úgynevezett átlagos bekezdés ($\bar{x} = 1 \text{ Bek} = 3,17 \text{ ME} + 4,79 \text{ me}$) előrevetíti a szerkesztésségi mutató (= 1,51 fő) veszélyre célzó üzenetét, nevezetesen igencsak közelít az egy mondategységnyi mondategész konstrukcióhoz az osztály mondatyszerkesztése.

A mondategyszek (= ME) számának elemzése

A 19 verselemző 279 db ME-ben ($\bar{x} = 14,68/\text{fő}$) fejtegette a szabadon választott, de közösen feldolgozott egy-egy ADY-műről az érzéseit, a gondolatait, tulajdonképpen az olvasmánymegértését. Az osztályozott adatokból felépített mennyiségi sor igazolja, hogy kb. 12 főre (63,16%) tehető azok száma, akik az átlag (= 14,68/fő) körüli ME-ből állították össze műismertetésüket. A szórásmutatót (= $\pm 4,01$) felhasználó minősítő számlálás eredménye ($v = 27,32\%$) most azt jelzi, hogy erősnek tekinthető a ME-k átlagos eltérése.

Az elsősorban érzelmi színezetű jellege miatt idézett dolgozatban csupán 9 ME-t számoltattam össze. Az ilyen megoldást a tanári gyakorlatban úgy minősítik, hogy „terpeszkedők” a tanuló mondatai, vagyis erős nyomot hagy a szóbeli kommunikáció stílusa az írásbeliségben.

A mondategységek (= me) számának elemzése

Abból adódik a me-átlag (= 22,21/fő), hogy a 19 hetedikes 422 db mondategységgel dolgozott e konkrét műismertetés megírásakor. Az osztályozott adatok azt mutatják, hogy 8 tanuló (= 42,10%) egyöntetűen 16-20 me-ből állította össze szövegművét. Az ebben az osztályközben (= 4.: 15,1–20,0) megjelenők teljesítménye kiegyensúlyozott. A mondategységek *szóródása* a szórásmutató (= $\pm 5,22$) és a minősítő számítás ($v = 23,50\%$) figyelembevételével közepesnek nevezhető.

A fenti ME- és me-adatok alapján kiszámított *szerkesztésségi mutató* (= 1,51/fő) *alacsony értékűnek* tekinthető 7.-ben, kiváltképp azért is, mert az adatfelvétel a tanév utolsó negyedében, májusban készült.

A tanulói műismertetések tartalomelemzése

Az eredetiség (= 82 pont), a témataratás (= 81 pont) és a hitelesség (= 80 pont) szempontjából jónak mutatózó növendékek gyengéje – mint másutt is! – a kifejtettség (= 74 pont). Ám ha az elért összesített eredményt tanulmányozom, eltekintve a tartalmi gazdagság bizonyos fogyatékoságaitól, akkor a 82,53%-os szintet igen jó teljesítményként foghatom fel.

A diákok 57,89%-a (= 11 fő) 21–25 pont közötti értéket kapott műelemzésének tartalmasságáért. Nem jellemezte a tanulói szövegműveket a téma sokoldalú megfogalmazása. Ezek a gyermekek kötötten fejezték ki olvasmánymegértésüket, totális relativizmusuk korlátozott volt (3). A szórásmutató (= $\pm 3,48$) és a minősítő számítás ($v = 16,87\%$) következménye, hogy a szabadon választott, tanórán közösen feldolgozott ADY-versek műelemzése a tartalmasság szempontjából közepes értékű átlagos eltérést jelez.

A tanulói műismertetések fogalomalkotása

A bevezetésben említettem, hogy melyik öt ADY-vers ragadta meg leginkább a jelen kutatásban szereplő 19 tanulót, akik 58-féle terminus technicust alkalmaztak 309-szer. Ez a mennyiség az optimum felől nézve 28,04%-os telítettségű dolgozatot jelent a fogalmak tekintetében. Ennek a csoportnak az átlagos szakkifejezés-használata 16,26/fő. Ismerkedjünk meg az itt és most alkalmazott szakkifejezésekkel!

Ábrázolásmód, alkotó, allegória, alliteráció/betűírm, arany metszet, cím, csúcspont, ellentét, értékküresedés, értékválság, festői/költői jelző, fokozás, fordulat, forma, főszereplő, hasonlat, hosszú és rövid szó-

tagok, időmértékes verselés, ismétlés, jelenet, képsor, keresztírim, kompozíció, költemény, költő, költői kép, környezetrajz, kulcsszó, makrokozmosz, megszemélyesítés, metafora, metonímia, mikrokozmosz, motívum, mű, műalkotás, műértelmezés, olvasó, párrím, rím, ritmus, romantikus, szabályos váltakozás, szimbólum, szimultán verselés, szóképek, szólamhatár, tipikus, többletjelentés, ütem, ütemhangsúlyos verselés, üzenet, vers, verssor, versszak/strófa, versszerkezet, záró versszak, zeneiség.

Az osztályozott adatok osztályközértékei erősen megosztott mezőnyt rajzolnak fel, ami az irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmakat illeti. Az egyik dolgozatban (= „A grófi szérűn”) mindössze 4 (!), míg más műelemzésekben 26-26 szakkifejezést találtam egyszerűen figyelembe véve őket a megszámláláskor. A fogalomalkalmazás átlagos eltérést megadó mutatója ($\pm 6,10$) és a minősítő számítás eredménye ($v = 37,51\%$) alapján szélsőségesnek tekinthető a szórás. Ennek az okát nemcsak a többféle vers elemzése adja, hanem a vizsgálatban szereplők olvasmánymegértési színvonala is.

Igen beszédesek a most feltárt 309 fogalom rétegei. A stilisztikai fogalomfajták (= 19-féle) és a verstani szakkifejezések (= 16-féle) imponáló mennyiségben és minőségben jelentek meg az egyes tanulói szövegművekben. Különösen „A föl-földobott kő” című vers elemzői alkalmazták leggyakrabban a verselméleti és a stilisztikai fogalmakat. Aki belepillant a kutatás tanévében használt hetedikes irodalomkönyv (4) aktuális szakaszába, azonnal megvilágosul, honnan a gyermekek tudásanyaga.

A megtanítás elmélete szerint rendkívül fontos 70%-os teljesítménykülöbséget ezek a szakki-fejezések lépték át:

költő (K):	16 = 84,21%
vers (V):	16 = 84,21%
mű (K):	15 = 78,95%

Úgy látom, ha olyan versközeli, kiváltképp gyermekolvasó (= tanuló) közeli költői szöveg-művet faggató elemzések kerülnének gyakrabban a diákok kezébe, mint KISS GÁBORNÉ könyve (5), akkor a diákok háttérismeret-tudása körül nem ütné(n)k akkora zajt. Már több alkalommal foglalkoztam a nyilvánosság előtt azzal az irodalompedagógiai felfogással, hogy szerencsésebb, pontosabban: eredményesebb 8.-ban foglalkozni a „Nyugat” közhímségek alakjaival. Magam a 13-14 éves olvasóknak készített irodalmi feladatgyűjteményemben (6) mutatom be – szándékaim szerint igen részletesen – többek mellett Ady Endre munkásságát. Az olvasmánymegértést segítő tájékoztató szövegfajtákban, valamint a feladatszerkezetekben is messzemenőig támaszkodtam a tanulói fogalomhasználattal összefüggő kutatásaim eredményeire.

IRODALOM

1. H. Tóth István: „Az olvasás: felfedezés” – Egy korosztály irodalomértésének alakulása (Kandidátusi értekezés). Magyar Tudományos Akadémia Doktori Tanácsa, 1997., Budapest.
2. Goda Imre–M. Boda Edit: *Irodalmi olvasókönyv az általános iskola 7. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, 1982., Budapest.
3. Rosenblatt, Louise: *The Reader, the Text, the Poem*, 1978. Idézi: A. Jászó Anna 1995/5: Az olvasó válaszána (reader response) kutatása című tanulmányában. Magyartanítás, Budapest.
4. Goda Imre–M. Boda Edit: *Irodalmi olvasókönyv az általános iskola 7. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, 1982., Budapest.
5. Kiss Gáborné: Versközelen. Tankönyvkiadó, 1990., Budapest.
6. H. Tóth István: *Jelek az úton (Irodalmi feladatgyűjtemény 13–14 éves olvasóknak)*. Mozaik Oktatási Stúdió, 1999., Szeged.

A fizikatanítás-tanulás eredményességének megállapítása

A TANULÓ MUNKÁJÁNAK ELLENŐRZÉSE

A sikeres tanítás-tanulás feltétele, hogy mind az oktató, mind a tanuló informálódjon a tanítás, a tanulás eredményességéről. A tanulók munkájának, tudásának ellenőrzése tehát – függetlenül az osztályozás, az értékelés kérdéséről – a tanítási-tanulási folyamat szerves része. Ez egyben azt is jelenti, hogy az ellenőrzésnek az oktatási folyamat összes fázisában: a tények nyújtásában, az elemzésben, az általánosításban, a rögzítésben, a gyakorlati alkalmazásokban megvan a maga helye, attól függetlenül, hogy önálló feladatként is szerepel. Szükséges az ellenőrzés saját munkánk, a tanári munka értékelése miatt is.

Szűkebb értelemben az ellenőrzés tájékozódás, információszerzés a tanulók munkájáról, fejlődéséről, teljesítményéről, a nevelési-tanítási folyamat eredményéről, hiányosságairól.

A korszerű oktatás megköveteli az ellenőrzés korszerűsítését is. A sok egyéb tényező mellett ezt a célt kívánják biztosítani az alapfokú fizikatanításban is azok a kutatások, melyek a tanterv követelményrendszerének pontosítását tűzték ki célul. A részletezett követelményrendszer biztosítja:

- a tantervi feladatok eddiginél mélyebb tudatosítását a tanári munkában;
- a standarizált tantárgytervezetek összeállítását, mely az iskolától független, az országos teljesítményszint ismeretében megkönnyíti, és a legjobban megközelítve objektívvá teszi a tanulói értékelést.

Az ellenőrzés korszerűsítésének vannak olyan kutatási irányzatai is, melyek keresik a tanulóknak az ellenőrzésbe való bevonásának lehetőségeit is.

Ugyancsak újszerű kívánság a fizikatanításban az ellenőrzéskor, hogy az emlékezeti (memória) tudás mellett vele egyenrangúan vegye figyelembe az alkalmazó-gondolkodó képességet, a jelenségek megfigyelését, elemzését, megoldását, az ismeretek alkalmazását, a technikai problémák felismerését, megoldásához az ismeretek felhasználását.

Az ellenőrzésnek vannak közvetlen és közvetett hatásai.

Közvetlen hatásai

tanári vonatkozásban:

- segíti a tanítási-tanulási folyamat pozitívumainak erősítését, a negatívumok felszámolását;
- sarkallja a tanárt a tanterv nevelési-oktatási feladatainak alaposabb megismerésére;
- hatékonyabb új módszerek, eljárások alkalmazására, átvételére ösztönöz;

tanulói vonatkozásban:

- tájékoztatja a tanulás eredményéről;
- sikerélménye ösztönzőleg hat további munkájára;
- erőfeszítésre, az eredmények megőrzésére, erősítésére nevel;
- a hiányosságok felszámolását sürgeti.

Közvetett hatásai a tanulóra:

- rendszeres, pontos munkára szoktat;
- akaraterőt fejleszt;
- gondolkodóképességet, kifejezőkészséget növel;
- ezzel az életpályá választását is segíti.

Az alapfokú fizikatanítás – mivel életkorban fiatalabb nemzedékkel foglalkozik, mint a középfokú fizikatanítás – az ellenőrzéssel kapcsolatban nagyobb igényű.

Az ellenőrzés kívánalmai:

- legyen sokoldalú, az ismeretanyagon, a tényismereteknél túl ölelje fel a fizikai, a technikai alkalmazások típusait, a fizikai folyamatok felismerését a természeti jelenségekben, a technikában;
- legyen változatos – szóban, írásban, rajzos formában, kísérlettel, feladatmegoldással és még számos formával biztosítsa a tanulói érdeklődést;
- az oktatás egész folyamatára terjedjen ki;
- vegye figyelembe a tantervi követelményrendszert, azt, hogy mit ellenőriz ismeret- és műveltség-szintet;
- csak a szükséges minimális időt használja fel az oktatási időből;
- szoktassa a tanulókat a fizika rendszeres tanulására;
- számoljon az életkori sajátosságokkal, más igényekkel lépjen fel a fizikatanítás kezdő évében és a tanulás befejező évében, az életkorral együtt fejlődjön;
- vegye figyelembe a tanulók egyéni adottságait;
- rendszeres legyen, a tanuló tudja, hogy ismereteinek ellenőrzésével minden órán számolnia kell, s tudja, hogy a nagy fejezetek, témák egészéből is ellenőrzik tudását;
- csökkentsen az ellenőrzéssel elkerülhetetlenül együtt járó „felfokozott izgalmat”;
- összességében nevelő, inspiráló hatású legyen;
- nem elhanyagolható kíváncsi, hogy az ellenőrzés ne maradjon meg a hiányosságok megállapításánál, hanem elemzésével jusson el azok felszámolásának módjaihoz is.

Az ellenőrzés formái

A differenciált tanítási-tanulási módszerek a fizikatanításban igénylik a változatos ellenőrzési formákat. A formák közötti helyes arány megtalálása, a változatok komplex alkalmazása a kívánatos.

Az alapfokú fizikatanításban beszélhetünk kollektív és egyéni, alkalomszerű és felelethez kötött ellenőrzésről.

A kollektív ellenőrzésben az osztály minden tanulója érdekelt, a tanár számára általános tájékozódást nyújt az osztály munkájáról, felkészültségéről. Az órák elejére állítjuk be. Rövid, lényegre érzékelő kérdésekkel tekintjük át az előző óra anyagát, vagy a tanításhoz kapcsolódó régebbi fogalmakat, ismereteket. Ez a „tájékozódás” az ellenőrzésen túl azért is fontos, mert egyúttal „bevezeti” az osztályt az előző óra vagy az órák közötti szünet hangulatából a fizikaóra légkörébe.

Az alkalomszerű ellenőrzés a tanításban nem a véletlenszerűséget jelenti, hanem a tanár tudatos, átgondolt, ilyen arányú tevékenységét az oktatási folyamat minden fázisában. A „mindenkori” ellenőrzés jelenti a mindenkori visszacsatolást, s ennek alapján a tanítás-tanulás permanens javítását.

A felelethez kötött ellenőrzésnek szóbeli, írásbeli és manipulációhoz kötött formáival dolgozunk a fizikaórákon.

A szóbeli ellenőrzés régen eluralta a fizikatanítást, és sok tanárnál ma is még uralkodó forma, holott a fizika kísérleti tárgy, ahol az ismeretek nem holt ismeretek, hanem megismerésükkel szinte egyidőben átmennek a gyakorlatba, így ellenőrzésük gyakorlati tevékenységhez is kapcsolható.

Azzal, hogy bíráljuk a szóbeli ellenőrzést, nem azt jelenti, hogy lemondjunk róla! Szükséges a fizika sajátos nyelvezetének megtanulásához, a kifejezőképesség fejlesztéséhez. Egyébként is sok olyan ismeret ellenőrzésére használható, melyhez a szóbeli forma a legcélravezetőbb. Pl. a problémák megoldására, az alkalmazások magyarázatára, a kísérletek összeállítására, az elemzésre a legalkalmasabb forma.

A kollektív és egyéni szóbeli ellenőrzést a fizikában is rendszerint az óra elejére szervezzük. A beállított egyéni felelők számát az órai feladatok határozzák meg. Volt olyan irányzat is – Moszkalenko-módszer –, melynél az egyéni ellenőrzés – akikkel a tanítási órában tervszerűen kíván foglalkozni a tanár – áttevődik az egész tanítási órára. Ilyenkor az ellenőrzés és az új anyag feldolgozása a tanítási órában egységben jelentkezik. Pozitív vonásai ellenére – az egész osztály érdekelt a szereplésben, csak az óra végén dől el, kiket értékel a tanár – főként a kezdő nevelőt nehéz feladat elé állítja. Egész órás izgalmat jelent azoknak a tanulóknak, akiket felelésre kiválasztottak. Nem állandó jellegű alkalmazás mellett hasznosan iktatható be az ellenőrzési lehetőségek közé.

A szóbeli ellenőrzéskor az általános didaktika szabályai szerint járunk el: a felelőt csak súlyos szakmai hibánál szakítsuk meg, egy-egy felelőre a fizikatanulás kezdetén 2-3 percet, később 4-5 percet fordítsunk. Formájában is szakítsunk a régi, vallató jellegű feleltetéssel. Biztosítsuk a tanulók számára, hogy a szükséges eszközöket, a táblát, a táblázatokat felhasználhassa.

Érdekelte, aktív közreműködőkké tehetjük az egész osztályt azzal, ha a felelőhöz kisegítő kérdéseket tehetnek fel a kihagyott lényeges anyagrészekre, a felelő által elkövetett kisebb hibákra, a gyakorlati alkalmazásokra, a jelenségek magyarázatára. Formája: a kérdező feladja a kérdést a felelőnek. A választ elfogadja, vagy kisegítő kérdéssel továbbviszi. Válaszadás hiányában a kérdező válaszol.

Ez a módszer nem hátrányos a felelőre. Ha ugyanis megválaszolja a kérdést, tudása nem hiányos, csupán előadásmódjában, koncentráltságában, a felkészülés szintjében volt hiba. Az összefüggő feleltre képtelen, gyenge tanulóra nézve pedig egyenesen kedvező. Viszont a felelő túlzott „kivesézését”, a mindenképpen szereplési lázt pedagógiai tapintattal vezessük le.

A jól szereplő tanulókat pontozással jutalmazhatjuk. Egy órán 2-3 pontot is összegyűjthetnek az aktív tanulók. A tanulók kiválasztása a tanár feladata. A pontok érdemjeggyé átváltása szintén tanári funkció.

A pontozás – csak a pozitív megnyilatkozásokat pontozzuk! – ha tudatosan, következetesen, a tanulók számára igazságosan és emberségesen alkalmazzuk, ambicionál, a gyengének biztatást, a magát nehezen kifejező tanulónak is és az élenjárónak is a rendszeres munka elismerését jelenti. Megfelelő alkalmazásával a tanulói aktivitás fő mozgatója, a tanulói sikerélmény, a tanítványok alaposabb megismerése, a jó tanár–diák viszony kialakítása, az iskola, a tanulás megkedveltetője lehet.

Az alapfokú fizikatanításban az egyéni ellenőrzés szimultán jellegű, ami azt jelenti, hogy egyszerre több tanulóval foglalkozunk.

- Vannak, akik „szóban” szerepelnek.
- Van, aki forgótáblán vagy írásvetítő fólián, papíron számításhoz feladatot old meg, kapcsolási vagy egyéb vázlatrajzot készít.
- Van, aki feladatlapon dolgozik.
- Van, aki a tanulókísérleti anyaggal kísérletet állít össze és mutat be.
- Van, aki a tankönyvvel dolgozik, a tankönyv elmélyítő, gondolkodtató kérdéseit válaszolja meg.

A tanulók ilyen „sokszínű” szerepeltetése hasznos nemcsak azért, mert az időt sokszorosán hasznosítjuk – közeli azonos idő alatt 4-5 tanuló munkáját értékeljük –, hanem azért is, mert a fizikai ismeretek sokoldalú felhasználását tükrözik, színezik, mozgalmassá, élményszerűvé, alkotó jellegűvé teszik az órának ezt a régi értelemben vett „kellemetlen” ellenőrző részét is.

Az írásbeli ellenőrzés alkalmazása az utolsó évtized hazai oktatására jellemző, s ez alól a fizika, mint erre alkalmas tárgy sem vonhatja ki magát. Az objektivitásra törekvő tanulói tudásszintmérés, teljesítménymérés még inkább erősíti ezt a folyamatot.

Nehéz lenne pillanatnyilag kiszűrni és tévedhetetlenül meghatározni e mozgalomnak a leghelyesebb útját és módját. Kétségtelen, a „mérés” bevezetésére a pedagógia is megérett! Az is bizonyos, az „idő” majd megszűri és meghagyja azt a területet és formát, kialakítja azt a modellt, amely az eddigi hagyományos módszereknél gazdaságosabban, sikeresebben alkalmazható.

(Nem foglalkoztam az országosan ismert témakörvégi, központilag kiadott tudásszintmérő értékelő, elemző tanulói teljesítménymérésekkel.)

Másfél óra a filmkultúra kettősségéről

„Mielőtt felmentem volna a létrára, lejtöttem róla, mert elfelejtettem megtámasztani”

Ladislav Galeta

Másfél óra ... című sorozatunknak ebben a részében egy olyan óravázlatot közlünk, amelynek felvétele megszerkesztett formában módszertani kazettasorozaton is megjelent. (Módszertani órák videón. Hartai László szerk., Kiadja az Inforg Stúdió Budapest, 2000.) A *Módszertani órák videón* című kazettasorozat a magyar médiapedagógia úttörő vállalkozása, megjelenésével illeszkedik azok közé a kiadványok közé, amelyeket sorozatunk korábbi darabjaiban megjelöltünk.

1. Ezt az órát is a szokásos „kulturális ajánlattal” kezdjük: két gyerek ismerteti azokat a műsorokat és filmeket, amelyeket fontosnak tart a televízió műsoraiból, illetve a mozik kínálatából.

2. Az órán egy immár többször alkalmazott logikai menetet követünk: megpróbáljuk az anyagot úgy felépíteni, hogy a vizsgált jelenség értelmezési tartományának az egyik végpontjától a másikig jussunk el. Itt ezt a két végpontot egyfelől a tömegkultúra alkotja a maga termékeivel, másfelől vizsgálni fogjuk az iskola által (is) kanonizált úgynevezett elitkultúra szövegeit. Látni fogjuk, hogy a tömegkultúra/elitkultúra kifejezéseket nem kizárólag a film területén használjuk, hanem szélesebb összefüggésben. A vázlatpontok mindegyikét igyekeztünk feladatossítani, tehát logikai menetünk megfelelő állomásait a gyerekek ismertetik. Mindenki úgy érkezett az órára, hogy valamilyen részleTKérdésből felkészült.

3. Előző órán megkértem a gyerekeket, hogy hozzanak füzetes (szerelmes, romantikus, kalandos stb.) regényeket. Megpróbáljuk ezeket jellemezni az alábbi szempontokból: ki írja (megjelölik-e a szerzőjét, esetleg gyanúsán költött személyről van szó), ki olvassa, mikor olvassa, milyen szándékkal írták, illetve olvassák (a hasonló kiadványokat olvasók szokásai és elvárásai), kiről-miről szól, milyen begyakorolt cselekményelemeket használ, hol játszódik, mikor játszódik, hogyan végződik, milyen intézményrendszer áll a háttérben (ki a kiadója), milyen a külseje, a terjesztés módja (hol lehet kapni – könyvesboltokban, ezeknek melyik részén; bevásárlóközpontokban stb.).

4. Esetleg részleteket olvasunk fel valamelyik füzetből. Ezúttal azt figyeljük meg, hogy milyen a stílusa, nyelvezete, milyenek a hatáskeltő eszközei. Az órán az egyik tanuló az egyik füzetes regényből olyan részletet olvasott fel, amely utalásokat tartalmazott Odüsszeusz történetére. Ez a néhány mondat több szempontból is kapcsolható volt a filmkultúra kettősségéről szóló óra témájához: megfigyelhettük, hogy a szöveg hogyan idézi fel a feltehetőleg mindenki által ismert cselekményelemeket, ugyanakkor ezeket hogyan teszi könnyen érthetővé és fogyaszthatóvá, azaz miként kommercializálja. Másrészt a részlettel kapcsolatos megfigyeléseink könnyen alkalmazhatók lesznek a műfaji filmek által alkalmazott archetípusok értelmezéséhez: itt a nyugtalan vándorról mint ösképről van szó, amely az ókori kultúrából ered, és amelyet a jelek szerint a tömegkultúra termékei is alkalmaznak. Különösen érdekes lenne ezt a jelenséget a Cohen-fivérek *Merre mész, testvér?* című filmjével kapcsolatban megvizsgálni, hiszen a film éppen Odüsszeusz kalandjait értelmezi újra.

5. Megpróbáljuk a fenti szempontok alapján összehasonlítani a felolvasott részt vagy a hasonló művek egészét néhány, az órán megnevezendő iskolai kötelező olvasmánnyal.

6. A táblán készítünk egy összehasonlító vázlatot a fenti szempontok figyelembevételével. Most már fogalmilag is meg lehet nevezni: a magaskultúra, illetve a tömegkultúra körébe tartozó kiadványokról és szövegekről van szó.

	Füzetes regény	Kötelező olvasmány
A szerző	Gyakran álnév „Iparszerűen” állítja elő a szövegeket	Kanonizált szerző Célja az önkifejezés, a saját világ megteremtése
A befogadó	Külső kalandot, érdekességet, egzotikumot vár	Kész az egész személyiségevel szembesülni a művel
A könyv/ a szöveg	Tömegtermék, más fogyasztási cikkek között kapható A szöveg hatása közvetlen, műfaja könnyen megállapítható, archetípusokkal dolgozik	Kulturális termékként vásárolják Bonyolult hatáskeltő eszközök, több műfaj kereszteződésében helyezkedik el, ezeket újraértelmezi
Közvetítőrendszer	Elsősorban üzleti vállalkozásként adják ki	A formális/állami oktatási rendszer közvetíti

7. Egy gyereket megkértem, hogy ismertessen egy cikket a USA-ban működő „független” és „hollywoodi” filmstúdiókról. A cikk arról szól, hogy miként osztják ki ezek között a stúdiók illetve produkcióik között például az Oscar-díjakat, hogyan adják és veszik ezek a stúdiók egymás között a sztárokat és a forgatókönyveket, mennyire vállal szerepet működtetésükben az állam.

Hasonló cikket találhatunk bármelyik, filmekkel foglalkozó folyóiratban. Esettanulmányként kiválaszthatunk olyan anyagokat is, amelyek egy éppen a piaca bevezetés alatt álló produkcióval kapcsolatos információkat tartalmazza. Annak a bemutatása a cél, hogy miként működik az a gépezet, amely a filmsikereket iparszerűen állítja elő.

8. Egy másik cikket ismertet egy gyerek a Magyar Amatőr Filmszövetség, illetve a Több Szempont Egyesület debreceni filmfesztiváljáról. A cikkben utalások vannak az amatőrmozgalomra, képviselőire, viszonyára a hivatásos filmgyártáshoz. A cél a fenti rendszer ellenpólusának a bemutatása: vannak olyan alkotók, akik a munkáikat kis stúdiókban készítik, a bemutatóikat nem előzi meg nagy hírverés stb.

9. Bemutatunk néhány percet az egyik negyedikes fiú filmjéből, és ezen próbáljuk megvizsgálni a fenti jelenségeket. (A filmet éppen a Több Szempont fesztiválján lehetett látni.)

Itt hívjuk fel a figyelmet a médiapedagógiának arra a nemzetközi szinten jelentkező felismerésére, hogy a szemléltetés legjobb eszközeként a diákok munkái szolgálhatnak. Jelen esetben azt a törekvést mutatjuk be, hogy egy alkotó olcsón, saját eszközökkel, a barátai segítségével hoz létre valamit.

10. Egy részlet következik a *Ponyvaregény*ből: a kezdő jelenet: rablótámadás egy kávézóban. A jelenet meglehetősen sablonszerű, a kalandfilmek kliséivel dolgozik: békésen beszélgető vendégek, kezeket az asztalra-felszólítás, értékeket ki, a személyzet beijedt, a rablók a zsákmánnyal elszárguldanak. (Egyáltalán nem baj, ha néhányan nem ismerik a filmet, sőt, jobb, ha beidegződött ítélkezések a *Ponyvaregény*ről nem zavarnak. A cél az, hogy bemutassuk, miként működik egy gengszterfilm vagy annak álcázott film.)

A részlettel kapcsolatban megpróbáljuk sorra venni a rablós/pisztolyos/kalandos/üldözős filmek kötelező tartozékait és visszatérő szereplőit. A leltár végén bevezethető az archetípus fogalma, amelyről korábban esett szó. Ezen a ponton mélyíthetjük el a már bevezetett fogalmat.

Itt érkezünk el a műfaji film meghatározásához is. Műfaji filmeket a gyerekek sokat láttak (anélkül, hogy a fogalommal magával találkoztak volna), most tehát ezeket csupán felsorolni és rendszerezni kell.

11. Egy másik, most már bonyolultabb jelenetet nézünk meg a *Ponyvaregény*ből: a problémamegoldó irányítja a főszereplők kocsijának megtisztítását. Megfigyelendő: parodisztikus elemek, tipikus és különc szereplők, játék a műfajjal és kötelező tartozékaival, az erőszak sajátos ábrázolása, a groteszk, a bizarr megjelenése és szerepe.

A célunk itt az, hogy bemutassuk, egy részlet alapján megítélhető-e, hogy egy mozgóképes szöveg melyik vonulatba tartozik, azaz vannak-e sajátos filmnyelvi eljárásai a szerzői filmnek, illetve a tömegfilmnek? A gyakorlott néző könnyen felismeri, hogy ebben a jelenetben az akciófilmek számos kellékének kifordításáról van szó.

12. Néhány ismert filmcímmel és alkotóval ellenőrizzük a fenti fogalmak működőképességét. Bemutatjuk, hogy milyen alkotók és milyen filmek, hogyan, milyen biztonsággal, milyen megszorításokkal, milyen közterek és közmegítélés alapján sorolhatók be ide vagy oda, milyen alkotók és filmek haladták meg a tömegfilm-műfaji film kettősséget, illetve ezt hogyan és milyen eszközökkel érték el. Látni fogjuk, hogy a néző soha nem „gyanútlanul”, előismeretek nélkül választ filmet, hanem mindig befolyásolják a korábbi tapasztalatai. A néző elvárás horizontjának egyik eleme a műfaji meghatározás, aminek ellentmondásos jellegét érzékeltettük a Ladislav Galetától vett mottóval.

Címek: *Nekem lámpást adott az Isten a kezembe Pesten, Dragon Ball, Párnakönyv, Csúszás pisztoly, Simon mágus.*

Tetszőleges filmlista esetén látni fogjuk, hogy egyes filmeket könnyedén be tudunk sorolni a tömegfilm műfajmegjelöléseinek segítségével (pl.: *Csúszás pisztoly* – vígjáték). Mások viszonylag egyértelműen a szerzői filmet képviselik (Enyedi Ildikó, valamint Jancsó Miklós filmje). Vannak azonban az átmenet széles sávján mozgó filmek is, láttuk, hogy ilyen például a *Ponyvaregény*. Ha a fenti eszmecsere sikeres, lehet operálni a Király Jenő-féle midkult-fogalommal is.

13. Az órán és a módszertani video felvételén Emir Kusturica *Underground* című filmjének részleteit elemeztük. A filmről és elemzéséről itt azért nem szólnunk részletekben, mert természetesen bármelyik, az órákon sorra került szerzői film beilleszthető a vázlat gondolatmenetébe. Nem meghatározott filmről van szó ugyanis, hanem a filmkultúra területén (is) érzékelhető szakadásról.

14. A következőkben fogalmi szinten és rendszerezve próbáljuk meg összegezni az eddig elhangzottakat, azaz a tömegfilm-műfaji film, illetve a szerzői film főbb sajátosságait.

Ennél a pontnál több módszertani eljárást alkalmazhatunk, hiszen a megfelelő tartalmak bevezetésének módja a csoport összetételétől és a tanulók előképzettségétől is függ. Fontos leszögezni, hogy valamennyi mozgóképes témakört több elvontsági szinten tárgyalhatjuk.

A szerzői film jellemzéséhez használható szempontokat vesszük elsőként sorra. Felfedező jellegű és szándékú filmekről van szó, amelyeknek formateremtő elve az individualitás, a vallomás, az önkifejezés. Mindez egyéni formavilággal és nyelvezettel, magas fokon szervezett és kódolt, jelképrendszerekkel fejeződik ki. A magas kultúra nem demokratikus, a legtöbbször ellenáll a leegyszerűsítő értelmezéseknek, nehezen befogadható, emblematis, hermetikus; kritikai szemléletet követel. A hasonló filmek dialogikus természetűek, azaz megmozgatják a befogadó teljes élménykincsét és érzelmi készleteit, válaszokat kényszerítenek ki belőle. A befogadás ebben az esetben alkotó, teremtő folyamat. (Az egyébként tetszőlegesen folytatható sorból ilyen az általunk említett *Simon mágus*, de ilyenek Andrej Tarkovszkij, Andrzej Wajda és mások munkái.) Diákjaink érzékenyen figyelik meg, hogy az irodalomoktatásunk kizárólag ilyen szövegeket tárgyal. Nem vonatkozik ez azonban a Mozgóképkultúra és médiaismeretre, amely tantárgy az iskolai műveltség-kép átalakításának egyik kezdeményezője.

A tömegfilmre vagy műfaji filmre műfaji determináció jellemző, ami azt jelenti, hogy a szöveg bizonyos, több filmben kidolgozott paneleket használ. A szerzői filmmel ellentétben az alkotók a kollektív képzetkincsre támaszkodnak, ezért ezek a filmek közérthetőek és népszerűek. Ilyenformán a filmek nem nélkülözik a mágikus jelleget, hiszen a kultusz részeként „olvashatók”. Apologetikus jellegük a közös társadalmi tudat újra és újra felhasznált elemeire épül. A hétköznapi tapasztalat és a jó közérzet világában mozognak, az azonosulás lehetőségeit kínálják a nézőknek. Látványos, drága, ipari termékekről van szó, amelyek egyszerre kaphatnak reklámtérítő és -hordozó szerepet. A technikai sokszorosíthatóság a fő mozgatórugója a filmek nemzetközi jellegének és világsikerének. A filmek fontos ismertetőjegye az ismételhetőség és a szerialitás, lásd például a *Csillagok háborúja* egyes részeit vagy a szappanoperákat. Láttuk, hogy a gyártási rendszerben az alkotók lecserélhetők, hiszen nem az alkotói kézjegy kultúrájáról van szó, hanem tömegtermelésről. A tömegfilm másik jellemzője, hogy a színészközpontú a szerzői film rendezőközpontúságával

szemben. Fő funkciójuk a szórakoztatás, ezért könnyen fogyaszthatók, a szabadidős tevékenység részei.

A két szféra a fentiek alapján egyrészt élesen elkülönül – erre a jelenségre utaltunk az óra címében úgy, hogy a filmkultúrára kettősség jellemző. Ez a hasadás a felvilágosodással kezdődött, és a romantika korában szakadékká vált. Ekkoriban távolodott el véglegesen egymástól az alkotó és a közönség.

Ugyanakkor műfaji és szerzői film egymásba is mosódhat, ezért beszélnek az elemzők a magaskultúra és az elitkultúra közötti határok bizonytalanná válásáról. Ennek a jeleit mutattuk be a fentiekben a *Ponyvaregény* példáján, de szolgálhatunk magyar filmcímekkel is: *Eszkimó asszony fázik*, *Meteo*. Ezek a filmek úgy használják a tömegkultúra kliséit, hogy ezeket újraalkotják, és az alkotói világkép szolgálatába állítják.

Az óravázlatban bemutatott továbbá azt is, hogy léteznek olyan réteggkultúrák, alternatív vagy párhuzamos kultúrák, más megközelítésből ellenkultúrák, underground alkotói és befogadói körök, amelyek a fenti kettősséget tagadni és egyben meghaladni szándékoznak. Ezek a törekvések az alkotás és a befogadás közösségi meghatározottságának, valamint a művészet és a kultúra egészének saját értelmezéseit adják.

IRODALOM

Dániel Ferenc szerk.: *Kortársunk a film*. Műzsák Kiadó, é. n.

Hartai László - Muhi Klára: *Mozgóképkultúra és médiaismeret. Tankönyv 12-18 éveseknek*. Korona Kiadó, Budapest, 1988.

Király Jenő: *Mágikus mozi. Műfajok, mítoszok, archetípusok a filmkultúrában*. Korona Kiadó, Budapest, 1988.

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gépet”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot kettes sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A cikkben előforduló rajzokat, illusztrációkat viszont műszaki rajzlapra készítsék, gondos kivitelezésben. Amennyiben lehetséges, floppy-t is kérünk.

Szíveskedjenek külön lapra fölírni *beosztásukat, munkahelyük, iskolájuk pontos nevét, helyét*, valamint *irányítószámot lakcímüket*.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét, hogy másodközlésre nem vállalkozunk, hozzáuk küldött írásait más folyóiratban nem publikálhatják. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem őrzünk meg és nem is küldünk vissza.

A SZERKESZTŐSÉG

DR. OLÁH JÁNOS

főiskolai tanár

SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar

Szeged

Mester János az olasz művészetfilozófiáról és esztétikáról

Mester János az olasz művészetfilozófia és esztétika tanulmányozásával hagyományt teremtett a szegedi egyetemen. Tanulmányunkban az e területen végzett munkásságát kívánjuk bemutatni.

1987-ben egy másik szegedi tanár, Kaposi Márton mutatta be a filozófus Crocet (90 oldalas tanulmányában). A Croce iránt érdeklődő olvasó figyelmébe ajánlja a cikk szerzője A szabadság hitvallása című Croce-munkát (Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1990.), melyben a marxizmus gondolati rendszerét kritizálja az olasz tudós.

Croce Tiltakozás a fasiszta értelmiségiek kiáltványa ellen című írásában élesen támadta az olasz fasizmust. A nagy olasz tudós 1931-ben Budapesten tartott előadást az irodalomtörténet módszertanáról, sajnos nem tudjuk, hogy Mester János a hallgatóság soraiban ült-e.¹

Mester János professzor egyik kedvenc témája volt a kiemelkedő olasz gondolkodó tevékenysége. Egyik munkájában megállapította, hogy nálunk a Révai Lexikon tévedése alapján terjedt el az a nézet, hogy Croce firenzei egyetemi tanár lett volna. Megállapította, hogy „Croce sem Firenzében, sem egyetemi katedrán nem működött soha.” ...Mégis egész egyénisége és irodalmi munkássága pedagógiai jellegű.” – jegyezte meg Mester.²

Croce (1866–1952) mint miniszter (1920–21) meg akarta reformálni az olasz iskolaügyet, ez azonban csak Gentilenek sikerült. Pedagógiai elveit Mester alapján tudjuk rekonstruálni. Fontosnak tartotta a munkára nevelést (a munka költészetét – poesia del lavoro), mert az életet csak akkor érdemes átélnünk, ha pozitív eredményeket, teljesítményeket mutatunk fel annak a közösségnek a javára, amelyhez tartozunk. Nagy hatást gyakorolt az esztétikai nevelésben az olasz iskolára. Ő érte el, hogy az elemi iskolákban a hittan utáni első tárgyak lettek: az ének, a rajz, a szépírás és a szavalás. A tanítóképzős záróvizsgákon is szerepelt a rajz. A jelölteknek egy mesét vagy költeményt kellett illusztrálniuk. Elérte, hogy a fiúliceumokban két, a lányoknál három évig tanításnak művésztörténetet.

Az Esztétikai Kislexikon (1972) Gentile esztétikai munkásságát Mester János Giovanni Gentile művészetbölcselete és a mai olasz esztétika irányai című könyve alapján foglalja össze: „Giovanni Gentile (1875–1944): olasz újhegelianus filozófus, fasiszta politikus. Hatott rá Fichte, Bergson és az olasz futurizmus. A történelmet azonosítja a filozófiával, és arra a következtetésre jut, hogy a világegyetem immanens tartalma a gondolatnak, amely elgondolja. Ezzel az egész tér-időbeli világ, vagyis a valóság feloldódik a történelem örök, téren és időn kívüli aktusában, s a szellem szabadsága minden realizmuson vagy intellektualizmuson túl abszolúttá válik.

Ebből következik Gentile szerint a valóságot az eszmében, a tárgyat az alanyban, a sokfélet az egységben, a természetet a szellemben, aényt az aktusban kell szemlélnünk. A szellemi aktus eszmei és objektív mozzanata, immanens tartalma Isten, aki a fogyatékos emberi realitás számára a „kellést” képviseli. Az aktus halhatatlan, a halál csupán az élet mozzanata. E vallásos aktivista koncepció jegyében Gentile szakított régi barátjával, a liberális Crocéval. A művészet szerinte nem az átélt érzelmek kifejezése (a lexikon mostantól Mester János gondolatmenetét követi a bevezető után) „mint Croce véli, hanem maga az érzelem, az átélt élet, amely a tantárgyban is önmagát ismeri fel. Ennek megfelelően a művészetfilozófia középpontjában az érzelmek elmélete áll, melynek fő követelménye, hogy a művészetet magasabbrendű etikai életnek vagy szellemi totalitásnak tekintsük. Aktivista vonások jellemzik Gentile elméletét a befogadás értelmezésében is: szerinte a művészeti alkotás átélése csak az újjáteremtés aktusában mehet végbe, amikor is a művet saját nyelvünkre lefordítjuk, s a műfordítói tevékenységhez hasonlóan életre keltjük.”³

A Néptanítók Lapja jelentősnek tartotta Mester munkáját, melyben vállalkozott Gentile bonnyolult művészetfilozófiájára bemutatására. A kritikus kiemelte, hogy Mester más olasz filozófusok munkásságát is ismerteti. Szerinte a magyar közönség főleg a német filozófiát tanulmányozza, azt kénytelen olvasni, mert a filozófiai tanulmányok többsége hazánkban a német filozófusokkal foglalkozik. G. H. néven jegyezte magát a Néptanítók Lapjában Mester könyvének ismertetője. (N. L. 1936/16 615. p.)

Mester János Az új idealizmus alkonya Olaszországban című cikkében bírálta az olasz filozófust, megjegyezte, hogy „... a legkiválóbb tanítványok sorra elhagyják Gentilét”. Mester nemtetszését a következő eszmefuttatás okozhatta. „A nemzet életében semmi sem maradandó, semmi sincsen készen, hanem minden nemzedéknek újra kell alkotnia, újra kell építenie mindent. Az építésben kitűnő eszköz a vallás, de csak kezdetleges fokozaton.” „Gentile a hitoktatást csak az elemiben tartotta fontosnak, a középiskolában vallástörténetet őhajtott” – rosszalotta Mester.⁴

Mester János 1936-ban megjelent munkája, melynek címe: Giovanni Gentile művészetfilozófiája és a mai olasz esztétika irányai, felkeltette a kortárs szakemberek érdeklődését.⁵ Mester János köteté elején Crocet idézi, aki Gentilét bírálja „Az aktuális idealizmus azok közé a dolgok közé tartozik, amelyek Olaszországban az utolsó években szétfoszlottak... Amiért is végeredményben hiszem és remélem, hogy utoljára szólottam róla”.⁶ Erre a támadásra jelentette meg Gentile a művészetfilozófiáról szóló művét.⁷ Ezt ismertetjük a következőkben Mester János alapján.

Gentile fiatalkori munkáiban még nem foglalkozik esztétikai kérdésekkel. A XX. század elején azonban Croce környezetébe került, így megváltozott érdeklődése. Már ekkor kritizálta mestere nézeteit. Croce kezdetben az esztétikát azonosította a történelemmel. A történelem szerinte olyan művészeti alkotás, amely megtörtént eseményeket ábrázol. Gentile már ekkor élesen szétválasztotta a két tudományt. A történelem valóságos, megtörtént eseményekkel foglalkozik, a művészet a lehetőségessel. A művészeti alkotást a befejezettség jellemzi, a történelmet a le nem zártság. Gentile ekkor még nem bírálja élesen Crocet. Rövid megjegyzésekben ugyan hangoztatja a szellem egységét Croce négy (esztétikai, logikai, gazdasági és etikai) fokozatával szemben, és értetlenül fogadja az esztétika és a logika szétválasztását. Az (ekkor még) baráti vitatkozásuk eredményeként Croce elválasztotta az esztétikától a történelmet, s azt azonosította a filozófiával. A hegeli dialektikának is teret biztosított esztétikájában a szép és a rút szembeállításával. Gentile így elfogadta Croce első esztétikájának lényegét (1902), mely szerint a művészet az egyéni egyes dolog közvetlen felfogása és kifejezése alakult intuitív megismerése. Gentile elfogadta Croce második esztétikájában a művészet lírai jellegét (1908). Croce szerint a művészet azért lírai, mert valamely vágyakozás, érzelmes törekvés ábrázolása jelenik meg benne, azaz a művészet az átélt, érzelmes élet megismerése intuitív-óval és kifejezése ábrázoló jelekkel. Croce esztétikájának harmadik korszakában, 51 éves korában a klasszicizmus felé közeledett a művészi kifejezés egész jellegéről írott tanulmányában. E szerint a művészet szemlélettel és kifejezéssel alakított érzelem. Az érzelem így a romantikus követelményeknek, igényeknek felel meg, az alakítás pedig klasszikus igényeket elégít ki, mert minden művészi ábrázolás magába foglalja a mindenséget, visszatükrözi az egész világot. Mester János olaszul is idézte Croce gondolatát: „La cosmicità e la totalità della grande arte.”⁸

A szegedi professzor ezután Gentile Filosofia dell' arte című munkáját mutatja be, mely terjedelmes bevezetésből, két főrészből és befejező történeti áttekintésből áll. Az olasz gondolkodó művének első főrészében a művészet lényegét fejti ki. Megállapítása szerint a művészet valamely műremekben rejlő tiszta alanyi mozzanat. A tiszta Én, amely még nem gondolkodik, viszont kiindulási pontja minden gondolkodásnak, minden melegségnek és érdeklődésnek. Ezt a művészetet a műalkotásokból ismerhetjük meg, melyek föltájják előttünk a művész lelkét. A műalkotások szerves egészek, amelyeket csak akkor érthetünk meg, ha az egészet áttekintjük. A történeti esemény és a műalkotás között az a különbség, hogy az eseményt el tudjuk helyezni az időben, de a remekművet nem, mert ezek összeforrnak az átélő alannyal. A művész lelkilete az álomhoz hasonlít, melyben a lélek lát, de nem ítél, nem tesz különbséget a valóság és a képzelet között, s valóságosnak vesz minden önmagáról alkotott képet, így a művész örökké álmodik, mert alkotása közben lemond a kritikáról, az embert azonban felébreszti művészi álmából a valóság, ekkor bírál, bölcselkedik.

Gentile szerint a művészet és a gondolat különbsége nem függőleges, mint Crocénál, hanem vízszintes síkba tartozik, mint Kantnál a szemlélet és a fogalom különbsége – állapította meg Mester János.⁹

Gentile a művészi értékről is kifejtette véleményét. A művészet igazi értékét, szépségét a szabadság adja meg, mert értékelni annyi, mint választani, előnyben részesíteni valami „értékeset” és az „értéktelen” fölé emelni. Ez a választás a szabad akarat tulajdonsága.

Az olasz gondolkodó tételét a szegedi professzor így összegezte: „... a művészet a szellemnek történeti kibontakozásában a közvetett dialektikus mozzanat; egyenlő az érzellemmel és szeretettel, melynek kifejezése a gondolat, az íge és a nyelv. A művészet tehát a szellem fejlődésének dialektikus mozzanata.”¹⁰

A művészet szépséget teremtő cselekvés. Mester János megállapítása szerint: „Ezért erőlködik Croce kétségbeesetten, hogy megkülönböztesse egymástól a szellemi alkotásnak két osztályát: a művészi és a tudományos munkákat. De nem mondja meg, hogy mi jogon zárja ki a bölcselők sorából Dantét, Goethét, Leopardit és Petrarcat.” Gentile szerint a művészi élmény megszabadítja az embert az egyes műregekben található fájdalomtól, de egyúttal az életnek egyetemes értelmű fájaldalmától is.

Mester János a futurizmus elterjedése egyik okának Croce munkásságát tartja: „Az olasz esztétikát Croce kivezette ugyan a pozitívizmus hírnádjából, de Vico és De Sanctis nyomdokairól elsodorva, szerves fejlődését megakasztotta főképpen az intuício zavaros fogalmával, amellyel alkalmat szolgáltatott a futurizmus túlzásainak keletkezésére.”¹² A futurizmus ádáz gyűlölettel fordult a régi világ nagy alkotásai ellen. Velencét a levegőbe kell röptetni, Rómát az ősi romoktól meg kell tisztítani, hogy több tere legyen a gépek és a gépek számára – hirdették a futuristák. Umberto Boccioni írta: „A keletkező valóságot akarjuk elérni a maga születésében, alakulásában, haladásában, ez az egész futurista művészet féktelen törekvése.”¹³ A szépség a jelen világ lendülete a jövő felé. Ez a lendület a tiszta érzet, melyet az értelem elmélkedésével még nem torzított el, nem másított meg. A művészi intuício a dolgok keletkezésének felfogása, a művészi érzés pedig azonosulás a mindenség anyagának eredeti alakulásával és fejlődésével; a jelenben a jövő mozzanatának átélése, megragadása. Mester János szerint ezért gyűlöli a futurizmus a régít és az egész kultúrát. Marinetti híres kiáltványában kinyilatkoztatta: „A főneveket úgy állítjuk egymás mellé, amint elménkben felmerülnek. Az ígét használjuk infinitívusban, mert egyedül ez fejezi ki az élet folytonosságát... El kell törölni a melléknévet, mert szünetet és elmélkedést tételez fel, s ennél fogva összeférhetetlen a mi dinamikus szemléletünkkel... El kell hagyni a határozókat... nincs szükség a vesszők és pontok képtelen szüneteire. Mivel a rend is az értelem műve, azért a képeket rend nélkül, sőt rend ellenére kell elhelyeznünk... Az anyag líraiságát, az anyag természetét csak a mondattan nélkül és összefüggés nélküli szavak költője tudja megközelíteni.”¹⁴ A szabad vers után a szabadon választott szavak zenéje következett.

A szegedi egyetemi tanár a következő költeménnyel szemléltette a futurizmus túlzásait:

Tri tri tri	uhi uhi uhi
fru fru fru	il poeta si diverte
Ihu ihu ihu	pazzamente... ¹⁵

A futurizmus túlzásai azt eredményezték, hogy újból divatba jöttek a klasszikus alkotások. Gentile kijelentette, hogy a művészet igazi teremtő tevékenység, vagy még inkább a teremtő gondolatnak a forrása és megnyilvánulása. Milyen ez a teremtő tevékenység, ezen vitázott Croce és Gentile tábor. Croce szerint a líraiság adja meg a lényegét. Gentile megfogalmazásában pedig a gondolkodás folyamatának alanyi mozzanata. Mindkét olasz szerzőnél a művészi érzelm önti a tartalmat formába, s egybeforrasztva létesíti az egyéni műalkotást. Mindketten idegenkedtek a biológiai és lélektani szempontoktól, mert tartottak a pozitívizmus visszatérésétől. Mester János Croce és Gentile munkásságának tulajdonítja főként, hogy az esztétikai pozitívizmus s a vele rokon szellemi irányzatok nem játszanak többé jelentős szerepet Itáliában sem elméleti, sem gyakorlati téren. Lombroso, Patrizi, Ferri antropológiai és fiziológiai elméletei pedig feledésbe merültek.

Mester János Adriano Tilgher rendszerét és kritikái tevékenységét is ismerte. Tilgher szerint a művészet sajátos eredeti tapasztalat, melyet nem lehet semmiféle más lelki mozzanatra visszavezetni. Ez a tapasztalat az „amor vitae”, az élet szeretete önmagában, a maga kedvéért, nem pedig valamilyen érzelm vagy tárgy kedvéért. A művész alkotó tevékenységében önmagát szereti, nem tárgyat... Azért nem szükséges, hogy valóságban átélje azt az érzelmet, amelyet kifejez, mert a

művész élménye különbözik a gyakorlati ember vágyától és cselekvésétől. Egy szépen megterített asztalt a művész meg akar örökíteni, az éhes vendég hozzá akar telepedni.¹⁶

Leo Ferrero az olasz humanizmus felfogását újíttotta fel. Leonardo da Vinci szerint a festő a művészek királya s legmértöbb képviselője, nagyon sokat adott a művész technikai felkészültségére. Ferrero szerint a műalkotás azért tetszik nekünk, mert megcsodáljuk a benne rejlő rátermettséget és művészi készséget. Csodáljuk a művet, mert meg vagyunk győződve arról, hogy ilyet csak lángelme, csak igazi művész tud létrehozni. Ferrero szerint az esztétikai érzés hasonlít arra a csodálkozásra, mellyel lélegzetviasszafojtva kísérjük a bűvészek és a légtornászok ügyességét.¹⁷

A korabeli olasz ízlés változását elősegítette az Aquinoi Szent Tamás-jubileum (születésének 700. évfordulója), valamint az a tény is, hogy az érdeklődés előterébe került Dante Isteni Színjátéka, melyet De Sanctis Olaszország nemzeti bibliájaként emlegetett. Ugo Ojetti kijelentette, hogy az olasz művészi alkotások háromnegyed része vallásos jellegű.

Könyvében Mester ismertette XI. Pius nézeteit a korabeli művészetekről, aki megállapította, hogy a Vatikánban felhalmozott remekművek Giottótól Raffaeloig, Fra Angelicotól Caravaggioig valami örök szépséget tükröznek, egyik régi alkotás sem függ egyéni szeszélytől vagy forgandó korok ízlésének változásától. A Vatikánban található görög és római szobrok megadják az ember testi szépségének klasszikus mintáját, azonban háttérbe szorul bennük az érzelem és a gondolat, míg a keresztény művészet nagy alkotásaiban a forma egységes egészbe olvad a kifejezéssel, így a szemlélő lelkében is vallásos gondolatok és érzelmek keletkeznek. A keresztény művészetekre is vonatkozik Horatius elve: Si vis me flere, dolendum est primum ipsi tibi. (Ha azt akarod, hogy én könnyezzem, előbb neked kell a fájdalmat átérezned.) A klasszikus alkotások mellett torzképnek tűnnek az újdonságot hajhászó törekvések, melyek sokszor sokak rajzban való járatlanságukat palástolják.

Mester János beszámolt az egyház művészeti törekvéseiről is: Arte Cristiana (1913-tól), Rivista di Archeologia Christiana (1923-tól), Arte Sacra (1931-től), folyóiratok megjelentetése; Beato Angelico egyházművészeti főiskola megalapítása (melynek Mester János megjegyzése szerint első magyar hallgatója Vinkler László festő volt).¹⁸

A szegedi professzor könyve azt bizonyítja, hogy szerzője ismerte a korabeli olasz művészet-filozófiai és esztétikai nézeteket, s kifejtette róluk saját véleményét. Mester János könyve a mai szakemberek és érdeklődő olvasók számára is fontos következtetések levonására alkalmas.

IRODALOM

1. Benedetto Croce: A szellem filozófiája. (Válogatott írások) Gondolkodók sorozat. Gondolat, Bp. 1987. A kötet elején Kaposi Márton: A filozófus Croce c. tanulmánya.
2. Mester János: Az olasz nevelés a XIX. és XX. században. Királyi Magyar Egyetem Nyomda. Bp. 1936. 135–139. p.
3. Esztétikai Kislexikon. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1972. 242. p.
4. Mester János: Az új idealizmus alkonya Olaszországban. Katolikus Szemle, 1934/9. 517–524. p.
5. Mester János: Giovanni Gentile művészetfilozófiája és a mai olasz esztétika irányai. Franklin Társulat Nyomdája. Bp. 1936.
6. Mester János: Giovanni Gentile művészetfilozófiája... i. m. 4. p. és La Critica 1930. 317–320. p.
7. La filosofia dell' arte. Roma–Milano, 1931. és La fil. d'arte in compendio. Firenze, 1934.
8. Mester János: B. Croce. Atheneum, 1931. 210–213. p.
9. Mester János: Giovanni Gentile művészetfilozófiája... i. m. 15. p.
10. Mester János: Giovanni Gentile művészetfilozófiája... i. m. 16. p.
11. Mester János: Giovanni Gentile művészetfilozófiája... i. m. 26–27. p.
12. Mester János: Giovanni Gentile művészetfilozófiája... i. m. 32. p.
13. Boccioni: Pittura e scultura futuriste. Milano, 1914.
14. I poeti futuristi. Gyűjteményes kötet. Milano, 1912. Előszava Marinetti híres kiáltványa: Manifesto tecnico della letteratura futurista.
15. Vossler: Die neuesten Richtungen der italienische. Litteratur. Marburg, 16–17. p.
16. Tilgher: Riconoscione. Roma, 1924, 66–82. p.
17. Leo Ferrero: Leonardo o dell'arte. 1931. És Tilgher: Estetica. 225–233. p.
18. Mester János: Giovanni Gentile művészetfilozófiája... i. m. 47–50. p. és Oláh János: Mester János élete és munkássága. APC Stúdió, Gyula, 1998.

DR. DOMONKOS JÁNOS
ny. iskolaigazgató, szaktanár
Budapest

Halványkék választás

Az előszót Gyurkovics Tibor írta *Kék rémület* címmel, melyben hangoztatja: „Földül ez a könyv. Úgy látszik, az ember nem tud eléggé megöregedni a történelemhez. Mintha arcomba csapdosta volna meztelen és kíméletlen lapjait.”

Nem csoda, ha meglevenedik az emberben még a megélt múlt is. „Nem tűnik el a süllyesztőben, mert mindig jönnek a fiatalok, akik letépik a történelem csalékony álarcát...”

A szerző két ifjú történész: *Földesi Margit* (1961) a történettudomány kandidátusa, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem docense; *Szerencsés Károly* (1960) a történettudomány kandidátusa és az ELTE BTK docense.

A könyv kitűnő szerkezeti felépítéssel, áttekinthető módon tárja az olvasók széles rétegei elé a magyarországi 1947. augusztus 31-i, az úgynevezett kékcédulás választások igaz történetét, amelyet a kommunista párt (MKP) által szervezett politikai szélhámosság és csalás tett elhíresültté.

Miért kellett 1947-ben, két évvel a 45-ös szavazások után választásokat hirdetni? Ugyanis demokráciákban általában négyévenként írják ki választásokat. Tehát csak 1949-ben kellett volna hazánkban ismét szavaznia a lakosságnak! A kitűnő szerzők 85 perdöntő dokumentumot válogattak össze ebből az időből. Jegyzetekkel és kísérő tanulmányokkal látták el ezeket. Így érzékeltetik, mit jelentett a visszaéléseknek, csalásoknak az a sorozata, amelyet napjainkig a hamis szavazatok leadására gyártott lapokról, cédulákról emlegetnek. A válogatás magán viseli a válogatók (a hozzáértő szerzők) keze nyomát. A 85 dokumentum közt találhatók törvények, rendeletek, iránylevek, bizalmas ülések jegyzőkönyvei, pártértekezletekről megmaradt feljegyzések, választási beszédek, röplapok. E bizonyító források közt szerepeltek a pártok központjába, a vezetőknek küldött belső jelentések, a nyilvánosságnak szánt rádióbeszédek is. Érdekes dokumentumokat találtak a Belügyminisztérium (vezetője volt Rajk László) korabeli iratai között, de páratlan az a kommunista ütemterv is, mely minden részletre kiterjedően tervezte meg a hamis szavazatok számát.

Miért lett kékcédulás választás a történelmi gúnyneve a 47 augusztusi szavazásnak? Mert az a névjegyzékkivonat, amellyel igazolni lehetett, hogy ne az állandó lakhelyén, hanem alkalmi tartózkodási helyén szavazzon a polgár, halványkék színű volt! Sokat megsemmisítettek közülük, de az egész történettel kapcsolatban sok dokumentum mégis megmaradt.

Egy ilyen érdekes tényanyag a könyv 112. oldalán található 12. dokumentum, egy 1947. júl. 25-i körlevél, amely a magyar Nemzeti Parasztpárt ellen szit gyűlöletet: (részleteket idézünk a körlevélből) = „Az új választások kiírása új lehetőségeket teremt számunkra, ezért mindent el kell követni, hogy az új országgyűlésből kimaradjanak azok, akik a mi szempontunkból nem kívánatos elemek... Legádázabb ellenfelünk a Parasztpárt! Minden erővel meg kell akadályozni, hogy mandátumokat szerezzenek. A múlt választásokon gyengeségünk miatt bejutottak a képviselőházba, de most ennek nem szabad megtörténni... A szavazatok szétforgácsolódása miatt lett engedélyezve ennyi párt. Mert minél több párt van, annál több részre lehet a parasztszavazatokat osztani... Tűzzel-vassal megakadályozzuk, hogy a parasztpárt mandátumhoz jusson. A pénz nem számít. Ha kell, 100 milliót is szívesen áldozunk, mert nekünk – ha ezek a bitangok kiesnek – minden pénzt megér.”

De térjünk vissza a kékcédulás választásokhoz: Már a választás napjának délelőttjén világos volt, hogy országsszerte tömeges választási visszaélés történt. A választás azzal zárult, hogy a félmillió kihagyott vagy „kifelejtett” szavazó, a kétszázezer hamis szavazat, a 670 ezer megsemmisített voks külön-külön és együttesen is oly mértékben sértették a választások tisztaságát, hogy megkérdőjelezhető az egész választás eredménye is. Mégis minden visszaélés ellenére sem győzött a Baloldali Blokk, mert a polgári alapon álló pártok kaptak szavazati többséget.

Kairosz Könyvkiadó, Budapest, 2001.

VIRÁGHNÉ HORVÁTH ERZSÉBET

tanszékvezető főiskolai docens

Tessedik Sámuel Főiskola

Kőrös Főiskolai Kar

Békéscsaba

Az élő múlt

– SZABÓ JÓZSEF: KOPPÁNY MENTI TÁJSZÓTÁR, SZEKSZÁRD, 2000. –

(Lektor: Deme László, szerkesztő: Gaál Attila)

A kötet szerzője arra vállalkozik, hogy a megállíthatatlanul robogó időből kiszakítsa azt az időszakaszt, amelyből nagyszüleink, szüleink s a mi anyanyelvünk is fakad, ahonnan nyelvi szemléletünk, gondolkodási formáink származnak, ahol a világ és önmagunk megnevezésének első szavait megtanultuk.

Ez a nyelvi közeg az otthoné, a lokalitásé, a falué s részben már a múlté.

Manapság nem divat hátrafelé nézni, a multikulturális társadalom csak előre, a jövőbe szeret tekinteni, s feledni látszik gyökereit; pedig e nélkül arra sem fog emlékezni, honnan jött, honnan indult, s lehet, hogy az előrefutás irányait is rosszul jelöli meg.

Valószínűleg mindnyájan valamilyen helyi nyelvváltozatot, nyelvjárást tanultunk meg elsőként, amely az első megtanult nyelvet is jelentette életünkben. Ezzel együtt szocializálódtunk egy „anyatársadalom” lokális világába, kultúrájába, világképebe; ez volt a világgal történő első „integráció” is.

Ezért fontos ma is egy Koppány menti tájszótár megjelentetése, mert ráébreszt bennünket arra, hogy milyen nyelvi világból jöttünk, hogy hova tartozunk. Értékeinek nem ismerése, sőt, talán kirekesztése és elvetése önmagunk kirekesztéséhez és elvesztéséhez, nyelvi identitásunk megrendüléséhez, végső soron nemzeti jellegünk elvesztegetéséhez vezethet.

A Koppány menti tájszógyűjtés üzenete elsősorban ez. A szerző több évtizedes gyűjtőmunkájának eredményét veheti kézbe az olvasó. Külső-Somogy három falujának (Nagykőnyi, Értény, Koppányszántó), illetve tájegységének nyelvi anyaga elsősorban a hagyományos paraszti világ szókincsét mutatja be. Ez azért fontos, mivel sem néprajzi, sem dialektológiai szempontból a szak tudományi kutatás nem érintette e tájegység nyelvjárási állapotának a feltárását, pedig „a vidék viszonylagos zártsága következtében szokásaiban, anyagi kultúrájában és nyelvében egyaránt sok archaikus vonást őrzött meg napjainkig” – írja a szerző.

A szócikkek a szakirodalmi gyakorlat szerint épülnek fel: a köznyelvi lexémát követi a nyelvjárási szóalak, majd a szófaji megjelölés és a stílusminősítés, végül a tájszó jelentése és példamondatba foglalása. Ez azért is fontos, mivel azt a beszédhelyzetet, szociokulturális attitűdöt is felidézi, amelyben használták. Az adott szó néprajzi vonatkozásai, ezek magyarázata is esetenként szükségesnek bizonyult (pl. zsúp ~ zsupp, üllő ~ üllő, tokány, sarjánka ~ surgyánka, roz, pörkölt-torta ~ pörkölttorta, pillézés, peckózás ~ pëckózás, ónyaöntés, nyomtatás, lidérc ~ ludvérc, krumpligánica, kötél, kottyolás ~ kottyulás, korbácsolás ~ korbácsullás, hurkattáncolás ~ hurkatáncolás, blinckézés ~ brinckézés, apacsolás ~ apacsullás stb.). A néprajzi háttér fölvázolása különösen azért érdemes, mert módot nyújt arra, hogy egy más tájegységről származó olvasó összevethesse saját tapasztalataival, a szó használati körének esetenként eltérő módosulásaival, azokkal a szokásrendekkel, amelyeket gyermekkorából, múltjából őriz, de mára már saját életmódjához sem feltétlenül kötődik.

A szótár kulturális időutazás. Még tudjuk, mi a zsúp, az apacsolás; talán még ma is fogyasztunk krumpligánicát és pörkölttortát. Ha életvitelünk már más is, de tudásunkban, kultúránkban, ízlésünkben, öltözködésünkben, nyelvünkben őrizzük az előtűnt élők életét, életünkben az ő életüket. Az élő múlt teremthet folytonosságot nemzedékek, a nemzet múltja és jelene közt. Ezért fontos kiadvány Szabó József (Szegedi Egyetem) könyve, a Koppány menti tájszótár 2001-ben is.

Alapművek Puskinról

– TALLÓZÁS A BICENTENÁRIUM LEGÉRDEKESEBB KÖNYVEI KÖZÖTT –

A legnagyobb orosz költő születésének nemrégi, kétszázadik évfordulójára korábban soha nem látott számú kiadásban jelentek meg hazájában a művei (köztük egy valóban mindenki számára hozzáférhető „Puskin-összes”), de kisebb könyvtáryra rúg a róla szóló, mind tudományos, mind népszerű könyvek mennyisége is. Itt csupán néhány, most megismert alapműre hívjuk fel a figyelmet.

Az először 1931-ben megjelent *Putjevogyityel po Puskinu* most reprint kiadásban látott napvilágot. Ez volt annak idején a legelső átfogó kislexikon a költő munkásságáról: a szócikkek felölelik életrajzát és egyes műveit csakúgy, mint valamennyi szereplőjét, a művekben említett helyneveket, a műfajait stb.

A kétkötetes *Anyegin-enciklopédia* szinte három szótárt rejt magában: a műben fellelhető tulajdonneveket, a reáliákat (események, tárgyak, elavult szavak) és a motívumokét – a filozófiai, etikai és esztétikai kategóriákkal. Szemet gyönyörködtető a mű külleme is, azzá teszik a költő rajzai és a korabeli festményekről, valamint a múzeumokban őrzött tárgyairól készült reprodukciók.

Több mint három évtizeden át fordította angolra az *Anyegin*-t Vlagyimir Nabokov, a munkája filológiai tanulságait pedig csaknem ezeroldalas *kommentár-könyvben* szűrte le. Ezt Brodskij és Lotman hasonló műfajú műveitől főként gazdag összehasonlító irodalomtörténeti és verstani elemzései, valamint kulturológiai szemlélete különbözteti meg. Most egy moszkvai és egy szentpétervári kiadó is megjelentette.

Az *Anyegin*-nek ötnegyed század során elkészült négy magyar fordítását Péter Mihály elemzi *Pár tarka fejezet csupán...* c. monográfiájában. A hat fejezetben nagy beleérzéssel tekinti át a két főszereplő és a két levél áttételését, a Költő hangjának magyar metamorfózisait, a táj, az év- és napszakok leírásának megoldásait, valamint a „hármasság”, a zeneiség, líraiság és gondolatiság egymásra rezonáló, egymást erősítő harmóniáját.

Az egész Puskin-pálya áttekintésére vállalkozó sok új tudományos monográfia közül kiemelkedik Nyikolaj Szkatové (*Puskin – russzkij genij*). A korábbi Kolcov- és Nyekraszov-szintéziséről ismert szentpétervári irodalomtörténész (az ő szerkesztésében jelent meg nemrég a XX. századi orosz írók kétkötetes lexikona is) az életrajz és életmű egységét az egyes biográfiai szakaszok szerint tagolva mutatja be. Minden újabb periódus itt nem csupán biológiai lépcső, hanem egy újabb művészeti stáció is. A kétszáz év alatt valóságos tengerré duzzadt szakirodalmat mesterien uralja: számos új mozzanatra legalább tömören utal, s megállapításait olyan apró részletekkel is illusztrálja, amelyekről történelmi és gondolati távlatot egyszerre nyer a vizsgálat. Szkatov Puskinja nem merev szobor, hanem élő ember, a maga anyagi (sokszor akár pénzügyi és családi, de ezeknek végső fokon mindig a költészetre visszaható) valójában. A szerző összegző gondolata – Puskin az orosz szellem legmagasabbfokú megnyilvánulása – a csaknem 600 lapos könyv meggyőző végkonklúziója.

DR. STEINERNÉ DR. MOLNÁR JUDIT
tanszékvezető főiskolai tanár
Eötvös József Főiskola
Baja

Kurtán Zsuzsa: Idegen nyelvi tantervek

Mindig nagy érdeklődéssel veszem kézbe a veszprémi műhelyben született írásokat. A veszprémi doktori műhely Nyelvpedagógiai sorozatában megjelent könyv írója, Kurtán Zsuzsa régóta foglalkozik tantervi kérdésekkel idegennyelvoktatás-specifikusan. Ismeri a téma nemzetközi és hazai szakirodalmát, a tantervkészítés elméletét és gyakorlatát. A könyv értéke: tudományos igényessége, a téma interdiszciplináris megközelítése, a nyelvtanításban való alkalmazhatósága. Nyelvtanár és nyelvtanító számára egyaránt hasznos segédanyag, mert betekintést nyújt a tantervelméletbe, segítséget ad a curriculumok összeállításához, a tantervfejlesztéshez, a tanári munka tervezéséhez.

A téma többoldalú – elméleti, történeti – megközelítése elvezet a nyelvtanár személyiségéhez, a tantervfejlesztés, tantervkészítés kulcsszereplőjéhez, akinek tudományosan megalapozott elméleti ismeretekre van szüksége ahhoz, hogy a gyakorlatban használható alkosson, mely a hazai és lokális érdekeket figyelembe veszi, ugyanakkor megtartja a nemzetközi értékeket is, de egyúttal eurokonform is.

A könyv felépítése, tagolás dicséretes. A fejezetek között logikai összefüggés, egymásra épülés és módszertani célzatosság van. Pl.: Tankönyvválasztás, Az értékelés szintjei, Tantervértékelés, Modellek.

Fejezeteiben a tantervelmélet fontos kérdésköreit taglalja a szerző az idegennyelv-oktatás realitójában.

- | | |
|---|---|
| 1. Tantervelméleti kérdések | 6. Idegennyelv-oktatási célok, feladatok és követelmények |
| 2. Tantervek és döntése | 7. Az idegen nyelvi tantervek tartalma |
| 3. Az idegen nyelvi tantervek általános jellemzői | 8. Idegen nyelvi tananyagok, tankönyvek |
| 4. Magyarországi idegen nyelvi tantervek | 9. Értékelés |
| 5. Szükségletelemzés | 10. A nyelvtanár mint tantervfejlesztő |

Valamennyi fejezet a témakörök felsorolásával kezdődik, és összefoglalással, kérdésekkel, feladatokkal, illetve ajánlott irodalommal zár. Ez a tanulmány áttekinthetőségét, kezelhetőségét szolgálja. Ilyennek kell lennie egy logikusan felépített tankönyvnek, amelyet praktikus módon lehet forgatni, és amelyből gyors információkat is tudunk rövid idő alatt szerezni.

A szerző kérdései kreatív gondolkodásra, a téma továbbgondolására is serkentik az olvasót. Rendkívül pozitívan értékelem a könyv fogalomtárát, azt a kis szótárt, amely a tantervekben leggyakrabban előforduló fogalmak értelmezését adja. Talán a portfolio definícióját lehetne tágabban értelmezni, utalni az európai portfolio hármastagolására: nyelvi útlevel és dokumentumok, nyelvi életrajz és dosszié.

A könyv hiánypótló, hozzájárul és hozzásegít a korszerű idegennyelv-oktatás tervezéséhez és gyakorlati megvalósításához.

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
A kiadásért felel: *Dr. Siposné Dr. Kedves Éva*
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62 544-000/6346
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
Évente 5 alkalommal jelenik meg: Évi előfizetés díja: 1000 Ft.
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*
Megjelent: 2500 példányban
Juhász Nyomda Kft. Szeged
Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető
ISSN 1219-0608

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József – Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária – Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes–Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma–Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989
(Előszó: R. Molnár Emma – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy a könyvsorozatnak 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 150 Ft, a 10. köteté 180 Ft, a 11. köteté pedig 400 Ft. Ha a 11. kötetet 10 példányban rendelik meg, 25 %-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.*