

54857

2003 APR 14

163



TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2003. 43. 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. Zsukovits 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

Takács Gábor: Az önálló problémamegoldás igénye-szükségessége matematikaórán	49
Bácsi János–Kerekes Judit: Az első osztályos olvasókönyvek szóanyagából készült Gyakorisági szótár	52
Palláné Szénási Margit: A fordítás útvesztőiben	58
Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona: A határon túli magyar tanítók továbbképzése	66
Dr. Vass László: Galaxisról galaxisra – Az internetgeneráció felemelkedése	68
Fekete Andrea: Munkaiskola és projekt módszer az idegennyelv-oktatásban	72

MŰHELY

Takács Mária: Az olvasás éve és az olvasásra nevelés	80
Dr. Domonkos János: Újabb adalék egy pécsi várossétához	81
Csicselyné Korbely Zsuzsanna: Március 15-i ünnepi műsor Kossuth Lajos születésének 200. évfordulója jegyében	83

ÖRÖKSÉG

Dr. Domonkos János: Emlékezés Kodály Zoltán (1882–1967) örökségére	87
--	----

SZEMLE

Dr. Oláh János: <i>Nagy Péter Tibor</i> : Járszalag és aréna	89
Dr. Nagy Andor: Összehasonlító pedagógia	90
Dr. Fenyvesi István: <i>Hajzer Lajos</i> : A magyar helynevekből képzett orosz derivátumok szótára	91
Dr. Kiss Kond László: <i>Dr. Kiss Tihamér</i> : A matematikai gondolkodás fejlesztése hétéves korig	92
Bereczkiné Gyovai Ágnes: <i>Dombiné Kemény Erzsébet</i> : Sebők György – zongoraművész	94
Dr. Révész Ferencné: In memoriam H. Tóth Erika (1945–2002)	95

TAKÁCS GÁBOR

szaktanár

Magyar Hajózási Szakközépiskola

Budapest

Az önálló problémamegoldás igénye-szükségessége matematikaórán

Az iskolai tananyag nem tartalmazhat – nem is tartalmaz – minden olyan ismeretet, amelyre szüksége van, szüksége lesz vagy szüksége lehet egy-egy embernek. Tudásunk egy részét önállóan kell megszereznünk. Az önálló ismeretszerzés módszereinek megtanulása ezért legalább olyan fontos, mint a legtöbb – különböző tantárgyak tananyagában szereplő – ismeret megtanulása.

A tanulás, a matematika tanulása is, alapjában véve képességfejlesztés. A képességek viszont csak a megfelelő tevékenységek gyakorlása során alakulnak ki. Ez erőfeszítés nélkül elképzelhetetlen. Csakhogy tartós erőfeszítéshez megfelelő motiváció szükséges: A tanuló tevékenységének motívumai a tevékenység következtében, annak folyamatában is fejlődnek. Nyilván a motívumok fejlődésével együtt maga a tanuló személyisége is fejlődik. Nem véletlen, hogy pedagógiai gyakorlatunk szállóigéjévé vált az a mondás, hogy „a fejlődés alapfeltétele a tevékenykedés”. A matematika tantárgy vonatkozásában azt azért hozzá kell tennünk, hogy intellektuális értelemben is értendő a tevékenykedés. Az igazi fejlődés, művelődés (ellentétben a közfelfogásban elterjedt, „közönségként” való szemlélődéssel) az a tevékenység, amikor az ember problémát-problémákat old meg eredményesen. Közismert, hogy az ember átlag 20%-át jegyzi meg annak, amit hall, 30%-át annak, amit lát, 50%-át annak, amit lát és hall, 70%-át annak, amit önmaga mond, és 90%-át annak, amit csinál. Meggyőződésünk, hogy a tanári magyarázatnak, illetve a tanulótársak megoldása meghallgatásának és megfigyelésének lényegesen kisebb jelentősége van az egyén gondolkodásának fejlődésében, mint az önálló feladatmegoldáson alapuló tevékenységnek.

A matematikatanítás egyik legfontosabb feladata az önálló, problémamegoldó gondolkodásra nevelés. Önálló problémamegoldásra viszont csak úgy nevelhetünk, ha elegendő alkalmat biztosítunk a tanulóknak önálló gondolkodásra, önálló problémafejtésre. Ezért célszerű növelni az önálló feladatmegoldások számát. Viszont egy-egy osztályban a tanulók tantárgyi készségének szintje, jártassága legtöbbször éppúgy heterogén, mint pszichikus tulajdonságaik, biológiai fejlettségük. Több évtizedes pedagógiai tapasztalataink alapján nyugodtan kijelenthetjük, hogy a tanulók egyéni sajátosságainak figyelembevétele nélkül a képességfejlesztés területén nem lehet komolyabb eredményeket elérni. Mindig ügyelni kell az egyéni különbségekre, nem szabad uniformizált eljárásokhoz ragaszkodni, hanem a különböző pszichikus alkatú tanulóknál különböző, belső sajátosságainak megfelelő módszert kell alkalmazni. Differenciált feldolgozási módszereket, változatos tanítási-tanulási stratégiát, a különböző képességű tanulók ismeretszintjéhez igazodó, különböző nehézségi fokozatú feladatok kitűzését, különböző tanulóknak ugyanazon feladat megoldásához különböző időtartam biztosítását, sokfajta didaktikai fogás alkalmazását tartjuk célszerűnek. Nyilván a tanulók egyéni sajátosságai figyelembevételének ilyen „rugalmas igazodást” feltételező tanítási stratégiája esetén már a tanítási órák

tervezésének időszakában sem kezelhető kizárólagos célként a konkrét matematikai tartalom elsajátítása. Sőt ez a szemlélet feltételezi, hogy a matematikai tartalom nem elkülöníthető célként jelentkezik, hanem csak egy olyan eszközként, amelynek segítségével kialakíthatjuk a problémamegoldó képességet, ítélőképességet, találerősséget, rugalmasságot stb. tulajdonságokat, mint a matematikai tartalommal adekvát pszichikus elemeket.

A tanítás eredményességére kiható pszichológiai feltételek közül a megoldandó problémákkal való találkozás, a problémamegoldás körülményei nagyon lényegesek. Helyes választás esetén a problémaszituációk megfogalmazása megfelel a tanulók életkori sajátosságainak. Célszerű lehetőséget biztosítani a problémák többoldalú megközelítésére, a megsejtések problémamegoldás előtti megfogalmazására, a megoldás eredményének előzetes becslésére, különféle megoldási módok keresésére. A problémamegoldáshoz szükséges időtartam vonatkozásában nagyon jelentős különbségek tapasztalhatók a tanulók között. Ennek következtében a frontálisan vezetett tanítási órákon a tanulók aktivitása meglehetősen kiegyensúlyozatlan. Frontális tevékenység esetén csak néhány gyorsabban gondolkodó tanuló oldja meg a problémát, a többiek csak a helyes megoldás menetének ismertetéséből okulhatnak, sőt még az is előfordulhat, hogy csak az eredményről értesülnek. Tudjuk, profán a hasonlat, de ez nagyon hasonlít ahhoz a naiv módszerhez, amikor valakit úgy akarunk megtanítani úszni vagy kerékpározni, hogy a stadion lelátóján ülve figyeljük a kerékpárversenyzőket. Hiába van a versenyzők között az Európa-bajnok, hiába kifogástalan az összes versenyző technikája, aki meg akar tanulni kerékpározni, annak fel kell ülnie a kerékpárra. Úszni is csak vízben lehet megtanulni. A medence széléről majdnem felesleges figyelni a versenyzők úzását, még akkor is, ha a világbajnok is köztük van. Így van ez a matematikával is. Nem elég figyelni és nézni, csinálni kell! Véleményünk szerint tanítványaink fejlődésében összehasonlíthatatlanul eredményesebb a jól irányított önálló tevékenységre alapozott tanulás, mint a tanulóújság tevékenységének figyelése, például a táblai munka másolása. A legeredményesebb tanulási módszer, amikor a tanulók egyéni munkával, tapasztalati úton, próbálkozással, korábbi ismereteik felhasználásával, újraszervezésével vagy analógia alapján igyekeznek megtalálni a kitézött probléma, problémák helyes megoldását, amelyhez a pedagógus folyamatos, személyre szóló segítséget nyújt.

A tanulás lényegéhez tartozik az is, hogy amit tanultunk, azt alkalmazni is szeretnénk. Az alkalmazás során láthatók a tanult ismeret alkalmazhatóságának korlátai. A sikertelen, hibás alkalmazásnak ezért fontos fejlesztő, nevelő értéke van. Az új ismeretek önálló, kiscsoportos tevékenységgel történt feldolgozásának természetes velejárója a hiba, a tévedés s annak megvitatása. A tévedésekből, hibákból nagyon sokat lehet tanulni, ha megkeressük, hol hibáztunk. Közismert aforizma: „a tapasztalat az az elnevezés, amivel az emberek sikertelen kísérleteiket illetik”. A bizonyítás módszereinek megtanítása mellett a cáfolás fogásait is meg kell tanítanunk. Másrészt, ha komolyan gondoljuk, hogy a tanulók önállóan dolgozzanak, ha minimálisra akarjuk csökkenteni azokat az alkalmakat, amikor a tábláról másolnak, akkor természetesnek kell tekintenünk, hogy munkájukban tévedések, hibák is találhatóak. A munkatankönyvben, a füzetben előfordulhatnak félbehagyott próbálkozások, felismert tévedések, javítások, hibás megoldások, de ezek a feladat megbeszélése után javítandók, a jó megoldás pótolandó. Nem célszerű a munkatankönyv, a füzet szépsége miatt feláldozni az önálló munkát, de szükséges a megoldások ellenőrzése.

Ha a tanulóknak csak a számonkéréskor kell önállóan dolgozniuk, ha minden problémát a pedagógus és néhány kiemelkedő képességű tanuló dolgoz ki, ha a tanulók zöme

passzív szemlélő az órákon, akkor nem várható jó eredmény. Az eredményes matematikatanítás feltétele, hogy ne csak a jó tanulók dolgozzanak önállóan.

Az aktív, önálló munka sikerélményt jelent a gyerekeknek, motiváló hatása is jól használható. Viszont az nyilvánvaló, hogy az egyszerű, többször megoldott típusú feladat már igazán csekély (vagy semmiféle) sikerélményt sem nyújt a jobb képességű gyerekeknek, míg a gyengébbek számára még ugyanaz a feladat önálló munkával megoldhatatlannak bizonyulhat. Ezért elengedhetetlen a differenciálás.

A fejlesztésközpontú matematikatanítás megvalósításának egyik fontos feltétele, hogy a tanulók ne készen kapják az ismereteket, hanem tárgyi vagy gondolati tevékenységre alapozva mintegy felfedezzék azokat. Ahhoz, hogy a feladatok megoldása során a tanulók felhasználhassák az előző feladatok megoldásakor szerzett tapasztalataikat, a megoldandó problémáknak egymásra kell épülniük, úgynevezett feladatrendszerrel kell alkalmoznunk.

Az eredményes tanítás feltétele, hogy a feldolgozandó feladatokat az egy osztályba járó tanulók zöme erőfeszítéssel bár, de meg tudja oldani. Ellenkező esetben csak elkedvetlenedésre számíthatunk, nem pedig több tudásra. Bármely konkrét osztály tanulóit tekintjük, képességeik, adottságaik több-kevesebb mértékben eltérnek. Ha valakitől kevesebbet követelünk, mint amennyit elbír, az tékozlás a tehetségével. Csak frontális óravezetéssel nem lehet mindenkit képességeinek megfelelően foglalkoztatni. Az „átlagos tanulóhoz” igazodó órán a tehetséges tanuló először csak unatkozik, majd lassan visszafelődik. Differenciált foglalkozásra van szükség. A feladatokat és a követelményeket úgy célszerű differenciálni, hogy minden tanulónak legyen a felkészültségéhez igazodó, fejlesztését biztosító feladat a feladatsorban. Ez sok munkát igényel a tanítási órára való felkészülés során, mert nyilván úgy kell kiválasztani a feladatokat, hogy a gyengébb előmenetelű tanulók által is megoldhatók (egészen pontosan olyanok, amiket ezek a tanulók is meg tudnak oldani), de még a jó felkészültségű tanulóktól is erőfeszítést igénylő feladatok is legyenek közöttük.

A különböző adottságú, képességű, készségi szintű, motiváltságú tanulókkal való eredményes foglalkozás különböző eljárást, különböző módszert igényel. Akiknek különböző a munkához (tanuláshoz) való viszonya, különböző a képességbeli vagy fiziológiai terhelhetősége, azok elé más-más célt kell kitűznünk, más-más feladatokkal lehet egyéni teljesítményük szintjét a legjobban emelni. Ez feltételezi a differenciált óravezetést, a tananyag differenciált módon történő feldolgozását.

Matematikából a tantervi követelményekben rögzített jártasságok, készségek elérése jó néhány számításos feladat megoldását feltételezi, ami a monotonia veszélyével jár. Hiszen a többször ismétlődő tevékenység elveszti pozitív mozgósító erejét, egyre gyengül a tevékenység jellegéből fakadó motiváció. Gondos, előre jól megtervezett munkával érhető el az, hogy egyes formai különbségeket tartalmazó feladatoktól lényegesen kevesebb fejlesztő hatás várható el, mint azoktól, amelyek a motiváció erősítésének funkcióját is betöltik. Ezt olyan feladatok megoldásával érhetjük el, amelyekben az ismeretek (feladatsorok) egymásra épülnek, amelyek a tanulókhöz közelálló problémákkal foglalkoznak, amelyek a tanulókat érdeklő kérdésekre adnak választ, amelyeknek érdekes, a figyelmet lekötő a tartalma vagy a megfogalmazása, amelyeknél többféle megoldási mód lehetséges, valamint a paradox, meglepő jellegű, de tanulságos befejezésű feladatok, illetve amelyekben szokatlan, meglepő adatok szerepelnek, vagy amelyek megoldása szokatlan eredményre vezet.

Az önálló ismeretszerzés célszerűségén kívül még arra is szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy a megismerés valódi öröme, az igazi sikerélmény legtöbbször az egyéni erőfeszítéshez kötődik. Ilyen erőfeszítésre célszerű készítenünk tanítványainkat. Remélhető: olvasóink tanítványainak is egyre több matematikával kapcsolatos sikerélményben lesz részük.

BÁCSI JÁNOS¹ – KERESKES JUDIT²

¹igazgató, szakvezető – ²tanító, fejlesztő pedagógus

¹SZTE JGYTF Gyakorló Általános Iskolája – ²Koós Károly Alapfokú Művészeti Iskola
Szeged Zsombó

Az első osztályos olvasókönyvek szóanyagából készült Gyakorisági szótár „Van szó”

„A gyakorisági szótár olyan – többnyire egynyelvű – szótár, mely írott vagy beszélt nyelvű szövegek szóelőfordulásainak alapján közli a lexémákat és/vagy szövegszavakat azok előfordulásának (általában csökkenő) gyakoriság szerinti sorrendjében és/vagy ábécérendben. Az egyes lexémákra és/vagy szövegszavakra megadja az abszolút vagy relatív gyakoriság értékét, vagy a szóelosztás valamilyen egyéb gyakorisági mutatóját.”
(Füredi, 1989.)

A gyakorisági szótárunk sokban megfelel Füredi fenti definíciójának, de több dologban el is tér tőle. Az eltéréseknek az az oka, hogy a szótár elsősorban nem azzal a céllal készült, hogy gyakorisági szótár funkciót lásson el, hanem azzal, hogy segítségével létre lehessen hozni egy konkrét kutatás adatbázisát. Természetesen – az ellentmondást feloldva – „másodlagos” eredményként elkészült a gyakorisági szótár, de az nyelvészeti szempontból még több ponton kifogásolható, vitatható pl.: szófaji rendszerünk, generativitás, a tartalmas szavak megítélése stb. Ezek ellenére úgy ítéljük meg, hogy a gyakorisági szótár tervezett céljainknak, lehetőségeinknek maximálisan eleget tesz. Hasznosításával kapcsolatos hipotéziseink és tapasztalataink a következők:

1. A BeszédMester szoftver elkészítéséhez akartunk olyan adatbázist létrehozni, amely relevánsan tükrözi, melyik az a 2000 szó, amellyel egy 1. osztályos az olvasástannulás menetében a leggyakrabban találkozhat. Ez a szókészlet adja azt az adatbázist, amelyet 6 éves tanulók segítségével az ország tizenöt gyakorlóiskolájában (E.J.F. Gyak. Ált. Isk. (Baja), K.Cs.S. T.K.F. Bázisiskolája (Békéscsaba), ELTE A. CS. J. (Budapest), DE. K.L. Gyak. Ált. Isk. (Debrecen), E.K.F. 2.sz. Gyak. Ált. Isk. (Eger), A.CS.J.T.F. Gyak. Ált. Isk.(Győr), K.E. CS.V.M. Gyak. Ált. Isk. (Kaposvár), K.T.F. Gyak. Ált. Isk.(Kecskemét), Apáczai Gyak.Ált.Isk. (Nyíregyháza), P.T. 1.Sz. Gyak.Ált. Isk. (Pécs), M.E.C.T. T.F.K. Gyak.Ált. Isk.Sárospatak, SZTE JGYTFK Gyak. Ált. Isk. (Szeged), Tabán Ált. Iskola (Szeged), Toldi u. óvoda (Szeged) és I.P.F. Gyak. Ált. Isk.(Szekszárd)

rögzíteni fogunk; majd a szavak szegmentálásával megfelelő mennyiségű és minőségű fonémakészletet kapunk a szoftver kifejlesztéséhez.

A szoftvert terveink és eddigi kísérleteink szerint eredményesen fel lehet használni a siket gyermekek beszédtanítására, beszédhibák javítására, diszlexia terápiára, valamint segédeszköz lehet az olvasástanításában. Ezt a kutatásunkat az IKTA-4 támogatja.

2. A szótár létrehozásával olyan adatbázist kaptunk, amelynek vizsgálata, elemzése alapján:

a) Ötleteket kapunk hatékonyabb beszédterápiák kidolgozásához.

b) A nyelvészek számára vizsgálódási terület lehet a szótár, pl. a szófajok előfordulásának aránya, a leggyakrabban előforduló szavak vizsgálata összehasonlítási alap lehet a felnőttek nyelvhasználatához, valamint e szótár, és más országok hasonló szótárainak összevetése rámutathat a hatévesek univerzális szóhasználatára, de megmutathatja az eltérő szociokulturális környezetből adódó konkrét eltéréseket is.

c) Tanulságos a tankönyvíróknak, ugyanis könyvük szóanyagát össze tudják vetni 13 elsős olvasókönyv átlag szóanyagával.

d) Hasznos lehet a tanítóknak, mivel a szótár biztos alapot nyújt tollbamondások szövegének összeállításához, egységes feladatlapok készítéséhez, reális értékelés – mérés létrehozásához stb.

e) Szinte valamennyi humán tudománnyal – sőt sok reál tudománnyal – foglalkozó kutató érdeklődését felkeltheti a szótár, mert megtudhatjuk belőle, hogy 6 éves korban mely írkkal-költőkkel találkozik leggyakrabban egy tanuló, milyen állat- és növényneveket ismer meg, milyen szókészlettel találkozik, mely egy megadott fogalomkörhöz tartozik stb.

Itt közöljük mintául az első tíz leggyakrabban előforduló igét (1. sz. táblázat), tulajdonnevet (2. sz. táblázat), állatnevet (3. sz. táblázat) és növénynevet (4. sz. táblázat). A szavak után az első szám azt mutatja, hogy a kiválasztott szó hányadik helyen áll a csökkenő gyakorisági sorrendben, a második azt, hogy ez a szó összesen hányszor fordul elő, a harmadik pedig megmutatja, hogy a kérdéses szó előfordulása a vizsgált szókészlet hány %-a.

Megjegyezzük, hogy a címben szereplő idézőjelbe tett „van szó” az abszolút első helyre került gyakoriságú „van” ige, és a hasonló pozícióba kerülő „szó” nomen kiemelése. Ez a két szó fordul elő leggyakrabban a vizsgált első osztályos olvasókönyvekben.

I G É K		
1.	van	(1/2952/2,55204)
2.	olvas	(3/896/0,77460)
3.	mond	(5/827/0,71495)
4.	megy	(7/809/0,69939)
5.	húz	(8/705/0,60948)
6.	ír	(11/644/0,55675)
7.	lát	(14/488/0,42188)
8.	tud	(18/448/0,38730)
9.	rajzol	(21/397/0,34321)
10.	köt	(22/388/0,33543)

1. sz. táblázat

ÁLLATOK		
1	róka	(23/361/0,31209)
2	kutya	(51/228/0,19711)
3	ló	(52/227/0,19624)
4	madár	(62/205/0,17636)
5	nyúl	(74/184/0,15907)
6	farkas	(88/166/0,14351)
7.	egér	(109/150/0,12968)
8	kakas	(110/150/0,12968)
9	tyúk	(125/138/0,11930)
10	cica	(137/122/0,10720)

3. sz. táblázat

TULAJDONNEVEK (személynevek)		
1	Sándor	(58/213/0,18414)
2	Ferenc	(122/139/0,12017)
3	Éva	(130/129/0,11152)
4	Weöres	(134/126/0,10893)
5	Gyula	(210/84/0,07262)
6	Tamás	(250/76/0,06570)
7	József	(255/75/0,06484)
8	Zoltán	(268/73/0,06311)
9	János	(285/69/0,05965)
10	György	(292/68/0,05879)

2.sz. táblázat

NÖVÉNYEK		
1	fa	(16/457/0,39508)
2	virág	(41/251/0,21699)
3	fű	(159/107/0,09250)
4	dió	(236/78/0,06743)
5	bokor	(289/68/0,05879)
6	rózsa	(324/63/0,05446)
7	szőlő	(332/62/0,05360)
8	mák	(360/58/0,05014)
9	ibolya	(366/57/0,04228)
10	bab	(388/54/0,04668)

4. sz. táblázat

f) A szótár elkészítésének menete a következő volt:
Munkánkhoz az OM által 2001/2002-ben engedélyezett tankönyvek listája alapján 13 elsős olvasókönyv szóanyagát használtuk fel, a könyvek a következők:

1. **Adamikné dr. Jászó Anna:** *A mesék csodái ABC és olvasókönyv.* Dinasztina, 2000
2. **Esztergályosné Földesi Katalin:** *Az én ábécém,* **Esztergályos Jenő:** *Első olvasókönyvem* Apáczai Kiadó Celldömölk, 1999
3. **Báder Ilona:** *Ábécés olvasókönyv* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 2000
4. **Dr. Lovász Gabriella-Balogh Beatrix-Barkó Endre:** *Betűvásár* Tankönyvkiadó, Bp., 1987
5. **Chászárné Simon Alice-Pajor Gyulai Károlyné:** *Gyakorló olvasókönyv,* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2002
6. **Csik Endre – Farkas Julianna – Kiss Éva – Máté Magdolna – Zsolnai Józsefné:** *Szó és betű Olvasókönyv az általános iskola első osztálya számára* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1998
7. **Csik Endre – Farkas Julianna – Kiss Éva – Máté Magdolna – Zsolnai Józsefné:** *Csillagjáró Fehér Ráró. Olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1998
8. **Földvári Erika – Lassuné Ruskó Renáta – Dr. Csizmazia György:** *Ábécés Olvasókönyv* MOZAIK, Szeged, 2001
9. **Lovász Gabriella-Balogh Beatrix:** *Gyermekvilág Olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára* Tankönyvkiadó, Bp., 1990
10. **Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna:** *Ábécéskönyv, ABC HÁZ* MOZAIK, Szeged, 1995
11. **Ivánné Sélley Erzsébet:** *Szótagoló ábécéskönyv* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1995
12. **Romankovics András – Romankovicsné Tóth Katalin – Meixner Ildikó:** *Olvasni tanulok (ábécéskönyv)* Tankönyvkiadó, Bp. 1980
13. **Tolnai Gyuláné:** *Ábécéskönyv + Olvasókönyv* Bp., Tankönyvkiadó, 1991

1. Az olvasókönyvek teljes szóanyagát számítógépre vittük, majd a hibákat javítottuk.

2. Az olvasókönyvek szóanyagát a Wordcounter programmal összesítettük és betűrendbe soroltuk. (Létrejött az első változat, az abszolút gyakoriságot mutató szótár.)

3. Ezután töröltük azokat a grafémasorokat, amelyek nem elemei a magyar nyelv szókészletének. Erre azért volt szükség, mert az olvasástanítás menetében nélkülözhetetlenek az olyan grafémasorok, amelyek a betűkapcsolások (összeolvasás) tanításához szükségesek (pl. am, ib, pa stb.), de nem elemei szókészletünknek, ezért nem kerülhettek be a gyakorisági szótárba.

4. A szókészletből töröltük a nem tartalmazó szavakat. Azokat a morféákat tekintettük tartalmazó szavaknak, amelyek a jelentésnek mind a négy összetevőjét hordozzák, azaz van lexikai, grammatikai, pragmatikai és stilisztikai jelentésük. Töröltük azokat a szavakat, amelyek a mondatban vagy a szövegben anafora – vagy kataforakötést kívánnak maguknak (az összes névmás, határozatlan számnevek és a nem tartalmazó határozószók), azaz az antecedenseket. Kihagytuk a félszabad morféákat, amelyek elsődleges funkciója valamilyen viszonyjelölés (névelők, névutók és segédigék), a kötőszókat, a módosítószókat és a tagadószókat, amelyek logikai formát vagy preszuppozíciót írnak elő. Technikai okokból töröltük azokat az igekötőket, melyek nem közvetlenül az ige előtt állnak, vagyis nincsenek az igével egybefrva. Töröltük a felelőszókat (igen, nem), mivel csak az eldöntendő kérdéssel együtt értelmezhetők, az indulatszavakat, mivel lexikai jelentésük függ a szöveggörnyezetétől.

Így a következő szófajokba tartozó szavak kerültek a gyakorisági szótárba:

1. igék
2. főnevek
3. melléknevek
4. számnevek (határozott tö-, tört- és sorszámnevek)
5. határozószók (valódi határozószók)
6. főnévi igenevek
7. melléknévi igenevek (folyamatos és beálló)
8. határozói igenevek

Erre a felosztásra azért volt szükség, mert a BeszédMester szóanyagának létrehozásához csak olyan morféákat akartunk felhasználni, amelyeknek a hatévesek számára közvetlen lexikai jelentésük van.

5. Az azonos alakú szavakat egy szótári egységben szerepeltettük. Ha az azonos alakú szavak több szófajba is besorolhatók, akkor csak annál a szófajnál szerepeltetjük a gyakorisági szótárban, amely a fent jelzett szófaji sorban előbb áll. A szavak értelmezésekor minden jelentést figyelembe fogunk venni, és fel fogunk tüntetni, pl. nyúl: ige, főnév.

6. A toldalékos szavak besorolásánál a következő szempontokat vettük figyelembe:

a) Az igék rag és jel nélküli alakját, az Értelmező kéziszótárnak megfelelően önálló lexéma-ként kezeltük, valamint egy egységbe soroltuk azokat a képzett alakokat, amelyek nem változtatják meg az ige vonzatstruktúráját (pl. ír ~ írogat, olvas ~ olvashat stb.). Külön szótári alaknak tekintettük az igekötős igéket, mivel az igekötő megváltoztatja az alapige vonzatstruktúráját.

b) A ragos és jeles főnevek szintén önálló lexikális egységek, a képzős alakok új önálló lexémák.

A keresztnévek becézett alakjainál, ha egyértelműen el lehetett dönteni, hogy a becézett alak csak egy névhez tartozhat (pl. Misi □ Mihály), akkor egy szótári egységgé vontuk őket össze, amennyiben egy becézett alak kettő vagy több keresztnév alakváltozata is lehet (pl. Marci □ Márton, Marcell), akkor a becézett alakot önálló szótári egységként hagytuk meg, és nem vontuk össze egyik keresztnévvel sem.

c) A melléknevek alapfokban kerültek a szótárba, a képzett alakok minden esetben önálló szótári egységként szerepelnek.

d) A számneveket a melléknévhez hasonlóan soroltuk be.

e) A főnévi igenevek ragozott alakjait egy szótári egységként szerepeltettük.

f) A befejezett melléknévi igenév nem szerepel önálló szótári alakként, az alapigével vontuk össze, mivel általában megegyezik a múlt idejű igével. A folyamatos és a beálló melléknévi igenevet önálló szótári alakként szerepeltettük, toldalékos alakjaikat egy szótári egységként kezeltük.

g) A határozói igenevek önálló szótári egységet alkotnak.

7. Az így létrejött szóanyagot csökkenő gyakorisági rendbe soroltuk. Ha a gyakorisági mutató több szó esetén megegyezett, az azonos indexszám alá tartozó morfémákat betűrendbe soroltuk. (Létrejött a második szótár.)

Bár terveink szerint a 2000 leggyakoribb szó lett volna a BeszédMester szoftver alapja, de ez 1953 szóra módosult, mivel a 2000. szó olyan gyakorisági pontot metsz (9), amely előtt és után is szerepelnek ugyanilyen gyakorisági indexszel szóalakok. Ezért úgy döntöttünk, hogy a munkánkhoz azokat a szavakat fogjuk felhasználni, amelyek legalább tízszer szerepelnek, vagyis gyakorisági indexük eléri vagy meghaladja a 10-et. E szavak száma 1953. (Létrejött a harmadik szótár.)

Valójában a gyakorisági szótár három variációját hoztuk létre.

Az első szótár tartalmazza a 13 első osztályos olvasókönyv összes (27.293) grafémasorát csökkenő gyakoriság szerint. Ebben szerepelnek olyan grafémakapcsolatok, amelyek az olvasástanítás menetében nélkülözhetetlenek, de a magyar nyelv szókészletének nem elemei, ezért a nyelvészek számára nem relevánsak, de az olvasástanítás metodikájával foglalkozó kutatóknak fontos lehet, valamint a fonológusok számára is vethet fel kérdéseket. Ebben a szótárban minden toldalékos szó is önálló szótári alakként szerepel.

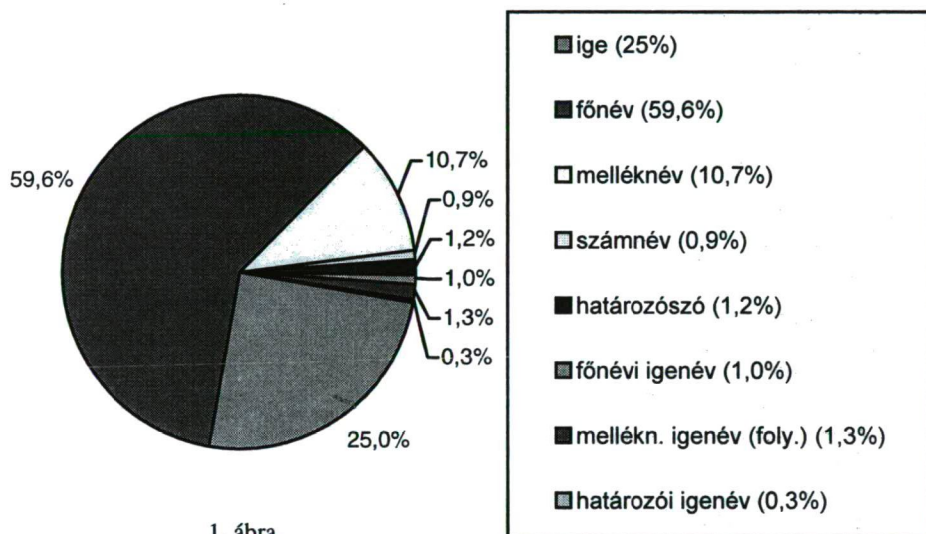
A második szótár már csak az általunk felállított kritériumrendszer alapján tartalmaz minősített szavakat tartalmazza csökkenő gyakoriság szerint. (Raggal, jellel ellátott alak csak egy szótári egység, lexéma.) A kutatási céljaink érdekében felállított kritériumrendszert az előbbieken részletesen ismertettük. Ebben a szótárban 12.226 szóalak található. (Kb. egy felnőtt szókincse!)

A harmadik szótár azt az 1953 szót tartalmazza csökkenő gyakoriság szerint, amelyek legalább 10-es gyakorisági mutatóval fordultak elő a második szótárban. Ez a szóanyag képezi a BeszédMester szoftver adatbázisának alapját. E szókészlet statisztikai mutatóit részletesen ismertetni fogjuk. Ennek a szótárnak a szóanyagát szándékozunk több szempont alapján részletesen feldolgozni, a szókészletből speciálisnak minősíthető – értelmező szótárt („Hálósztár”) összeállítani.

Az 1953 szó szófaj szerinti megoszlását az 5. sz. táblázat mutatja. A 6. sz. táblázatról pedig leolvasható ennek a szókészletnek a gyakorisági előfordulása 200-as bontásokban. Az 1. sz. ábra pedig kördiagram formájában mutatja be e szókészlet szófaji gyakoriságát %-os arányban.

ige:	489	25,03 %
főnév:	1164	59,60 %
melléknév:	209	10,70 %
számnév:	17	0,87 %
határozószó:	23	1,70 %
főnévi igenév:	20	1,02 %
melléknévi igenév (folyamatos):	25	1,28 %
határozói igenév:	6	0,30 %
	1953	

5. táblázat



	1 - 200	201 - 400	401 - 600	601 - 800	801 - 1000	1001- 1200	1201 - 1400	1401 - 1600	1601- 1800	1801-
ige:	67	54	38	55	42	46	44	50	46	47
főnév:	103	123	128	112	134	115	131	117	124	77
melléknév.:	24	14	29	22	16	25	15	19	19	26
számnév:	5	4	1	3	-	1	1	1	1	-
határozószó:	-	3	1	4	4	3	2	3	2	1
főnévi igenév:	-	-	1	3	-	5	2	5	4	-
melléknévi igenév (foly.)	1	2	2	1	3	4	3	5	3	1
határozói igenév:	-	-	-	-	1	1	2	-	1	1

6. sz. táblázat

Munkánkat nem tekintjük befejezettnek, hiszen a jelenleg rendelkezésünkre álló szótárak elsősorban a saját (BeszédMester IKTA-4) kutatási céljainknak felelnek meg. A projekt befejezése után, illetve már közben dolgozunk azon, hogy egy olyan szótárt állítsunk össze és publikáljunk, amely a lexikográfia valamennyi követelményének megfelel. Munkánk befejezése után a szótár minden változata elérhető lesz az Interneten.

Köszönjük Kertész–Farkas Attila, Kocsor András és Paczolay Dénes informatikus-kutatóknak, hogy a gépi feldolgozáshoz programokat készítettek, és munkánkat szaktanácsaikkal segítették. Továbbá köszönjük Zs. Sejtes Györgyi általános nyelvész szakos tanárnak a szótár lektorálását és ötleteit, melyekkel tervünk szakszerű megvalósításában részt vállalt.

IRODALOM

1. A mai magyar széppróza gyakorisági szótára. (Szerk.: Füredi Mihály – Kelemen József. Akadémiai Kiadó, Bp., 1989)
2. Benkő László: Az írói szótár (Akadémiai Kiadó, Bp., 1979)
3. Füredi Mihály: Számítógépes nyelvészeti szövegfeldolgozások Olaszországban. In.: (Filológiai Közlemény, 1983. 4. 222-227. p.)
4. Papp Ferenc: Konkordancia. Írói szótár előkészítése számítógépen. In.: Magyar Nyelvőr 99. 351-355. p.

PALLÁNÉ SZÉNÁSI MAGDOLNA
főiskolai adjunktus
Szent István Egyetem Főiskolai Kara
Jászberény

A fordítás útvesztőiben

Az idegen nyelvről magyarra fordítás kérdése mindig is viták keresztjében állt. Manapság vannak, akik lebecsülik, és rendkívül egyszerűnek tartják ezt a tevékenységet. Véleményüket arra alapozzák, hogy csak ki kell keresnünk az ismeretlen szavakat a szótárból, és már írhatjuk is a magyar megfelelőjét. Akik már próbálták, természetesen tudják, hogy a helyzet korántsem ilyen egyszerű. Mások úgy gondolják, hogy fordítani idejét múlt, korszerűtlen tevékenység. Ezt főleg olyan emberek állítják, akik az iskolában saját bőrtükön tapasztalták a fordításközpontú, életidegen oktatás kínjait.

Bármennyire kényelmes is lenne, ha a fordítást kiiktathatnánk életünkéből, ma ez még lehetetlen. Kommunikatív társadalmunk igényli, hogy az idegen kultúrákat, nyelveket minél inkább megismerjük, máságukat toleráljuk, ezzel is elősegítsük együttműködési készségüket. Az élet számtalan területén szembesülünk fordításokkal, legyen az munka, szórakozás, turizmus, és a sort még sokáig folytathatnánk. Fordítani tehát kell, a kérdés csak az, hogyan?

Mindenki azt szereti és el is várja, hogy a fordítások pontosak, érthetőek legyenek, feleljenek meg az eredeti szöveg tartalmának, stilisztikájának, hangulatának. Senki sem örül, ha értelmetlen, magyartalan, széteső szóhalmazokkal találja szembe magát. Olykor

hivatásos műfordítók szövegeit is családottan tesszük félre, vagy elégedetlenül hallgatjuk egy szinkronizált film párbeszédeit, annyira árad belőlük az idegenség, a magyartalanság. Másfelől miért várnánk el egy fordítástól, hogy magyaros legyen, amikor éppen egy idegen kultúra egy darabját kívánjuk megismerni? Hol a határ, mit és hogyan változtassunk, ha idegen nyelvről magyarra fordítunk? Ezeket a konkrét átváltási folyamatokat valahol meg kell tanulnunk (vannak természetesen igen tehetséges és szerencsés emberek, akiknek ez ösztönszerűen jól sikerül, és ezt a tanulási folyamatot életükből kihagyhatják). Ennek a tanulásnak a színtere elsősorban az iskola, az idegen nyelvi tanóra.

Fordítani nehéz. Ezt nem csak saját tanári tapasztalom alapján állítom, hanem több kollégámmal való szakmai jellegű eszmecsere alapján is. A nyelvvizsgák eredményei is ezt igazolják. A leggyakrabban felmerülő problémát az okozza, hogy a nyelvek lexikája és grammatikai szerkezete igen eltérő. A nyelvtanuló nem tudja, a megadott lexikai jelentések közül melyiket válassza, valamint nem tudja, hogy a két nyelvben különböző szerkezeteket hogyan feleltesse meg egymásnak. Azt hiszem, minden kollégám többször hallott már tanítványaitól efféle megjegyzést: „Ennyire eltérhetnek az eredetitől? Nem is ezek a szavak vannak ideírva! Nem baj ez?” Tanulóink gondban vannak, nem tudják eldönteni, mennyire „térhetnek el” az eredeti szövegtől, hogyan döntsenek egyik vagy másik szerkezet, szó mellett, mikor jó, ha betoldanak valamit, vagy éppen elhagynak, mikor fűzzenek be magyarázatokat, mikor használjanak más mondathatárokat vagy más szavakat, más szófajokat, eltérő szerkezeteket, hogy csak néhány példát említsünk. Nem lehetünk maximalisták sem. Természetesen nem lesz mindenkiből műfordító, és nem várható el az iskolásoktól, hogy tökéletes, gyönyörű, költői fordításokat készítsenek. Azt azonban elvárhatjuk, hogy tanítványaink egy hétköznapi, életkoruknak és tudásuknak megfelelő szöveget értelmesen magyarra tudjanak fordítani.

A kérdést a SZIE Jászberényi Főiskolai Karán vizsgáltuk. Iskolánkban nem kap hangsúlyt a fordítástechnika oktatása, de a problémával foglalkoznunk kell. Hallgatóink, leendő nyelvtanárok egészen biztos, hogy szembesülnek a kérdéssel, akkor is, ha nekik, maguknak kell fordítaniuk, és akkor is, ha tanítványaikat kell segíteniük ennek a problémának a leküzdésében.

A vizsgálatokat a következőképpen végeztem:

Beszélgetést folytattam nyelvet oktató kollégákkal (10 fő), akik le is írták véleményüket.

Beszélgettem a német nyelv műveltségi terület hallgatóival (20 fő).

Egy kis mese (Der Löwe und der Hase) fordítását végeztettem el a Jászberényi Főiskolai Kar Gyakorló Általános Iskolájának 6. osztályos német tagozatos diákjaival (12 fő) és egy fűzesabonyi általános iskola általános tantervű 6. osztályos tanulóival (11 fő). Arra voltam kíváncsi, hogy a tanulók valóban azokat a hibákat követik-e el, amelyeket a tanár kollégák felsoroltak. Valóban olyan rosszul fordítanak-e, hogy már fel kell adnunk a reményt, és tudomásul kell vennünk, hogy ezen nem lehet javítani, valaki vagy tud fordítani, vagy nem?

Ezután lefordítottam a mesét, és magyarul olvastuk fel egy általános tantervű 6. osztályban (23 fő), majd arra kértem a diákokat, hogy foglalják írásba a hallottakat annyira pontosan, amennyire csak emlékeznek. Ebben az esetben arra voltam kíváncsi, hogy hasonló jellegű hibákat ejtenek-e a magyar összefoglalásban, mint társaik a németről magyarra fordítás során. Arra is kíváncsi voltam, hogy mennyire bánnak biztosan anyanyelvükkel. Igaz-e az, hogy a fiatal generáció már magyarul sem tud, ahogyan ezt sokan állítják? Igaz-e, hogy az anyanyelvi és az idegen nyelvi tudás összefügg, és egymásra hatást gyakorol?

A kollégák véleménye

Mindannyian egyetértettek abban, hogy fordítani és fordítást tanítani nehéz, szinte hatástalan, nagyon időigényes, és hogy a tanulók rosszul fordítanak. Abban is egyezett a véleményük, hogy többet kellene törődnünk azzal, hogy a diákok jobban fordítsanak. Előfeltételként a biztos anyanyelvi tudást nevezték meg. Ha a diák egy magyar mondatról sem tudja eldönteni, hogy az magyaros-e, helyes-e, az idegen nyelvű szöveg sokkal könnyebben megzavarhatja, elbizonytalaníthatja, és igen nagy a valószínűsége, hogy nem képes jó fordítás készítésére. Viszont azok a tanulók, akiknek anyanyelvi tudása jó, idegen nyelvből is jobb eredményt képesek elérni. Több kolléga azt mondta, hogy ő maga sem szeret fordítani vagy fordítást javítani, mivel azt eldönteni, hogy egy fordítás jó vagy rossz, igen szubjektív.

Most tekintsük át a kollégák által felsorolt leggyakoribb hibákat!

- Megpróbálnak szóról szóra fordítani:
 - Sok ember mennek az utcán;
 - 4 emberek mennek az utcán;
 - az asztalon vannak a könyv és a toll.
- Magyarul is leírják a személyes névmásokat:
 - Én elmegyek az iskolába;
 - Mész te holnap moziba?
- Nem tudják a szavakat és a nyelvtani ismereteket összekapcsolni, nem gondolkodnak:
 - A macska ül a kosár.
- Egy-két ismert szóból és a szövegkörnyezetből megpróbálják kitalálni az egész mondatot.
- A felszólítást, kérdést nem mindig veszik észre.
- Nem tudnak és nem is szeretnek szótárzni. Felületesek, azt gondolják, ismerik az adott szót, és nem néznek utána:
 - Leben / lieben;
 - Möchte / machte.
- Meghagyják a német szórendet:
 - Fahren Sie im Sommer an die Ostsee? – Utazik ön nyáron a Keleti-tengerre?
- Az egyeztetést nem végzik el, keverik a személyeket, nem figyelik a ragozást:
 - Sie trinken eine Tasse Tee – Ő iszik egy csésze teát.
- Keverik az egyes és a többes számot.
- Keverik az igeidőket.
- Az előjárószókat helytelenül használják:
 - in der Höhle – a barlangnál;
 - an der Brunnen – kútban.
- A számokat, az órát, időt nem tudják jól használni:
 - Es ist Viertel vor vier – Ez van negyed 4 előtt.
- A vonatokat hibásan fordítják:
 - Ő birtokol egy fűtestvért – Er hat einen Bruder.
 - Lemond az utazásra. – Er verzichtet auf die Reise.
- Haben, sein – mindig megpróbálják lefordítani, és a magyar mondatba valahogyan beépíteni.
- Ha több jelentése van egy szónak, nem biztos, hogy a jót választják: weiss – tud vagy fehér.
- Szórend: legtöbbször meghagyják a német mondat szórendjét, a tagadószókat, módosítószókat, előjárókat és az igeikötőket, vagy nem veszik észre, vagy helytelen sorrendben fordítják:
 - Gestern ist mein Freund nicht angekommen – Nem tegnap jött meg a barátom.
- A birtokos szerkezeteket megpróbálják szó szerint fordítani:
 - das Haus der Vaters – a ház az apának a
- Az elválós igeikötőket nem veszik észre.

- Nem próbálnak magyarosítani, sokszor az egész szöveg már-már az érthetlenségig összefüggéstelen, magyartalan.
- Maguk a kollégák is szeretnének tisztábban látni ebben a témakörben. Ezt a területet a gyakorlatban kaotikusnak tartják. Örültek, hogy a kérdést felvetettük, közösen megbeszéltük, hiszen egymástól is rengeteget lehet tanulni.

A lehangoló vélemények után nem sok jóra számíhattam. Biztos voltam azonban abban, hogy a szöveg, a feladat jellege is befolyásolja a tanulók motiváltságát. Nem mindegy, hogy tetszik-e nekik a szöveg, vagy sem. Úgy gondolom, hogy egy összefüggő, számukra érdekes, humoros történet alkalmasabb lehet a fordítási készségük, gondolkodásuk vizsgálatára, mint pl. egy széttagolt mondatsor, amely tele van bonyolult nyelvtani szerkezetekkel, ismeretlen kifejezésekkel. Ezért egy kis, 37, többségében rövid mondatokból álló népmesét választottam. A címe, mint már említettem: *Der Löwe und der Hase* – Az oroszlán és a nyúl. [Rónaháti, Katona: *Wer rodelte mit dem Bügeleisen?* TK, Bp, 1988. Volksgut] A gyerekek szeretik a humoros állatmeséket, az erdő hangulatát, a szép és kedves illusztrációkat, amelyek ezt a mesét is díszítik. (A jól sikerült képek más esetben alkalmasak lehetnek egyéb feladatok elvégeztetésére is: szógyűjtés, dialógusok stb.) Úgy gondolom, a motiváció megfelelő volt.

A német szöveg

Der Löwe und der Hase

In dem Wald lebt ein Löwe. Der Löwe ist sehr stark und böse. Die Tiere haben Angst vor dem König der Tiere. Eines Tages geht der kleine Hase zu den Tieren:

- So geht es nicht weiter! Der Löwe frißt schon alle Tiere! Töten wir den Löwen.

Der Tiere lachen aber nur.

- Und sag mal! Was machst du mit dem Löwen? Du bist ja sehr klein, der Löwe ist aber sehr stark und groß! Gehst du zu dem Löwen, frißt er dich!

Der kleine Hase geht aber in den Wald zu dem Löwen. Der Löwe ist sehr böse, er hat großen Hunger.

- Was möchtest du Langohr? Ich habe Hunger! Wo sind denn die anderen Tiere?

- Dort! Am Brunnen!

- Und was machen sie dort?

- Weißt du, im Brunnen ist ein Löwe. Er ist sehr böse. Er frißt alle. Er ist sehr groß und stark.

- Was??? Ist hier noch ein Löwe? Wo ist er denn? Ich töte ihn!

- Dort! Im Brunnen sitzt er!

Der Löwe läuft zum Brunnen. Er sieht in den Brunnen hinein. Und was sieht er dort? Dort ist ja wirklich ein Löwe! Und wie stark und groß ist er! Der Löwe springt schnell in den Brunnen! Und er kann nicht wieder herauskommen.

A nyers fordítás

A mesét magyarosítás nélkül fordítottam. Csak ott változtattam, ahol már értelemzavaró lett volna, ha meghagyom a szó szerinti fordítást. Ilyesféle munka a tanulóktól is elvárható, természetesen sok más, ehhez hasonló megoldás is elfogadható.

Az oroszlán és a nyúl

Él az erdőben egy oroszlán. Az oroszlán nagyon erős és gonosz. Az állatok félnek az állatok királyától. Egy nap odamegy a kis nyúl az állatokhoz:

- Ez így nem megy tovább! Az oroszlán már minden állatot felfal. Öljük meg az oroszlánt.

De az állatok csak nevetnek.

– És mondd csak! Mit csinálsz az oroszlánnal? Hiszen te nagyon kicsi vagy, az oroszlán viszont nagyon erős és nagy. Ha odamész az oroszlánhoz, felfal.

A kis nyúl azonban elmege az erdőbe az oroszlánhoz. Az oroszlán nagyon dühös és nagyon éhes.

– Mit akarsz, hosszúfűlű? Éhes vagyok! Hol van hát a többi állat?

– Ott! A kútnál!

– És mit csinálnak ott?

– Tudod, a kútban van egy oroszlán. Nagyon gonosz. Mindenkit felfal. Nagyon nagy és erős.

– Mi? Itt még egy oroszlán? Hol van hát? Megölöm!

– Ott. A kútban ül.

Az oroszlán a kúthoz fut. Belenéz a kútba. És mit lát? Valóban ott van egy oroszlán! Milyen erős és nagy! Az oroszlán gyorsan beugrik a kútba. És soha többé nem tud kijönni.

A gyermekek munkái

Füzesabony, általános tagozat, 6. osztály, 11 fő – tanárnő: Nagyné Kladiva Apollónia

Egy általános tagozatos diák fordítása:

Az oroszlán és a nyúl

Élt egyszer az erdőben egy oroszlán. Az oroszlán nagyon erős és bátor volt. Az élőlények félték az állatok királyától. Egy nap a kis nyúl megy az állatokhoz:

– Ez így nem mehet tovább! Az oroszlán már minden állatot megesz! Öljük meg az oroszlánt!

Az állatok csak nevettek.

– És mondom tovább! Mit csinálsz te az oroszlánnal? Te nagyon kicsi vagy, az oroszlán viszont nagyon erős és nagyon nagy! Gyere az oroszlánhoz majd fölfal téged.

A kis nyúl megy az erdőn túl az oroszlánhoz. Az oroszlán nagyon bátor, meg nagyon éhes.

– Mit csinálsz itt te hosszúfűlű? Én éhes vagyok! Hol vannak a többiek?

– Ott a kútnál!

– És hol vannak ott?

– A jegenyénél, a kútnál van egy oroszlán. Ő nagyon nagyon bátor. Ő felfal mindenkit. Ő nagyon erős és nagy.

– Mi??? Ott van egy oroszlán? Hol van? Én megölöm őt!

– Ott a kútnál ül.

Az oroszlán odaszaladt a kúthoz. Oldalt belenézett. És mit látott? Ott valóban volt egy oroszlán! És milyen erős és nagy ő is. Az oroszlán gyorsan beleugrott a kútba! És Nem tudott többet kijönni onnan vadászni.

Az általános tagozaton végzett fordítások tapasztalatai

A gyerekek nagy örömmel, lelkesedéssel fordítottak. Nyelvtudásuk hiányos, ám ezeket a hiányosságokat megpróbálták áthidalni. Egy fő kivételével minden tanuló végig megoldotta a feladatot. Többé-kevésbé valamennyi fordítás érthető volt. Két-három fő kivételével mindenki követett el valamilyen hibát.

Ha a mondat jelentését csak nagyjából sejtették, akkor megpróbálták a szöveggörnyezetből, vagy egy ismertnek vélt szóból kitalálni, hogy mit jelenthet az egész mondat.

Sok döcögő, magyartalan, stílustalan, olykor érthetetlen mondat is született. Hat főnél zavaró volt az igeidők következetlen használata.

Egy kivétellel mindenki túl sok személyes névmást használt.

Helyesírásuk elég gyenge (igekötők, írásjelek, ékezetek, felszólító mód) volt.

A küalak rendezetlen lett, a szöveget nem tagolták, nem jelölték a párbeszédet. Néha felületesekek, következetlenek voltak, ha valamit nem értettek, beírták, amit éppen gondoltak, vagy egyszerűen kihagyták.

Két-három gördülékeny, jó fordítás is született. Időnként pedig azoknál a tanulóknál is volt ötletes, jó megoldás, akik egyébként sokat tévesztettek.

Ezeket a gyerekeket is van tehát miért megdicsérni és kitartásra biztatni. Ha elmagyarázzuk nekik, megbeszéljük velük, mi volt jó a fordításukban, és hol kell még fejlődniük, legközelebb jobb megoldásokat nyújtanak be, hiszen a jó szándék és az igyekezet mindegyikükénél tapasztalható volt.

Gyakorló Általános Iskola, 6. oszt. 12 fő – német tagozat, tanárnő: Forgács Lászlóné

Egy német tagozatos diák fordítása:

Az oroszlán és a nyúl

Az erdőben élt egy oroszlán. Az oroszlán nagyon erős és gonosz. Az állatok félnek az állatok királyától. Egy napon a kicsi nyuszi ment az állatokhoz:

– Ez így nem megy tovább! Az oroszlán megeszik minden állatot! Öljük meg az oroszlán!

De az állatok csak nevettek.

– És mondd csak! Mit akarsz csinálni az oroszlánnal? Te nagyon kicsi vagy, az oroszlán pedig nagyon erős és nagy! Ha odamégy az oroszlánhoz, az megesz téged!

De azonban a kicsi nyuszi elindul az erdőbe az oroszlánhoz.

Az oroszlán nagyon mérges és nagyon éhes.

– Mit akarsz te Tapsifüles? Én éhes vagyok! Hát hol van a többi állat?

– Ott! A kútban!

– És mit csinálnak ott?

– Tudod a kútban van egy oroszlán! Ő nagyon mérges. Ő mindent megeszik. Ő nagyon nagy és erős.

– Mit??? Van itt még egy oroszlán? Hát hol van? Megölöm őt!

– Ott a kútban van ő!

Az oroszlán odafut a kúthoz. Belenéz a kútba. És mit lát ott? Ott van valóban egy oroszlán! És milyen erős és nagy ő! Az oroszlán gyorsan beleugrik a kútba! És ő nem tud újra kijönni onnan!

A német tagozaton végzett fordítások tapasztalatai

A német tagozatos tanulók munkái, mint várható is volt, lényegesen jobban sikerültek, mint az általános tanterv szerint haladóké. Sorozatos félreértések csak egy diák esetében fordultak elő. Kiemelkedően jó fordítás nem született, de jól érthető munkák igen. Ennek ellenére meglepő a túl sok felesleges személyes névmás használata.

Néhány szó volt, amit többen nem ismertek (fel), pl.: a „wie”, az „alle”, a „noch”, az „an” stb.

Sok vessző hiányzott az összetett mondatokban. Néha írásjel és helyesírási hiba is előfordult a fordításokban. Szinte minden mondatot új sorba írtak.

Összefoglalásképpen kijelenthető, hogy lényegesen magasabb a színvonal, mint az általános tanterv szerint haladóknál. Ezeknél a tanulóknál az ismeretek bővítésén túl a fő feladat a magyarosítás és finomítás, amivel néhányan már próbálkoznak is.

Tanácsos lenne velük a megoldásokat alaposan megbeszélni. Ha a padszomszédok eltérő szöveget kapnának fordításra, elkészítésük után hangosan felolvashatnák egymásnak, majd talán nagyobb csoportban is, hiszen, ha elszakadnak a látott, az írott szövegtől, „magyar” fülük könnyebben figyelmes lehet a hibákra. Az írott szöveg észlelése, megértése ugyanis másképp történik, mint a hallott szövegé. Az írott jeleket is kódolnia és dekódolnia kell az agynak és ez a tevékenység sokak számára még anyanyelvükön is problémát jelent. Ha a szöveg idegen nyelven íródott, további gondolkodási folyamatoknak kell működésbe lépniük.

A tárgyi, logikai, stílusbeli hibákra úgy derül leggyorsabban fény, ha nem a szöveg írója, ha nem egy kívülálló hallgatja (osztálytárs, szülő) aki pl. rá is kérdezhet. „Akkor tulajdonképpen ki is ment el az oroszlánhoz?” Vagy: „Miért is ugrott bele a kútba az oroszlán?” Így a szöveg fordítója észreveheti, hogy „hol is sántít” a szövege, és nem kell őt erről a tanítónak győzködnie. A tanulók „aha” élménye, a saját felfedezés öröme hozzásegíti őket, hogy legközelebb szebb és magyarosabb fordítást készítsenek.

A magyar felolvasás alapján készült írások

VI. osztály, 23 fő, általános tantervű osztály, magyar szaktanár: Balogh Béláné

A 37 mondatból álló mesét alaposan lerövidítették, tömörítették. A leghosszabb fogalmazás is mindössze 23 mondatból állt, a legrövidebb pedig 7-ből.

Az egyik tanuló fogalmazása a magyar felolvasás alapján:

Az erdő mélyén egy erős és nagy oroszlán uralkodik.

Mivel ő az állatok királya, mindenki fél tőle.

Egy nap egy kisnyúl erdei tanácsot hív össze.

Azon gondolkodnak, hogy üzzék ki az erdőből az oroszánt.

Az találták ki, a kisnyúl elmegy az oroszlánhoz, és azt mondja neki, hogy a kútban van még egy erős és hatalmas oroszlán. Az oroszlán elballagott mérgesen a kúthoz, és beleugrott. Azóta sem bírt kijönni belőle és nagyon nevettek rajta az állatok, hogy ez mondja magát a legerősebbnek.

A magyar felolvasás alapján készült fogalmazások tapasztalatai

A tanulók tudomásul vették, hogy ezen az órán egy *hallott történet* írásbeli összefoglalása a feladatuk, majd megkérdezték, hogy mit kapnak (!) érte. Amikor meghallották, hogy még érdemjegyet sem kapnak rá, félő volt, hogy nem veszik komolyan a feladatot. Ez az idegenkedés fokozatosan oldódott, végül jó hangulatban dolgoztak. A történet éppen nekik való volt. Munkáik külalakra, formára, tagoltságra nézve is jól sikerültek, rendezettek lettek.

Lássuk a tartalmi jegyeket:

A tanulók nem ragaszkodtak a szöveg szó szerinti leírásához, ezt csak két tanulónál tapasztaltam, akik rendkívül jó memóriával rendelkeznek.

Értelemszerűen, logikusan foglalták össze a történetet, a párbeszédet lerövidítették, illetve elbeszéléssé tömörítették. Az történetet új elemekkel egészítették ki, illetve hagytak el belőle, attól függően, hogy mennyire tartották fontosnak az értés szempontjából. Sokan használták a magyar mesék sajátos szófordulatait, ezzel színessé, még mozgalmasabbá tették a történetet. Kreatívak, fantáziadúsak voltak. Nyoma sem volt a németről történő szöveg fordításakor tapasztalt görcsösségnek, magyartalan szerkezeteknek, szórendi hibáknak. Az idegen szöveg nem zavarta őket. A gyerekek (még) meg tudják a gondolataikat fogalmazni, ha magyarul hallják a történetet, sokkal jobban, mint ahogy a kollégákkal való beszélgetés után gondoltam. A magyarról magyarra történő szóbeli átkódolás nem jelent nekik problémát.

Természetesen nem mindenütt volt színvonalas a fogalmazásuk. Néhány tanuló pedig összezsapta az egészet, vagy egy-egy részét nagyolta el. Viszont kevés volt a tárgyi tévedés. Úgy vélem, néhol elfelejtették a pontos szöveget, így háttérismeretekre, más mesék fordulataira támaszkodtak. Ilyen volt például, hogy többek szerint a nyuszi maga akarta megölni az oroszlánt. Használták a magyar mesék, a magyar nyelv szokásos fordulatait. Egyszer sem követtek el szórendi hibát és nem használtak feleslegesen személyes névmásokat. Igeidő-problémával sem találkoztam. Magyartalanságnak nyoma sem volt.

Kedves, ötletes, ízes fordulatokat akkor is olvashattam, ha azok az eredeti szövegben nem szerepeltek. A történéseket összefoglalták, a párbeszédet értelemszerűen lerövidítették, illetve el is hagyták. Legrészletesebben a problémafelvetést ábrázolták, amikor a nyúl az állatokkal és az oroszlánnal beszél. Szemmel láthatóan izgatta őket a konfliktus és annak megoldása. Az izgalmas, nekik való történet arra ösztönözte őket, hogy színesen, elevenen fogalmazzanak. Sikerült megtalálniuk a történet tartalmához illő stílust.

Hibákat inkább a helyesírásukban találtam. Jellemző helyesírási, nyelvhelyességi hibák:

- Az összetett mondatokban és a megszólítások után igen gyakran elhagyták a vesszőt, idézőjelet.
- Ékezetek, betűk maradtak le.
- Egyéb hibák is voltak: hidte (hitte), kutba (kútban), oda ment, bele ugrott, belefuladt, nevetek (nevettek), edig (eddig).

A fordítással kapcsolatos tapasztalataink

Végző összegzőképpen feladatunk az lehet, hogy meggyőzzük a tanulókat arról, az idegen nyelven olvasott szövegre ne csupán, mintegy minél gyorsabban elvégzendő iskolai feladatra tekintsenek, hanem egy olyan történetre, amelyet úgy kell megfogalmazniuk, hogy a lehető legkevésbé érződjön rajta az idegen nyelv nyoma. Ha a tanulók megszokják, hogy a fogalmazásukat többször is át kell javítaniuk, jobb eredményeket érhetünk el. Az idegen nyelvi tudást közelíthetjük az anyanyelvi tudáshoz. A gyerekek figyelmét fel kell hívunk a magyar és a német nyelv szerkesztési szabályaira, különbségeire. Ha össze tudják a szerkezeteket hasonlítani, mind magyarul mind németül szebben és jobban fognak tudni. És ez a célunk nemcsak az iskolában, hanem a mai modern kommunikációra épülő társadalmunkban általában véve is.

Úgy tapasztaltam, a diákok szeretik összehasonlítani saját munkáikat a többiekével, az pedig valóságos csemege, ha a vizsgált szöveget műfordítás formájában is megismer-

tethetjük velük. Nem szabad őket azonban elrettentenünk, megijesztenünk. Csupán olyan szintű feladatokat adjunk nekik, amelyeket meg is tudnak oldani. A szöveg tartalmát és hosszúságát is mérlegelnünk kell. A gondosan kiválasztott szöveg, a tanító átgondolt tervező munkája, a gyermekek szeretete és ismerete lehet csak az előrelépés megbízható záloga. Pozitív, de elérhető példákat kell eléjük állítanunk, amelyekből láthatják, hogy ők is képesek arra, hogy jó munkát végezzenek, megszeressék, amit csinálnak, bízzanak magukban és tudásuk fejleszthetőségében.

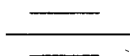
Hogyan is történik egy írott idegen nyelvű szöveg fordítása? (Hallott szövegnél kicsit más a helyzet.)

A fordító megkap egy szöveget, amely idegen nyelven írott mondatokból áll. Elővesz egy szótárt, és sorban kikeresi az ismeretlen szavakat. Az így talált magyar szavakat egymás mellé írja, és a mondat végére odateszi az írásjelet, amit az idegen nyelvű szövegben lát.

A kapott mondat értelmén nem gondolkodik, mechanikusan leírja. Így magyar szavakból álló szöveget kap ugyan, de az ilyen szöveg a legkritikább esetben nevezhető jó fordításnak. Kimaradt a jó fordításhoz elengedhetetlenül szükséges gondolkodási folyamat, az átkódolás folyamata.

Ha a tanuló már kicsit jobban ismeri a nyelvet, észreveszi a nyelvtani egységeket. Felfedezi a mondat szerkezetét. Észleli a nyelvtani formációkat: egyes szám, többes szám, jelen idő, múlt idő stb. Felismeri a nyelv felépítésnek sajátosságait. Megtanulja, hogy vannak előljárósók, elválós igekötők, vonzatok, frazeologizmusok, amelyek csak az adott nyelvre jellemzőek. Felfedezi, hogy a szavak nem egyenként értendők és fordítandók, hanem összefüggésükben. Gondolkodik, hogy az eredeti gondolatoknak megfelel-e az, amit leírt.

Azok a tanulók, akik egyébként is jobban tudnak gondolkodni, jobb fordítást is tudnak készíteni. Azok a tanulók, akik világosan, értelmesen beszélnek, és jól írnak magyarul, jobban tudnak idegen nyelvről magyarra fordítani, hiszen gondolataikat jobban meg tudják fogalmazni magyarul is, számukra az átkódolás nem jelent különösebb problémát. A fordítás tehát elválaszthatatlan a gondolkodástól, gondolkodás nélkül nem lehet fordítani. Tudatosítanunk kell a tanulóknak, hogy munkájuk végzése közben gondolkodniuk kell. Igaz, a tartós gondolkodás fárasztó, de az eredmény érdekében szükséges.



NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
főiskolai tanár, a neveléstudomány kandidátusa
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

A határon túli magyar tanítók továbbképzése

A debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola több mint másfél évtizede vállalja a határon túli magyar tanítók képzését. Rendszeres látogatói a képzésnek a kárpát-aljai, az erdélyi, a vajdasági pedagógusok, de alkalmanként jelentkeznek a szlová-

kiai pedagógusok is. Elsősorban az alsó tagozatban, a kisiskolásokat tanító pedagógusokat várja az intézmény, de gyakran köszönhetjük az érdeklődők között az oktatás irányításában résztvevőket is. A továbbképzést támogatja az OM Határon túli Magyarok Főosztálya, a Pilisborosjenői Módszertani és Továbbképzési Központ, illetve ebben a tanévben az Apáczai Közalapítvány pályázata is segítette a vasárnapi iskolákban tanítókat. Az előkészítő munkában az adott ország pedagógus szövetségei vettek részt.

A továbbképzésben résztvevők száma ebben az évben elérte a 60 főt. Célkitűzése az volt, hogy a tanítókat felkészítse a 21. századi nevelés-oktatás lényegi kérdéseire: a tanulási környezet, a pedagógus szerepének, funkciójának, valamint a tanulói tevékenységek átalakítása. Tartalmi munkánk domináns elemeként jelent meg a tudástársadalom iskolájának megvalósítása a nevelés-oktatási módszerek variációinak bemutatásával. Középpontba helyeztük a tanulói szerep megvalósítását is, ahol az önálló, a felfedező, a konstruktív, az élethosszig tartó tanulás jelentőségét hangsúlyoztuk. Egyre jelentősebb szerephez jutott a differenciált, az egyénre szabott, az egyéni és páros, a csoportmunkában, a projekt módszerrel végzett oktatás is. Kiemelt helyet kapott a fejlesztő, a globális és az interkulturális nevelés problematikája is. Ráirányítottuk a figyelmet a komplex és az integrált tárgyra, a fejlesztő pedagógia aktuális témaköreire, a minőségfejlesztés módszertani kérdéseire. Mindezek akkor valósulhatnak meg, ha a pedagógusok innovatív magatartással rendelkeznek.

Ezt kívántuk elősegíteni az alábbi témakörök feldolgozásával:

A nevelés és oktatás szerepe az irodalom és a társtudományok tükrében; a differenciált óravezetés módszertani alapjai; a szociális tanulás módszerei; a szövegértő olvasás fejlesztése; az írásbeli számonkérés feladattípusai; a testnevelés, a technika tanításának új módszerei; alternatívák az olvasás- és írástanításban; a környezetismeret tantárgy oktatási-nevelési folyamatában alkalmazható módszerek; a természettudományos szemlélet lehetőségei, módszerei; a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett tanulókkal való foglalkozás speciális módszerei; a Gyakorló Ált. Iskola bemutatása; a kritikai gondolkodás fejlesztése szövegfeldolgozással; műelemzési lehetőségek az alsó tagozatban; az írásbeli szövegalkotás lehetőségei; a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola Könyvtárának bemutatása; magyarságismeret az általános iskolában; a magyar jelképekről, gondolkodásmódról.

A továbbképzésbe bekapcsolódott a főiskola valamennyi tanszéke, könyvtára és gyakorló iskolája. A résztvevők oktatási segédanyagokat, tankönyveket, feladatlapokat, módszertani anyagokat kaptak, amelyeket a későbbi munkájukban hasznosítani tudnak.

A tanítók belső igényeként jelentkezett, hogy miként lehetne megteremteni a hatékony iskolát, hogyan lehetne sikeres munkát végezni. Ennek feltételei: a tanulók személyiségének ismerete, a pedagógus-tanuló-szülő együttműködésének korszerű formája, tevékenységüket, aktivitásukat orientáló módszerek, a tehetséggondozás, a kreativitás, a vezetés demokratizálása, a pedagógusok munkakultúrájának fejlesztése.

Új elem volt a továbbképzésünkben, hogy önálló csoportként dolgoztak a vasárnapi iskolákban tanító pedagógusok. Célunk, hogy a szórványban élő, dolgozó pedagógusok a magyar nyelv oktatását korszerűen, színvonalasan tudják végezni. Ezt segítette a képzés alábbi tematikája:

Beszédművelés, a helyes ejtés tanítása, gyakorlása, a beszédfejlesztés, szókinccsfejlesztés, szövegalkotás és kommunikációs helyzetgyakorlatok. Köznapi beszédhelyzetek, illem. Szólások, közmondások, mondókák, népi játékok az anyanyelvhasználat szolgálá-

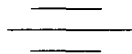
tában. A magyar népdal jellemzői, stílusrétegei. A népdal élete az iskolai közösségben. Énekes népszokások, dramatikus játékok tanítása. Szövegértelmezési gyakorlatok, a szövegértő olvasás fejlesztésének eljárásai. Gyermekversgyűjtemények, gyermekkönyvek, CD-k ismertetése. A hangszeres magyar népzene, népi hangszerek tanításának lehetőségei. A magyar népzene és műzene. A KFRTKF Könyvtárának bemutatása. Olvasásgyakorlási módok, az olvasási kedv ébresztése. Írás- és helyesírás tanítás alapjai. Magyar népi gyermekjátékdalok. A népi játékok szerepe ma. Választható fakultációk: gyermekjátéktanulás, népdaltanulás.

Ezt a kezdeményezésünket is tovább szeretnénk folytatni. A gyakorlatra orientált képzés érdeklődést, aktivitást és nagy tetszést váltott ki a hallgatók körében.

A továbbképzés a tanítók módszertani fóruma volt. Az előadások témája, a látogatók, a fórumok a pedagógia elméletének és gyakorlatának korszerű variációit sorakoztatta fel, felkínálta az alkalmazás lehetőségeit a módszerek kipróbálására, megvalósítására, a pedagógusok szemléletmódjának változtatására.

A továbbképzéshez kapcsolódó szabadidős tevékenységek tapasztalatokat, élményeket nyújtottak, csoportéletet alakítottak, baráti közösségeket formáltak, és további szakmai kapcsolatokat indukáltak.

Meggyőződésünk, hogy így kell ezt csinálni! Vagy másképp? A lehetőségekhez képest minél jobban!



VASS LÁSZLÓ
főiskolai docens
SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar
Szeged

Galaxisról galaxisra

– AZ INTERNETGENERÁCIÓ FELEMELKEDÉSE –

„A médium maga az üzenet.”

Ebben a rövid írásomban DON TAPSCOTT: *Digitális gyermekkor. Az Internetgeneráció felemelkedése. Információs Társadalom kicsiknek és nagyon nagyoknak*. Inforum, Kossuth Kiadó, Budapest, 2001. című művét kívánom bemutatni, esetenként egy-egy mini-kommentárral.

Ez a kötet az interneten íródott. A szerző és csoportja „hat földrészen élő több száz gyermeket és felnőttet vont be a munkába. A könyv elemzését, vázlatának felépítését és szerkesztését olyan kutatói együttes végezte, amely megosztott digitális munkahelyen, elektronikus levelezés és számítógépes konferenciabeszélgetés segítségével dolgozott. A könyv legfőbb forrása a világháló volt” – olvasható bevezetesként (5). A munkában részt vevő gyerekek gyakorlatilag TAPSCOTT társszerzőinek tekinthetők.

A könyv felöleli az internetgeneráció – melynek legidősebb tagjai ma legfeljebb csupán 20-22 évesek – életének valamennyi területét, a kisiskolás kortól egészen a munkaerőpiacon történő megjelenésükig. Sorozatunkat, bár nagyon tanulságos lehetne, nem kívánom terhelni ezzel a panorámiás képpel, itt inkább csak a legnagyobb nemzedék kommunikációjának néhány aspektusára, valamint ismeretszerzésének, tanulásának és tanításának főbb vonásaira szorítkozom.

A szerző radikálisan elkülöníti a televíziózás egyirányú, passzív és aszociális módszereit a digitális média megosztott, interaktivitáson alapuló és központi irányítástól mentes világtól, melyben a gyerekek nem nézők, hanem aktív felhasználók. „Mivel az internet a televízió ellentéte, az internetgeneráció sok szempontból a televíziós generáció ellentéte is” (38).

Lassan elpárolog az egykori szülői szaktekintély, azaz az úgynevezett generációs szakadék generációs átfedésbe fordul. Ezt a változást így érzékeli a 15 éves Austin Locke (Ontario, Kanada):

„A civilizáció történetében először fordul elő, hogy a gyermekek tanítják a felnőtteket. A gyerekek ügyesebbek a számítógép kezelésében. A szülők, a tanárok és más felnőttek a gyerekekhez fordulnak információért, segítségért és más, számítógépes dolgokkal kapcsolatban.” (48-49.)

A hálózaton a legkülönfélébb virtuális közösségeket alakítják ki a gyerekek. Társalgásuk szinkron vagy aszinkron. Az előbbi beszélgetőszobákban, az utóbbi fórumokon, hirdetőtáblákon zajlik – moderátor (szülő, tanár, szociális munkás) megfigyelésével vagy a nélkül – szinte teljesen szabadon, de az internetes etikett szabályainak szigorú betartásával. Bárki bármikor beléphet vagy távozhat, közzéteheti a véleményét, kezdeményezhet újabb témát. Közben baráti kapcsolatok szövődnek, gyakran egész kibercsaládok jönnek létre, amelyek éppúgy megjelenítik a csoportképződés és -kapcsolatok sajátosságait, mint a valódi életben. Mégpedig az írott szóra, a szövegre alapozva, mintegy rehabilitálva a verbális nyelv varázsát. Metanyelvi funkcióban szinte új írásrendszer keletkezett, rövidítésekkel, betűszókkal, hangulatjelekkel (smile) stb.

Az internetgeneráció kultúrájának főbb motívumai a következők (vö. 86-99).

- (1) A határozott függetlenségérzet.
- (2) Az érzelmi és értelmi nyitottság.
- (3) A bevonás. Ennek megnyilvánulása a 17 éves Michelle Andrews (Victoria, Ausztrália) alábbi szavai:

„Számomra az internet teljesen másféle, sok kultúrájú világ, ahol majdnem mindenki kijön a másikkal. Olyan messze vagyunk a többi kultúrától, de most már nem érzem így. Az internet máris összekapcsolt bennünket Angliával, Kanadával és az Egyesült Államokkal, és lassan közelebb kerülünk ázsiai szomszédainkhoz.” (88.)

- (4) A szabad kifejezés és a határozott nézetek.
- (5) Az újítás. (A szoftverfejlesztők gyakran kerülnek jelentős lépéshátrányba a gyerekekkel szemben.)
- (6) Az elmélyedés a fejlődésben.
- (7) A kutatás.
- (8) A gyorsaság és az azonnalosság (mert a hipertérben az idő fogalma jószerével értelmezhetetlen).
- (9) Az érzékenység az intézményi érdekekkel szemben.

(10)Az eredetiség (az információforrás hitelessége) és a bizalom. A 13 éves Mike Uttech így foglalja össze erre vonatkozó tapasztalatait:

„Ha egy iskolai feladathoz az internetet kutatási eszközként használod, a bibliográfiában tüntesd fel a weboldal címét, és más, róla szóló információkat, hogy a tanár megnézhesse, ha nem hinnének neked. Ez már megtörtént velem, úgyhogy megkértem, hadd menjek el a média-központba, bemutattam nekik internetes igazolványomat (az iskolai internetezéshez mindenkinek lennie kell ilyen igazolványának), és kinyomtattam az oldalt, majd megmutattam a tanárnak. Legtöbbször ez bejön.” (96.)

A fiatalok médiatermékei közül a *zinek*, a *videozinek* és az *e-zinek* a legnépszerűbbek. Ezek kedvtelésből készültek, különféle tematikájú, *magazinszerű* kiadványok, művészi alkotások, melyeket hagyományosan vagy hálózaton terjesztenek. Sok szempontból tanulságosak. Szemléltetik például azt, hogy milyenek lennének az iskolai újságok tanári felügyelet nélkül. De megjelenítik azt a mentalitást is, amely megkérdőjelezve a műsor-sugárzó média hierarchikus formáit és monopóliumait, annak a megosztott hatalmi hálóznak a világát képviseli, amelyben az interaktív média az olvasókat írókká, a befogadókat alkotókká, a zárt kommunikációt társadalmi kommunikációvá formálja.

Mentalitásuk alapvonásai: a tolerancia, a másság elfogadása, a kíváncsiság, valamint az önképviselés és az önállóság. Magabiztos, kritikus és ellenkezésre is hajlamos nemzedék, mert megvannak hozzá az eszközei: „kezüik ügyében van az emberi tudás történelmi tárháza és egyre inkább azok az eszközök (ügynökprogramok), amelyekkel meg tudják találni, amire szükségük van” (112). (Az ügynökprogramok olyan szoftverek, amelyek megismerik a tulajdonosukat, s így személyi asszisztensükké tudnak válni.)

Az új generáció gondolkodására nagy hatást gyakorol(hat) az úgynevezett hipertext, amelyet még a 60-as években DOUGLAS ENGLEBART fejlesztett ki, aki az egeret is felfedezte. A hipertext ugyanis az információfeldolgozás soros, lineáris formáit párhuzamos, nem szekvenciális műveletek folyamatává alakítja, s ezáltal komplex kognitív struktúrák kialakítását teszi lehetővé. ENGLEBART zseniális újítása a World Wide Web előfutárának tekinthető. Sokan vallják (köztük magam is), hogy ez a technika alapvetően megváltoztatta a gondolkodásmódjukat.

TAPSCOTT becslése szerint mára már sok százezer kibergyerek rendelkezik saját honlappal. Webhelyükön gyakran szerveződnek fórumok, különböző klubok stb.

A gazdaság, a vállalatok, a munkahelyek átalakulásával a termelés legfontosabb tényezőjévé a tudásmunka válik. Megváltozik a tanulás is. „Az új média eszközei egy új tanulási modellt nagyszerű ígéretét hordozzák magukban – a felfedezésen és részvételen alapuló modellt” (156). A hagyományos modellek egyirányúak és központosítottak, s a közvetítéses módszeren alapulnak. A tanár és a tankönyv felülről „sugározza” az adást a diákoknak – lényegében akkor is, ha számos nagyszerű pedagógus ennél sokkal többet tett a gyerekekért minden korban.

Az oktatás válságát sokan és sokféleképpen értelmezik és magyarázzák. TAPSCOTT szerint (aki egyébként a New Paradigm Learning Corporation elnöke is) az új tanulási paradigma környezete „egészében a web és az internet lesz” (173). Az interaktív tanulásra való átállás lépéseit a következőképpen vázolja (vö. 174-187).

- (a) Átállás a lineáris tanulásról a hipermediásra. (Az új generáció információkezelése interaktív és párhuzamos, amit a hipertext, az aktív hivatkozások stb. jól támogatnak).

- (b) Átállás az utasításokról a készítésre és a felfedezésre (az instrukcionizmusról a konstrukcionizmusra).
- (c) Átállás a közvetítő, tanárközpontú tanulásról a tanulóközpontúra.
- (d) Az anyag befogadásáról a navigálás és a tanulás tanulására való átállás. A 18 éves Matthew MacDonald (Nova Scotia, Kanada) ekként közelíti meg a tanúlással kapcsolatos problémákat:

„A diákokat csak azután bátorítják a nyitott, saját úton járó gondolkodásra, ha már bema-goltak mindent, amit a tanárunk mondott, vagy ami a tankönyvben volt. Addig azonban, ha az ember a saját fejét használja, vagy megkérdőjelez valamit, ami nem látszik helyesnek vagy fon-tosnak, nem jut semmire. Nevetségessé teszik, mert »nem figyel a tanárra«”. (177.)

- (e) Az iskolai tanulásról az élethosszig tartó tanulásra való átállás. (Az „emberiség tudásbázisa évenként megduplázódik”, 178.)
- (f) Átállás a tömeges oktatásról a testre (személyre) szabott tanulásra.
- (g) Átállás a kint okozó tanulásról az érdekes tanulásra, amelynek keretében az ismeretszerzés, a munka és a szórakozás integrálódhat. A 8 éves Christopher Househ (Illinois) elvárása érthető és teljesen jogos:

„Nekem a »digitális korban való felnövekedés« azt jelenti, jól érezzük magunkat tanulás közben.” (179.)

- (h) Végül a közvetítő szerepről a tanár segítő szerepére való átállás.

Az átalakítást, a változtatásokat természetesen a vállalati szféra is végrehajthatja. Érdekében és módjában is áll, különösképpen, ha a tanulás, a munka és a szórakozás így is, úgy is integrálódik. Lett légyen szó alapképzésről vagy éppen felsőoktatásról. A Moto-rola egyeteme például „mostanára hivatalosan is elismert kurzusokat tart az alkalmazottak számára” (185). „Az egyetem mint keret szerepét – véli a szerző – a hálózati jellegű egyetem veszi át.” (187.) A 14 éves Tsipora Mankovsky alighanem jogos igénye ez:

„Mire végzek, szakmai önéletrajtot akarok, nem bizonyítványt!” (190.)

A netgeneráció tagjai testre szabható, multimédiás kiadványokat fognak igényelni, s valós idejű interakciókba kívánnak lépni a szerkesztőségekkel. A kiadóknak alaposan át kell gondolniuk üzletpolitikájukat. A *Szemiotikai szövegtan* 14. kötetében például (szerk. PETŐFI S. JÁNOS – BÉKÉSI IMRE – VASS LÁSZLÓ) egyik-másik irodalomjegyzék jelentős részben aktív hivatkozásokból, linkekből áll, félreérthetetlenül jelezve az eltolódást a hagyományos médiumokról az új felé a tudományos kutatásban is.

Az internetgeneráció ideológiájával kapcsolatban ma még csak feltételezéseket fogalmazhatni meg. Netti(ni) mindenestre egy kicsit anyagiásnak látszik, de nem kérkedni – élni akar a javakkal. S miközben álmodoznék róluk, a valóságban és a monitoron is látja a kihívásokat, amelyekkel szembe kell néznie, az AIDS-től a legelvetemültebb terrorig. A 11 éves Rufo Sanchez (Rochester, New York) például így érzékeli világunkat:

„Néha felmerül bennem, hogy bolygónk véres, erőszakos világgá változik a filmek, a vide-ók és a játékok miatt. Néha viszont azt érzem, hogy nagyon okos, felkészült világot alkotunk, ahol az információ internetes megosztása egyre nagyobb teret hódít.” (339.)

Érdeke és célja, hogy jó oktatásban részesüljön, s a tudáshoz hozzáadhassa a saját kompetenciáját, értékeit és felelősségét. Nettinek fontos a többi ember, fontos az egyenlőség, fontos a társadalmi igazságosság (vö. 344 kk.). Linkel, de nem link. Az elidegenedést és az elégedetlenséget igyekszik függetlenségbe, individualizmusba és aktivizmusba fordítani. A digitális forradalom az ő forradalma. A 13 éves Kelly Richards (Calgary, Alberta, Kanada) ilyennek látja:

„Hívhatjuk akár műszaki forradalomnak vagy a gyerekek forradalmának, a lényeg, hogy világszintű forradalomról van szó. Olyan forradalomról, amely a bolygónkon élő minden személy számára előnyös lehet, az emberi lélek forradalma.” (348.)

DON TAPSCOTT angol nyelven 1998-ban megjelent könyvét forgatva – lásd még <http://www.growingupdigital.com> –, s csak futólag tekintve végig azon a bő harminc éven, amióta üzemmémők hallgatóként először szembesül(het)tem a számítógépek virtuális világával, technológiai folyamatokat vezérlő valóságával, úgy tűnik fel, hogy manapság a korábbiaknál is nagyobb szükség lenne a hazai viszonyok áttekintésére, elemzésére és értékelésére, illetőleg a valós idejű tennivalók meghatározására és elvégzésére. A legnagyobb generáció tagjaival közösen, online.

2001. május 17-én, amikor a magyar kancelláriaminiszter bejelentette, hogy elkészült a Nemzeti Információs Társadalom Stratégia, ez a munka – amely szerencsésebb régiókban lényegében már befejeződött – remélhetőleg el is kezdődött. A „remélhetőleg” kifejezés csupán arra kíván utalni, hogy a Nemzeti Információs Társadalom Stratégia nem az első ilyen jellegű dokumentum Magyarországon.

FEKETE ANDREA
német-pedagógia szakos tanár
Noszlopy Gáspár Közgazdasági Szakközépiskola
Kaposvár

Munkaiskola és projekt módszer az idegennyelv-oktatásban

Helyzetkép jelenkorunk nyelvoktatásáról

Az iskolai nyelvoktatás a sok újító törekvés ellenére sem mutatkozik sajnos eredményesnek, a diákok az idegen nyelvet a gyakorlati életben nem tudják használni. Azonban nemcsak a gyakorlati tudás, hanem a papírokkal dokumentálható nyelvtudás is hiányzik, mert igaz, hogy a középiskolások sikeres érettségi vizsgát tesznek egy vagy két idegen nyelvből, azonban a diploma megszerzéséhez szükséges középfokú nyelvvizsga sokak számára szinte teljesíthetetlen követelménynek bizonyul.

Miközben az eredmények igen csekélyek, a módszertan terén dúl a presztízsharc. Rengeteg módszertani elképzelés, rész módszer áll egy időben alkalmazásban és minduntalan gyors irányváltások szemtanúi lehetünk. Fontos lenne eldönteni, hogy hogyan fejleszthető leghatékonyabban az idegen nyelvű hallás, olvasás, beszéd valamint az írás és

a fordítási készség. Fel kellene ismerni azt a tényt is, amelyet már az 1900-as évek elején is észrevettek a nyelvpedagógusok, hogy egyénre szabott programra lenne szükség, mivel nem mindenki képes ugyanolyan módon elsajátítani egy idegen nyelvet. Ennek ellenére továbbra is a diákok a tantermi falak közé vannak szorítva, a valóságtól elzárva. Igaz, hogy a valóságérzet pótlása a multimédiás eszközök korában könnyű lenne, azonban az iskolák felszereltsége ezt még csak kevés helyen teszi lehetővé. Tehát legtöbb esetben marad a tankönyv, a munkafüzet és a tanár által irányított tanulás, amely során a diákoknak nem nyílik elegendő lehetősége a célnyelv megszeretésére, csak a feladatok teljesítésére és a jegyek szerzésére. Diákjaink önálló, kreatív gondolkodása nem fejlődik, nem alakul ki bennük a folyamatos, életfogytig tartó tanulásra a késztetés, hiányzik a tudásvágy, holott az 1920-as években már megfogalmazódott az iskolai nyelvoktatással szemben állított azon követelmény, hogy *„...nem az a feladat többé, hogy kész ismeretekkel, kész ítéletekkel, pozitív ismeretanyaggal töltsé a tanulók lelkét,.... hanem, hogy a tanulókat arra nevelje, hogy ők maguk tudjanak értékelni és következtetni...”* (Lux,1932:45)

A munkaiskola elvének megjelenése az idegen nyelvoktatásban

A társadalmi változások oktatásra gyakorolt hatásának eredményeképpen a húszas években a Magyarországon alkalmazott közvetítéses módszer két új Németországból származó irányelvvel egészült ki, a „Kulturkunde” (művelődésrajzi) és az „Arbeitskunde” (munkaiskola) eszmével. Kármán Mór kezdeményezésére már a budapesti gyakorló gimnáziumban korábban is e módszer szerint folyt a tanítás. Az iskola nevelőintézménnyé változott, ahol az ismeretszerzés mellett megjelent az egyéni adottságokon alapuló készségek fejlesztése. A modern iskolában, a munkaiskola elve szerint működő intézményekben, más értékek domináltak. Nem azt tekintették műveltnek, aki bizonyos mennyiségű ismeret és bizonyos irányú készség felett rendelkezett, hanem azt, *„aki az ismeretek szerzése és a készségek gyakorlása révén mélyen átszántott, kicsiszolt, kifinomodott, a szép, a jó és az igaz iránt érzékeny és nemes erkölcsiséggel teltet lelkű ember vált.”* (Lux,1934:654-657)

Az iskola céljának a nevelő oktatást tekintették, melynek eszköze a munkáltató tanítás volt, amely a tanulók öntevékenységén, aktivitásán alapult. A drillszerű, csupán csak befogadáson alapuló módszert elvetették, a fejlesztő, a testi, lelki erőket és képességeket tökéletesítő tevékenységeket szorgalmazták. Nem a mennyiséget tartották fontosnak, hanem azt az eljárást, amelynek segítségével eljutottak a diákok a tudáshoz. Figyelemre méltó volt az a célkitűzés, hogy a tanuló tudjon önállóan ítélni és cselekedni.

Lux Gyula a kor módszertani törekvéseit irányító nyelvpedagógusa, úgy gondolta, hogy ez az oktatási mód a személyiségfejlesztés kiváló eszköze. A „munkaiskolában” megváltozott a tanórak didaktikai felépítése, és megváltoztak a pedagógus szereppel szemben támasztott követelmények is. Többé már nem előadónak, a tanítási óra egyedüli irányítójának, a frontális osztálymunka kizárólagos vezetőjének kellett lennie, hanem keveset beszélve, a háttérből kellett ötletforrásokat szolgáltatnia, hogy a növendékeket alkotó gondolkodásra, munkára serkentse. A diákokat passzív-receptív szerep helyett kérdésre ösztönözték, melynek a gyermeki lélekben a tudásvágy felkeltése volt a célja.

Igaz, hogy a munkaiskola német módszertani írásokból jutott el Magyarországra, azonban abban, hogy viszonylag széles körben került sor hazánkban alkalmazására, fontos szerepe volt a Magyar Gyermeklélektanulmányi Társaság pedagógiai munkájának és a

nyelvoktatás lelki megközelítését szorgalmazó pedagógusoknak. Az idegen nyelvoktatásban is a kor modern pedagógiai irányzatát követve, a tanulás folyamata felől közelítették meg a közvetítendő ismereteket, nyelvi készségeket.

Lux Gyula hangsúlyozta a tanulók veleszületett tehetségét és képességeit. Helyesen ismerte fel, hogy ennek következtében a tanulók eltérő érdeklődési körrel rendelkeznek, és más-más módon jutnak el az ismeretekhez. Azonban úgy vélte, hogy az idegen nyelvoktatásnál nem feltétlenül az életkor az irányadó válogatási szempont.

Hangsúlyozta a differenciálás szükségességét, amelynek igénye az 1910-es éveket követően merült fel hazánkban. Ezen elvet követve, nyelvtudási szintek szerint, homogénizált csoportok létrehozását tekintették optimálisnak. Ezt azonban a magas osztálylétszámok miatt (50-60 fő) megvalósítani soha nem tudták.

A munkaiskola elvének megjelenésével megváltozott az idegen nyelv helyzete a tantárgyi rendszerben. A korábban teljesen elszigetelt helyzetéből, melynek oka a kizárólagosan irodalmi műveken keresztül történő nyelvtani rendszer és fordítási technika elsajátítása volt, addig az új tananyagstruktúrában beépült, a többi tárgy ismeretihez (történelem, földrajz, irodalom, zene, művészetek) szorosan kapcsolódva juttatta el a tanulókat a célnyelv és a célnyelvi kultúra megismeréséhez.

A munkaiskola vezérelvei az idegen nyelvoktatás területén a következőkben foglalhatók össze röviden:

- az élményen alapuló, önálló ismeretszerzés vágyának kialakítása.
- a tanulók önálló érdeklődési körét kifejező kérdések és az erre épülő viták;
- a hibák kölcsönös javítása;
- a 3-4 fős munkaközösségek (tanulócsoportok) létrehozása;
- a versenyszellem kialakítása;
- az osztályzat mellőzése, az alkotóképesség, a tevékenység értékelése, elsősorban dicsérrettel.

Azokat az ismereteket tartották fontosnak és maradandónak, amelyeket a diákok maguk kerestek és szereztek meg. A nevelőmunka végső célja az önálló tanulói viták idegen nyelven történő lefolytatása volt. Ez azonban megmaradt csupán gondolati szinten, megvalósítani ekkor még nem sikerült.

Vita tárgyát nem képezte, azonban a korbéli szakirodalmak néhol elvnek, másról pedig módszernek tekintették a munkaiskolát. Lux Gyula elvnek tekintette, amely azt az irányt határozta meg, hogy a tanuló fejtsen ki önálló munkát a tudásanyag megszerzésére. *„Ez tehát nem módszer, hanem elv, nem új tanítási eljárás, hanem új beállítása a tanítói munkának, a cél kiterjesztése a tanuló receptív képességeinek, az emlékezőtehetség fejlesztésének a területéről a tanuló aktív-produktív képességeinek területére.”* (Lux, 1932:37)

A fenti meghatározást pontosan vizsgálva, igaz, hogy a munkaiskola egy elvet közvetít, azonban számos új eljárás jelent meg általa, amely nélkül az elv nem érvényesülhetett volna. Tehát a munkáltató iskola ilyen értelemben módszernek tekinthető.

Lux Gyula német nyelvkönyveiben a munkaiskola módszerére utalnak az olvasmányokat követő, önálló szövegalkotásra készítő feladatok, fogalmazások, valamint azok a témakörök, amelyekhez nem tartoztak sem irodalmi, sem tankönyvszerzői szövegek, hanem a diákoknak kérdések alapján egyedül kellett feldolgozniuk a témát. Egy kérdéskörhöz 25-30 a tankönyvszerző által előre megalkotott kérdés tartozott, melyre a tanórán, csoportmunka keretén belül válaszoltak. A téma feldolgozását egyéni munkával zárták,

amely egy írásbeli feladatból, azaz fogalmazásból és egy szóbeli feladatból, a témához kapcsolódó önálló szövegalkotásból állt.

Önálló gondolkodásra készítették a didaktikai, valamint tematikus szempontok szerint válogatott képek, amelyek segítségével először csoportmunka formájában, majd azt követően osztály előtt mesélni kellett. A gyakorlati életben alkalmazható nyelvtudásra készített fel a magánlevelek olvasása és írása is. A húszas években elindult egy új szemléletmódra rávilágító idegen nyelvoktatási folyamat, amelynek teljes kibontakoztatása és beteljesítése a XXI. század feladata. A munkáltató módszer elindított egy folyamatot, amely a projekt módszerben él tovább napjainkban.

A projektmódszer

Mi is az a projektoktatás? A projektoktatás Hortobágyi Katalin szerint egy eszme, amely hatékonyan kifejezi, hogy a dolog lényege a pedagógiai eszme, amelynek a projektoktatás, tanulás, módszer megjelenési formája, megvalósulási aspektusa. Egyértelmű definíció azonban nem létezik, mivel van, aki a tanítási folyamat szempontjából határozza meg a projektoktatást, mások, pedig a tartalmi ismérvek alapján próbálják meg körülírni.

„A projektfolyamatban négy fő cselekvési fázis különböztethető meg:

1. célmeghatározás,

2. tervezés, tartalom és munkaszervezés folyamatában,

3. kivitelezés,

4. reflektálás, eredmények értékelése és a kivitelezés kritikus taglalása.” (Hortobágyi Katalin: A projekt ...eszmeről?...oktatásról?...tanulásról?...módszerről? Új Pedagógiai Szemle. 1991/7-8. 165. p.)

A projektípusú tervezés Bárdossy Ildikó Curriculumfejlesztés könyve szerint alkotó jövőbetekintést, fejlesztési feladatok megoldását feltáratlan területek megismerését jelenti. A projekt sok résztvevő együttműködését kívánja meg. Határozott ideig tart szellemi, fizikai, anyagi eszközöket vesz igénybe, pontos tervezést és szervezést igényel.

A projekttervezés módszerei:

„pontos feladat meghatározás

gondos tervezés

szervezett kommunikáció és kooperáció

viSSZACSATOLÁS, a végrehajtás folyamatos követése, értékelése, szükség esetén terv módosítása.” (Bárdossy Ildikó: Curriculumfejlesztés. JPTE, Távközpont, Pécs, 1998. 54. p.)

A projekttevékenységtől azonban nem csak a szülők és a diákok idegenkednek, az iskolarendszer is nehezen fogadja be, mert ehhez egy új szemléletmódnak kell kialakulni, amely el tudja fogadni az integrált tantárgyrendszert, a multidiszciplinaritást, a cselekvésközpontúságot, az egyéni képességekhez, igényekhez igazított haladási sebességet.

Egy tévhitet azonban el kell oszlatni, a projekt nem kötetlenséget, a szabadság nem zűrzavart, az egyéni képességek figyelembevétele, pedig nem a követelmények csökkentését jelenti. A projektoktatás egy eszme, amely hatékonyan kifejezi, hogy a dolog lényege a pedagógiai eszme, amelynek a projektoktatás, tanulás, módszer megjelenési formája, megvalósulási aspektusa.

Az óvodai projektek a legsikeresebbek, alsó tagozaton még működhet, felső tagozatban azonban már nehezebben megoldható, a középiskolában, pedig szinte teljesen a

lehetetlent próbálják meg azok a pedagógusok, akik vállalkoznak erre a tevékenységformára, mivel a feszített, állandóan az érettségi és a felvételi követelményeket szem előtt tartó tantervi követelmények mellett csak az elméleti ismeretek tanítására jut lehetőség, a gyakorlati ismeretek háttérbe szorulnak. A kötött tantárgyrendszerben nincs lehetősége a diákoknak arra, hogy egyéni érdeklődésüket figyelembe véve, képességeiket kibontakoztassák. Az iskolában töltött évek során hozzászoknak a gépies tanuláshoz, a kognitív ismeretek befogadásához, és egyre inkább háttérbe szorulnak a gyakorlati képességek.

Nem szabad azonban elfelejteni, hogy a tudás két alkotóelemből áll:

– az ismeret jellegű tudásból, gondolatrendszerből, amely a megismerés eredményeképpen jön létre;

– valamint a képesség jellegű tudásból, képességből, amely a cselekvéssel, a cselekedni tudással, a cselekvésképességgel kapcsolatos tudati képződmények bonyolult rendszeréből alakul ki. (Báthory Zoltán - Falus Iván: Pedagógiai Lexikon III. kötet. Bp.: Keraban Kiadó, 1997. 576-577. p.)

Az ismeretjellegű tudásból jelenlegi iskolarendszerünk jelesre vizsgázik, azonban a képességjellegű tudás területén akadnak hiányosságok szép számmal. A projektmódszerrel történő tanulás folyamatában lehetőség nyílik mindkét típusú tudás megszerzésére, és mind emellett a tanulás élmény, örömforrás a gyermekek számára.

Projektmódszer és az iskolai nyelvoktatás

Lehetőség nyílik azonban a kerettanterv által elfogadott idegen nyelvkönyvek projekt keretek közt történő tanítására, ahol a gyerekek maguk döntenek el, hogy milyen módon, milyen tempóban szerzik meg ismereteiket. Az iskolában előírt tankönyv témaköréhez kiegészítő anyagokat gyűjtöttünk más segédeszközökből, amelyek a témák feldolgozásának alapját adják, a többi részt a diákok a munka folyamatában saját maguk alakítják, alkotják. Egy témakör feldolgozása egy projekt keretén belül történik, melynek időtartama nem kötött, azonban általában egy-két hónapig terjedő időszakot ölel fel. A projektmunka során a diákoknak minden témakör kidolgozásánál lehetőségük nyílik a nyelvi teremben az internet használatára, számítógépeken oktatóprogram alkalmazására, amelyben minden témakörhöz filmek tartoznak, valamint annak feldolgozását segítő feladatok. A nyelvi laborban magnós szöveg hallgatása folyik, a könyvtárban, pedig önálló kutatómunkát folytathatnak a tanulók. Minden diák saját maga dönti el, hogy milyen eszközöket használ az adott téma feldolgozásához. Az egyes témakörök befejezésekor születnek önálló alkotások, amelyek végül közös osztálykompozícióvá alakulnak. Ezek különböző formában jelennek meg, iskolai kiállítás, közös előadás, színdarab formájában.

Szabadidő, színház témakörnél: német zenei előadás, kiállítás a zeneszerzők életéből, és hangszereik makettjéből, és egy Grimm mese, a Piroska és farkas átírt változata került bemutatásra.

Az étkezés témakörnél: a gyerekek jellegzetes német receptekből készítettek szácskányvet, majd süteménykóstolót tartottak.

Az ünnepek témakörnél: a december és egy tavaszi hónap a karácsony és a húsvét jegyében zajlik. Decemberben kalendáriumműveléssel, népszokások gyűjtésével és bemutatásával szoktuk foglalkozni, majd a hónap meghitt hangulatban, egymás ajándékozása-

sával zárul. Húsvéti órákon is előkészületek zajlanak, míg sor kerül a közös ünneplésre, kicsi műanyagtojások keresésére, melyekben apró meglepetések vannak elrejtve.

Most már az évek folyamán minden témakörhöz kialakultak a jellegzetes tevékenységformák, azonban minden osztálynál újabb és újabb kreatív ötlettel bővül az alkotások tárháza. A projektmunkán belül elsődrendű szabály az idegen nyelv alkalmazása, ebből nem lehet engedni. A gyerekek ezt már a második év végére teljesen megszokják és egymás között, felügyelet nélkül is betartják a szabályokat. Érdekes dolog azt látni a munka folyamán, hogy bár kialakultak a témához kapcsolódó jellegzetes tevékenységek, azonban ez minden egyes csoportnál másképpen alakul. Nagyon jó látni, ahogy a gyerekek felszabadulnak a szigorú kötöttségek alól, és önfeledt alkotásban valósítják meg egyéniségüket, és ez bármilyen hihetetlen, nem megy az elvégzendő anyag rovására.

A projekt munka összegegyeztetése az érettségi követelményekkel

A tantervben meghatározott követelményeket diákjaink teljesítik. Azonban a tantervi anyag mellett kapnak még olyan „értékeket” is, amelyeket soha nem mérnek, nem osztályoznak, viszont elengedhetetlenek a „nagybetűs életben” a boldoguláshoz. A gyerekek megtanulnak együtt, egymást segítve dolgozni, fejlődik a problémamegoldó gondolkodásuk, és nem sorvad el a velük született kreativitás. Mindezek mellett egyre többet használják az idegen nyelvet, és örömet szerez nekik a tanulás.

A tankönyv szerint haladunk és mindig hagyományos órákkal kezdünk, amelynek keretében új ismereteket nyújtunk, megbeszéljük az új tananyagot. Ezzel azonban a hagyományos rész le is zárul. Az olvasmányok feldolgozása már nem a hagyományos módon történik, mert a gyerekek a valódi kommunikációban sem különálló részekkel találkoznak, hanem összességében érik őket a külvilág hatásai. A téma bemutatása egy filmmel kezdődik. Ez a forma nagyon érdekes a mai médiavilágban felnőtt diákok számára, és sokkal eredményesebb, könnyebben megértik a szöveget, mint amikor csak hallják magánról a szöveget, mivel a mindennapi kommunikációban is az akusztikus ingerek, vizuális ingerekkel együtt érik a beszélőt.

A téma feldolgozása manipulatív feladatokkal folytatódik. Pl.: képek sorba állítása a hallott történet alapján, befejezetlen történet továbbszövése stb.

A nyelvtan gyakorlása, a gyakorlati alkalmazást megelőzően a munkafüzeti feladatokkal történik, majd azt követően a gyerekek által készített játékos rejtvényekkel, tesztekkel, TOTÓ-val.

Az idegen nyelvi teljesítmény értékelése

Mivel a hagyományos keretek közt folyó tanítási munkában kell részt vennünk, ezért sajnos a gyerekek nyelvtudási szintjét ötfokú skálán kell besorolnunk. A kötöttségek miatt az értékelés két részből áll. Írnak a tanulók hagyományos értelemben vett témazárókat, amelyek a nyelvtani tudás mellett az olvasott szöveg értését, valamint a hallott szöveg értését is mérik.

Az érdemjegyük másik részét a projektmunka keretén belül szerzik. Természetesen ez esetben nem a jegy a legmegfelelőbb értékelési mód, azonban figyelembe kell vennünk, mert ez a hivatalos. A másik mód a szöveges értékelés, amelyben részletes elemzés képet ad a diák nyelvtudásának szintjéről, a kompetenciák fejlettségéről és nem utolsó

sorban a tanulók személyiségének fejlődéséről, ezt azonban jelen társadalmunk még nemigen értékeli, mivel a szülők a jegyorientált világban nőttek fel, és ragaszkodnak ehhez az értékelési módhoz. Így azonban minden projekt befejezésekor a gyerekek értékelik saját és egymás munkáját, valamint elbírálásra kerülnek a szóbeli produkciók és az alkotások is.

A tanítási év egy egyhetes projekttel zárul, amely a hagyományos összefoglalást helyettesíti. Az év végi vizsgát, pedig az osztályfórum helyettesíti. A nyilvánosság előtt mindenki bemutat egy önálló előadást, majd azt követően szituációkat játszanak el. A hét közös értékeléssel zárul.

Összegzés

Lux Gyula metodikája modern volt a saját idejében, sőt nyugodtan mondhatjuk, hogy korát pár évtizeddel meghaladta, ezért nem értékelték módszerét. Nem tudta megteremteni a szükséges feltételeket, azonban ennek akadálya elsősorban a nyelvpedagógus kollégák hagyományokhoz ragaszkodó gondolkodásában rejlett. Elméletének modernsége nem abból fakadt, hogy egy teljesen új, a többi korábban alkalmazott módszerrel ellentétet hozott volna létre, hanem kritikusan szemlélte, elemezte elődinek munkáját, és ötvözte módszerében azokat az elemeket, amelyek eredményesnek bizonyultak.

Azonban a cselekedtető módszer célkitűzései továbbra is fontosak maradtak a társadalom számára. Napjaink iskolájának is még megoldatlan kérdése az önálló, belső készítésből fakadó tanulás, az alkotó gondolkodás valamint az ítézőképesség és a készségek megfelelő szintre történő fejlesztése. A módszert azonban megtalálták már, csak az általános követelményekhez kellene még igazítani, és szélesebb körben alkalmazni.

A fentieket a gyakorlatban alkalmazva, úgy gondolom, hogy a hagyományos tantervi keretek is lazíthatók. A tanítási terv lehet nem szigorúan hagyományos órákra tagolt tervezet, hanem az egyén, a csoportok képességeihez, érdeklődési köréhez igazított tematikus, didaktikus terv is. Ez a dokumentum a tanítás kereteit jelzi, azonban ennek ellenére alkalmas a harmónia megteremtésére. Meghatározó szerephez jutott a tanár és diák új alapokra helyeződött kapcsolatrendszer, amelyben egymás segítő partneri viszonyba kerültek.

Annak ellenére, hogy kezdetben a tanulók nehezen tudnak alkalmazkodni ehhez a projekt munkaformához, mert nem szeretnek szerepelni és beszélni, és szívesebben vennék, ha a nyelvről csak munkafüzeti feladatokból és néma olvasásból állna.

Úgy gondolom, hogy ez a középiskolai keretekhez alakított projekt munkaforma sokkal több feladatot ró a nyelvet tanító pedagógusra, mert elengedhetetlen az órára történő felkészülés, az állandó alkotás. Azonban nyugodtan állíthatom, hogy megéri a fáradságot, mivel sokkal nagyobb öröm a közös munka, és nincs gond a fegyveléssel sem, nem visz el felesleges energiát. A gyerekek szeretettel dolgoznak, szívesen tanulják a nyelvet, és a négy év folyamán sokkal jobban megismerik a célnyelvi ország népét és kultúráját.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Bárdos Jenő: Nyelvtanítás: múlt és jelen. Magvető Kiadó, Bp., 1988.
2. Bárdossy Ildikó: Curriculumfejlesztés. JPTE Távoktatási Központ, Pécs, 1998.

3. Heyd, G.: Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Diesterweg, 1991.
4. Kohn János és Dieter Wolf (szerk.): Neue Methoden im Fremdsprachenunterricht. Szombathely: Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, 1997. 178. p.
5. Dr. Lux Gyula: Modern nyelvoktatás. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. 1932. Bp.
6. Dr. Lux Gyula: Modern nyelvek tanulása és tanítása. Klein, Ludwig és Szelényi Rt. Könyvnyomdája. Miskolc 1925.
7. Dr. Lux Gyula: A német nyelvtanítás módszere. Polgáriskolai Módszertanok. I. kötet. Budapest, 1923.
8. Medgyes Péter: A nyelvtanár. Budapest: Corvina Kiadó, 1997. 199. p.
9. Nagy L. János – Péntek János: A kreatív nyelvhasználat és az iskola. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000. 144. p.
10. Poór Zoltán: Nyelvpedagógiai technológia. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 2001. 130. p.

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 „gépelte”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető kettes sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A közérthetőség megkívánja azt is, hogy az elkerülhetetlen idegen szakkifejezések magyar megfelelőzéséről, értelmezéséről se feledkezzünk meg. Kérésünk az is, hogy csak nagyon indokolt esetben éljünk a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásokkal.

Nagyon fontos, hogy külön lapra fölírják *beosztásukat, munkahelyük, iskolájuk pontos nevét, helyét, valamint irányítószámos lakcímeiket*.

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

A SZERKESZTŐSÉG

TAKÁCS MÁRIA

szaktanár

Öveges József Általános Iskola

Pér

Az olvasás éve és az olvasásra nevelés

Egyre gyakoribbak azok a hírek, írások, amelyek a magyar iskolások aggasztóan alacsony olvasási készségéről, szövegértéséről szólnak. Szakemberek vitáznak a különböző olvasástanítási módszerekről, előnyeikről, hátrányaikról. Kétségtelen tény, hogy vannak közöttük különbségek, de előbb vagy utóbb mindegyik módszerrel meg lehet tanítani olvasni a diákokat. Legalábbis az olvasás technikája elsajátítható. A többi gyakorlás kérdése. Az olvasni tudást használni kell. Kérdés, eleget használják-e a gyakorlatban, a mindennapi életben a tanulók?

A felmérések eredményének ismeretében a válasz, hogy nem. A mai diákok többsége a tankönyvön, illetve egy-egy kötelező olvasmányon kívül szinte semmit sem olvas, még újságot sem igen. A tankönyvi szövegek olvasására, gyakorlására az iskolában igazán csak az alsó tagozatban van lehetőség, a felsőben a leckék hosszúsága miatt legfeljebb a válogató olvasást lehet alkalmazni. Marad az otthoni olvasás. A tanulónak az órán már magyarázott ismeretekről szóló szöveget kell olvasnia (amit kiegészítenek az órán hallottak), ennek megértése könnyebb. Ismeretlen szöveg olvasására és értelmezésére a zsúfolt tananyag miatt alig van lehetőség. A tanulók gyakran kapnak ugyan házi feladatul kiselőadás-készítést, anyaggyűjtést, de ezeket könyvek hiányában nem igazán tudják elkészíteni.

Gyakran tapasztaljuk, különösen a fiatal családoknál, hogy egyre kevesebb a könyv, szerepét átveszi a videofilm, a számítógép. A szabadidő eltöltésének sem a legkedveltebb módja az olvasás. A számítógép, a videó, a tv, a sport megelőzi a rangsorban. Az alacsony olvasási készségszint legfőbb okát abban látom, hogy iskolán kívül nem olvasnak a gyerekek. Az elsajátított olvasási technika nem fejlődik tovább az évek során, mert az iskola felső tagozatában sincs idő a fejlesztésre, otthon pedig nem az olvasás a leggyakoribb tevékenységi forma.

Az olvasás évének meghirdetése alkalmat teremtett arra, hogy a tanulókat közelebb vigyük a könyvek világához, rávegyük őket arra, hogy szabad idejükben olvassanak. Egy-egy könyv elolvasása jelentősen fejleszti az olvasási készséget. Ezért „Néma mesterek nyomában” címmel olvasási vetélkedőt hirdettünk az iskolában. A vetélkedőn 3 fős csapatokban vehettek részt a diákok.

Az alsó tagozatosak témája a mese volt. A Hetvenhét magyar népmese című kötetből választottunk meséket olvasásra. A mesékhez feladatlapokat kaptak, amelyeket az elolvasás után meg kellett oldaniuk. A feladatok változatosak, érdekesek, rejtvénytérűek voltak, gyakran véleménynyilvánítást igényeltek. Mindegyikhez kapcsolódott valamilyen fantáziát, kreativitást, kezűgyességet igénylő makettkészítési munka is. Alkottak kacsalábon forgó várat, színes papírból mozaikképet a cselekménnyel kapcsolatban, megjelenítették a szereplőket, a mesében előforduló eszközöket, a fontos szerepet játszó tárgyakat.

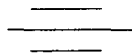
A felső tagozatosok számára egy ifjúsági, egy történelmi, egy fantasztikus regény, illetve egy ismeretterjesztő mű elolvasását jelöltük meg feladatul. Olyanokat választottunk, amelyekből sok példány volt a könyvtárban. Mindegyikhez itt is feladatlap és makettkészítés kapcsolódott. Csináltak a tanulók címerpajzsot, fegyvereket, az események helyszínét bemutató makettkat, a szereplőket ábrázoló rongybábukat, a könyvekben szereplő eszközöket, tárgyakat. A felsősök vetélkedőjét akadályverseny zárta. Az akadályverseny feladatainak egy része az olvasás fontosságához, az olvasott művekhez kapcsolódott, a másik része ügyességi feladat volt, olyan, amelyet a művek szereplői teljesítettek.

Az első három helyezett csapatot (mindkét tagozatban) erre az alkalomra készített oklevéllel és éremmel jutalmaztuk. Az első öt helyezett csapat (30 fő) jutalomkiránduláson vehetett részt, amelynek a célja egy nagy múltú könyvtár megtekintése volt. Tanulóink a pannonhalmi apátság könyvtárával ismerkedtek meg. Az elkészített makettkat kiállításon mutattuk be az iskola tanulóinak, a szülőknek, a rendezvényeinkre érkező vendégeknek.

A vetélkedő eredményes volt, az alsó tagozatos tanulók 62%-a, a felsősök 38%-a vett részt benne. A tanulók lelkesen dolgoztak, volt, aki többször is elolvasott egy-egy könyvet. A számok azt mutatják, hogy a tanulók egy jelentős részének sikerült a figyelmét az olvasásra irányítani. A feladatlapokat közösen oldották meg, gyakran vitatkoztak, érveltek, próbálták meggyőzni egymást a helyes válaszról. Együttműködési készségük kedvezően alakult, amelyet az akadályverseny tovább erősített.

Úgy érezzük, a programnak sikerült az olvasás évét emlékezetessé tenni a tanulók számára. A módszer nem eseményfüggő, bárhol, bármikor alkalmazható, megismételhető, ahol olvasásra akarják ösztönözni a diákokat. A siker nagymértékben a művek kiválasztásán múlik. Az olvasásra szánt alkotások ne legyenek túl hosszúak, a cselekmény fordulatos legyen, ne tartalmazzon terjedelmes leírásokat, érdekelje a tanulókat, számukra ismeretlen világba vigye őket, fantáziájukat megmozgassa.

Egy ilyen programtól nem válnak azonnal olvasóvá a diákok, de fontos lépés lehet a folyamatban, mert élményt jelent a számukra, kellemes érzést kapcsol az olvasáshoz.



DR. DOMONKOS JÁNOS

ny. iskolai igazgató, irodalomtörténész

Budapest

Újabb adalék egy pécsi várossétához

A Dél-Dunántúl fővárosának tekintett Pécs az ország szerte 2000 éves városként szokták emlegetni. Valójában sokkal régebbi település. Régen kelták lakták, majd négy évszázadon át rómaiak, amikor Sopianae volt a város neve. Az ókeresztény kultúra központja a mai Dóm tér és környéke volt, a székesegyház altemploma is római alapokon nyugszik. Valószínű e korai, ókeresztény templomok, kápolnák alapján kapta a város a középkorban az „öt templom városa” *Quinque ecclesiae*; németül a *Fünfkirchen* nevet.

„E verssel én is feléd köszönök
poétád volt már püspök, más szelíd pap,
én köszönöm a néma örömet,
mit terezen a csöndes séta ad.”

(Bárdosi Németh János: *A pécsi Dóm téren sétálgatva*)

A székesegyház tágabb környezetében található a római kori ókeresztény síremlékek. Bár átépítve, de itt van a magyar kereszténység egyik legrégebb emléke, a román kori székesegyház altemploma (melynek faragott köveit a helyi Kötár őrzi. Itt vannak a középkori első magyar egyetem megtalált falai; a püspöki temetkezési hely; az „Aranyos Mária” egyetemi kápolna a gótikus szoborleletekkel. De ide tartozik a Széchenyi tér a török hódoltság legjelesebb épületével, a dzsámival, a Kórház tér a minarettel és a dzsámival, a belvárosnak oly szeleteként, mely egymásra épülő kultúrák keresztmetszete.

A világörökségi címet nem egykönnyen osztogatják. Ugyanis Itálián kívül igen kevés helyen maradtak meg *ókeresztény síremlékek ilyen minőségben és sokaságban*, mint Pécs történelmi belvárosának területén. A sopianaei sírkamrák falfestése csak Róma katabafestészetéhez hasonlítható.

Mi a világörökség? Az UNESCO (az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Intézménye angol nevének rövidítése) 1972-ben „A világ kulturális és természeti értékeinek védelméről” szóló megegyezés szerint – alapos vizsgálattal – földünk legértékesebb ilyen értékeit a világörökség részének nyilvánítja, mely fokozott védelmet nyújt azok megőrzésére. A kulturális objektumok kiválasztásának 6 szempontja van: 1. Egyedülálló művészi értéke legyen. 2. Hatást kell gyakorolni egy régió vagy korszak életére. 3. Ritkaság értéke legyen, vagy különösen régi kora. 4. Egy művészeti korszak fejlődésére, 5. vagy építészeti korszakára kiemelkedő hatású legyen. 6. Kiemelkedő eszmékkel vagy történelmi személyiségekkel jelentős összefüggésben álljon. A természeti tájak megítélésében különleges jelensége, ritkasága és értéke a mérvadó. A feltételek közül elég egynek megfelelni, hogy a Világörökség listájára kerüljön. Magyarországon 1987-ben a Budai vár és Hollókő, 1996-ban Pannonhalma, 1995-ben az Aggteleki cseppkőbarlang, 1999-ben a Hortobágyi Nemzeti Park és 2001-ben hatodikként a PÉCSI ÓKERESZTÉNY TEMETŐ lett a Világörökség tagja. A Világörökség Diplomát 2001. November 16-án, ünnepség keretében nyújtotta át Mounir Bouchenki, az UNESCO főigazgatójának kulturális helyettese Toller László polgármesternek.

Történetileg felidézhető, hogy Pécs, vagyis Sopianae Kr. e. 10-ben került a Római Birodalom fennhatósága alá. A II-III. században Pannónia egyik legjelentősebb városává fejlődött. Amikor a birodalom keleti tartományaiból Pannóniáig terjeszkedik az akkor még üldözött keresztény vallás, hatása elsők között érte el Sopianae-t. *A kereszténység első nyomai a III-IV. század fordulója idejéből származnak a mai Pécs környékén.*

Diocletianus császár által 293-ban bevezetett reform eredményeként a helytartó székhelye lett. Constantinus császár türelmi rendelete 313-ban pedig lehetővé tette a keresztények szabad vallásgyakorlatát. Sopianae a IV. században, a tartomány legjelentősebb városaként működött, feltehetőleg püspöki székhely volt. Ebből az évszázadból származik a Pécsen feltárt ókeresztény temetői emlékegyüttes.

A város akkori lakói a kivezető utak mentén a hegyoldalban temették el halottaikat. A mai székesegyház körzetében – a temetőterület északi szélén – épültek tehát a gazdagon díszített síremlékek.

A feltárt, zömükben kétszintes, nagyrészt azonban elpusztult sírkamrák száma 16. Számozásukat felfedezésük és nem feltárásuk időrendjé szerint kapták. A sírkamrák közül

három most is nyitva áll, hét a védelem és az állagmegóvás érdekében ideiglenesen zárva tart. A sírkamrák közül 5 festett.

Az ókeresztény temető síremlékei közül eddig igazából a *mauzóleum*, és – a díszítés fő motívumáról elnevezett – *korsós sírkamra* helyreállítása és bemutatása valósult meg.

A világorökségi diplomaátadóra azonban megtekinthetően helyreállították az Apáca utca 14. szám alatti *ókeresztény sírkápolnát*, és az Apáca utca 8. alatt található *ókeresztény sírok emlékhelyét*.

A nedvességtől veszélyeztetett *Péter Pál sírkamra* (alfelületén a Krisztus-monogram-mal) megmentése érdekében a közeljövőben zárul a többéves munka. Az V. számú különleges *nyolcszög alaprajzú sírkamra* feltárása most van folyamatban.

Dóm téri sétánkat egy újabb, a tér múltját idéző verssel zárjuk:

A Dóm tér

„Vörös kövei rőten égnek itt.
Így égtek latin légiók alatt.
A Pannon-tájnak keresztényeit
Hordta a háta, majd avar hadak
Döngették, dúlták, ásták gödreit
S e mély gödrökbe feküdtek hanyatt.
Egy piros hajnalon Árpád népeit
Látta a várta, hogy hont foglaljanak.
Vájt vörös kövek, ki dobbant rajtuk
Ezer év óta? Magyarok. Magyarok.”
(Kocsis László. *Aranyampolna. Válogatott versek*)

CSICSELYNÉ KORBELY ZSUZSANNA

szaktanár

Szlovák Általános Iskola, Óvoda és Diákotthon

Szarvas

Március 15-i ünnepi műsor Kossuth Lajos születésnek 200. évfordulója jegyében

1. Himnusz

2. Kossuth Lajos... mennyit jelent e név!

Szeretetet, bizó honfi reményt,
Szabadságot, mely világot megvált,
Bosszút, melynek órája ütni fog!...
Kijelentés, ezerszer szent e név,
Egy nép szívében élő nagy titok!...

Mely ég küldött, Te szent Apostolunk,
Midőn meghalni készült szép honunk?
Elállott már e nemzet szívverése,
Az égtől várt csak megváltó csodát;
S Te megjelentél, testté lett vágyunk;
Kivívtad a nép igazát, jogát!
Te szabadságot adtál hazádnak
(*Ady Endre: Kossuth halálának évfordulóján*)

3. Kossuth élete átíveli a XIX. századot. A Zemplén megyei Monokon, kismemesi családban született. Ügyvédi pályára lépett. Hatalmas alakja Magyarország újjászületésének küzdelmes éveiben, a reformkorban emelkedett ki. Az Országgyűlési Tudósítások, majd a Törvényhatósági Tudósítások szerkesztője, a Pesti Hírlap alapító-vezérlője, a lebilincselő szavak embere.

4. Ezernyolcszáznegyvennyolc, te csillag,
Te a népek hajnalcsillaga!...
Mégvirradt, fölbredett a föld, fut
A hajnaltól a nagy éjszaka.
Piros arccal
Jött el a hajnal,
Piros arca vad sugára
Komor fényt vet a világra;
E pirulás: vér, harag és szégyen
A felébredt nemzetek szemében.
(*Petőfi Sándor: 1848*)

5. Vannak napok, melyek nem szállnak el,
De az idők végéig megmaradnak,
Mint csillagok ragyognak boldogan
S fényt szórnak minden születő tavasznak.
Valamikor szép tüzes napok voltak,
Most enyhe és derűs fénnel ragyognak,
Ilyen nap volt az, melynek fordulója
Ibolyáit ma a szívünkbe szórja.
(*Juhász Gyula: Március idusára*)

6. Zene: Nemzeti dal (Petőfi–Tolcsvay) magnó

7. Részlet Széchenyi István március 17-i leveléből:

„Barátom, csudákat élünk... Az első felvonás gyönyörűen sikerült! Én teli vagyok a legszebb reményekkel... az én politikám biztos volt, de lassú. Kossuth egy kártyára tett mindent, és legalább idáig annyit nyert a hazának, mint amennyit az én politikám 20 év alatt nem bírhatott volna előállítani.”

8. Na brehoch Dunaja všetci už hovoria
Z otrockého jarma sa národy vymania.
Až do Belehradu dostala sa zvesť
Zástupy otrokov povstali za slobodu, česť.

Duní dunivý hlas diel,
Dusí už celú zem.
Šírim svetom hlasné hlasy zvonov znejú
Na budinských pyšných hradbách
zástavy národné vo vetre vejú.

Slováci, Nemci, Rumuni aj Maďari
Dobří bratia jednej rodiny
Žiť chcú v mieri a pokoji
Len nech ten čas zlý už ustúpi.
(*Chalupka, Ján: Verd félre a harangot*)

9. Az áprilisi törvények szentesítése után lezajlottak a választások, az új országgyűlés júliusban ült össze, a honvédelemről szóló törvényjavaslatot Kossuth terjesztette elő:
Uraim! Midőn a szószerkekre lépek, hogy Önöket felhívjam, mentsék meg a hazát! E percnél irtózatossággal szorítva hat le keblembe... Önök határozni fognak... ünnepélyesen kérem adja a meg a képviselőház a 200.000 főnyi katonát s az erre szükséges pénzerőnek előteremtését...
Megadjuk! (Együtt mondják a szereplők)
Ezt akartam kérni, Uraim; de Önök felállottak, s én leborulok a nemzet nagysága előtt. Csak azt mondom: annyi energiát a kivitelben, mint amennyi hazafiságot tapasztaltam a megajánlásban – és Magyarországot a poklok kapui sem fogják megdönteni.

10. Toborzódal – Kossuth Lajos azt üzenté

11. Elérkezett a perc, midőn Magyarországnak szabaddá, függetlenné kell lennie, elérkezett a perc, midőn Magyarország, s különösen a nemzet képviselőinek kötelessége Isten, a világ, Európa és a nép előtt kimondani, hogy szabadok, függetlenek akarunk lenni.

12. Zene: Európa csendes, újra csendes...
Elzúgtak forradalmi...

13. I. Miklós orosz cár segítséget nyújtott az osztrák császárnak szabadságharcunk leverésére. Ekkora túlerővel szemben már nem volt esély a győzelemre. Hiába volt Kossuth újabb toborzási kísérlete, a nemzetiségekkel kötött megegyezések, Bem csodálatos emberfeletti küzdelme.
Amikor Világos után a nemzet élethalálharca elbukott, Kossuth menekülni kényszerült. A fegyverletétel már török földön éri. Az ötvenes években Londonban él, majd Itáliában telepszik le. A külföldi emigráció évtizedei alatt mindvégig megtartotta „szent esküjét”, amelyet a debreceni Nagytemplomban tett.

14. „Velem rendelkezhetik az Isten akármiként az életben, bocsáthat reám szenvedést, bocsáthatja reám a vérpadot, de egyet nem bocsáthat – azt, hogy én valaha ausztriai háznak alattvalója legyek.”

15. Magyarország az én csendes szép hazám – népdal

16. Kossuth 1889-ben az új honossági törvény értelmében elvesztette magyar állampolgárságát. Ugyanakkor városok, községek hosszú sorának – így 1890. január 4-én Szarvasnak – díszpolgára lett.

17. 1894. március 20-án 45 évi számkivetés után Torinóban halt meg. A koporsót hozó vonatot a határtól Budapestig megrendült tömegek sorfala fogadta levett kalappal, nappal és éjjel. A kormány hivatalos távolmaradása ellenére a Nemzeti Múzeumban fölállított ravattól hatalmas tömegek kísérték a Kerepesi temetőbe.

18. Szülőföld! E modern korban csúfság

éri azt, kinek még fogain
recseg a hazai homok kvarca
Titkolom rólad-kelt álmain.
Tengereken, világokon túlra
Vágynak a súlyuk-vesztett szívek.
Pedig mit az ember itthon elveszt,
Földön, égen nem lelheti meg.
Hazám édes gravitációja!
Csak vonzásod adhat súlyt nekem.
Hova mennék? Határaid közt is
milyen nehéz meglegelni helyem.
Mi lennék, ha te is elengednél?
Szülőföldem, hazám – sarkcsillagom.
Csodálok minden csillagot, holdat,
De csak tehozzád igazodom.

Éj van. Nem látom, csak hallom őket:

sírva húznak vándormadarak.

Vágyik, vergődik, sóhajt az ember,

lázadozik – mégis hű marad.

(*Váci Mihály: Szülőföld, sarkcsillagom*)

19. Szózat

FELHASZNÁLT IRODALOM

Ady Endre: Kossuth halálának évfordulója

Chalupka, Ján: Verd félre a harangot

Juhász Gyula: Március idusára

Válogatás Kossuth Lajos beszédeiből

Petőfi Sándor: 1848

Rendületlenül – A magyar hazaszeretet versei

DR. DOMONKOS JÁNOS

ny. iskolaigazgató, irodalomtörténész

Budapest

Emlékezés Kodály Zoltán (1882–1967) örökségére

– „EGY NEMZETNÉL SEM VAGYUNK ALÁBBVALÓK...” –

Rá is érvényes az ő Bartókról szóló megállapítása: „Valahányszor előadják egy művét, egy percre Magyarországra is gondolnak.” Nemrég kettős évfordulóra emlékezhetünk: Negyedszázada, március 6-án távozott el közülünk, és december 16-án volt születésének 110. évfordulója. Nemzetünk önmagát tiszteli, amikor halhatatlan fia emlékét, pótolhatatlan örökségét felidézi.

Amit vállalt: Magyarország újjáteremtése zenében. Nemzedékek tudatát formálta újjá. Hitet, bizalmat és távlatot adott, életcél és meggyőződés. Tanítványa volt valamennyi magyar költő, művész és zenész, minden alkotó szellem: egész Magyarország. Kecskeméten született, ahol a vasútállomás épületén márványtábla hirdeti emlékét. Innen hamarosan Szobra, azután Galántára, majd Nagyszombatba került a vasutascsalád. Egyik legcsodálatosabb műve, a *Galántai táncok* bizonyítja, hogy már itt megismerte és megszerette a magyar nép dalait. A népdalgyűjtés nagy terve nem egyik napról a másikra született meg benne: lassan érlelődött. Doktori értekezését Budapesten a népdalról írta. Megállapítja, hogy egyes dallamok ugyanúgy szólnak a Duna és a Volga mentén. Bizonyos dallamtípusok éppúgy megtalálhatók a csángók közt, a Dunántúlon és a felvidéki magyarság körében.

A népdalgyűjtés elindításakor olyan fegyvertársra lelt Bartók Béla személyében, aki kiváló képességeit ugyanannak a célnak a szolgálatába állította, ki is tartott mellette jobban-rosszban. Felosztották egymás közt a kutatási területeket abban a biztos tudatban, hogy az eredeti magyar zene még él, elsősorban falun, s főleg a peremvidéken. Kodály a Felvidékről indul, Bartók Békés megyéből kelet felé. Akkoriban még nagyon nehéz munka volt a népdalgyűjtés (nem volt magnetofon!), s maga az utazgatás is rendkívül körülményes volt. Kodály majd minden alkalommal betegen érkezik vissza a fárasztó utakról. De nem adja fel. „A magyar népdal – vallja – az egész magyar lélek tükre.” Meggyőződése, hogy a magyar zenei élet csak népdalainkból újulhat meg. Így ír erről: „Nem akarunk többé zenei gyarmat lenni. Nem akarunk idegen zenekultúrát majmolni. A világ kezd már ránk figyelni. A magyar zenét nem mi találtuk ki, megvan az már ezer éve. Mi csak ápolni, őrizni akarjuk a régi kincset, és ha olykor megadatik nekünk, gyarapítani.”

Hogyan tehetjük azzá, hogy a zene mindenkié legyen? Sok töprengéssel születik meg az ún. Kodály-módszer, a gyermekek zenei nevelésének folyamata: a szolmizálás, az ötfokú hangsor megtanítása és legszebb népdalaink megszerettetése. Így, a gyökerekből táplálkozva nemcsak zenei műveltséget ad, de egyúttal izlésformáló és a magyarságtudat kifejlesztője is. Sajnos, az utóbbi évtizedekben hazánkban a Kodály-módszer alkalmazása eléggé elsorvadt. Annál ragyogóbb eredményeket ért el pl. Japánban, az USA-ban és máshol. Ezt a szellemiséget adják tovább pl. Finnországban az ott működő magyar zenetanárok.

Kodály mélyen vallásos, hitvalló katolikus volt. Élete egybeforrtn zenéjével, amelyben nagy teret foglalnak el egyházi művei. Ő azonban nem választja ketté világi és egyházi műveit, ezek teljes egységet alkotnak. Csodálatos műve, a *Psalmus Hungaricus* (Magyar Zsoltár) egyaránt hazafias, népi és vallásos. A *Budavári Te Deum* latin szövegű miseének, amellyel Budának a töröktől való visszafoglalására állított márványnál szebb emléket. Egyik legkitűnőbb kórusműve a *Jézus és a kufárok*. Mintha festményt látnánk: Jézus kötélből ostort font és kihajtja Isten házából az árusokat. „Az egész sokaság rajta csüng vala s úgy hallgatták őt...”

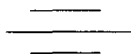
Egyik legkésőbbi műve az 1954-ben kiadott *Zrínyi szózata*. Mélységes hazaszeretete, a nemzet féltése talán ebben a munkájában csúcsonodik ki legjobban. Zrínyi szavai: *Ne bánts d a magyart!* – folyton visszatérnek, az egekig emelnek bennünket. „Csak jobbítsuk meg magunkat, szabjunk más rendet dolgainknak! *Egy nemzetnél sem vagyunk alábbvalók!* De ki bízik Istenben, szereti hazáját, kiáltson fel az égbe Istenhez... Akik Téged szeretnek, mint a nap az ő feltámadásában, úgy tündököljenek!”

Mint mondtuk, Kodály egyházi és világi műveit nem lehet szétválasztani, mert egységet alkotnak. Bizonyítsuk most ezt néhány kedvelt népdalunkkal, amelyeket a *Madárka* című gyűjteményből írtunk ki: *Serkenj fel, kegyes nép... Újlesztendő, vígságszerző... Szőlőhegyen keresztül... Elment a madárka... Zöld erdőben... Magos kösziklának... A csitári hegyek alatt... Aki szép lányt akar venni... Gerencséri utca...* Mind-mind Kodály gyűjtése a Kárpát-medence különböző részeiből. Ezeket a népdalokat minden KALÁSZ-lány ismeri, hisz mozgalmunk nagy gondot fordított népdalkincsünk tanítására és megszerettetésére.

Kodály két híres, ugyancsak jól ismert műve, a *Háry János és a Székelyfonó* azt bizonyítja, hogy népdalaink színpadon is megállják a helyüket.

Szólnunk kell még arról a nagy jelentőségű munkáról, amellyel a 30-as években segítette Kodály a Szent vagy Uram énektár összeállítását. Ő maga nem írt bele, de tanácsaival a szerzők, szerkesztők mellé állt, hogy megtisztítsák templomaink zenéjét az idegen dallamoktól. Ennek alapján készült a ma is használatos *Hozsanna* című énekeskönyv, amelyben már Kodály-dallam is van: az Ah hol vagy, magyarok kezdetű, Szent Istvánról szóló ének újabb dallama.

Illyés Gyula így írt Kodályról: „*Emberi nagyságán át fedeztem föl zenei nagyságát is.*” Bartók pedig így jellemezte: „*Kodály a legnagyobb zeneszerző pedagógusunk.*” Van mit tanulnunk tőle továbbra is!



DR. OLÁH JÁNOS

főiskolai tanár

SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar

Szeged

Nagy Péter Tibor: Járszalag és aréna

– EGYHÁZ ÉS ÁLLAM AZ OKTATÁSPOLITIKA ERŐTERÉBEN
A 19. ÉS 20. SZÁZADI MAGYARORSZÁGON –

Nagy Péter Tibor az oktatástörténeti jelenségek leírásában „a konfliktusos paradigma” híve. A kilencvenes években neveléstudományból és történettudományból is kandidált. Eddig négy könyve jelent meg számos tanulmánya mellett. Munkásságában főleg oktatástörténettel és értelmiség-történettel foglalkozik. Mint a szerző írja: most sem az a kérdése, hogy hogyan növekszik az egyes felekezetekhez tartozók aránya az egyes iskolatípusokban, hanem az, hogy a felekezetek hogyan reagáltak erre a kihívásra. A munka egyáltalán nem foglalkozik a vallással. Nagy Péter Tibor megállapítja, hogy az egyház története szereplőit tekintve nyilvánvalóan egybeesik a politikatörténettel, továbbá az egyházaknak valamiképpen meg kell osztaniuk személyi és anyagi forrásait a szociális, oktatási, hitéleti stb. funkciók között. Ha pedig a hitéleti-spirituális funkció függ az oktatási funkció ellátásának körülményeitől, akkor közvetve az állami oktatáspolitikától is függ. A szerző szerint valamennyi egyháztörténeti munka megkülönböztet korszakokat pl. a katolikus egyház életében – s a katolikus megújulások időszakait éppen ahhoz képest tekinti megújulásnak, hogy korábban elvilágiasodott jellegű volt az egyház vagy annak egy része, tehát maga a katolikus történetírás is úgy ítéli meg, hogy legitim az egyház egyes részeinek világi érdekeiről beszélni. Megállapítható, hogy az egyházak „éppolyan” iskolafenntartók, mint az állam, a községek és a magánosok, „éppolyan” befolyásolói az oktatáspolitikának, az iskolai nevelésnek, mint a társadalom más csoportjai. Nagy Péter Tibor munkájában az egyházak mint érdekeiket megjelenítő, s nem mint sajátos küldetést hordozó szervezetek jelennek meg. A kötet tanulmánygyűjtemény.

A szerző munkájában megállapítja: „noha az egyházak lehetőségei a hazafias nevelésre, az állam oktatásszabályozó tevékenységének befolyásolására, az iskolai valláserkölcsi nevelésre, valamint saját iskolák fenntartására nőttek, illetve nem csökkentek, az egyházak mind kevésbé maradhattak önmaguk – mindinkább az állami oktatáspolitikai szolgálatába álltak, mindinkább az állami oktatáspolitikai járszalagjára kerültek. Ha a társadalomban csökken az egyházi szolgáltatásra a kereslet, ha növekszik az egyház által nehezen befolyásolható oktatáspolitikai aktorok száma és ereje az oktatáspolitikai arénában, ha az oktatás növekvő költségeinek nincsen meg az egyházi fedezete, akkor az egyházak önerejükből képtelenek megőrizni oktatáspolitikai súlyukat. Ha a szerepük mégis változatlan marad vagy növekszik, súlyos árat kell érte fizetniük annak a politikai hatalomnak,

amely ezt lehetővé tette. Szélsőségesen fogalmazva: a „szabad egyház szabad államban” eszménye helyébe a „fogoly egyház a fogoly államban” állapot léphet.”

A szerző témái minden pedagógust érdekelhetnek: az analfabétizmus csökkentése, a középiskolázottság, állam és egyház a népiskola-politikában, a nemzetiségi kérdés és az egyházak, az új helyzet Trianon után, 1945 után, hitoktatás az ötvenes években, 1956 után, vallásosság a kilencvenes évek három nemzedékében stb.

Imponáló a könyv szakirodalmi bázisa. Tetszetős a kötet külső kivitelezése. Minden kolléga figyelmébe ajánljuk Nagy Péter Tibor munkáját.

Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2000. 320 p.

Dr. NAGY ANDOR
főiskolai tanár
Eszterházy Károly Főiskola
Eger

Összehasonlító pedagógia

A komparatív pedagógia hazai forrásai igen szegényesek. Tanulmányozásra alkalmas összefoglaló, tankönyv jellegű mű megjelenését éppen ezért őszinte elismeréssel kell fogadni. A szerkesztést felvállaló professzor-páros érdemei elvitathatatlanok.

Az előszó közli az olvasóval, hogy az igényes külsővel és belső tartalommal megjelent kötet szerzői az ELTE Neveléstudományi Intézetének munkatársain túl a bécsi, jénai, prágai, oxfordi egyetemek munkatársai, akik „a nevelésemélet, az oktatáselmélet és oktatáspolitikai nemzetközi tendenciáival modern koncepcióiba és kutatási eredményeibe” nyújtanak betekintést.

A szerkesztők – *dr. Bábosik István–dr. Kárpáti Andrea* – célja: ablaknyitás az európai és az Európán túli pedagógiai valóságra.

Közismert a múlt, a rendszerváltozás előtti időszak, amelynek sajátja volt, hogy „vigyázó szemünket” leginkább Moszkvára vetettük. A politikán túli határok, a nyelvi nehézségek is korlátozták a komparatív kutatásokat, vizsgálatokat. A szakmai-tudományos elszigeteltség ugyan jelentősen módosult, különösen a 80-as évektől, de 2002-ig kellett várni, hogy egy összehasonlító pedagógiát tartalmazó munka megszülethessen, tanulmányozható legyen.

A kötet négy nagyobb fejezetből áll, amelyek tartalmilag jól elkülönülnek. Az első rész három tanulmányt közöl korszerű értelmezésben az összehasonlító pedagógia tárgyáról, módszereiről, intézményrendszeréről.

A második fejezet szerzői az oktatáspolitikai nemzetközi perspektíváit mutatják be. Számunkra különösen értékes Falus Iván tanulmánya, amely az Európai Közösség országaiban kalauzol el, ismertetve az ottani pedagógusképzés modelljeit.

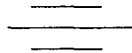
A harmadik fejezet a nevelés nemzetközi tendenciáiról szól. A tudós szerzők írásai az elmélet és a gyakorlat összefüggésében tárják fel újszerű témáikat.

A kötet leggazdagabb fejezete az utolsó, amely a már szinte szlogenné vált élethosszig tartó tanulás, nevelés, művelés, művelődés, önművelés jegyében mutatja be többek között az oktatás jelenét és jövőjét, az oktatáselméletek hatását vagy hatástalanságát a gyakorlatra, az új értékelési kultúrát, az informatikai társadalom iskoláját, az európai integrációs törekvéseket stb.

Az 1997-ben dr. Bábosik István szerkesztésében megjelent *A modern nevelés elmélete* című kiváló munka mintegy folytatását, kiegészítését jelenti e kötet, amely korszerű tartalmával ténylegesen régi hiányt pótol.

A Books in Print BT-nek mint kiadónak köszönet az értékes tartalom igényes formában való megjelentetéséért. Elismerés a szerkesztőknek és a szerzőknek.

Ajánljuk mindazoknak a kötetet, akiket érdekelnek a nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái.



DR. FENYVESI ISTVÁN
ny. egyetemi docens
Szeged

Hajzer Lajos: A magyar helynevekből képzett orosz derivátumok szótára

Recenziót frissen megjelent könyvről illik írni. Nézze el az olvasó, ha vétek ezen arany szabály ellen: bizonyára magam is tehetek róla, ha – már három országban is elismerést aratva – csak nemrég került el hozzám ez a Pécssett megjelent, izléses külsejű kötet (Pécs, 1998. 148 p.). A kivételt az is mentheti, hogy a folyóirat talán legaktívabb russzista szerzőjéé, aki három évtized alatt éppen három tucatnyi írással vitte e hasábokon előre tanáraink messzebbre pillantását. Itt csupán megemlíthetem a 35 évnyi munkásságát tükröző s több mint 300-ra rúgó publikációinak bibliográfiáját, amely egyelőre csupán kéziratként jutott el hozzám: méltó köntösben ott lenne a helye legalább minden megyei és nyelvészeti könyvtárban.

A helynevek közmondásszerűen a hagyományos szótárírás mostohagyermekai, mert úgy mond, nincs is nyelvi jelentésük stb., ezért a szerkesztők rendszerint a minimumra csökkentik a fölvetett helynevek és képződményeik számát. Pedig a toponimok – ahogy a szerző szellemesen megjegyzi – egy-egy nemzet és nyelv „rendkívüli és meghatalmazott nagyköveteivé” léphetnek elő, amikor pl. a nemzeti történelem olyan (pozitív vagy negatív) tartalmát sűrítik magukba, mint a magyaroknak Mohács vagy Trianon, a franciáknak/németeknek Compeigne, az oroszoknak Borogyino stb.

A szótár nővumát azzal mérhetjük, hogy pl. a *moszkvics*, *kievlyanyin*, *petyerburzsec* típusú ún. katajkonimáknak megfelelő magyar szavak közül a legrészletesebb ilyen szótár

(a Babkin és Levasos szerkesztette Szlovar nazvanyij zsityeiej SzSzsZR) mindössze 16-ot közül (*bekescsabec* stb.), itt viszont 113-at találunk, pl. *alfelgyec*, *szentesec*, *hegykövec* stb.

Nem egyszerűen érdekesek, de meg is jegyzendők az olyan ún. másodlagos helynevek, mint a *Zadunavje* Dunántúl, *Zatyiszje* Tiszántúl, *Nyirscsina* Nyírség.

A képzett melléknevek közül természetesen nem szerepelnek itt a *pecsszkij*-szerű, standard képzési modellhez tartozók. Viszont több mint 200 olyan van itt, ami „nem kézenfekvőségében” is tudnivaló: pl. *budajszkij* (s mellette *budszkij*, *bugyijszkij*, *budinszkij* 'budai', *vacszkij/vackij* 'váci', *kalocsajszkij* és *kalocsszkij* 'kalocsai', *makszkij* 'makói', *pannonhalmuskij* és *pannonhalomszkij* 'pannonhalmi', *tyis(s)zajszkij*, *tyiszszkij* és *tyiszenszkij* 'tiszi', *cinkotszkij* és *cinkotajszkij* 'cinkotai' stb.

Rögzíti a szótár a híres magyar boroknak az oroszban főnévvé vált mellékneveit is: *badacsonyszkoje*, *szekszardszkoje*, *tokajszkoje* stb., számszerint 13-at.

Mindez természetesen a normatív orosz nyelvhasználatot követő kinti lexikonokból, irodalmi és tudományos művekből, lapokból vett idézetekkel van alátámasztva.

A könyvet Hajzer szerényen (a milliós nagyságrendű könyvoldal átnézésére épített) kandidátusi értekezése melléktermékének nevezi. Valójában kitűnő gyakorlati segítség ez nem csupán az aktív russzisták, de a tolmácsok, a földrajz- és a történelemtudomány művelői számára is.

DR. KISS KOND LÁSZLÓ

óvodapszichológus

Debrecen

Dr. Kiss Tihamér: A matematikai gondolkodás fejlesztése hétéves korig

– PSZICHOLÓGIA ÉS PEDAGÓGIA NEVELŐKNEK –

Nincs még más olyan tantárgy, amely a beiskolázott tanulóknak annyi nehézséget és kudarcot okozna, mint a matematika. Ha az általános iskola első osztályában e téren sorozatos kudarc éri a gyermeket, egy életre elfordul e tantárgytól. Márpedig, ha az óvodákban jó módszerrel, játékosan megalapozzák a matematikai gondolkodást, és ha a tanító a gyermek értelmi fejlettségi szintjéhez igazodóan, magát a növendéket be is vonja a feladathelyzet megfontolásába, és kellő eszközökkel hozzásegíti, hogy a megoldáshoz maga találja ki a már ismert cselekvéssémáiból a megfelelőket, és nem kész ismereteket, eljárásmodokat, szabályokat tanít és véset emlékezetébe, a gyermek ismételt sikerekhez jut, megkedveli a matematikai „játékot”. Piaget volt az, aki elsőként mutatta ki, hogy miként alakul ki spontán – már két éves kortól kezdve – a matematikai gondolkodás, amikor 1956-ban a Bureau International d'Éducation évi közgyűlésén közreadta a matematikai

oktatás didaktikai elveit. – „Valahányszor megtanítasz valamilyen matematikai megoldási műveletet a gyermeknek, mindannyiszor megfosztod őt attól a lehetőségtől, hogy azt maga fedezze fel a saját öröme.”

Kiss Tihamér, a szerző, aki Jean Piaget professzornak nemcsak tanítványa, hanem kutató asszisztense is volt, vagyis részt vett Piaget és főmunkatársa, Inhelder matematikai, geometriai kutatómunkájában. E kutatási eredményeinek felhasználásával adta közre Debrecenben 1943-ban első ilyen művét.

A szerző a genfi Rousseau Neveléstudományi Intézet gyakorló óvodájában és iskolájában ugyancsak elsajátította az „*école active*”, a növendékeket mind a megismerésben, mind a feladatmegoldásban aktivizáló módszert, és a szegedi egykori cselekvés-iskolája módszeréhez hasonlóan ő maga is alkalmazott a debreceni tanítóképző főiskola gyakorló-jában (1959, 1969).

A történelmi nagy fordulót követően (1990-ben) Kiss Tihamér újra felvette a kapcsolatot a genfi tudományegyetem és neveléstudományi intézet pszichológus professzorával, Piaget utódjával, L. Riebennel, aki nemcsak gazdag irodalommal látta el, hanem be is vonta egy matematikai gondolkodás fejlesztésével foglalkozó kísérletező munkacsoportba: Budapesten két kerületben (XII., IX.) és Debrecenben is két Piaget-óvodában és egy általános iskolában folytatta matematikai módszertani vizsgálatait és kísérleteit. Ennek eredményeként adta ki *A gyermekek matematikai gondolkodásának kialakulása 2–7 életévekben. Fejlesztésének hatékony módszerei* c. könyvét (Kiadó: Piaget Alapítvány, Debrecen, 1995.)

A szerző a Nemzeti Tankönyvkiadó által 2001-ben újra közreadott könyvének I. részében a matematikai gondolkodást megalapozó értelmi (logikai) műveletekről ír.

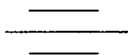
A II. részben van szó a számfogalmak kialakulásának kezdeteiről, a számlálás és a számtani alpműveletek végzését előkészítő foglalkozásokról az óvoda nagycsoportjában. Itt mutatja be a szerző az óvodás gyermekek természetes érdeklődését a számosság iránt négyéves korban, továbbá a számlálás perceptív műveleti sémák általi alapfokú ismerkedését, a figuratív számlálási sémák kialakulását (2. fokon). A 3. fokon indul meg a halmazban bennfoglalt elemek számának tudatosulása, a számlálási sémák kitalálása. A 4. fokon a tárgyak érzékletes tulajdonságjegyeiből elvonatkoztató, csak a számosságukra ügyelő számlálás kezdetei az intuitív gondolkodás (5-6 életévek időszakában). Ezt követi a beiskolázásra érett óvodások és a beiskolázott tanulók számtani alpműveletek elvégzésére való felkészülése, a megfelelő műveleti sémák megtalálásának megindulása. Ez már az 5. fejlettségi szint, amikor megkezdődik a számlálás fogalmi műveleti sémákkal és struktúrák szervezésével. Ezekhez fűződnek a Piaget didaktikai elvei alapján készült módszertani javaslatok.

A III. részben található: A matematikai gondolkodás fejlesztésének módszerei, javasolt eszközeinek leírása. Végül egy igen gazdag szakirodalom zárja e módszertani szakkönyvet.

A könyv hátlapján a szerző bemutatását követően a kiadó az alábbi (lektori) véleményt közli: „A szerzőt minthogy a gyermekek értelmi fejlődése mellett érzelmi kibontakozásuk is közelebből (mint motiváló erő) érdekli, a két megközelítésből igen érdekes tanulságokat vont le a tanítás gyakorlatát illetően. Piaget szellemében ajánlja az óvodapedagógusoknak és a tanítóknak (egyébként bármely szaktanárnak is) vezérelvül a követke-

ző didaktikai elveket: a gyermeki önkéntességet, a spontán érdeklődésre való alapozást, az oktatási folyamat demokratikus irányítását, a tévedések termékeny hasznosítását, a heurisztikus, felfedezettő megközelítést, a környezeti ingerforrások kiaknázását, a játékossgot. E könyvben a szerző közvetlenül a matematikai ismeretszerzés spontán, illetve tervszerű folyamatát járja körül, közvetetten azonban más ismeretterületek műveléséhez is hozzásegít.”

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.



BERECZKINÉ GYOVAI ÁGNES
főiskolai tanársegéd
SZTE JGYTFK Ének-Zene Tanszék
Szeged

Dombiné Kemény Erzsébet: Sebők György – zongoraművész

A szegedi születésű, világhírű zongoraművész sikereiben gazdag életútját tárja az olvasó elé a szerző, *Dombiné Kemény Erzsébet*. A könyv nemes céllal íródott, hiszen olyan kiválóság szellemét kívánja megőrizni, akire a világban sok helyen emlékeznek.

Az életrajzi adatok mellett megtudhatjuk, kik voltak hatással Sebők művészi pályájának kibontakozására, majd elismert professzorként mely intézményekben tanított, és művészi munkája elismeréseként milyen díjakat kapott. A következőkben összefoglaljuk az olvasó számára a kiadvány szerint Sebők György életútjának főbb szakaszait.

Sebők György 1922. november 2-án született Szegeden. Zenei tehetsége korán megnyilatkozott. 5 éves korában kezdte el zenei tanulmányait. Nagy hatással voltak rá a Szegedre látogató előadóművészek hangversenyei. Így többek között Bartók Béla, Dohnányi Ernő, Basilides Mária, Fischer Annie, Zathuretzky Ede, Emil Sauer, Alfred Cortot és Sándor György. 16 évesen került Budapestre, és ott folytatta tanulmányait. 1957-ben Párizsba költözött. 1962-ben meghívást kapott az amerikai Bloomington egyetemre, amely a világ egyik legfontosabb kulturális centruma volt, és az Egyesült Államok legjobb zenei felsőoktatási intézményének tartották. 1985-ben megkülönböztetett, kitüntetett tanári rangra emelték, és megkapta a teljes jogú egyetemi tanári címet is. 36 évet töltött ezen az egyetemen, miközben járta a világot, mesterkurzusokat tartott és koncertezett. Így többek között Amszterdamban, a finn Sibelius Akadémián, a párizsi Conservatoire-on. 1980-tól Magyarországon a Bartók-szemináriumon, Keszthelyen a Helikon Kastélymúzeumban és Svájcban az általa alapított erneni Musikdorfbán. Örökös tiszteletbeli tagnak választották a tokiói Toho zeneiskolában és a kanadai Banff Zenei Centrumban. Hosszú éveken keresztül dolgozott Berlinben, ahol a Hochschule der Künste vendégtanáraként tanított. Nagyságát díjak és kitüntetések fémjelzik: 1950-ben *Berlini Nemzetközi Díjat* és *Liszt Ferenc Díjat* kapott. 1957-ben első lemezéért Párizsban *Grand Prix Du Disque*-díjat,

1993-ban átvehette a *Magyar Köztársaság Érdemrend Keresztjét*, 1995-ben Párizs város aranyérmét a „*Medaille De La Ville De Paris*” adományozták neki, 1996-ban Franciaországban a „*Művészet és Irodalmi Rend lovagja*” címet kapta. Ebben az évben Svájcban a *Wallis kanton kultúrdíjával* tüntették ki, Ernenben pedig *Díszpolgárrá* avatták. 1997-ben vehette át *Szeged város Emlékérmét*.

A világhírű, elismert zongoraművész 75. születésnapja alkalmából szülővárosába, Szegedre kapott meghívást. Mélységes örömmel töltötte el, hogy itt ünnepelhet. Szólóestjén Bach, Liszt, Brahms, Haydn, Chopin és Händel műveket szólaltatott meg felejthetetlen eladásban. A koncert utáni másnap a Konzervatóriumban mesterkurzust tartott, ahol a Konzervatórium igazgatója, Weininger Richard köszöntette őt. Ennek a jelentős eseménynek az emlékéét őrzik a könyvben bemutatott fényképek is.

Dombiné Kemény Erzsébet nemcsak e gazdag életutat mutatja be, hanem betekintést nyújt Sebők György tanítási módszereibe, valamint összegzi a művész pedagógiai elgondolásait is. Felidézi a mesterkurzusok hangulatát és Sebők György egykor elhangzott szavait.

A kiváló zongoraművész 77 éves korában váratlanul hunyt el Bloomingtonban. Európa-szerte megemlékeztek róla. Ezzel a kiadvánnyal a szerző ezekhez a megemlékezésekhez kíván csatlakozni.

DR. RÉVÉSZ FERENCNÉ
ny. magyartanár
Pécs

In memoriam H. Tóth Erika (1945–2002)

A 2002. május 19-én elhunyt kolléganő nemcsak előfizetője és évtizedekig lelkes olvasója volt a *Módszertani Közleményeknek*, hanem – néhány esetben – külső munkatársa is.

Nevét „jegyezte” A magyarországi szláv nyelvtudomány bibliográfiája 1985-ig (Szerk.: Gregor Ferenc, Hollós Attila, Nyomárkai István, Zoltán András. Bp., 1990., 144. lap) éppúgy, mint A magyarországi orosznyelv-oktatás metodikájának bibliográfiája (1945–1978). Szerk.: Béky Loránd, Bp., 1990., 66–67. lap) is.

Tóth Erika 1945. augusztus 14-én született Sárvárott, ahol az általános iskolát és a gimnáziumot is végezte. Képesítés nélküli pedagógusként kezdte a pályáját Sótonyban (Vas megye), majd a magyar–orosz szak elvégzése után (1967) visszakerült Sárvára, a Gárdonyi Géza Általános Iskolába tanárként. Megyei és országos tanulmányi versenyeken már 1970-ben komoly sikereket értek el a tanítványai. Ugyanebben az évben került Pécsre – házassága folytán –, ahol a Belvárosi Általános Iskolában fejezte be a pályafutását 1995-ben.

Azok közé a tanárok közé tartozott, akik rendszeresen képezték magukat, és szaklapokban publikált is. A Módszertani Közleményekben három cikke jelent meg (1972/1.; 1977/2.; 1981/4. szám) és hat recenziója (1979/3.; 1980/4.; 1982/1.; 1983/4.; 1986/1.; 1988/5. szám). De publikált az INYT-ben is (1984/1. szám), a Pedagógiai Szemlében (1987/5. szám) és a Pécsi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményeiben (Hajzer Lajossal közösen) is.

Érdeklődött a diáklevelezés során összegyűjtött neologizmusok felhasználásának lehetőségéről, s erről a kaposvári konferencián be is számolt. A szóritmika általános iskolai tanítása kérdéseiről a Nemzetközi Szlavisztikai Napokon előadást tartott (1986) Szombathelyen. Rövid fordításai a Népszabadságban (1979), a Szovjetunió című folyóiratban (1977) és a Dunántúli Naplóban (Pécs) jelentek meg (1979).

Az emberi szellem termékei iránti érdeklődését földi pályája utolsó napjaiig megőrizte. A kegyetlen sors értelmetlen döntését rendkívüli önfegyelemmel vette tudomásul. 2002 pünkösd vasárnapján Pécsen hunyt el.

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2003. évi előfizetési díjat, amely változatlanul 1000 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

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. Óralefrások 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 könyvtársorozatunk 11. kötete még kapható, ára 400 Ft. 10 példányos megrendelés esetén további 25 %-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart. Közöljük azt is, hogy a Módszertani Közlemények régebbi számai is megvásárolhatóak!

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