

ÉLMÉNYKÖZPONTÚ NYELV- ÉS IRODALOMOKTATÁS

LIPÓCZI-CSABAI SAROLTA (Szerk.)



ÉLMÉNYKÖZPONTÚ NYELV- ÉS IRODALOMOKTATÁS

ÉLMÉNYKÖZPONTÚ NYELV- ÉS IRODALOMOKTATÁS

Szerkesztette: LIPÓCZI-CSABAI SAROLTA

Szerzők:

Rigó Róbert, Sárvári Tünde, Trentinné Benkő Éva,
Brigitte Hager, Lipóczy-Csabai Sarolta, Sági Norberta,
Göröcsné Muzsai Viktória, Bencéné Fekete Andrea, Szatyin Bettina,
Csontos Tamás, Kengyel Nikoletta, Szabó Ildikó, Babai Zsófia,
Kovácsné Vinkovics Éva, Hima Gabriella,
Galuska László, Bárdos József, Bárdos Dóra

Felelős kiadó: FÜLÖP TAMÁS

Borító design: BRIGITTE HAGER

Szakmai lektor: SZINGER VERONIKA

Kiadja: NEUMANN JÁNOS EGYETEM 6000 Kecskemét Izsáki u. 10.

NYOMDA: Gemini Nyomda

ISBN: 978-615-5817-54-0 Élményközpontú nyelv- és irodalomoktatás

COPYRIGHT © SZERZŐK, NEUMANN JÁNOS EGYETEM

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönettel tartozunk a kötet megjelenésének támogatásáért, amely az **EFOP-3.6.1-16-2016-00006 „A kutatási potenciál fejlesztése és bővítése a Neumann János Egyetemen” pályázat keretében valósult meg.** A projekt a Magyar Állam és az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával, a Széchenyi 2020 program keretében valósul meg.

KECSKEMÉT 2020

TARTALOMJEGYZÉK

ÉLMÉNYKÖZPONTÚ NYELV- ÉS IRODALOMOKTATÁS

SZERK.: LIPÓCZI - CSABAI SAROLTA

ELŐSZÓ

RIGÓ RÓBERT / NJE PK KECSKEMÉT.....5

I. ÉLMÉNYKÖZPONTÚSÁG A NYELVOKTATÁSBAN

„EGY ÉLMÉNY VOLT.” AZ ÉLMÉNYKÖZPONTÚ MÓDSZERTANOKTATÁS LEHETŐSÉGEI A NÉMETTANÁRKÉPZÉSBEN

SÁRVÁRI TÜNDE / SZTE JGYPK SZEGED11

ÉLMÉNYKÖZPONTÚ IDEGENNYELV-TANULÁS, -TANÍTÁS GYERMEK- KORBAN.PEDAGÓGUSHALLGATÓK ÉLMÉNYEI A KÉPZÉS SORÁN

TRENTINNÉ BENKŐ ÉVA / ELTE TÓK BUDAPEST.....21

MAGICAL ALPS / AN OUTDOOR EDUCATION AND MULTIMEDIA PROJECT

BRIGITTE HAGER / BAD ISCHL, AUSZTRIA.....32

ÉLMÉNYKÖZPONTÚ NYELV- ÉS IRODALOMOKTATÁS - KONCEPCIÓK ÉS TAPASZTALATOK

LIPÓCZI-CSABAI SAROLTA / NJE PK KECSKEMÉT.....42

TANULÓI IRÁNYÍTÁS AZ ALSÓ TAGOZATOS IDEGEN NYELVI ÓRÁN

SÁGI NORBERTA / NJE PK KECSKEMÉT.....51

II. KÉTNyelvűség és kéttannyelvűség

ÉLMÉNNYEL AZ ÉLMÉNYHEZ VEZETŐ ÚTON.

ÉLMÉNYKÖZPONTÚ KORAI IDEGENNYELV-ELSAJÁTÍTÁS

BABAI ZSÓFIA - KOVÁCSNÉ VINKOVICS ÉVA / SOE BPK SOPRON.....61

TANANYAGOK KIDOLGOZÁSA ÉS ALKALMAZÁSA	
TANTÁRGYI TARTALMAK IDEGEN NYELVEN TANÍTÁSÁHOZ	
SZABÓ ILDIKÓ / NJE PK KECSKEMÉT.....	75

III. DIGITÁLIS NYELVOKTATÁS

ÚJ GENERÁCIÓK ÉS A MÉDIA KIHÍVÁSAI AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSÁBAN	
GÖRCSNÉ MUZSAI VIKTÓRIA /SZE AK GYŐR.....	87
10-12 ÉVES TANULÓK DIGITÁLIS ESZÖZHASZNÁLATÁNAK ÉS ANGOL NYELVI KÉPESSÉGEINEK ONLINE VIZSGÁLATA	
CSONTOS TAMÁS – KENGYEL NIKOLETTA / NJE PK KECSKEMÉT.....	106
IKT-ESZKÖZÖK ALKALMAZÁSA A NÉMET NYELVI ÓRÁN	
BENCÉNÉ FEKETE ANDREA – SZATYIN BETTINA / KE PK KAPOSVÁR.....	116

IV. ÉLMÉNYKÖZPONTÚSÁG AZ IRODALOMÓRÁN

ÉLMÉNYALAPÚ TÖRÖK LECKE	
HIMA GABRIELLA / NJE PK KECSKEMÉT.....	133
IRODALMI ÉLMÉNY AZ ÓVODÁBAN, ISKOLÁBAN	
BÁRDOS JÓZSEF / NJE PK KECSKEMÉT.....	143
MESEPOÉTIKA	
/GALUSKA LÁSZLÓ PÁL / NJE PK KECSKEMÉT.....	152
HÁNY ÉVES VOLT BARADLAYNÉ? – A MAGYAR ADAPTÁCIÓS KÉPREGÉNY FELDOLGOZÁSI LEHETŐSÉGEI AZ IRODALOMÓRÁN	
BÁRDOS DÓRA / NAGYKŐRÖS	179
SZERKESZTŐI UTÓSZÓ	
LIPÓCZI-CSABAI SAROLTA / NJE PK KECSKEMÉT.....	191

ELŐSZÓ

A Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karán 2019. október 17-én, a Nyelvészeti és Irodalmi Kutatóműhely szervezésében tartott „*Élményközpontú nyelv- és irodalomoktatás. Nyelvi képességek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban*” című konferencián elhangzott előadások alapján megírt tanulmánykötetet tartja kezében az Olvasó. Karunkon komoly hagyományokra tekint vissza a kisgyermekkorai nyelvi képességfejlesztés kutatása és gyakorlata. Több kollégánk ebben a témában írta doktori értekezését, vett részt országos és nemzetközi jelentőségű kutatásokban, így a kiterjedt szakmai kapcsolatok révén több hazai és külföldi felsőoktatási intézményből érkeztek előadók az intézményünkbe.

Az élményközpontú oktatásról Horváth Dezső tanyasi tanítókkal készített szociográfiai írása jut eszembe. A szociográfus megkérdezte Kovács Álmos tanyasi tanítótól, hogy a tananyag mennyiségével túlterhelte-e a diákokat, amire azt a választ kapta, hogy: „a taposómalommal lehet túlterhelni, élménnyel nem.” Tehát jó hír, hogy élményből bármennyit adhatunk a gyermeknek, nem tudjuk vele túlterhelni őket, sőt még motiváltabbak, érdeklődőbbek lesznek.

A technológiai és információs környezet hihetetlen gyorsasággal változik körülöttünk, melynek egyre korábbi életkorban részesei, használói a gyermekek is. Ebben az egyre gyorsabban változó környezetben úgy kellene felkészíteni a gyermekeket, fiatalokat a jövőre, hogy majd a több évtized múlva bekövetkező változásoknak is meg tudjanak felelni, azaz képesek legyenek egész életükben tanulni és alkalmazkodni. Az iskolákban zajló tömegoktatás és a tanítás-tanulás folyamatának hagyományos rendszere egyre több problémát hoz a felszínre. A 2020 tavaszán, a koronavírus okozta kényszerhelyzetben elindított digitális oktatásra történő átállás, és annak a megvalósítása szintén számos problémát, nehézséget eredményezett. Az alaptantervek körüli vitákban és az OECD oktatással kapcsolatos kutatási eredményei kapcsán is egyre gyakrabban vetődik fel a kérdés, hogy mit és hogyan tanítsunk.

Az oktatáskutatók évtizedek óta hangsúlyozzák, hogy az eredményes oktatási rendszert működtető országokban, a mennyiségelvű tananyag helyett mélységelvű oktatást folytatnak, amikor a diákoknak több lehetőséget biztosítanak az elmélyülésre, egy-egy részterület alaposabb körüljárására, összefüggéseinek megértésére. A mennyiségelvű tananyagra épülő oktatási rendszerben az egyik leghatékonyabb tanulási stratégiai a memorizálás, a „magolás”, amikor sok információt jegyzünk meg és gyorsan el is felejtjük azokat. Ezzel szemben a mélységelvű oktatás során, a gyermekek érdeklődésére alapozva, motiváltan igyekeznek feldolgozni egy-egy témakört. A PISA-eredmények alapján élen járó országokban, például Finnországban vagy Észtországban a tanterv középpontjába a gyermek került, az lett a fő cél, hogy a gyermek jól érezze magát az iskolában és megszeressen tanulni. Tehát a fő kérdés az, hogy a diákot hogyan tudjuk motiválni a tanulásra, felkelteni az érdeklődését, megszerettetni vele az iskolát. Ahogy Lannert Judit megfogalmazta „az örömteli tanulás az eredményes tanulás kulcsa.” Ha a gyermeknek élményt tudunk adni, olyan környezetet biztosítani, szituációt teremteni, amiben felkeltjük a kíváncsiságát, növeljük az aktivitását, elgondolkodik az adott problémán, az élményt fog számára jelenteni. Az élményre pedig hosszú időn át emlékezni fog, jobban megmarad, ezért hatékonyabb és eredményesebb.

A mennyiségelvű magyar oktatási rendszerben is egyre több pedagógus igyekszik kipróbálni és használni az új oktatás módszertani fogásokat, technikákat, mert hagyományos módon a gyermekek egyre kisebb része motiválható, tanítható. A magyar oktatási rendszer nagy problémája, hogy mennyiségelvű, igen nagy tananyagot szeretnének megtaníttatni a gyerekekkel hagyományos módszertani eszközökkel, ami egyre kevésbé működőképes. Ezért egyre több pedagógus alkalmaz újabb módszertani fogásokat, technikákat: digitális eszközöket, kooperatív technikákat, csoportmunkát, projekt módszert. Egyre fontosabb, hogy a pedagógus inkább szervezze és segítse a tanulási folyamatot, és motiválja a gyermekeket, hogy szívesen, aktívan cselekedve, a problémában elmélyülve tanuljanak.

Mindazok a módszertani eszközök, amelyek ebbe az irányba mutatnak, nagyon hasznosak.

Az alsó tagozaton különösen fontos, hogy pozitív olvasásélmények ériék a gyerekeket. A pedagógusnak ismernie kell a gyermekek érdeklődési területét, fel kell ébreszteni a kíváncsiságát és lehetőleg olyan szövegeket, könyveket érdemes ajánlani nekik, amit szívesen olvasnak. Ehhez a pedagógusnak mozgástérre, szabadságra van szüksége. A tanár felelőssége elsősorban az, hogy megmutassa az értékes irodalmat, motiváljon azok elolvasására, de a diákoknak is legyen szabadságuk választani közülük.

Napjainkban a nyelvoktatásnak is egyre nagyobb a jelentősége, a globalizáció miatt jól felfogott érdeke a fiataloknak elsajátítani legalább egy vagy több idegen nyelvet. Ez az egyik leginnovatívabb terület az oktatásban, hiszen a külföldi tankönyvpiac is hatást gyakorol rá, és az internet révén a diákok is motiváltak, hogy megértsék a főleg angol nyelvű tartalmakat: filmeket, sorozatokat, közösségi felületeket, zene szövegeket, weboldalakat. A nyelvoktatásban is kulcsfontosságú, hogy a pedagógus motiválni tudja a tanulóit a tanórán kívüli nyelvhasználatra, keressék a gyakorlási lehetőségeket, saját maguknak teremtsenek tanulási alkalmakat.

A konferenciánkon számos jó módszertani fogás, technika hangzott el gyakorlati szakemberektől, hogy ezen szellemben tudjunk oktatni. Reméljük, hogy a kötetünkben megjelent tanulmányokat is hasznos módszertani útmutatóként tudják használni a kollégák!

Végül a már említett Horváth Dezső tanyasi tanítóját idézem, mikor megkérdezte tőle, hogy mik a tanítási elvei, a következőt válaszolta: „a nevelés a legfontosabb. Önállóságra, gondolkodásra és emberségre.”

Dr. Rigó Róbert¹

¹ DR. RIGÓ RÓBERT PhD főiskolai tanár, a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karának dékánja. Történész, szociológus.

I. ÉLMÉNYKÖZPONTÚ NYELV- ÉS IRODALOMOKTATÁS

„EGY ÉLMÉNY VOLT!” AZ ÉLMÉNYKÖZPONTÚ MÓDSZERTANOKTATÁS LEHETŐSÉGEI A NÉMETTANÁRKÉPZÉSBEN

SÁRVÁRI TÜNDE

BEVEZETÉS

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Német és Német Nemzetiségi Tanszékének oktatójaként elsősorban a német nyelv és irodalom tanításával kapcsolatos szakmódszertani és tantárgypedagógiai előadásokat tartok, illetve szemináriumokat vezetek az tanárképzésben résztvevő német szakos, valamint a tanítóképzésben német nemzetiségi szakirányon vagy német nyelv választható műveltségi területen tanuló hallgatóknak. A módszertani szemináriumokon elsődleges szempontnak tartom a gyakorlatorientáltságot és az élmény-központúságot. Hiszek abban, hogy ha a hallgatók képzésük során megtapasztalhatják, hogyan vehetnek részt teljességükkel a tanulási folyamatban, akkor tanítási gyakorlatuk, illetve későbbi nevelő-oktató munkájuk keretein belül is szívesen alkalmaznak olyan módszereket, melyek eltérnek a hagyományos, megszokott, túlnyomórészt frontális osztálymunkára épülő oktatási formától.

A szemeszterek végén minden évben kérek anonim visszajelzést a hallgatóktól, ahol leírhatják, mi tetszett, mi nem tetszett, illetve milyen javaslataik lennének a kurzussal kapcsolatosan. A visszajelzésekben a kurzus témáira, alkalmazott módszereire, saját aktivitásukra, valamint az én tevékenységemre reflektálnak a hallgatók. A visszajelzés végén mindenkitől azt kérem, foglalja össze egy mondatban, mi jut eszébe a kurzusról. Az egyik visszajelzésből kölcsönöztem a tanulmány címében szereplő mondatot: „Egy élmény volt!”

Jelen tanulmány célja egy rövid elméleti bevezetés után néhány saját „jó gyakorlat” ismertetésével bemutatni, hogy lehet élményközpontúvá tenni a német nyelv és irodalom szakmódszertanának közvetítését.

Bár a példákat a német szakmódszertankurzusokból merítettem, meggyőződésem, hogy ezek a módszerek tantárgyfüggetlenül alkalmazhatóak.

ÉLMÉNYKÖZPONTÚ NYELVTANULÁS

Napjainkban nem kérdés, milyen fontos szerepe van a használható nyelvtudásnak. Ennek egyik bizonyítéka, hogy a magyarországi köznevelés alapdokumentuma, a Nemzeti alaptanterv (továbbiakban Nat) (2012, 2020) is kulcskompetenciának tekinti az idegen nyelvi kommunikációt. Az új Nat (2020) az Európai Unió többnyelvűségi nyelvpolitikájával összhangban fokozott figyelmet fordít az egyéni többnyelvűség fejlesztésére, melynek első állomásaként az intézményes idegennyelv-oktatást jelöli meg. Az iskolai nyelvtanítás elsődleges célja a tanulók nyelvi cselekvőképességének fejlesztése, azaz annak elérése, hogy a diákok a tanult idegen nyelvet valós és életszerű igényeknek megfelelő helyzetekben, hagyományos és digitális csatornákon is eredményesen tudják alkalmazni.

Ennek a célnak az elérése érdekében az idegennyelv-tanítás hosszú története során számos módszer váltotta egymást. A legjelentősebb módszerek részletes bemutatását magyar nyelven Bárdos 2005-ben megjelent „Élő nyelvtanítás-történet” című könyvében olvashatjuk. Bárdos (2005: 194kk.) még „új nyelvtanítási elképzelésnek” nevezte a tartalom- és a feladatközpontú nyelvtanítást, melyek napjainkra már elvárt didaktikai-módszertani elvként fogalmazódnak meg a kompetenciaalapú, cselekvésorientált, interakciókra és kontextusra építő, személyiségközpontú és sikerorientált nyelvtanítási elvek mellett (vö. Funk – Kuhn – Skiba – Spaniel-Weise – Wiecke 2014: 16kk.).

Bár a fenti felsorolás nem tartalmazza az élményközpontú tanulást, véleményem szerint ez a tulajdonság az összes említett didaktikai-módszertani elv szerves részét képezi. Az élmény kifejezést Szarvashoz (2018: 4) hasonlóan én is a szó átélés értelmében használom. Ha a nyelvórákat az említett elvek alapján tervezzük és valósítjuk meg, akkor lehetővé tesszük, hogy diákjaink akár tantermi környezetben is átéljék, megtapasztalják, mi mindenre használható a nyelvtudásuk.

Az élményalapú tevékenységek, módszerek alkalmazása során nő a diákok motivációja, erősödik az önbizalmuk és korosztálytól függetlenül megvalósul a holisztikus nevelés, hiszen a tanulók teljességükkel vehetnek részt a tanulási-tanítási folyamatban.

Tapasztalatom szerint azonban a tanár- és tanítóképzésben jelenleg részt vevő hallgatók nem hoznak ilyen élményeket a saját tanulási folyamatukból. Ezért a módszertani, tantárgypedagógiai kurzusaim elsődleges céljának a szakmai ismeretek átadásán túl a hallgatók attitűdváltozását tekintem, és arra törekszem, hogy a gyakorlatban is átélt tevékenységek és módszerek hozadékaként ők is szükségszerűnek tartásák a szemléletváltást későbbi tanítási gyakorlatuk, illetve nevelő-oktató munkájuk során.

AZ ÉLMÉNYKÖZPONTÚ NYELVOKTATÁS ESZKÖZEI

Az élményközpontú nyelvoktatás gyökerei az élménypedagógia filozófiájára vezethetők vissza. Az élménypedagógia egy gyűjtőfogalom, melynek alapjai több nevelési mozgalomban is tetten érhetők, így például a szabadtéri nevelésben, a kalandpedagógiában, a szabadidő-pedagógiában vagy a játékpedagógiában (Fischer – Ziegenspeck 2008: 281). Az említett nevelési mozgalmak napjainkban elterjedt elnevezése (*outdoor education, challenge education, recreational education, play education*) azt sugallja, hogy az élménypedagógia gondolata angolszász eredetű. Pedig megalkotója a német származású Kurt Hahn, aki 1920-ban Németországban alapította meg az ún. Salem Schule-t, mely az akkor még teljesen szokatlan módon, a tapasztalati oktatás (*Erfahrungslernen*) szerint működött. Az oktatás fő célja a személyiség fejlesztése volt, melyet az aktív tapasztalatszerzés útján kívántak elérni (Michl 2015: 25kk.).

Hahn élménypedagógia-alapú oktatási módszerét (*Erlebnispädagogik*) a 60-as években fedezték fel újra az Egyesült Államokban (Fischer – Ziegenspeck 2008: 257) és innen indult máig is tartó hódító útjára. Az angol nyelvben a német *Erlebnis* (élmény) szónak az *experience* a megfelelője, ami azonban tapasztalatot is jelent. A magyar szakirodalomban is ez a szemlélet érvényesül az élménypedagógia fogalmának meghatározásánál, amikor élménypedagógiának a tapasztalati tanulásból kiinduló és erre építő módszertant tekintik.

Tanulmányomban az élménypedagógiát én is ebben az értelemben használom.

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának négy oktatója (Bakti Mária, Csetényi Korinna, Juhász Valéria és Szarvas Júlia) az EFOP-3.2.14-17-2017-00001 pályázat keretében 2018-ban kidolgozott egy elsősorban felső tagozatos és középiskolai diákokat tanító nyelvtanároknak szóló módszertankönyvet, melynek célja új, élményalapú, informális, IKT-eszközökkel támogatott idegennyelvtanítási módszertan kialakítása. Meglátásuk szerint (Bakti – Csetényi – Juhász – Szarvas 2018: 34kk.) az alábbi élményalapú módszerek és tanulásszervezési módok alkalmazhatóak sikerrel a nyelvoktatásban:

- interkulturális nevelés
- drámapedagógiai gyakorlatok
- felfedezéssel tanulás
- kooperatív tanulás
- projektmunka
- játékok.

A következő fejezetben saját gyakorlatomból vett példákon mutatom be, hogyan alkalmazhatóak ezek az élményalapú módszerek és tanulásszervezési módok a német mint idegen nyelv tanításával foglalkozó módszertani

AZ ÉLMÉNYKÖZPONTÚ NYELVOKTATÁS ESZKÖZEI MÓDSZERTANÓRÁN

David Kolb dolgozta ki 1984-ben – elsősorban Dewey és Levin hatására – az ún. „tapasztalati tanulási ciklust” (*Experiential learning cycle*), mely négy szakaszból áll (Michl 2015: 43):

- tapasztalat
- reflexió
- általánosítás
- alkalmazás.

Ez a négy szakasz teljes mértékben megfeleltethető az ún. SERA-Modell-nek, melyet alapul véve építem fel a módszertani szemináriumaim menetét (Sárvári 2018).

A SERA egy mozaikszó, melyet a *Simulation* (szimuláció), az *Erfahrung* (tapasztalat) a *Reflexion* (reflexió) és az *Anwendung* (alkalmazás) német szavak kezdőbetűiből alkottak. A reflexiókhoz köthető még az elméleti háttér bemutatása. A szimuláció és a tapasztalat fázisai megfelelnek a Kolb által megadott tapasztalatnak, melyet mindkét modellben a reflexió követ. A tapasztalati tanulási ciklus általánosítás szakasza pedig azonosítható az elméleti anyag ismertetésével. Mindkét esetben a megszerzett tudás alkalmazásával zárul a tanulási folyamat. Az előző részben hat élményalapú módszert, illetve tanulászervezési módot ismertünk meg, melyek eredményesen alkalmazhatóak a nyelvoktatásban: (1) az interkulturális nevelés, (2) a drámapedagógiai gyakorlatok, (3) a felfedezéssel tanulás, (4) a kooperatív tanulás, (5) a projektmunka és (6) a játékok.

Ezek közül a *játékot* említeném elsőként, mert bár sokan úgy gondolják, csak a kisiskoláskori nyelvoktatásban van szükség és igény a játékos tevékenységekre, sokéves oktatói és tanártovábbképzői tapasztalatom alapján azt vallom, mindenki szeret játszani, és játékokkal a tanóra bármely fázisában sikerrel érhetjük el a kitűzött oktatási és nevelési célokat. Ezért arra törekszem, hogy a módszertanórákat (az iskolai nyelvórákhoz hasonlóan) minél gyakrabban valamilyen játékkal kezdjük. Ez lehet bemelegítő, energetizáló, kooperációs, mozgásos, koncentrációkészséget, szókincset, érzékszerveket vagy kommunikációt fejlesztő játék. Ezáltal a hallgatók a négy félév alatt számtalan játékot ismerhetnek meg, melyeket később, a tanítási gyakorlaton is felhasználhatnak a nyelvórák tervezésénél. A játék kiválasztásánál az adott óra témáját veszem figyelembe.

A játékok egyrésze *drámajáték*. A szakirodalom eltérően definiálja a drámajátékot (Bolton 1993, Gabnai 2005, Takács 2008). Én Gabnaival (2005: 9) értek egyet, aki ezt javasolja:

„A könnyebbség kedvéért egyezzünk meg abban, hogy drámajátéknak nevezünk minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, melyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetőek föl. [...] Drámajátékaink az emberépítést célozzák, feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése.”

Már rituálévá vált, hogy játék után mindenki – drámás kifejezéssel éve – „szerepbe lép”. A hallgatók felveszik a képzeletbeli tanár-süveget (*Lehrerhut*) és létszámtól függően párokban vagy kiscsoportokban megbeszélik mit csináltak, mi lehetett a játék célja, mit fejlesztett. Ezzel is igyekszem tudatosítani a hallgatókban, hogy a tanórán alkalmazott játék nem öncélú. Kezdetben több tanári segítségre van szükség a reflektív fázisban, de ha rendszeresen alkalmazzuk ezt a sémát, lépésről lépésre nyomon követhetjük a reflektív készség fejlődését, amire a pedagóguspályán nagy szükségük lesz a hallgatóknak. Gondoljunk csak az óraelemzésekre, az osztatlan képzés végén elkészítendő portfólió reflektív esszéjére vagy a pedagógusok számára kötelezően előírt minősítési eljárások elvárásaira. Ez a szakasz hozzájárul ahhoz is, hogy fejlődjön a hallgatók beszédképessége, bővüljön a szakszókincsük. A benyomásokat végül mindig plénumban beszéljük meg. Kezdetben nem ritka jelenség a kódváltás (code-switching), amikor a hallgatók egyetlen megnyilatkozáson, beszédeseményen belül használják a német nyelven kívül az anyanyelvüket is.

Az így kapott közös élményekre és reflexiókra utalok vissza az elméleti anyag feldolgozása során. A tanulási folyamat végén a tanultakat párban vagy kiscsoportban alkalmazzák egy-egy gyakorlatorientált feladat megoldásaként. A megoldási javaslatokat általában valamilyen *kooperatív technikával* mutatják be a hallgatók egymásnak (szakértői mozaik, piactér, képtárlátogatás stb.). Bár ez időigényes tevékenység, nagy előnyének tartom, hogy a hallgatók olyan tanulásszervezési módokat ismerhetnek meg a gyakorlatban, melyeket későbbi munkájuk során is alkalmazhatnak. A tekenységeket követő reflektív fázis pedig segít a tudatosításban.

A modern oktatásban az egyik leggyakrabban ajánlott módszer a *projekt*. Az idegennyelv-oktatásra vonatkozó új kerettantervekben (https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat) is szinte minden témakör feldolgozásánál találunk rá utalást. A német szakirodalom különbséget tesz a projektmódszer (*Projektmethode*) és a projektorientált tanulás (*projektorientiertes / projektbasiertes Lernen / Projektunterricht*) között.

Utóbbi az intézményes keretek között megvalósuló projektekre vonatkozik (Frey 2012: 12). Frey (2012: 62) a projektmódszer hét összetevőjét határozza meg, melyek a projektnek pedagógiai értelmet adnak. A komponensek megismertetésére a *felfedezéssel tanulás* alkalmazom, amikor a hallgatók az *interkulturális kompetencia fejlesztésének* lehetőségeit konkrét országismereti projektek (a célnyelvi országok szokásai, ünnepei, ételkülönlegességei, nevezetességei stb.) keretében ismerik meg. Így – köznyelven szólva – egy csapással több legyet is üthetünk:

- bővül a hallgatók tudása a projektről, mint módszerről
- megismerik a projekt egyes fázisait
- megtapasztalják a projektmunkával kapcsolatos előnyöket és hátrányokat
- bővül a célnyelvi országokkal kapcsolatos ismeretük
- egyidejűleg fejlődik több kompetenciájuk (kommunikatív, interkulturális, szociális, digitális)
- megtapasztalják a felfedezéssel tanulás előnyeit.

ÖSSZEGZÉS

Az idegennyelv-oktatás hosszú története során többször változtak az éppen előnyben részesített módszerek. Napjainkban egyre gyakrabban didaktikai és módszertani elvekről olvashatunk a szakirodalomban újabb módszerek helyett. Az egyik ilyen elv az élményközpontúság. Az élménypedagógiai hatása az idegennyelv-oktatásban is érezhető. A pedagógusképzésnek pedig lépést kell tartania a kor elvárásaival. Különösen igaz ez meglátásom szerint a módszertanoktatásra.

Jelen tanulmány ezért arra tett kísérletet, hogy az elméleti háttér rövid bemutatása után néhány konkrét, gyakorlatorientált példa segítségével bemutassa, hogyan lehet érzékenyíteni a tanító- és tanárszakos hallgatókat a német szakmódszertanórák keretein belül a nyelvórakon eredményesen alkalmazható élményalapú módszerek és tanulásszervezési módok iránt.

A bemutatott módszerek közül a felfedezéssel tanulás emelném ki, mert véleményem szerint a SERA-Modell-re épülő, általam ismertetett szemináriumoknak ez az alapja.

A hallgatók minden esetben ezt a tanulási módot használva ismerkednek először az új témakörrel, ez teremti meg a pozitív légkört, mely növeli a hallgatók motivációját és önbizalmát. A tanítási gyakorlatok megfigyelése során egyre gyakrabban tapasztalom, hogy hallgatóim igyekeznek a szakmódszertanórán megismert és megkedvelt módszereket a gyakorlatba is átültetni. Az óramegbeszélések során minden alkalommal elhangzik, mennyire élvezték a tanulók ezeket a tevékenységeket. És ilyenkor én is azzal zárhatom a megbeszélést, hogy ez a németóra egy élmény volt!

ABSZTRAKT

Az élménypedagógia, az élményalapú tanulás napjainkban egyre nagyobb teret hódít a köznevelésben, így az idegennyelv-oktatásban is. Meglátásom szerint egy módszer sikeressége nagymértékben függ a módszert alkalmazó személy hitelességétől. Ezért tartom fontosnak, hogy a tanító- és a tanárképzésben a hallgatók az új módszereket ne csak elméleti síkon ismerjék meg, de ki is próbálhassák, viszonylag védett környezetben.

Jelen tanulmány arra mutat be néhány jó gyakorlatot, hogyan érzékenyíthetők sikerrel a tanító-, illetve tanárszakos hallgatók a német szakmódszertani kurzusokon az élménypedagógia alkalmazási lehetőségeire.

Kulcsszavak: élményalapú tanulás, tanító- és a tanárképzés, idegen nyelv, jó gyakorlatok

SUMMARY

Nowadays experiential education, experiential learning gains increasingly bigger ground in general education and in foreign language education, too. In my opinion success of a method depends on authenticity of the person who applies the method considerably. Therefore I think it is important that students of primary school teacher and teacher education should get to know the new methods not only in theory, but they should also try them out in a relatively protected environment.

This study presents some good practices how students of primary school teacher and teacher education can be made sensitive to possibilities applying experiential education in German methodology courses successfully.

Keywords: experiential learning, primary school teacher and teacher education, foreign language, good practices

IRODALOM

Bakti Mária – Csetényi Korinna – Juhász Valéria – Szarvas Júlia (2018): Legyen élmény a nyelvtanulás! Élményalapú, informális, idegennyelv-tanítási módszertan. [online] <https://arts.u-szeged.hu/download.php?docID=87064> (Letöltve 2020.05.08.)

Bárdos Jenő (2005): Élő nyelvtanítás-történet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bolton, Gavin (1993): A tanítási dráma elmélete. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.

Fischer, Torsten – Ziegenspeck, Jörg W. (2008): Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens. Erfahrungslernen in der Kontinuität der historischen Erziehungsbewegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Frey, Karl (2012): Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun“. 12. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Funk, Hermann – Kuhn, Christina – Skiba, Dirk – Spaniel-Weise, Dorothea – Wiecke, Rainer E. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktionen. (dll =Deutsch lehren lernen® 4). München: Klett-Langenscheidt.

Gabnai Katalin (2005): Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába. Budapest: Helikon.

A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók. [online] https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat (Letöltve 2020.05.08.)

Michl, Werner (2015): Erlebnispädagogik. 3., aktualisierte Auflage. München und Basel: Ernst Reinhard Verlag.

Nemzeti alaptanterv (2012). [online] https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (Letöltve 2020.05.08.)

Nemzeti alaptanterv (2020). [online] <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (Letöltve 2020.05.08.)

Sárvári Tünde (2018): Idegennyelvtanár-képzés kicsit másképp: Egy pilotprojekt első tapasztalatai. In: Karlovitz, János Tibor szerk.: Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből. Komárno: International Research Institute pp. 261 – 268.

Szarvas Júlia (2018): Mit miért, hogyan. In: Bakti Mária – Csetényi Korinna – Juhász Valéria – Szarvas Júlia szerk.: Legyen élmény a nyelvtanulás!

Élményalapú, informális, idegennyelv-tanítási módszertan. pp. 2 – 8. [online] <https://arts.u-szeged.hu/download.php?docID=87064> (Letöltve 2020.05.08.)

Takács Gábor (2008): A dramatikus tevékenységek rendszerezése. In: Lipták Ildikó szerk.: Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság pp. 32 – 37.

SZERZŐ

Dr. Sárvári Tünde PhD a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Német és Német Nemzetiségi Tanszékének oktatója. Orosz-német szakos általános iskolai tanári, illetve német szakos középiskolai tanári végzettségét Szegeden szerezte. Budapesten, az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Doktori Iskolájának Alkalmazott Nyelvészet Doktori Programjának keretében szerzett doktori (PhD) fokozatot nyelvtudományokban, alkalmazott nyelvészet szakterületen. Fő kutatási területe a kisgyermekkorú idegennyelvtanulás, -tanítás, illetve a (nyelv)tanárkutatás. A Deutsch für Ungarn (DUfU) című folyóirat szerkesztőbizottsági tagja; a Német Nyelvtanárok Magyarországi Egyesületének (UDV) alelnöke.

ÉLMÉNYKÖZPONTÚ IDEGENNYELVTANULÁS- TANÍTÁS GYERMEKKORBAN – PEDAGÓGUSHALLGATÓK ÉLMÉNYEI A KÉPZÉS SORÁN

TRENTINNÉ BENKŐ ÉVA

BEVEZETÉS

A nyelvtanulás hatékonyságában fontos szerepet játszik a motiváció, amely kora gyermekkorban jellemzően az idegennyelvvél való találkozás élményszerűségéből fakad. Csak a játékos, tevékenykedtető, jelentéssel bíró, érzékszerveket bevonó, élményt nyújtó és holisztikus nyelvi fejlesztés lehet igazán sikeres a gyermek-nyelvtanulók körében (Kovács 2009). A folyamat kulcsszereplője ezáltal elsősorban a nyelvpedagógus, akinek személyisége, szakmai-módszertani kompetenciái, tulajdonságai, saját nyelvtanulási tapasztalataiból fakadó nézetei (beliefs) mellett a pedagógusképzésben szerzett élményei is meghatározóak (vö. Hunyadyne – M. Nádasai 2014). Az élményszerű és gyermekközpontú intézményes nyelvi fejlesztéshez-tanításhoz a kreativitást, játékosságot, közösségi élményt hangsúlyozó, a gyermekkultúrát középpontba állító, interdiszciplináris szemléletet valló, sokféle tehetséget kibontakoztatni képes pedagógusképzésen keresztül vezet az út.

A szerző tapasztalatai alapján az ELTE TÓK idegennyelvi és kétnyelvi képzéseire¹ jellemzően motivált, a pedagógusmesterség és a gyermekek iránt elkötelezett, a nyelvek iránt érdeklődő, azt jól beszélő hallgatók jelentkeznek. Egy ilyen háttér ideális kiindulópontot teremt az idegen nyelven folyó képzés – műveltségterület vagy specializáció – sikeres elvégzéséhez és a pályán való elhelyezkedéshez².

¹ angol, német műveltségterületi tanítóképzés, nemzetiségi (német, szerb) szakirány, angol-magyar kétnyelvi óvopedagógus specializáció, angol-magyar kéttannyelvű modul, angol nyelvű óvopedagógusképzés (nemzetközi)

² A pedagóguspályán való megmaradás egyéb feltételei, mint pl. a társadalmi és pénzügyi megbecsültség kérdésköre nem kerül tárgyalásra

Ennek előfeltétele a kezdeti motiváció megőrzése, a hiteles és élményszerű pályaorientáció, a hallgatók kompetenciáinak fejlesztése, valamint nézetrendszerük erősítése, szükség szerinti formálása. Jelen cikkben az angol nyelvű műveltségterületi tanítóképzéssel kapcsolatban fogalmazok meg állításokat, mutatok be konkrét példákat.

HÁTTÉR

Az Európai Unió javaslatai (Új Keretstratégia, 2005) kimondják a minimum két idegen nyelv tanulását, annak minél korábbi életkorban történő elkezdését, sokféle színvonalas nyelvtanulási lehetőség biztosítását, kiemelve a tartalomalapú nyelvoktatás (azaz CLIL, lásd Eurydice 2006) hasznosságát. Az uniós előírások fontosnak tartják az életkornak megfelelő módszertan alkalmazását, a speciálisan képzett pedagógusok foglalkoztatását és az életkorhoz illeszkedő pedagógusképzést, hiszen a korai idegennyelvi fejlesztés kontextusa speciális elvárások és kihívások elé állítja a pedagógusokat (vö. Morvai-Poór 2006, Kovács 2009).

Élménynek számít hétköznapi értelemben minden olyan helyzet, tevékenység vagy tapasztalat, amely eltér a megszokottól. Jellemzői a különlegesség, szokatlanság, az intellektuális vagy érzelmi töltet, a társakkal közösen végzett aktív tevékenység vagy megtapasztalás. Leggyakrabban pozitív tartalom kapcsolódik hozzá, ugyanakkor egy élmény nemcsak jó, hanem rossz is lehet. Saját nyelvtanulásunkra vagy felsőfokú tanulmányainkra, pedagógusképzési élményeinkre gondolva, minden bizonnyal egyaránt felidézhetők jó és kevésbé jó élmények. A tanár vagy oktató személye, az órák légköre, a társak, a tevékenységek, az alkalmazott módszerek, munkaformák, a tanult tartalmak, az értékelés, a tanórán kívüli lehetőségek mind befolyásolják sikerességünket, és közben formálják, alakítják nézeteinket. A jövődöbéli nyelvpedagógusoknak meghatározó, hogy képzés előtti és képzés során szerzett élményeik, tapasztalataik milyenek, hiszen ezek nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy hogyan vélekednek a nyelvtanításról.

2019. augusztusában angol műveltségterületre jelentkező³ által leadott pályorientációs kérdőívek (n=49) válaszait vizsgáltam az élményszerű nyelvtanulás-tanításra való utalások, az arra való nyitottság és korábbi saját tapasztalatok, élmények tekintetében. Fontos megjegyezni, hogy a vizsgálat résztvevőinek többsége frissen érettségizett fiatal, tehát minden bizonnyal vannak idegennyelvtanulással kapcsolatos tapasztalataik. A saját fejlesztésű pályorientációs kérdőív kérdései (lásd 1. Táblázat) a jelentkezők motivációit, előzetes tapasztalatait, laikus pedagógiai nézeteit, valamint szükségleteit, elvárásait hivatott feltárni.

1. *Táblázat. Angol műveltségterületre jelentkező hallgatók pályorientációs kérdőíve*

<i>A kérdőív kérdései (előzetes tapasztalatok, nézetek, motiváció, szükségletek feltárására)</i>	
1.	Miért jelentkezett az angol műveltségterületi képzésre?
2.	Mi a véleménye a korai idegennyelvi fejlesztésről?
3.	Véleménye szerint milyen ismeretekkel, képességekkel-készségekkel, attitűdökkel, tulajdonságokkal kell rendelkezni egy idegennyelvi tanítónak?
4.	Véleménye szerint Ön miért lenne jó angolos tanító?
5.	Mit vár el, mi érdekelné a képzésben? Mit szeretne tanulni az angol kurzusokon?
6.	Képzelve el, hogy Ön már angolos tanító. Milyen lehetőségeket lát a nyelvi fejlesztésre például az iskola udvarán vagy a játszótéren?
7.	Kérem, fejezze be egy hasonlattal az alábbi mondatot! Válaszát indokolja is! Az ideális angolos tanító olyan, mint mert

³ Tanítóknak angol műveltségterületi részismereti képzés esti munkarendben is végezhető

AZ EREDMÉNYEK TÁRGYALÁSA

A kitöltött kérdőívekből kiderül, hogy a hallgatók nagy többségének határozott elképzelése van a fiatal nyelvtanulók élményszerű nyelvtanításának lehetőségeiről, az alkalmazható tevékenységi formákról, az élményszerű nyelvi fejlesztés eszközeiről és jellemzőiről már a képzés megkezdése előtt is. Az élményre utaló *jókedv, vidámság, móka, öröm, kreativitás, érdekesen, izgalmasan, közösen, élményszerűen...* szavak sokszor megjelennek a hallgatói válaszokban. Az élményszerű tevékenységekre vonatkozó leggyakoribb említések a következők:

- Játék, nyelvi játékok, szójátékok, utánzós játék, szerepjáték, mozgásos/futkározós játékok, labdajátékok, körjátékok, énekes játékok, magyar játékok angolul, tipikus angolszász játékok, + konkrét példák név szerint is említve
- Angol gyerekirodalom, irodalom, könyvek, gyerekkönyvek, mesék, filmek, ének, gyerekdalok, mondókák, nyelvtörők, zenék, aktuális popkultúra
- Kreatívkodás, kézműves tevékenységek, 'hands-on' tevékenységek, alkotás

A válaszokban leggyakrabban előforduló, élményszerűséggel összekapcsolható elem a '*játék*'. Az élményre utaló összes szó, kifejezés közül, szinte minden hallgató, 47 fő (n=49) többet is említ, átlagosan 5 elemet. Kiemelkedik a válaszadók közül az egyik jelentkező, aki 14 élményszerűségre utaló szót, kifejezést is használt. Egy hallgató esetében található mindössze egyetlen elem (szerepjáték), továbbá egyben nincs semmilyen élményszerűségre való utalás a 1-2-3-4 és a 6-7 kérdésekre adott válaszokban. Ez utóbbi válaszadó felnőtt nyelvtanítási háttérét említette, és a gyermek korosztály számára megfelelő módszerek ismeretét szükségletként, igényként jelezte az 5. kérdésre adott válaszában.

A többségnek pozitív nyelvtanulási élményei vannak, amiket tovább szeretnének adni a gyerekeknek, és 12 fő *példaképként, inspirációként* hivatkozik korábbi angoltanárára.

Ez a tény is igazolja a pedagógusok kiemelkedő szerepét. Minden évben találkozunk több olyan jelentkezővel is, akinek a családjában van angoltanár (legtöbbször az édesanya) és ez szolgál elsődleges motivációul. Evvel ellentétben, rossz élményekre is történik általában utalás, idén 4 fő említ negatív nyelvtanulási élményeket, rossz tanárokat, módszereket. Ők jellemzően részben evvel indokolják motivációjukat; azért szeretnék angoltanítóná válni, hogy ezt ők majd jobban csinálhassák. A műveltségterületválasztás indokára vonatkozó kérdésre érkező válaszok közül kiemelésre méltók a következők: „felsőbbéves hallgatóktól nagyon pozitív lelkesítő történeteket hallottam”, és „mert nagyon meghozta a kedvemet a nyíltnapi bemutató és én is szeretnék így játszani a gyerekekkel”.

Sok szakmainak minősíthető korábbi élményre, tapasztalatra történik hivatkozás az idegennyelv és a gyermekek, mint célközönség tekintetében. A korábbi évek válaszai alapján⁴ nem számít meglepőnek a többeknél is szereplő magántanítás, korrepetálás, hosszabb külföldi tartózkodás, au pair munka, nyelvi táborbeli részvétel, táboroztatás. Ugyanígy megszokott a korábban már említett angoltanár szülő vagy Angliában élő rokonok említése nyelvi és kulturális háttérként, valamint motivációként.

Érdekesség, hogy idén több kitöltőről is kiderült, hogy éveken át cserkészvezetők voltak és újszerű elemként jelent meg a középiskolában általános iskolások számára szervezett angol programokban való részvétel. Legtöbbjük el is tudja képzelni magát a gyermekekkel foglalkozó nyelvpedagógus szerepében. Sokan ismernek és említenek név szerint is angol gyermekjátékokat a 6. kérdés kapcsán, és nemcsak a közismert Simon says vagy Bingo jelenik meg, hanem kevésbé ismert játékok is. Megállapítható továbbá, hogy a jelentkezők közül többen szakszavakat is használnak, pl. *elsajátítás* vs. *nyelvtanulás*, és kedvező attitűdöt tükröznek a megfogalmazások, mint pl. *az idegennyelvvél való találkozás fontosságának hangsúlyozása*.

Fontosnak tartom, hogy a motivációkra, nézetekre, élményekre vonatkozóan pár hallgatói válasz szó szerint is bemutatásra kerüljön.

⁴ a szerző 10 éve végeztetett pályaorientációs felmérést az angolos képzésekre jelentkezők körében

A kategóriák a szerző meghatározása alapján (ilyen kérdés nem volt), míg a hallgatói válaszok a teljes kérdőív összes kérdésére vonatkozóan kerültek kiválasztásra.

A pedagógus élménye a fókuszban, a nyelvtanítás, mint örömforrás

Hatalmas öröm lehet nekik nyelvet tanítani...

- Nagyszerű érzés lehet átadni a tudást
- Élvezném, hogy továbbadhatom, amit megtanultam
- Imádom a nyelvet és ezt a szeretetet szeretném átadni

A gyerekek öröme, nyelvtanulási élménye a középpontban

- Élvezzék a tanulást!
- Színessé, élvezetessé tenni számukra a nyelvtanulást!
- Szórakozás közben tanulják!

A pedagógus és a gyerekek közös élménye, nyelvtanulási-tanítási kapcsolata

- A legfontosabb, hogy szeresse a nyelvet a pedagógus, a gyerek érzi!
- Kölcsönösen tudjuk egymást motiválni!
- Minél változatosabb módon megszerettetni velük!

A pedagógusjelölt elvárásai a képzés élményszerűségére vonatkozóan

- Szeretném használni a képzelőerőm egész tárházát...
- A gyakorlatot már hihetetlenül várom, szeretném megtapasztalni...
- Szeretnék sok mondókát, dalt, játékot tanulni. (ez a többségnél megjelenik)

A tanításra vonatkozó nézetek (tartalmak, kompetenciák, tevékenységek)

- Számos kreatív ötletem van már most!
- Kultúra, szokások megismertetése, és nemcsak hagyományosan!
- Jó közösségi játékokat, ami által a gyerekek hamar megnyílnak
- Nem a tankönyvből való tanítás a leghasznosabb!

Az utolsó feladat keretében alkotott hallgatói metaforák (vö. Vámos, 2003) is azt jelzik, hogy sok válaszadó nyitott az élményszerű nyelvtanításra. Fontosnak tartom, hogy az idei évben az angol műveltségterületre jelentkezők metaforái között nem találtam egyetlen negatív tartalmú, konnotációjú metaforát sem, és többségük egyértelmű pozitív nézeteket, elkötelezettséget mutat, néhány semlegesnek mondható mellett. Az 2. Táblázatban olvasható hallgatói metaforák és magyarázatuk jól szemlélteti alkotóik belépő nézeteit és kreativitását.

2. Táblázat. A jelentkezők metaforái - példák (7. kérdés)

<i>Metafora</i>	<i>Magyarázat, indoklás</i>
Énekes madár	kívülről szép és ha megszólal, öröm hallgatni
Egy séf	aki akár lime-ból, sajtból és pudingporból is összerittyent egy frappáns fogást
Játékdoboz	mindig van a fejében sok élvezetes játék
Tündérkeresztanya	vigyáz a gyerekre, segíti őket, miközben motivál és inspirál varázslatos óráival
Térkép	bármerre is tartasz, mindig eljutsz valami széphez, és új lehetőségeket tár eléd, tőled függ, hogy merre mész, mégis támaszt nyújt

A VIZSGÁLAT UTÁN: A KÉPZÉS, MINT ÉLMÉNY

Az angol műveltségterületi (és a többi idegennyelvű, nemzetiségi és kétnyelvi) képzésünk minden elemében törekszik az élményszerűsége. Inspiráló módszertani, célnyelvi környezetben, kreatív hallgatói alkotásokkal díszített szaktantermekben és a legmodernebb technikával felszerelt Meseszobában zajlik az oktatás. A tantárgypedagógiai, gyermekirodalmi, irodalmi, országismereti és kéttannyelvű tanításra (CLIL) felkészítő kurzusokon saját meg tapasztaláson alapuló, kreatív és reflektív tevékenységeken keresztül oktatjuk a hallgatókat. A számonkérés, vizsgáztatás is sok esetben innovatív, kreatív módon történik (Trentinné 2015). A gyakorlati képzés élményszerűsége szakképzett, lelkiismeretes, hallgatóközpontú kiváló szakvezetőink segítségével valósul meg.

A műveltségterületi és a kötelezően választható kéttannyelvi kurzusokon a hallgatók szakmai és személyes kompetenciáik fejlesztésén túl, szakmódszertani élményeket is szereznek, melyek meghatározók lesznek a későbbiekben (vö. Falus 2011, Hunyadyiné – M. Nádasi 2014).

Az előadásban bemutatásra került néhány, az idegennyelvi képzésbe beépített konkrét szemléletformáló elem, melyek elősegíthetik a képzésbe belépő hallgatók már meglévő pozitív nézeteinek további erősödését, az élményszerű nyelvpedagógiai módszerek, technikák, tevékenységek megismerését. A hallgatóközpontú szemlélet, a jó hangulat, az élményszerűség, a változatos tevékenységek, a holisztikus megközelítés, az elmélet és gyakorlat egysége, a tantárgyi tartalmak és idegennyelv integrációja, csakúgy, mint a kooperatív munkaformák alkalmazása majd az általános iskolai kontextusban is követendő példa és jól használható minta lesz a hallgatóknak.

Az Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék nagy figyelmet fordít a kontaktórán kívüli szakmai-módszertani-idegennyelvi informális tanulási lehetőségek biztosítására, a pályaszocializációt is sokszínűen segítő élményszerzésre. A kari és tanszéki idegennyelvi rendezvények közül csak egyet, az egész kart bevonó és kimondottan élményszerű rendezvényt emelek ki, melynek a hallgatók nem csak résztvevői, hanem aktív szervezői és főszereplői is. A már hagyományosnak számító, évente megrendezésre kerülő „Dobj el mindent és tanulj/taníts nyelveket!” kari rendezvényen a magyar és külföldi hallgatók, oktatók, munkatársak, meghívott idegennyelvi és kulturális intézmények képviselői, könyvkiállítók, partnerintézmények, nemzetköziesítést népszerűsítő standok segítségével hirdetjük az idegennyelvek és tanulásuk fontosságát. A kar összes polgára és látogatója találkozhat élményszerűen az idegennyelvek és kultúrák legszélesebb körével pl. angol, német, szerb, francia, orosz, olasz, spanyol, svéd, katalán, kínai, roma, fárszi, ukrán.

A hallgatók kipróbálhatnak vagy megnézhetnek próbanyelvvizsgát, tanulhatnak játékos és gondolkodtató mini-nyelvleckékkel különböző nyelveken társaiktól, játszhatnak a gyakorló iskola tanulóival nyelvi társas- és kártyajátékokat, énekelhetnek francia szononet, táncolhatnak skót táncot, megkóstolhatják a külföldi vendéghallgatók jellegzetes ételeit és megnézhetik az angolos hallgatók kreatív munkáiból rendezett kiállítást. A programon való részvételt idén külföldi zászlókkal díszített házi készítésű muffinokkal jutalmazta az Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék, ezáltal is motiválva mindenkit az élethosszig tartó idegennyelvtanulásra.

KÖVETKEZTETÉSEK

Az ELTE TÓK tanítóképzésében az angol műveltségterületes hallgatók jellemzően már a tanulmányaik megkezdése előtt is érdeklődnek a korai nyelvfejlesztés témaköre iránt, és nemcsak megfelelő szintű idegennyelvtudással, hanem a pályához szükséges attitűdökkel és nézetekkel is rendelkeznek. 2019-ben a képzésre jelentkezők körében végzett vizsgálat (n=49) eredményei alapján ez a feltételezés igazolódott. Sok válaszadónak van pozitív személyes élménye, motivációja, és többeknek gyakorlati tapasztalata is. Ismerik az élményszerű korai nyelvtanítás-nyelvtanulás alapvető lehetőségeit, tevékenységi formáit és jellemzőit. Mindez nagyon jó kiindulási alapot teremt sikeres idegennyelvi, szakmai és módszertani fejlődésükhöz. A négyéves műveltségterületi képzés során a felvetteket (2019-ben egy csoportnyi hallgató) tovább kell támogatni pozitív tanulási-tanítási tapasztalatokkal, maradandó élményekkel a pálya iránti elkötelezettségük és kompetenciáik erősítése, fejlesztése érdekében.

IRODALOMJEGYZÉK

Eurydice (2006): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. European Commission, Brussels

Falus Iván (szerk.) (2011): *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger

Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária (2014): *Az iskolakép változatai és változásai. A pedagógusképzés megújítása: Alapozó tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó, ELTE, Budapest

Kovács Judit (2009): *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

Morvai Edit – Poór Zoltán (2006): *Korai nyelvoktatás a magyar oktatási intézményekben*. Oktatási Minisztérium, Budapest

Trentinné Benkő Éva (2013): *A kétnyelvi pedagógusképzésbe belépő hallgatók nézetei és motivációi*. In: Árva Valéria – Márkus Éva (szerk.): *Education and/und Forschung II*. ELTE TÓK, Budapest, 251-276.

Trentinné Benkő Éva: *Tanulási eredmények értékelése a korai kétnyelvű fejlesztésre felkészítő pedagógusképzésben*. *NEVELÉSTUDOMÁNY. 2015 (2)* 30-62.

Új Keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére. 2005. 11. 22. COM (2005) 596, Brüsszel

Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest

SZERZŐ

Trentinné Dr. Benkő Éva PhD egyetemi docens, tanszékvezető, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Budapest. 2013-ban szerzett PhD-t az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Master of Education végzettséggel is rendelkezik (Leedsi Egyetem).

Kutatási területei: gyermeknyelvpedagógia, kétnyelvű oktatás-nevelés, pedagógusképzés-kutatás, innovatív oktatásszervezési eljárások a pedagógusképzésben, valamint a kvalitatív kutatási módszerek alkalmazása. Számtalan tudományos publikáció, valamint egy angol nyelvű könyvcsalád és egy felsőoktatási jegyzet szerzője. Az ÓTE Idegennyelvi és Nemzetiségi Tagozatának elnöke (2017-).

MAGICAL ALPS

AN OUTDOOR EDUCATION AND MULTIMEDIA PROJECT

BRIGITTE HAGER

Abstract

A *MAGICAL ALPS - MÁGIKUS ALPOK* – egy természeti környezetben megvalósított interkulturális oktatási és multimédiás projekt, amelyet az ausztriai Bad Ischl város gimnáziumának egy diák- és tanárcoportja dolgozott ki a kulturális örökség európai évében az alpesi régió legendáinak és mítoszainak kutatására. A projekt 3. helyezést ért el egy, az Európai Unió által az Alpok országai részére kiírt pályázaton.

A projekt célja az alpesi országok különböző ősi mítoszainak összekapcsolása az országok közös jelenével. A szóbeliség útján továbbadott és később lejegyzett legendák szilárdan rögzülnek a kollektív emlékezetben, így alakítják nemcsak az adott nemzet történetét, hanem lakosainak nemzeti identitástudatát is.

A projektagok kvalitatív-hermeneutikus kutatási megközelítést alkalmaztak, amelynek során tantárgyakon, osztályokon és évfolyamokon átívelő tanítás keretében adatokat gyűjtöttek és témaköröket dolgoztak ki, majd azokat összekapcsolva, ok-okozati összefüggéseket hozva létre, értelmezték. A projekt eredményeit lefordították az alpesi országok öt hivatalos nyelvére - illetve angol nyelvre - és közzéteszik a projekt honlapján. A projekt része - többek között - a svájci Flimsenstein hegycsúcsához kapcsolódó monda eredete is. A természeti tapasztalatok jelentős élménypedagógiai szempontok a projektben. A ma is látogatható helyekhez kapcsolódó mondák azért is fontosak, hogy hozzá lehessen őket rendelni a megfelelő túraútvonalakhoz.

A *MÁGIKUS ALPOK* egyik célja annak bemutatása, hogy a legendák élnek, és az Alpok varázsa ma is elérhető a túrázók számára.

Über das Projekt MAGICAL ALPS

In diesem fächer- und jahrgangsübergreifenden multimedialen Alpenprojekt setzen sich die Schüler/innen intensiv mit Legenden und mythischen Stätten, die auch heute noch besucht werden können, auseinander. Die Ergebnisse werden später auf der Website MAGICAL ALPS veröffentlicht.

In ihrer Arbeit verwenden die Projektteilnehmer/innen einen qualitativ-hermeneutischen Forschungsansatz, indem sie Daten und Themenfelder zu alpinen Sagen sammeln, herausarbeiten, vergleichen, miteinander verbinden und interpretieren. Der komparatistische Aspekt bei der Auseinandersetzung mit Sagen aus allen Alpenländern ist dabei besonders hervorzuheben. Eigene Illustrationen, Sagen- und Musikkreationen runden das Projekt ab. Interessierte außerhalb der Schule sind ebenfalls eingeladen, am Projekt teilzunehmen und Sagen, Interpretationen, Illustrationen sowie Musikwerke einzureichen, um zur Vielfalt der Website beizutragen. MAGICAL ALPS soll zeigen, dass Sagen lebendig sind, und dass der Zauber der Alpen auch heute noch für aufgeschlossene Wanderer zugänglich ist.

Vielleicht braucht es Magie, um die Alpen und ihre Landschaft für künftige Generationen zu retten. Ziel des Projekts MAGICAL ALPS ist es, vor allem junge Menschen für ihr kulturelles Erbe und die Gemeinsamkeiten alpiner Mythen zu sensibilisieren und dadurch ihre Einstellung zur Natur und zur Bergwelt zu verändern. Heute ist der Alpenraum vielerorts stark bedroht. Obwohl Verwüstungen nicht mehr mit mythischen Figuren und Flüchen erklärt werden, ist nach wie vor das Fehlverhalten des profitorientierten, egoistischen und unmoralischen Menschen Hauptauslöser für Zerstörung, Klimawandel und den damit verbundenen Naturkatastrophen.

Vor diesem ethischen Hintergrund sind die überlieferten alpenländischen Sagen immer noch aktuell und lehrreich.

MAGICAL ALPS wurde beim EUSALP-Wettbewerb "Pitch your Project to the EU" mit dem 3. Platz ausgezeichnet und ist Teil der Initiative "Culture Connected" des österreichischen Bildungsministeriums.

Introduction

MAGICAL ALPS is an outdoor education and multimedia project developed for the students and teachers of the Bundesgymnasium Bad Ischl, a grammar school in Austria. MAGICAL ALPS aims to connect ancient myths of all alpine countries with the present. Legends, which were passed down orally and later written down, are firmly anchored in collective memory, thus shaping not only the history of a specific nation, but also the national identity of its inhabitants. Even in everyday life, legends and myths are seemingly ubiquitous – be it in bedtime stories or theme hiking trails, most citizens of alpine countries have encountered alpine legends in some shape or form.

In the legends of the mountains, reality is interwoven with fiction. The etiological component of the legends is most fascinating, especially because of the ethical values that are communicated. Research has shown that many Christian aspects of legends and symbols are based on older religions and archaic models. The alpine legends are typically characterised by a life full of austerity and a heavy dependence on nature. Early alpine men walked a thin line between life and death due to geological factors and environmental conditions. Herbs, flowers, farm and wild animals had a great importance. Fertility did not only pertain to flora and fauna, but also to women, since they were said to transfer their infertility to farm animals and fields. Although a transition from matriarchy to patriarchy took place, fertility goddesses yet persisted in some mythical figures of the Alps. Especially in the “Dolomyths”, numerous strong women can be found. The men, by contrast, are mostly driven by tests of courage and the idea of conquest – the hunt for magical animals and special flowers often accompany the hunt for a woman. And then, of course, there are giants, dwarves, dragons, devils and demonic figures, which often appear in a human form.

The cultural landscape of the Alps has left an unmistakable imprint on the inhabitants across thousands of kilometres. Despite great spatial distances between countries, differing local and folkloric characteristics as well as different microclimatic conditions and languages, many of the myths and motifs prevalent in the seven alpine countries share striking

similarities. These similarities are most prominent in the common themes “alpine flowers”, “(magical) animals in the mountains”, “mythical figures”, “regional customs” and “(natural) catastrophes”.

About the project MAGICAL ALPS

It is important to preserve and pass on these diverse manifestations of mutual cultural traits to future generations. By understanding and appreciating our cultural heritage, such as the legends of the Alps, young people can discover not only diversity but also use legends as a vital medium to be inspired, to be creative or to go on a walk in the mountains. This is why the participants of the project MAGICAL ALPS engage with tangible material, such as both ancient and modern written legends and mythical sites which can still be visited today, as well as with intangible material, such as knowledge about myths or the production of music and art works. In accordance with a scientific approach, the participants employ a qualitative-hermeneutic research approach by collecting data on alpine legends, working out thematic fields and connecting them with each other by creating casual relationships between them before ultimately interpreting the legends. The comparative aspect in the discussion of the similarities of alpine countries’ myths is further reinforced by the integration of traditional and modern music of the different regions. One of the goals of MAGICAL ALPS is to show that legends are alive, and that the magic of the Alps is still accessible to open-minded hikers – even today.

Following the data collection and interpretation, the selected legends will be translated to all five official languages of the alpine countries as well as to English before finally being made accessible to the public on the MAGICAL ALPS website. The website will ultimately, on the one hand, mark places where legends take place and will, on the other hand, provide maps to reach these destinations.

The data and interpretations of the alpine legends on the MAGICAL ALPS website should then, ideally, spark an interest in contributing to the corpus of old legends, which can be done by submitting stories of one’s own alpine country to the site operator of MAGICAL ALPS.

Thus, in hope of contributing to the diversity of the website and cultivating the common characteristics of the myths, schools, institutions and people of all alpine countries are warmly invited to participate in the project MAGICAL ALPS.

In order to do the research, to create art and music works and present them in a website, the project requires financial support. MAGICAL ALPS was a contribution to the EUSALP competition "Pitch your Project to the EU" and a tribute to the Year of Cultural Heritage 2018. The best three projects were awarded prize money to help fund the projects – MAGICAL ALPS was one of them. In January 2020, MAGICAL ALPS received support from the initiative "Culture Connected" of the Austrian Ministry of Education to implement radio features about alpine legends (in cooperation with "Freies Radio Salzkammergut") and to equip a hiking trail or alpine huts with information boards (in cooperation with "Naturfreunde Österreich").

Methodology of MAGICAL ALPS

In following the steps required to reach the goal of MAGICAL ALPS, the following thirteen hypotheses should be considered and closely examined:

1. The Alps have produced a certain type of culture and way of life, which is reflected in the legends.
2. Every alpine country has alpine legends.
3. Alpine legends have an etiological function.
4. Many alpine legends are similar in their themes, symbols, myths, motifs and protagonists.
5. The Legends refer to the topics of the EUSALP contest.
6. There are subjects that are still important today (e.g. careful use of resources).
7. Traditional folk songs and contemporary musicians refer to alpine legends.

8. It is exciting to be able to walk on hiking trails in the alpine regions, where legends and background information can be found on the MAGICAL ALPS website. The experience of immediacy widens the horizon of experience.

9. Traditional alpine legends are used for identification.

10. Newly invented legends continue the tradition, integration of the present and also serve to identify with the alpine region.

11. The artistic examination of the legends promotes the imagination.

12. Translations into all alpine languages support our aim of making cultural similarities and alpine myths tangible even for those who do not speak a foreign language.

13. The opportunity for all alpine residents to submit their own and other traditional legends promotes interactive exchange and makes the MAGICAL ALPS website livelier.

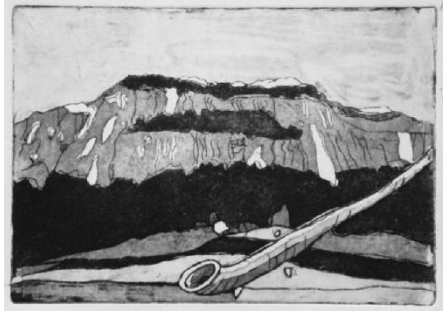
MAGICAL ALPS applied

To give an example for the project MAGICAL ALPS, let us have a closer look on the Flimserstein, a mountain in Switzerland's canton Graubünden. The mountain exhibits an interesting colour scheme – that is, reddish grooves in the rock –, which was explained mythically in a traditional legend that involved robbery and manslaughter.

The legend "Gion Paul da Flem" tells us about the dispute over the use of the alpine pastures between the Swiss cantons Graubünden and Glarus, which dates back to the Middle Ages. The story recounts that cattle thieves allegedly killed herders on the alpine meadow of the Flimserstein. One shepherd was able to flee and alerted the scribe of the village of Flims, Gion Paul da Flem, with his alphorn (called "tiba" in Graubünden). This is where the legend begins: The shepherd blew the horn so long and so hard that his lungs and heart burst, with streams of blood colouring the mountain in carmine red. It's interesting to note that the legend was named after the man in the village who was supposed to be alarmed instead of the hero himself.

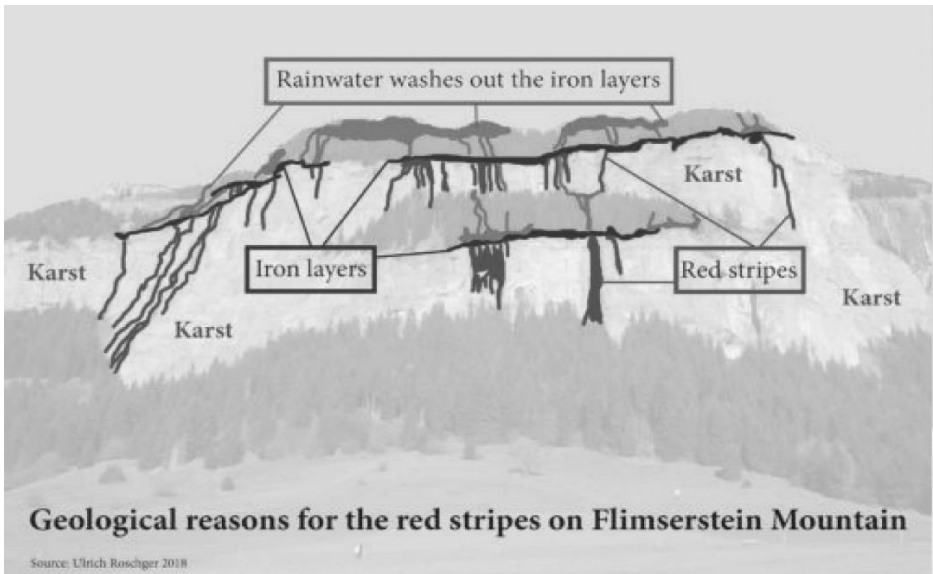


Adrian Michael: Flimsenstein



Shania Schübl (16 yrs): etching, aquatint.

Ulrich Roschger, a biology teacher and an expert on geology, gave the following scientific explanation for the mountain's appearance: In the karst landscape, enclosed iron layers are washed out by the rain, thus forming red stripes on the outside of the rock.



In the Middle Ages, the legend about Gion Paul da Flem then found its way into traditional music. The Rhaeto-Romanic song “Stai si, Gion Paul da Flem!” (“Stand up, John Paul of Flims”) not only tells us the story about the Flimsenstein, but also provides us with a source about communication signals in the Swiss mountains. The alpine people of the Surselva region in the canton Graubünden used the tibia to communicate with the farmers in the village.

We know little about the tone sequences that were played, but it is believed that the tibia was used to call for help, as six long and six short tones meant "alarm". The medieval song about the cattle robbery on the Flimserstein reports such an emergency call.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16

2↑ 13↓ 2↑ 31↓ 4↑ 14↓ 49↓ 2↑ 41↑ 31↓ 12↓

C c g cl e1 g1 b1 c2

Oktav Quint Quart grTerz klTerz

Abb.: Partialtonreihe auf dem Grundton C

In the traded transcript, a simple triad melody and a simple speech rhythm carry the whole song. The alphorn melody is particularly pronounced. The rhythm has a signal character and the various sounds have a rather fast tempo to express the hectic pace of the action.¹ Christa Druckenthaner, a music teacher, gives an explanation about this typical alpine song:

- The melody is composed of natural tones and is therefore playable on natural instruments, such as the alphorn or tibia.
- It uses the 3rd, 4th, 5th, 6th and 8th partial tone.
- The song starts with a multiple repetition of the octaviated fundamental tone (4th partial tone) and the ascending major triad (4th, 5th and 6th partial tone).
- Apart from the triad, also the quart below (3rd partial tone) and the fundamental tone, which is an octave higher (8th partial tone) are used in the melody.
- The blowing on a natural instrument is imitated (ta-ra-ra, ta-ra-ra-ra...) and refers to the saga.
- The rollover from the chest voice into the head voice is a typical technique in yodelling, an alpine communication technique.

¹ The Swiss singer Corin Curchellas performed a great, slightly modified version of the song, which can be listened to via this link: <https://www.youtube.com/watch?v=Xu5tKTKv00g>

Conclusion

The project MAGICAL ALPS encourages people to discover their cultural heritage and anchor it in the collective memory by highlighting similarities between the seven alpine countries and common socio-historical parameters. MAGICAL ALPS comprises numerous fields, such as literature, mythology, ethics, gender studies, geology, botanic, work fields and music, thus providing the opportunity to adopt diversified approaches to the project. The project MAGICAL ALPS is intended to arouse interest in the alpine landscape, whose geological and climatic conditions have determined the social history, working environment and culture of its inhabitants over thousands of years. Perhaps magic is needed to save the alps and their enchanting landscape for future generations. The aim of the project MAGICAL ALPS is to sensitise young people to their cultural origins. Legends evoke emotions, and emotions help change people's attitudes. Today, the alpine region is gravely threatened in many places, as the destruction of nature leaves humanity bereft of this naturally beautiful scenery. Although environmental disasters are no longer explained on the basis of mythical figures and curses, it is still the moral misconduct of the profit-seeking, selfish and immoral human being that constitutes the main trigger of climate change and the associated environmental catastrophe. In the light of this, it stands to reason that the traded alpine legends are still highly relevant today and can thus provide valuable insights.

Sources:

Adrian Michael (photographer): *Flimserstein (south side) with the terraces Pardatsch and Pinut*. In: <https://de.wikipedia.org/wiki/Flimserstein#> (Retrieved: June 6, 2020)

Museum Regional (ed.): *Signale und Alarm. Signale ed alarm*.

In: http://www.museumregional.ch/fileadmin/user_upload/customers/museumregional/News/Tiba_exhibition_boards/3_Signals_u_Alarm.pdf

(Retrieved: June 6, 2020)

Albin Cristian Collenberger: *Rhaeto-Romanic folk songs from the oral Tradition*. In: Languages and Cultures, Swiss Academy of Intellectual and Social Sciences, Issue 3, 2011



Photo and image processing: Brigitte Hager. Dachstein Glacier (2020)

About the author

From 2001 to 2009, Brigitte Hager was a teaching fellow specialising in Austrian history, culture and civilisation, the German language as well as German literature at University Kecskemét (HU).

Now she teaches art and photography at an Austrian grammar school, where she focuses on graphic design as well as on interactive, multimedia-based projects and workshops for student

ÉLMÉNYKÖZPONTÚ ELJÁRÁSOK A NYELV- ÉS IRODALOMOKTATÁSBAN - KONCEPCIÓK ÉS TAPASZTALATOK

LIPÓCZI-CSABAI SAROLTA

1. Bevezetés

Oktató- és kutatómunkám során mindig az érdeklődésem középpontjában álltak az anyanyelvi és irodalmi, valamint az idegennyelvi képességeket egyaránt fejlesztő módszerek, amelyek alkalmazása keretében az irodalom, mint élményforrás megjelenhet. (Lipóczi 2019). Dolgozatom szakmai-biográfiai példákkal indul átélt élményközpontú tanulási formák bemutatására és azok hatására saját pályám alakításában. Majd ismertetem a német nyelvterületen gyakran alkalmazott tevékenységközpontú és produktív didaktikai eljárást, amelynek bizonyos formái az élményalapú tanulás körébe tartoznak.

2. A szimuláció élményétől a professzióig

Szakmailag meghatározóvá váltak számomra azok az ausztriai és németországi némettanári nyári továbbképzések során átélt élmények, amikor írók nyomába eredtünk, hogy feltérképezzük, hogy az adott városban, pl. Berlinben, Frankfurt am Mainban vagy Klagenfurtban a feladatban megnevezett író hol élt vagy hol áll a múzeumnak berendezett háza.¹ Majd egy meghatározott időn belül a lehető legtöbb információt összegyűjtve tértünk vissza a szemináriumi csoporthoz az evaluációra. Egy másik továbbképzés során Frankfurtban a Majna folyón kikötött hajón írók várták a továbbképzési csoportunk tagjait és 45 percig beszélgethettünk a felkért német írókkal életükről, íróvá válásukról, könyveik témáiról, terveikről. A beszélgetésről csoportos élménybeszámolót tartottunk a szeminárium tagjai előtt.²

¹ Pl. A Robert Musil Irodalmi Múzeum Klagenfurtban. Lásd:

<https://www.kultur.klagenfurt.at/kulturinstitutionen/robert-musil-museum.html>

² Később már – talán a fentiek hatására is - saját kutatói programom keretében kerestem fel osztrák és német írókat, irodalomtörténészeket, könyvkiadókat, hogy beszélgetést folytassak velük munkájuk módszereiről, jelenről, jövőről és ezt követően publikációkat készítek könyveikről. Az élmény újabb élményekhez, a riport szimulációjától a professzionális riporthoz és publikációkhoz vezetett.

Egyéni pedagógiai tanulmányaim során tudatosult bennem a fenti módszerek mögött álló élményközpontú tanulási koncepció, amelyben találkozok W. Dilthey, E. Spranger, H. Bergson, John Devey, Kurt Hahn, Carl Rogers, sőt Csíkszentmihályi Mihály filozófiai és pedagógiai koncepciója. Az élményközpontú oktatás a leírt időszakban, a 90-es évek közepén, már elterjedt volt a nyugat-európai oktatási kultúrában. Az oktatásnak kötelező részévé vált az egyéni megélés beépítése a tanulás folyamatába. Ennek során a fent említett „diák” nem passzív befogadóként sajátította el az ismereteket és képességeket, hanem saját aktív tevékenységével – vagy annak szimulációjával – is részt vett azok elsajátításában. Mindez élményszerű folyamat keretében történt, ahol az átélés és a felfedezés öröme, az újdonság iránti izgalom nagy szerepet játszottak és pozitívan befolyásolták a teljesítőképeséget. Ennek következtében az egész életre meghatározóvá vált a tudás megszerzésének folyamata. Oktatói tevékenységem során bizonyítva láttam, hogy ez a koncepció minden korosztály oktatásában érvényes lehet.

Az élményközpontú tanulás egyik formáját jelentette az a tevékenység is, amelyet a klagenfurti Alpok-Adria Tudományegyetem egy nyári továbbképzésén éltem át egy osztrák professzor szemináriumain, amelyeken a Grimm-fivérek „*Piroska és a farkas*” c. és más meséit dolgoztuk fel igen alaposan, tevékenységorientált és produktív módszerrel. Énközpontú elbeszéléseket formáltunk a szereplők nevében, interjú készítettünk a szereplőkkel, megváltoztattuk a történet végét, újsághíreket fogalmaztunk az eseményekről, majd szabályos recenziót készítettünk a Grimm-fivérek 1812-ben megjelent „*Családi és házimésék*” c. kötetéről.³ Ugyanez a módszertani eljárás adta a keretet jeles német írók verseihez párhuzamversek és ellenversek írásához, amihez az irodalmi mű befogadásának paradigma váltása lehetőséget nyújtott.

A fentiekben leírt, általam 25 évvel ezelőtt átélt tevékenységközpontú és produktív didaktikai eljárás a német nyelvterületen a 90-es évek elejétől elterjedt az anyanyelv és a német, mint második vagy mint idegen nyelv oktatásában.

³ Évtizedekkel később - az élményalapú tanulást itt is a professzionális irodalomtörténeti munka követte egy Grimm-kutatásban való részvétellel a frankfurti Goethe Tudományegyetem felkérésére.

Magyarországon is ismertté vált, de csak kuriózumként került be az oktatás gyakorlatába. A továbbiakban ismertetem létrejöttének elméleti hátterét, valamint gyakorlati megvalósításának fő lehetőségeit.

3. Az irodalomtudomány paradigmaváltása

18. századi elődök nyomában járva Wolfgang Iser német irodalomtörténész és esztéta dolgozta ki az irodalom befogadás-esztétikai vagy más néven olvasóközpontú szemléletmódjának elméletét és jelentette meg elsőként 1976-ban. Eszerint a mű és olvasója között az olvasás folyamatában létrejövő interakció, kölcsönhatás következtében minden olvasó más-más olvasatot hoz létre. Ennek milyensége az olvasó tapasztalataitól, irányultságától függ. (Iser 1994)

Wolfgang Iser művéből idézem elméletének egy tételét, amelyben ennél még tovább is megy: *”Denn das Lesen wird erst dort zum Vergnügen, wo unsere Produktivität ins Spiel kommt, und das heisst, wo Texte eine Chance bieten, unsere Vermögen zu betätigen.”*⁴ (Iser 1994,189)

Ezt erősíti meg Umberto Eco is *Nyitott mű* c. könyvében: *„a nyitottság a mű különösen gazdag és fordulatteli használatának biztosítója, melyet az emberi civilizáció a legnagyobb értékek közé sorol, mivel a kultúránk minden adottsága arra indít minket, hogy a lehetőség modusában értsük, érezzük, lássuk a világot.”* (Eco 2006, 107) Ezen elméletek megalapozták az olvasás és az interpretáció individuális folyamatát és hatással voltak az anyanyelv és az idegennyelv oktatásának didaktikájára is.

Itt jegyzem meg, hogy az élményközpontú irodalomoktatás koncepciójának kiemelkedő magyar pedagógusa, Fűzfa Balázs és szerzőtársai könyvükben kitérnek arra, hogy a „megértés” fogalmát is tágan kell felfognunk: szövegértés egy „szöveg” színjátszóköri adaptációja, lerajzolása, megzenésítése, retorikai avagy eszmetörténeti elemzése, tehát bármi fajta megdolgozása egyaránt, mert találkozásra és viszonyulásra hív. (Fűzfa 2017,70)

⁴ „Az olvasás csak akkor válik élvezetté, ha saját produktivitásunk érvényre jut benne, azaz akkor, ha a szöveg esélyt ad saját tehetségünk kibontakoztatására.” (Ford.: L.Cs.S.)

4. A tevékenységközpontú és produktív oktatási modell

A fenti befogadélméleti felfedezések lehetővé tették a tevékenységorientált és produktív irodalomdidaktikai eljárás kibontakozását. Az eljárás egyik távoli elődje lehet Pestalozzi egyetemes emberi nevelésre irányuló koncepciója, amely mögött a külső hatások és belső feltételek egységének törvénye áll. Pestalozzi pedagógiai nézetei a több érzékkel történő nevelés, a „szív, fej és a kéz nevelése” elmélet révén váltak híressé és fejlődtek tovább.

A cselekvésorientált és produktív oktatási eljárás a németországi gyakorlatban az anyanyelvi 1-8. osztályos irodalomoktatás talaján jelentős eredményekhez vezetett és – fejlesztés révén - onnan került át az oktatás más színtereire. Eredeti célja az anyanyelvi olvasástanítás és az irodalmi szövegértés hatékonnyá tétele volt a gyermekirodalom olvastatása révén egy komplex képesség- és személyiségfejlesztési eljárás keretében. Eltér az interpretáló, analizáló irodalomtanítás módszereitől, de azzal kombinálható. Az irodalmi mű szabad, produktív felhasználását valósítja meg.

Alkalmazása során a tanulók kiegészítik, módosítják, átalakítják, átírják, más médiumokba transzformálják, eljátsszák a tárgyalt irodalmi szövegeket és saját produktumokat készítenek azokhoz. Gerhard Haas meghatározása alapján: "Szövegek transzformálása más médiumokba és helyzetekbe, változtatás, módosítás, kiegészítés." Gerhard Haas és Günther Waldmann a 70-es években jól megalapozott elméleti koncepciót és gyakorlati megoldásokat tettek az olvasó elé az akkor új típusú irodalmi szövegértés szellemében. Könyvében 166 produktív irodalmi szövegértési feladatot katalogizál. Minden produktív eljárásnak funkciója van és segíti az irodalmi szöveg jobb megértését és a nyelvi kompetenciák fejlesztését. (Waldmann 2006) Hans Kasper Spinner – a nyitott tanulás bázisára építve - a kortárs pedagógusok részére fogalmazta meg a tevékenységközpontú és produktív eljárással kapcsolatos tudnivalókat. (Spinner 2010)

A nyelvi és irodalmi kompetenciákat sokoldalúan fejlesztő leggyakoribb tevékenységformák:

Szövegközpontú, helyreállító, transzformációs és anticipációs feladatok:

- a szereplők bemutatkozása egyes szám első személyben,
- interjú készítése a szereplőkkel,
- levélváltás a szereplők között vagy levélírás a szereplőknek,
- szereplők naplóbejegyzésének írása,
- egy szereplő belső monológjának elkészítése,
- folytatás vagy más befejezés írása a történethez,
- párhuzamos történet kitalálása,
- könyvajánlás, recenzió készítése,
- történelmi, földrajzi stb. információ gyűjtése a szöveghez;
- egy irodalmi újság elkészítése meghatározott tartalommal, jelenetek eljátszása, a mű leíró részének átalakítása dialógusokká; pantomim, árnyjáték, bábjáték.

Vizuális megjelenítés:

- információs plakát készítése a szerzőről és a műről.
- Állóképek, szobrok megjelenítése és leírása, utasítások adása a szobor egyes alakjaihoz, stb.

A kezdőtől a haladóig különböző szintű feladatok fogalmazhatók meg. Megvalósításuk színvonala a tanuló anyanyelvi és/vagy idegennyelvi képességeitől és kreativitásától függ. A feladatok lehetőséget nyújtanak az élményalapú oktatás megvalósítására és a kreativitás fejlesztésére.

5. Válogatás a saját oktatói tapasztalatokból

A nyelvi és a kulturális folyamatokat magukban foglaló német műveltségterületi képzés koncepciójának kidolgozójaként és minden kurzusának, de elsősorban az országismeret, irodalom, gyermek- és ifjúsági irodalom oktatójaként állapíthatom meg, hogy a német/osztrák gyermekirodalmi szemináriumok jó lehetőséget nyújtanak – a klasszikus analízis módszer mellett - a tevékenységközpontú és a produktív irodalomdidaktikai eljárás alkalmazására.

Különösen eredményesnek találok többek között a gyermeki nézőpontot, a pszichológiai ábrázolást, a mai beszélt nyelvet alkalmazó problémaközpontú gyermekregények oktatása során, amelyek a gyermekek mindennapi életét, a szülők válását, a családok szociális problémáit, a multikulturális társadalmat ábrázolják. Ilyenek pl. Peter Härtling, Kirsten Boie, Mirjam Pressler, Christine Nöstlinger, Renate Welsh és más német és osztrák gyermek- és ifjúsági írók gyermekregényei. A produktív eljárás pszichológiailag is érzékenyvé teszi a hallgatót az eredeti mű befogadására, ami valójában a szerző és az olvasó közötti kommunikációvá válik, hiszen az olvasó is belekerül az alkotás folyamatába. Emellett tartalmazza a felfedező tanulást, a drámapedagógiát, a projektmunkát, a kollektív tanulást, a szórakoztatva tanulást és a kreatív írás elemeit is.

5.1. Találkozás az íróval – idegennyelvű irodalmi projekt

A német műveltségterületi képzés hallgatói részére megvalósult élményközpontú oktatási tapasztalataim közül itt kiemelem azt a két, 2006 tavaszán megvalósított irodalmi projektet, amelyeknek keretében a német és osztrák gyermekirodalom legnagyobb díjaival kitüntetett két realista írónőt, Kirsten Boie⁵ német és Renate Welsh⁶ osztrák írónőket fogadtam hallgatóimmal német/osztrák gyermekirodalom előadás és szeminárium keretében. Mindkettőjükhez németországi konferencián kialakult szakmai kapcsolat fűzött. A látogatások a Goethe Intézet és az Osztrák Kultúrintézet által szervezett országos programok keretében az írók látogatásának a német és osztrák iskolákban alkalmazott klasszikus szabályait is felhasználva valósultak meg.

Az irodalom fontos terepe az értelmiségivé nevelésnek. Segítségével túlléphetünk a mindennapi beszéd témákon és érzékenyvé tehetjük hallgatóinkat az emberiség időtálló vagy aktuális problémái iránt. Az irodalom képes a legmagasabb szintű érzelmi nevelésre. Az írónők fogadása lehetővé tette irodalmi ismeretek élményszerű elsajátíttatását és az idegennyelv kommunikatív használatát egyaránt.

⁵ https://de.wikipedia.org/wiki/Kirsten_Boie (Megjelenítés: 2020. 04.20.)

⁶ https://www.ibby.org/fileadmin/user_upload/Renate_Welsh.pdf (Megj. 2020.04.20)

A feladatokat a hallgatókkal közösen terveztük meg. Igyekeztünk olyan feladatokat választani, hogy az írók fogadása elsősorban a német/osztrák gyermekirodalommal, azaz az irodalommal való találkozás legyen.

5.2. Feladatok Kirsten Boie⁷ fogadása alkalmából

1. csoport: Hallgatói meghívó levél a csoport nevében az írónőnek. (A levél írója időpontot egyeztet, helyleírást ad stb.)

2. csoport: Az írónőhöz intézendő kérdések megfogalmazása, összegyűjtése. A kérdések az írónő életére, témaválasztásaira, regényírói módszereire stb. vonatkoztak.

3-5. csoport: Három csoport alakult a művek megismerésére, amelyhez minden német nyelvű forrást és mindenfajta információt igénybe vehettek a hallgatók, pl. videofilm, tartalmi összefoglaló, tanári segítség. A rendezvény részei: Az írónő bemutatkozása, írói felolvasás, beszélgetés az írónővel, vendéglátás. Az írónő látogatása után több hallgató valamelyik írónő életművéhez kapcsolódó szakdolgozati témát választott, köszönő levelet írt, újsághírt, fogalmazott.

A fenti példák az anyanyelv- és idegennyelv tantárgyközi koncentrációját mutatják. A jól végig gondolt feladat lehetőséget ad a diáknak arra, hogy lássa a feladathoz tartozó működési struktúrát, legyen elképzelése a feladat megoldásáról, önállóságot és segítséget kapjon. Az írók fogadása tevékenységorientált és produktív tevékenységeket igényelt, közel hozta az irodalmi életet és a hétköznapi tanulás helyszínétől és módszereitől eltérve, tapasztalatokat szerezve élményt nyújtott a résztvevőknek. Az élmény aspektusából vizsgálva Gadamer, a hermeneutika német képviselőjének felfogását idézem, aki szerint az élmény, mint esztétikai alapkategória maradandó, felejtethetetlen, pótolhatatlan, az élet értelemegészét képviseli. (Gadamer 2001, 298)

⁷ Lipóczy Sarolta: Kirsten Boie In: Csodaceruza 2006. június 16. old.
<http://gyermekirodalom.hu/?p=1108> (Megjelenítés: 2020. 04.20.)

6. Konklúziók

Hozzá kell segítenünk a nyelvtanuló fiatalságot az irodalmi mű által okozott öröm átéléséhez, az annak segítségével kialakítható érzékenység megszerzéséhez, a nyelvi kompetenciák fejlődési lehetőségeihez, a művekhez kapcsolható projektekhez és más közösségi tevékenységekhez. Dolgoznunk kell azokon a módszereken, amelyek segítik az irodalom élményközpontú alkalmazását az anyanyelv és az idegennyelv oktatásában egyaránt. A jövőben a „Neumann-universum” vonzása még erőteljesebb lesz, és a digitális technikák még jobban előtérbe kerülnek az oktatásban. A tevékenységközpontú és produktív nyelv- és irodalomoktatási módszerek jól adaptálhatók a digitális technikákra is.

Szakirodalmi hivatkozások

Eco, Umberto: Nyitott mű. Forma és meghatározhatatlanság a mai poétikában. Budapest, Európa 2006.

Gadamer, Hans-Georg: Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlatja. Ford. BONYHAI Gábor, Bp., Osiris, 2003,98–102.

Iser, Wolfgang (1994): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. 4. Auflage Wilhelm Fink Verlag München

Bodrogi Ferenc Máté, Czimer György, Fűzfa Balázs, Szakály Szilvia: Élményközpontú irodalomtanítás. MTA Szakmódszertani Kutatóközpont <https://www.scribd.com/doc/312https://mek.oszk.hu/16400/16457/16457>

(Megjelenítés: 2020.03. 10)

Haas, Gerhard (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen” Literaturunterrichts für die Grund- und Primarstufe Klett/Kallmeyer

Lipócziné Csabai Sarolta (2019): Az irodalom és az idegennyelv-oktatás lehetséges metszéspontjai In: Gradus Vol 6 No 2 (2019) 153-157. http://gradus.kefo.hu/archive/2019-2/2019_2_ART_004_Lipoczine.pdf

(Megjelenítés: 2020.01.20)

Spinner, Kasper H. (2010): Methoden des Literaturunterrichts. - In: Michael Kämper van den Boogaart und Kasper H. Spinner (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider

Waldmann, Günther (2006): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht: Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Taschenbuch Verlag

SUMMARY

In my essay firstly I give some examples for innovation during my own literature study in German and Austrian universities and show the effectiveness of experience-based literature learning and their big influence for the developing of my own professions as teacher and researcher.

In the main part of my paper I present theoretical concepts and good practices of the activity-based and productive literature teaching methods established in the 1980s as a result of the developing of the reception aesthetics on the basis of mother tongue education and its certain applications in foreign language teaching.

Keywords: *innovation, experience-based, activity-oriented and productive literature didactic.*

SZERZŐ

Lipócziné Dr. Csabai Sarolta PhD irodalomtörténész, főiskolai tanár, Professor Emerita; Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kar, Idegennyelvi és Továbbképzési Tanszék;

Kutatási és publikációs területei: A regényműfaj változásai; A magyar, német és osztrák gyermek- és ifjúsági irodalom története, társadalmi háttere és poétikája; Magyar-német-osztrák irodalmi kapcsolatok és kölcsönhatások; Az idegennyelv oktatásának didaktikája.

A német nyelvi műveltségterületi képzés és a Nyelvészeti és Irodalmi Kutatóműhely alapítója és tiszteletbeli elnöke; (Publikációk pl.: Peter Lange/Frankfurt am Main, Praesens/Bécs, Chronos/Zürich); számos tanulmány- és konferenciakötet társszerzője és szerkesztője. Az ÓTE Idegennyelvi és Nemzetiségi Tagozatának volt elnöke, nemzetközi kutatótársaságok és az MTA köztestületének tagja.

TANULÓI IRÁNYÍTÁS AZ ALSÓ TAGOZATOS IDEGEN NYELVI ÓRÁN

SÁGI NORBERTA

BEVEZETÉS

Talán emlékszik a kedves Olvasó arra az április elsejei iskolai hagyományra, az úgynevezett „fordított napra”, amikor – elsősorban a felső tagozatos és középiskolai osztályokban – felcserélődtek a szerepek, a tanárok beültek a padba és ezen a napon átengedték a tanítás, az irányítás lehetőségét egy-egy diáknak. Volt, ahol ez spontán történt és akadt olyan, ahol a diáktanár egy, a pedagógussal előzetesen egyeztetett tananyagot magyarázott el a társainak. Ez a hagyomány nem módszertani újításként jelent meg az 1980-90-es évek iskolai életében, hanem az iskolai hétköznapi monotonitását volt hivatott megtörni és az iskola tekintélyelvűségét enyhíteni. Az utóbbi időben azonban a tanulók irányítói szerepbe hozása már nem áprilisi tréfa, hanem paradigmaváltás következménye: ma már a pedagógusra nem úgy tekintünk, mint a tudás egyedüli birtokosára. Nem tanárközpontú, hanem tanulóközpontú óra megvalósítására törekszünk. Ebben a kontextusban egyúttal elfogadjuk azt a nyilvánvaló tény, hogy az tud jól tanítani, aki maga is megfelelő szinten tudja a tananyagot.

TANULÓI IRÁNYÍTÁS

„A tanítás tükörképe a tanulás.” (Strauss, Sidney 2002: 147) A tanítás és a tanulás egymástól elválaszthatatlan, egymással szoros kapcsolatban álló tevékenységek. Igaz az állítás fordítottja is: a tanulás tükörképe a tanítás. Csak azt vagyunk képesek hatékonyan továbbadni, amit kellő mélységgel elsajátítunk. A tanító személy szükségszerűen strukturált ismeretekkel, mélyebb és pontosabb ismeretanyaggal rendelkezik, mint maga a tanított személy. A tanító személy célja, hogy az általa nyújtott ismeretet a tanuló személy elsajátítsa.

A tudás átadásakor a tanító saját tanulási folyamatára is támaszkodhat, mert az ő előzetes, adott ismerettel kapcsolatos tanulási tapasztalatai meggyorsíthatják a tanuló ismeretsajátítását, az új ismeretek megértését és azoknak a meglévő ismereteihez illesztését, a tudás konstruálását.

Az életben számtalan olyan informális tanulási helyzet van, amikor egymást „tanítjuk”, amikor tudásunkat azzal a céllal osztjuk másokkal, hogy ők is megtanuljanak, elsajátítsanak egy adott ismeretet vagy készséget. A formális (iskolai kereteken belüli) tanulásban is megtaláljuk a kooperatív pedagógia vagy a kortársoktatás különböző módszereit, melyeknek a tanulók közötti (kölcsonös) tudásátadás képezi az alapját. Természetesen nem arról van szó, hogy a másokat tanító tanuló a pedagógus minden kompetenciáját és felelősségét át tudja venni és így tanítja az osztályt, és nem is arról van szó, hogy a tanár a folyamat passzív résztvevője és „nem csinál semmit”. Olyan konstruktivista tanulási módszerről van szó, ahol páros vagy csoportmunka részeként egy tanuló az általa előzetesen feldolgozott ismeretanyagot a tanulótársainak átadja, s ezt a tevékenységet a pedagógus felügyelete, szaktárgyi és módszertani támogatása mellett végzi.

A teljesség igénye nélkül említjük itt példaként az Aronson-féle mozaikmódszert és a tanítás általi tanulás módszerét, mely a német Lernen durch Lehren (rövidítve LdL) módszer elnevezésének fordítása. Az Aronson módszer (vö. Aronson, Elliot 2002) a hazai kortársoktatás modellje. A módszer hat fős csoportok munkáján alapszik, ahol a csoportösszetétel heterogén (nemek, a szociális helyzet, a képességek fejlettségét tekintve). A tananyagot egy-egy csoporton belül hat részre osztva minden csoporttagnak jut egy tananyagrészt. Az azonos tananyagot dolgozó tanulók párban, kiscsoportban vagy akár egyedül dolgoznak, majd a csoportjukban megtanítják egymásnak az adott szövegrészeket.

A kölcsönös tanítás végén összeáll a teljes tananyag.



1.kép Írásbeli feladatnál egyik tanuló javítja a másikat (3.osztály)

Forrás: saját kép

Az LdL módszer (vö: Deubel, Andreas 2008) szintén cselekvésorientált, élményközpontú tanulási módszer, melynek során a tanulók új ismeretek szerzésében segítik társaikat. A módszer a diákközpontú oktatás egyik példája. Az LdL módszer szerint a tanulók 3 fős, véletlenszerű vagy tervezett csoportokban dolgoznak. Az új tananyagot itt nem a csoporttagok, hanem a csoportok között osztják szét, és a csoportokon belül a tananyag feldolgozásakor minden tanulónak megvan a saját feladata. A tanulónak az óra során egy megadott tananyagot kell a társaik felé közvetíteniük, illetve el kell, hogy döntsék, hogy melyik módszer alkalmas a tartalom átadására (egyéni munka, páros munkaforma, csoportmunka).

Diákközpontú oktatás (student-centered learning) alatt sokan sokfélét értünk, minden gyakorló pedagógusnak megvan az elképzelése arról, hogy mitől diákközpontú az ő tanítási órája. Nádori-Prievara a szakirodalomban fellelhető különféle definíciókban metszéspontokat keresett és a következő általános, közös szempontokat fogalmazta meg a diákközpontú oktatásra vonatkozóan: A konstruktivista pedagógia elvkészletéből táplálkozik.

- Komolyan veszi a diákokat, akik a tanítási-tanulási folyamat alakításában is valós szerepet kapnak.
- Központi kérdésként kezeli a kommunikáció, reflektív gondolkodás, forráskritikus elemzés és a problémamegoldás képességeinek fejlesztését.
- Elsősorban tanulói aktivitásra épít, nem csupán tanári előadásra.

Ennek megvalósulásához több tényező megléte szükséges, melyek közül a következőket emeljük ki: a rugalmasság és szabadság a tanulási folyamat szerkezetét és időbeosztását tekintve, igény a tanár részéről arra, hogy változatos módszerekkel valóban eljusson a diákokhoz, együttműködés egy kevésbé hierarchikus rendszeren belül, valamint hogy a változás igénye a tanár és a diákok részéről is meglegyen (lásd: Nádudvari Gergely-Prievara Tibor 2018). Ez utóbbi tényező a legfontosabb.



2. kép: *Lernen durch Lehren. Tanuló magyaráz tanulónak. (5. osztály)*
Forrás: saját kép.

A különböző kooperatív módszerek közül a célunknak, célcsoportunkban megfelelően kell kiválasztanunk a megfelelőt. Az alsó tagozatos korosztály is képes a tanulási-tanítási folyamat alakításában aktív szerepet játszani, partnerek a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére irányuló feladatokban. Építhetünk az ismeretátadás iránti vágyukra és motivációjukra. A 7-10 évesek esetében – a fenti példától eltérően – nem a szövegfeldolgozás módszereként alkalmazzuk a kortárstanítást, hanem a gyakorlásra, tudásellenőrzésre szolgáló játékok levezetése során.

A JÁTÉK A NYELVOKTATÁSBAN

A tanórai játék a tanuló számára olyan tevékenység, melybe belefeledkezhet, melyet nem érez fárasztónak, amely motiválja és energiával tölti fel. A tanórai játék a pedagógus számára olyan tanítási módszer, melyre a tanulót különösebb motiváció nélkül is aktivizálni tudja, melyben pedagógusként akár egyenrangú félként vehet részt, melyben kisebb erőfeszítéssel érheti el a tanulási célt (eredményt), melyben a tanuló teljes személyisége megnyilvánul és így a teljes személyiségére is hat. Sokat ismételt kívánság, hogy az alsó tagozaton a játékot ne csupán motivációként vagy pihentetés céljára használjuk, hanem szője át az egész nyelvoktatást, hiszen annak minden területén (szókincs bővítés, bizonyos nyelvtani szerkezetek gyakorlása, kifejezések bevésése, viselkedésmódok elsajátítása) találhatunk megfelelő játékokat. Az idegennyelv-oktatásban a játék elősegíti a gátlásmentes (még ha nem is hibamentes) szóbeli közlést. Köztudott, hogy a játék fejleszti a koncentrációt, a memóriát, a logikus gondolkodást, a szabálytartási képességet, az önbizalmat, az önértékelési és a mások értékelésének képességét, a szervezőkészséget, a problémamegoldó gondolkodást, a szociális készségeket. A játék tehát önmagában is minden résztvevő számára számtalan előnnyel bír, de az irányító szerepbe hozott tanulóknál ezek a készségek még fokozottabb fejlesztésnek lesznek kitéve. A tanulókat természetesen csak az életkori sajátosságaiknak és tudásszintjüknek megfelelő játék irányításába, szervezésébe lehet és érdemes bevonni.

TANULÓI IRÁNYÍTÁS JÁTÉK SORÁN (IDEGENNYELV-ÓRÁN)

Egy 6–8 éves tanuló 10-15 percig képes egy adott feladatra összpontosítani, de köztudott, hogy játékban ez az időtartam ennél jóval hosszabb is lehet. Ha olyan helyzetet sikerül teremtenünk, amelyekben a tanulók örömmel vesznek részt, a tanulási idő növekszik, érdeklődésük magas szintet ér el és biztosabb a spontán idegennyelv használatra való hajlam. A következőkben három olyan játékokat mutatok be, melyek során a játékvezetés alsó tagozatos tanulóknak átadható.

A tanulói irányítás feltétele minden esetben, hogy a pedagógus és a többi tanuló is elfogadja, hogy az adott tevékenységben egy tanuló fog irányítani.

A *Heißer Stuhl* (*Forró szék*) elnevezésű játék szókincsgyakorlásra alkalmas, páros vagy csoportmunkában tervezhető tevékenység. A képkártyákat (10-20 db) a földre/szőnyegre helyezük egymás mellé úgy, hogy mind jól látszódjon. A tanulók körbe ülnek a kártyákat és a szavakat együtt hangosan átismételik. Ezt követően egy tanuló (a játékos) leül a képkártyáknak háttal egy székre vagy a földre/szőnyegre úgy, hogy a kártyákat ne láthassa. Az a feladata, hogy a képkártyák szavait emlékezetből felidézze idegen nyelven. Amelyik szót helyesen elmondta, azt a képkártyát a játékvezető vagy egy általa kijelölt tanuló összegyűjti. A pedagógus vagy a játékvezető döntése, hogy milyen jellegű és mennyi segítséget kap a háttal ülő tanuló (ha elakad, magyarul elhangzik a szó, vagy idegen nyelven utalhatnak a kezdőbetűre, a tárgy színére vagy egyéb tulajdonságára). A tanulói irányítás feltétele, hogy a játékvezető tanuló biztos szótudással (jelentés, kiejtés) rendelkezzen, ismerje azokat a szókincstanulási technikákat, amelyeket a pedagógus alkalmazott az adott szavak tanításakor és amelyek alkalmazásával a játékos rávezethető a szó jelentésére. A játék végén a felsorolt kártyákat megszámozzák, a megmaradt szavakat pedig együtt átismétlik a tanulók. A játékvezetés során a következő kifejezéseket kell használnia a tanulónak: Ja, *Ananas* [...] ist richtig!; Sehr gut.; Nein, *Birne* [...] haben wir nicht dabei.; Nicht ganz.; Sag noch einmal.

A közismert *akasztófa* nevű játék páros vagy csoportmunkában szervezhető, szókincset, helyesírást és betűzést gyakorló tevékenység. A kitalálendő szavakat nem a pedagógus, hanem egy tanuló (a játékvezető) találja ki. Ő lesz az, aki páros munka esetén a füzetben, csoportmunka esetén a táblánál felvezeti a kitalálendő szónak megfelelő vonalakat, és irányítja a játékot. A tanulói irányítás feltétele a biztos szótudás (a tanulási cél lehet a közelmúltban tanult szavak gyakorlása vagy korábban tanult, tetszőleges szó ismétlése), a választott szó helyesírásának ismerete, a többiek által, a betűzéshez használt szavak helyesírásának ismerete (el kell tudja dönteni, hogy az adott kezdőbetű szerepel-e a szóban).

A betűzésnél a következő kifejezések magabiztos használata várható el: pl. *E wie Ente*; Ja, richtig, da ist ein *E* drin; da sind zwei *H*'s drin; Nein, tut mir leid, da ist kein *E* drin.; Du bist dran.; Wer weiß das Wort? stb.)

A *Was fehlt?* (*Mi hiányzik?*) elnevezésű játék páros vagy csoportmunkában szervezhető, szókincs és kiejtés gyakorlására alkalmas játék. A játékvezető három vagy négy képkártyát tart a kezében, melyeket felmutat tanuló társának/társainak és a szavakat együtt elmondják, átismétlik. Ez után a tanulók becsukják a szemüket. A játékvezető egy képkártyát letesz, a többi továbbra is a kezében tartja és mutatja. Majd megkéri a társait, hogy nyissák ki a szemüket és mondják meg, melyik kártya hiányzik a kezéből. A felszólított tanuló vagy a tanulók csak a hiányzó szót mondják hangosan. A tanulói irányítás feltétele ebben az esetben is a biztos szótudás, a szavak helyes kiejtésének ismerete és képessége. A következő kifejezéseket kell tudnia a játékvezetőnek: *Augen zu!*; *Augen auf!*; *Was fehlt?*; *Ja, richtig!*; *Sehr gut.*; *Nein, das ist falsch.*

A játék az új ismeret elsajátításának, a gyakorlásnak és ellenőrzésnek egyik legfontosabb és leghatékonyabb módszere az idegennyelv oktatásban. Minél fiatalabb nyelvtanulókról van szó, annál fontosabb módszer. Mások tanítása pedig a leghatékonyabb tanulási módszer, s ezért a kettő ötvözete a leghatékonyabb módszertani kombináció.

A játékról Hermann Hesse így ír: *„Tätig sein und doch nicht arbeiten, sich einer Regel fügen und doch frei sein... an schillernden Seifenblasen sich freuen und doch ohne Schmerz zerrinnen sehen, mit Aufbietung aller Kunst die Saiten rühren und doch das Verklingen der Töne nicht beklagen, das ist das Wesen des Spiels und darin liegt seine erholende Kraft.”*¹ A játék alapvetően nem produktív tevékenység, motívumát nem az eredmény, hanem maga a cselekvés határozza meg. A fent bemutatott szerepben azonban a játéknak lehet és van tanulási célja, tanulási eredménye.

¹ Tevékenykedni, de nem dolgozni. Egy szabályt követni, de mégis szabadnak lenni, csillogó szappanbuborékoknak örülni és fájdalom nélkül nézni, ahogy szétfolynak, a művészet minden odaadásával megérinteni a húrokat és nem panaszkodni, ha a hangok eltűnnek. Ez a játék lényege és ebben van a pihentető ereje (Fordítás: szerző)

SUMMARY

Playful learning is one of the most important methods of teaching a foreign language because it is the most useful tool for vocabulary expansion, for practising certain grammatical elements, unnoticed learning of phrases and acquiring some patterns of behaviour. The student centred approach puts a great emphasis on students' activities; the students get real roles in the management of the teaching-learning process. The study shows some games which are suitable for practising, testing knowledge and appropriate for putting them into practice with students' control in the German lessons.

Keywords: student-centred education, students' management, games, foreign language

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

Aronson, Elliot 2001: A társas lény, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp.

Deubel, Andreas 2008: Lernen durch Lehren im Generationendialog. Durchgeführt mit einem BVJ, Staatsexamensarbeit, Hamburg.

Nádori Gergely – Prievara Tibor 2018: 21. századi pedagógia. Budapest: Akadémiai Kiadó. Letöltve: 2020.02.01.

https://mersz.hu/hivatkozas/m433hszp_15_p7#m433hszp_15_p7

Strauss, Sidney 2002: A tanítás mint természetes kogníció. Fordította: Beréndi Márta. Magyar Pedagógia, 4.sz. (102.évf.) 147.pp. Letöltve:

http://www.magyarpedagogia.hu/document/sidney_strauss-teaching_as_a_natural_cognition.pdf

SZERZŐ

Dr. Sági Norberta a NJE PK főiskolai docense, a tanító szak szak- és a német műveltségterület tantárgyfelelőse. A köznevelésben, a felnőttképzésben és a felsőoktatásban szerzett német nyelvi és német módszertan tanítási tapasztalatokat, melyeket a módszertan-oktatásban és módszertani továbbképzéseken ad tovább. A szerzőnek a cikk témájával rokon érdeklődési területei: kiejtéstanítás, a házi feladatok szerepe a német nyelv elsajátításában, tanulói autonómia és tanulói irányítás a németórán, élményszerű nyelvtanítás, a pedagógus és a tanuló frusztrációjának elkerülése németórán.

II. KÉTNYELVŰSÉG ÉS KÉTTANNYELVŰSÉG

ÉLMÉNNYEL AZ ÉLMÉNYHEZ VEZETŐ ÚTON. ÉLMÉNYKÖZPONTÚ KORAI IDEGENNYELV- ELSAJÁTÍTÁS

BABAI ZSÓFIA – DR. KOVÁCSNÉ VINKOVICS ÉVA

BEVEZETÉS

Tanulmányunkban a kora gyermekkori kommunikatív és élményközpontú nyelvelsajátítás elveit mutatjuk be. A másodnyelv fejlődése elsősorban a nyelvet közvetítő pedagógus személyiségétől, érzelmi tényezőktől és az átadás módszereitől függ. A korai nyelvfejlesztésben a legfontosabb tényező az élményközpontúság, amely az óvodai nevelési év témáiban jól megvalósítható. A gyermekek fő tevékenysége ebben az életkorban a játék, amelyben mindennapi élethelyzeteket élhetnek át. Ezt a felfogást valljuk, és integráljuk a kétnyelvű óvodapedagógusok elméleti képzésébe. A hallgatók szakmai gyakorlatuk során ezt hasznosíthatják. Tanulmányunkban azt szeretnénk bemutatni, hogyan működhetne a módszer a gyakorlatban.

Az Eurobarometer 2006. évi felmérése alapján a magyar lakosságnak 42%-a beszélt anyanyelvén kívül még legalább egy idegen nyelvet. Magyarország ezzel a 27 EU tagállam közül az utolsó helyen szerepel. A 2012-es felmérés alapján ez az arány csupán 35% volt. A 2018-as felmérés során a lakosság csupán 28, 6 %-a vallotta magáról azt, hogy beszél egy idegen nyelvet. Elgondolkodtató, hogy miből adódik ez a negatív tendencia.¹

Szakmai pályafutásunk tapasztalatai azt mutatják, hogy több szintre kiterjedő összetett problémáról van szó. Jelentős nehézségek merülnek fel a korai nyelvelsajátításban az óvoda-iskola átmenet során, az iskolában a kötelező nyelvoktatással megjelennek a tanmeneti kötöttségek, a teljesítményközpontúság, elsorvad, eltűnik a játékos, élményközpontú tanulás, jelentősen megváltoznak a tanulás feltételei, rugalmatlan tantárgyi tartalmak jelennek meg a tantervben, a szóbeliségről az írásbeliségre, nyelvtanközpontúságra kerül a hangsúly, amely a tanulási kedv csökkenéséhez vezet és csökkenti a használható nyelvtudás megszerzésének esélyét.

Tanulmányunkkal felhívjuk a figyelmet az idegennyelv eredményes elsajátításához és fenntartható fejlődéséhez nélkülözhetetlen élmény- és kommunikáció-központú szemlélet szükségességére.

NYELVELSAJÁTÍTÁS A KORAI GYERMEKKORBAN

Anyanyelven, vagy első nyelven azt a nyelvet értjük, amelyet gyermekkorban, természetes környezetben és módon sajátítunk el. (Apeltauer, 1997)

Másodnyelvnek azt a nyelvet tekintjük, amelyet az egyén későbbi időpontban, 3-4 éves kortól kezdődően, az anyanyelvhez hasonlóan sajátít el, amikor már tudatában van az anyanyelv bizonyos struktúráinak, annak elsajátítása azonban még nem zárult le. Emiatt nem lehet egyértelműen meghúzni a határt anyanyelv és másodnyelv között, és nehéz eldönteni, hogy két nyelv anyanyelvként történő elsajátításáról, vagy másodnyelv elsajátításáról beszélünk-e.

Az idegen nyelv az a nyelv, amelyet intézményes keretek között sajátítunk el, és környezetünkben nem használnak a mindennapi kommunikációban. Az irodalmi nyelv esetében másodnyelvről beszélhetünk például a Baranya és a TOLNA megyei német nemzetiségi településeken, ahol a német nyelv kisebbségi nyelvként funkcionál.

Ugyanez érvényes Ausztriában a magyar nyelvre, amelyet Burgenland tartománynak a magyar népcsoport által lakott területein másodnyelvként, más részein azonban idegen nyelvként sajátítanak el. Országos szinten az említett nyelveket azonban nem másodnyelvként, hanem idegen nyelvként sajátítják el, ill. tanulják meg.

A nyelvelsajátítás nagyon fontos kritériuma az életkor. A korai gyermekkorban (3-10 éves korban) korai kétnyelvűségről beszélünk, amikor a gyermek még nincs tudatában a nyelvhasználat és a nyelvtani szabályok közötti összefüggéseknek. Tehát egy másod-, vagy idegen nyelvet ugyanazon a módon sajátít el, mint az anyanyelvét: természetes módon, nem tudatosan.

A korai gyermekkorban az intézményes nyelvelsajátítás során elsősorban a receptív készségek fejlődnek, de a funkcionalitás szempontjának figyelembevételével az elsajátítandó nyelvet produktív területen is fejleszteni kell.

AZ IDEGENNYELV-ELSAJÁTÍTÁS ÉS FEJLESZTÉS FŐ FELTÉTELEI

Az idegennyelv elsajátítása az anyanyelvre épül, ezért nélkülözhetetlen a nevelés minden területén, így például egy történet idegen nyelvű elmesélésekor, amikor az előkészítés anyanyelvi elmondással történik. Ezzel egyszerre az anyanyelvet, az anyanyelvi kompetenciát is fejlesztjük, és egy intézménynek, ahol az idegennyelv elsajátítása folyik, ez is feladata, sőt, ez az elsődleges feladata.

Nélkülözhetetlen ebben a folyamatban az emocionális faktor is. Szeretet kell, hogy áthassa a pedagógus személyét, hogy a nyelvátadás és nyelvfejlesztés eredményes legyen. Szeretet a gyermek iránt, és szeretet, azaz pozitív viszony a közvetített nyelvvel szemben. Ezek megléte esetén alakulhat ki a szükséges bizalom a pedagógus és a gyermek között, és így alakulhat ki motiváció a gyermekben a nyelvsajátítás iránt, amely megnyitja az utat a nyelv iránti érdeklődés fenntartására.

A kora gyermekkorban elsődleges a verbális kommunikációs képesség fejlesztése, így fontos, hogy a pedagógus jó kommunikációs készséggel rendelkezzen az idegennyelven, tisztában legyen a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelő nyelvi szinttel, és ebből kiindulva végezze a nyelvfejlesztést.

Reich megfogalmazza az óvodai nyelvi fejlesztés céljait, melyek sorrendjét a funkcionális kétnyelvűség részterületeinek figyelembe vételével határozzuk meg:

- a gyermek megérti a pedagógus utasításait,
- a gyermek képes megélni a neki elmesélt történeteket,
- nyelvileg meg tudja nevezni az őt körülvevő környezet tárgyait, történéseit, az abban szerzett élményeit.
- örömet, élményt szerez neki a történetek reprodukálásában való részvétel a nyelvi megnyilvánulásai által.
- a gyermek az őt körülvevő személyekkel - kortársakkal, felnőttekkel- tud korának megfelelően kommunikálni, meg tudja érteni őket és meg tudja magát értetni velük. (Reich, 2008)

Az eredményes nyelvelsajátítás kulcsa a korai gyermekkorban (is) a megfelelő módszerek alkalmazása. A közvetítés során az egyik fő szempont az élményközpontúság. A gyermek egy-egy téma intézményes keretben megvalósuló feldolgozása előtt közvetlen élményeket kell, hogy szerezzen, élethelyzetekkel kell, hogy találkozzon a témával kapcsolatban. A gyermek ezen életkori szakaszának fő tevékenysége a játék, amelyben az átélt élményeket, szerzett tapasztalatokat felidézheti, kijátszhatja, feldolgozhatja, és elmélyítheti ismereteit. A játék helyzetben a gyermek a játéktevékenységre koncentrálnak, aminek köszönhetően a nyelvelsajátítás természetessé válik. A játék helyzetek újból élményt biztosítanak a gyermek számára, ezért a pedagógusnak az idegennyelv átadása során teret kell biztosítani a játéktevékenységeknek és az autentikus kommunikációs helyzeteknek. Hétköznapi kommunikációs helyzetekben a gyermekek a szituációnak és a különböző szerepeknek megfelelő nyelvhasználati formákat is elsajátíthatják.

Mivel Magyarországon az idegennyelv-tanulás az általános iskola első három osztályában nem kötelező, a nyelvátadás módszerei jelentős mértékben hasonlíthatnak, sőt meg is egyezhetnek az óvodában alkalmazott módszerekkel. A pedagógusoknak ezeken a szinteken el kell szakadniuk a hagyományos módon folytatott nyelvátadástól, és figyelembe kell venniük azt, hogy az idegen nyelv tanulása emocionális kapcsolódással bír. Ennek okán rendkívül fontos a nyelvelsajátítás, nyelvtanulás kezdeti fázisában az, hogy a gyermekben a pedagógus milyen érzelmi szálakat alakít ki a nyelvhez fűződő viszonyában. Ebben a főszerepet a pedagógus játssza, aki minta a gyermekek számára. Az ő idegen nyelvhez való pozitív viszonyulása, biztos, magas szintű nyelvtudása, valamint az idegen nyelv aktív használata a foglalkozásokon/tanórákon elengedhetetlen feltételei a sikeres, gátlásoktól mentes, későbbiekben is használható nyelvtudás elsajátításának.

Az élményszerűség az, ami bizonyítottan garantálhatja a fentiek teljesülését. Ehhez kell megválasztani a pedagógusnak az alkalmas módszereket és tananyagokat.

Szem előtt kell tartani, hogy a pedagógus a gyermekeknek már a kezdet kezdetén, az élményszerzés során használható nyelvtudást adjon át. Fontos, hogy a gyermekeknek már az elsajátítás idején valós környezetben olyan élményekben legyen részük, amelyekben kommunikációs helyzetekben megtapasztalhatják az elsajátított nyelv hasznát, és értékét.

Ezért kell, hogy jellemző legyen az átadásra a tevékenységekbe ágyazott, életszerű helyzeteken alapuló feldolgozás. A pedagógusnak a nevelési, oktatási év során olyan témákat kell feldolgoznia, amelyek megjelennek a gyermekek mindennapjaiban, így azokon keresztül számos kommunikációs helyzetet teremtve a nyelvi kompetencián túl a szociális kompetenciák is fejleszthetők, amely azért is fontos, mert a nyelvhasználat legfontosabb megnyilvánulási színterét a társas kapcsolatok jelentik.

AZ EREDMÉNYES IDEGENNYELV-ELSAJÁTÍTÁS EGY LEHETSÉGES MEGVALÓSÍTÁSA

A tanulmány következő részében a fentiekben leírtakra alapozva bemutatjuk, hogyan valósítható meg az eredményes idegennyelv-elsajátítás az óvodában és általános iskola 1.osztályában egy téma feldolgozásakor úgy, hogy az átmenet problematikáját is figyelembe vesszük.

A témafeldolgozás több egységben történik, annak érdekében, hogy érvényesüljenek a már vázolt szempontok, valamint az ismétlés és a fokozatos gazdagítás elve.

Az egységek beszélgetőkörrel kezdődnek, amelynek első eleme a valós életnek megfelelően egymás üdvözlése, a köszönési formák gyakorlása. A beszélgetőkör folytatása egy egyszerű, alapvető szókincset tartalmazó, rövid ráhangoló, motiváló beszélgetés az adott témával kapcsolatban, amellyel a pedagógus anyanyelven készíti elő a téma idegen nyelvű feldolgozását. Az egységek záróeleme az életszerűségnek megfelelően az elköszönés, amely egy elköszönő dallal valósul meg.

Mivel a gyermekeknek a tanuláshoz feltétlenül szükségük van élményre, saját tapasztalat szerzésére, az első egység után a pedagógus lehetőleg minden alkalommal elviszi őket élményszerző sétára.

Erre az óvodai nevelés szabadabb kereteket biztosít, mint az iskolai oktatás, mert ott az órai keretek, és a tanterv legtöbbször sajnos nehézséget jelent, de a séta helyett lehetőség van például egy kisfilm levetítésére, vagy egy képeskönyv nézegetésére.

Az élményszerző séta után következik a második egység, amelyben a beszélgetőkör után a pedagógus egy újabb rövid motiváló beszélgetéssel idézi fel a gyermekekben az átélt élményeket, és tartja fenn kíváncsiságukat a téma iránt.

A témák feldolgozása során a pedagógus egy rövid történetből indul ki. A történetet a pedagógus a megértés érdekében először anyanyelven meséli el, ezzel biztosítva az idegen nyelvű előkészítést.

A magyar nyelvű történet után többnyire vizuális tevékenység következik, melynek keretében elkészíthetik többek között a történet szemléltetéséhez, az egyéb tevékenységekhez kiegészítőül használt eszközöket, a terem díszítésére szánt dekorációkat. A tevékenység azért is fontos kísérő, mert közben a pedagógus használja az idegen nyelvet: egyszerűbb instrukciókat ad, beszélgetést kezdeményez a gyermekekkel a témával kapcsolatban, mondókázik, énekel, valamint egyszerű idegen nyelvű kommunikációval, kérdésekkel megalapozza a témához tartozó, életkori sajátosságoknak megfelelő nagyságú és szintű szókinccset.

Ezt követi a történet idegen nyelven történő elmondása. Az idegen nyelvű történeteket természetesen minimalizált változatban, szemléltetőeszközök használatával kell előadni a megértés megkönnyítése céljából. Annak érdekében, hogy a gyermekek több, aktívan használható szót, kifejezést sajátíthassanak el, és megismerhessék az egyszerű/alapvető német mondatszerkezetet, minél több párbeszédet kell beépíteni a történetbe. Amikor elsajátították ezeket a rövid, egyszerű párbeszédeket, el is játszhatják azokat, így maguk is élményként élhetik meg a történetben megjelenő valós élethelyzetet idegen nyelven. A párbeszédekkel ezen túlmenően olyan valós kommunikációs helyzetek teremthetők, amelyeknek szókinccse más szituációban is használható, illetve a mondatok egyes elemeinek cseréjével változatos, bővülő mondatokat jegyezhetnek meg a gyerekek az adott témában.

A történet idegen nyelvű elmondása után a pedagógus egyszerű kérdések feltevésével gyakoroltatja az idegen nyelvű szókincset. A komplexitás értelmében a feldolgozásba beépít már ismert, a témához kapcsolódó dalokat, mondókákat, és azokat a korai idegennyelv-átadás kritériumainak megfelelően alkalmazza.

Figyelni kell arra, hogy a pedagógus ne csak hagyományos értelemben mesélésre alkalmas történeteket válasszon feldolgozásra, hanem a korai nyelvelsajátítás tudományos hátterének megfelelően kösse össze a nyelvfejlést a mozgással, és dolgozzon fel a gyermekekkel mozgásos történeteket is. A téma feldolgozásához használt, akár a történetben is szereplő, vagy vásárolt, együtt gyűjtött terményeket, eszközöket használják fel együttes tevékenységre, ahol az idegen nyelv használata újra megjelenik. Ezzel együtt flow élményben is részesülhetnek a gyerekek, nem csak a történetek hallgatása, hanem az azokhoz kapcsolható egyéb tevékenységek során is.

Minden téma egy társasjátékkal zárul le, amelyet akár élő társasjáték formájában is játszhatnak. Ez a témára vonatkozó, a feldolgozás során elsajátított, ill. fejlesztett szókincs újra felidézését szolgáló feladatokat tartalmaz, amelyek megoldása együtt történik játékos formában, jó hangulatban.

Az óvodában és az 1. osztályban módszertani szempontból ugyanazon elveknek kell érvényesülniük, annak érdekében is, hogy gördülékenyebbé, szinte észrevehetetlenné váljon az óvoda-iskola átmenet. Ez nemcsak az idegen nyelvet iskolában kezdő tanulók, hanem azok számára is fontos, akik már az óvodában is találkoztak az idegen nyelvvel, mert nekik így sikerélményben lesz részük, mely motivációt jelent a nyelvtanulás további folyamatában.

Az 1. osztály azonban annyiban különbözik az óvodai szinttől, hogy ott több szót, mondókát, dalt tanulnak a gyerekek, és a szituációkhoz kapcsolódó párbeszéd is bővülnek, a mondatok új elemekkel egészülnek ki. Ezzel válik lehetővé a differenciálás elvének való megfelelés.

Ebben az életkorban a feldolgozásban a hangsúly a szóbeliségen kell, hogy legyen.

Az óvodában az egyes foglalkozásoknak, az iskolában az egyes egységeknek/tanóráknak egymásra kell épülniük, hogy biztosított legyen a fejlesztéssel párhuzamosan elengedhetetlen ismétlés, visszacsatolás.

Nagyon fontos szempont a beszélgetésre (párbeszédre) törekvés minél több természetes élethelyzetben, természetes módon. Ennek során minél rövidebb, egyszerűbb mondatokkal, az egyszerűekből tudunk tovább haladni bővítéssel a bonyolultabb mondatok alkotásához.

A kapcsolatteremtés alapja a kommunikáció, a nyelv, az anyanyelv és idegen nyelv elsajátítása. Minden gyermek képes minden nyelv anyanyelvként történő elsajátítására. A folyamatban a sajátosan emberi nyelvi képességnek és a társadalmi közegnek egyformán meghatározó a szerepe. (Kenesei, 2004).

Az idegen nyelv elsajátításának korszakainál figyelembe vesszük az óvoda és iskola jelentőségét, szerepét. Az óvoda feladata, hogy megalapozza az idegen nyelvek iránti érdeklődést. (Lengyel, 1981) Az iskolai nyelvátadás során az óvodához hasonlóan olyan témákra kell koncentrálni, amelyek megjelennek a tanulók mindennapi életében. Ezekben a témákban fiktív kommunikációs helyzeteket teremtve a tanulóknak lehetőséget kell biztosítani, hogy a különböző szerepekben gyakorolhassák a nyelvet anélkül, hogy bármilyen negatív következménnyel kelljen számolniuk, amennyiben hibákat ejtenek a kommunikáció közben.

A pedagógusképzésben résztvevő oktatókként a tanulmányban megfogalmazott nézeteket és az élményközpontú nyelvátadás módszerét közvetítjük hallgatóinknak, akik szakmai gyakorlatuk során ezt a szemléletet képviselik az idegen nyelv átadásakor.

Így járulunk hozzá olyan pedagógusok pályára kerüléséhez, akik szakítanak az idegen nyelvet közvetítő szakemberek tudatában és tanítási gyakorlatában rögzült, időnként még napjainkban is tapasztalható hagyományos, nyelvtanközpontú nyelvközvetítési módszerrel.

Tanulmányunk mellékletében a „Háziállatok” témán keresztül mutatjuk be, hogyan valósítható meg elképzelésünk szerint a komplex, élményközpontú idegennyelv-átadás két nevelési területen (nyelvi nevelés, mozgásos tevékenység). A pedagógus-gyermek interakciókat táblázatban jelenítjük meg.

A nyelvi nevelést a pedagógus a beszélgetőkörrel kezdi, melynek során elénekel a gyermekekkel egy köszöntő dalt. Megszámolják a gyermekeket, megbeszélik a napi időjárást, majd a pedagógus bevezeti a témát magyar nyelven: Magyar nyelven elmeséli „*A brémai muzsikusok*” című mesét, és folytatja a beszélgetést.

Ezt követően előkészíti a „*Die Bremer Stadtmusikanten*” című német nyelvű mesét. A gyermekekkel beszélgetést kezdeményez német nyelven. A beszélgetésben az általánostól halad a konkrét felé. Az új szókincs bevezetését nyelven kívüli eszközökkel támasztja alá (rámutatással, szemléltetéssel), így elősegítve a megértést. A meséhez vizuális tevékenység:kapcsolódik, melyben elkészítik a mesében szereplő állatokat. A pedagógus a folyamatot német nyelven irányítja, és a tevékenység közben elkezdi mesélni a történetet. Egy-egy új szereplő készítésekor a pedagógus elmondja az előző állatoknál már elhangzott részt a történetből és folytatja az aktuális résszel:

Amikor minden szereplőt elkészítettek, következik a befejező rész, az elköszönés a témának megfelelően. Az elköszönő dal éneklése előtt a pedagógus csoportokba osztja a gyermekeket a mese szereplői szerint, és a gyermekek elhagyják a termet.

A mozgásos tevékenység keretében a pedagógus a gyermekekkel egy képzeletbeli kirándulást tesz egy tanyára. A kirándulás kivezethet a csoportszobából, ill. az osztályteremből az udvarra is.

Minden olyan szituációt, ahol lehetséges, mozgással kísérve játszanak el: Útközben a képzeletbeli tanya felé mondókákat mondanak és dalokat énekelnek: A gyermekek a szőnyegen guggolnak és alszanak. A pedagógus elmond egy mondókát: A pedagógus megnevez egy állatot, a gyermekeknek azzá kell válniuk és az adott állat mozgását kell utánozniuk.

Játék:

A pedagógus minden körben elvesz néhány babzsákot. A végén csak egy babzsák marad, és az a gyerek nyer, aki az utolsó babzsákot elfoglalja. Ezután következik az elköszönés a nyelvi neveléshez hasonlóan. Az elköszönő dal éneklése előtt a pedagógus háziállatok szerint csoportokba osztja a gyermekeket, és a gyermekek elhagyják a termet.

KONKLÚZIÓ

A nyelvelsajátítás különösen összetett folyamat, melynek eredményességét két fontos tényező biztosítja. Az első az elméleti részben megfogalmazott élményközpontú feldolgozás, amely az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjában is a nevelés alapelvei között szerepel.

A második a gyakorlati részben kiemelt faktor, a pedagógusok megfelelő nyelvi kompetenciája, a kétnyelvűséget megközelítő spontán nyelvhasználat. Az utánczason alapuló nyelvelsajátításnak megfelelően ugyanis alapelvárás a pedagógus felé az, hogy a közvetített nyelvet minden óvodai élethelyzetben tudatosan használja.

MELLÉKLET**Nyelvi nevelés****Beszélgetőkör:**

Pedagógus-gyermek interakció	
Pedagógus	Gyermek
Wie viele Kinder sind heute da?	... Kinder sind heute da.
XY, zähle bitte!	1, 2, 3, ...
Wer fehlt heute?	Heute fehlt .../Heute fehlen...
Wie ist das Wetter heute?	Das Wetter ist heute schön. Es ist warm. Die Sonne scheint. Es ist kalt. Es ist bewölkt. Es regnet. usw.

Vizuális tevékenység:

Pedagógus-gyermek interakció	
Pedagógus	Gyermek
Kommt, Kinder zum Tisch!	
Auf dem Tisch sind 4 Tiere, 1,2,3,4.	
Diese Tiere sind die Bremer Stadtmusikanten.	
Welche Tiere sind das?	Das ist der Esel. Das ist der Hund. Das ist die Katze. Das ist der Hahn.
Welches Tier ist das?	Das ist der Esel.
Wir machen jetzt alle einen Esel zusammen.	
Zeichne deine Handfläche auf dem Karton um!	
Schneide den Kopf/die Augen/die Ohren/das Maul/den Huf aus!	
Ist der Esel ein Wildtier oder ein Haustier?	Der Esel ist ein Haustier.
Was sagt der Esel?	Der Esel sagt la-la.
Welche Farbe hat der Esel?	Der Esel ist grau.
Wie viele Beine hat der Esel?	Der Esel hat vier Beine.
Hat der Esel lange oder kurze Ohren?	Ja, der Esel hat lange Ohren.

Elköszönés:

Pedagógus
Jetzt gehen die Bremer Stadtmusikanten nach Hause.
Du bist der Esel, du bist der Hund, du bist die Katze, du bist der Hahn.

Elköszönő dal: Alle Tiere.../Alle Esel.../Alle Hunde.../Alle Katzen .../Alle Hähne... gehen jetzt nach Haus.

(Stephen Janetzko alapján: „Alle Kinder, alle Kinder, gehen jetzt nach Haus...“)

Mozgás

Pedagógus
Kinder, wir machen heute eine Wanderung.
Wir besuchen einen Bauernhof.
Nehmen wir unsere Rucksäcke und gehen wir!

Mondóka: „Muh, muh, muh, so ruft im Stall die Kuh...“

Pedagógus
Wir sind angekommen. Auf dem Bauernhof gibt es auch eine Mühle.

Mondóka: „Die Mühle geht langsam, ...“

(Babai-Dr.Kovácsné Vinkovics-Pruzsinsky: 2019)

Pedagógus
Schaut Kinder, dort ist eine Katze.
Die Katze macht einen Buckel.
Hier ist ein Esel. Der Esel galoppiert.
Im Gras sitzt ein Hase.

Dal: „Hase in der Grube, sitzt und schläft, sitzt und schläft.

Armer Hase bist du krank, dass du nicht mehr hüpfen kannst,

Hase hüpf, Hase hüpf, Hase hüpf!“

(Babai-Dr.Kovácsné Vinkovics-Pruzsinsky: 2019)

(Hänschen in der Grube kezdetű dal dallamára)

Pedagógus-gyermek interakció	
Pedagógus	Gyermek
Hasen! Seid ihr schon müde?	Ja! Wir sind müde.
Hüpft in eure Nester!	

Dal: "Alle Hasen schlafen, schlafen tief und fest, schlafen tief und fest, und wenn sie aufwachen, dann sind sie Hunde/Katzen/Hähne ...!" („Alle meine Entchen...“ dallamára)

Pedagógus
Ihr seid die Haustiere.
Jeder bekommt einen Bohnensack.
Die Bohnensäcke sind die Ställe.
Legt die Bohnensäcke auf den Boden!
Ihr könnt laufen.
Wenn ich klatsche, sucht sich jedes Tier einen Stall.
Lauft in die Ställe hinein!

Dal: 1, 2, 3, der Zauber ist vorbei!

Elköszönő dal: Alle Tiere.../Alle Esel.../Alle Hunde.../Alle Katzen.../Alle Hähne... gehen jetzt nach Haus.(Stephen Janetzko alapján: „Alle Kinder, alle Kinder, gehen jetzt nach Haus...“)

FELHASZNÁLT IRODALOM

Apeltauer, Ernst (1997):

Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Berlin: Langenscheidt.

Babai, Zsófia – Dr. Kovácsné Vinkovics, Éva-Pruzsiský Réka (2019):

Was wir so gerne spielen. Sopron:Foreno Kiadó.

Kenesei, István (2004):

A nyelv és a nyelvek. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Lengyel, Zsolt (1981):

A gyermeknyelv. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.Reich, Hans (2008):

Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte, Materialien.

Weimar, Berlin: Das Netz.

Internetes források

Janetzko, Stephen: Alle Kinder gehn nach Haus ...

<https://www.youtube.com/watch?v=2PPz-kaymYc> (utolsó letöltés: 2020. 01. 25.)

A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig Fehér könyv 2012 – 2018.

http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozott_gyermekek_idegen_nyelvtanitasanak_kerdesei_teljes/idegennyelv-oktatas-feher-konyv.pdf (utolsó letöltés: 2020. április 28.)

Pálfy Kata: Átlag alatti a magyar fiatalok idegennyelv-tudása az EU-ban. (<https://hu.euronews.com/2018/05/25/atlag-alatti-a-magyar-fiatalok-idegennyelv-tudasa-az-eu-ban>)

Experience-centred foreign language acquisition at an early age of childhood

In our lecture we would like to present principles of communication and experience-centred foreign language acquisition at an early age of childhood.

The result of teaching a second language depends mainly on the personality of the teacher, the emotional factors and the teaching methods.

During education is the most important factor the experience centred process, which can be realize in the themes in the kindergarten year.

The main activity of children is playing: in the field of developing language skills is role play, in which children can experience everyday real-life situations. We integrate this approach of ours into the theoretical training of the bilingual kindergarten teachers and they use this in their professional practical training too.

In our lecture we want to present how the methods above can be realized in practice.

SZERZŐK

Babai Zsófia német szakos nyelvtanár

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézete

Kutatási területe: Az óvodai magyar-német kétnyelvű nevelés

Dr.Kovácsné Vinkovics Éva tanársegéd

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézete

Kutatási területe: A korai kétnyelvű nevelés

IDEGEN NYELVŰ TANANYAGOK KIDOLGOZÁSA, ALKALMAZÁSUK TANTÁRGYAK TANÍTÁSÁBAN

SZABÓ ILDIKÓ

1 Bevezetés

A nemzetközi trendekkel nagyjából egyidőben jelent meg Magyarországon a két tanítási nyelvű képzés iránti igény. A kilencvenes években a határok nyitottabbá válásával az európai emberek szemléletmódjában is jelentős változás történt. Az idegen nyelv többé már nem a tanulás célja volt, hanem eszköze lett. Egy felmérés szerint a 2002/2003-as tanévben összesen 172 két tanítási nyelvű iskola volt (nem nyelvmegőrzés céljából működők, tehát nem pl. nemzetiségi iskolák). Közülük 121 középiskolai, 51 általános iskolai. Ezeket az adatokat összevetve az 1996/1997-es tanév adataival, azt látjuk, hogy a középiskolai programok száma két és félszeresére, az általános iskolaiak ötszörösére növekedtek [1]. A számokat tovább vizsgálva még inkább látjuk, milyen növekvő társadalmi igény jelentkezett az ezredforduló utáni években az általános iskolákban a két tanítási nyelvű képzés iránt. „Míg 1996/97-ben minden 400. általános iskola kínált két tannyelvű programot, addig 2002/03-ra már minden 67., az általános iskolák számának csökkenése ellenére. Úgy is mondhatjuk, hogy míg az általános iskolák száma országosan 344-gyel csökkent, az általános iskolai két tannyelvű programok száma megötszöröződött.” [2]. A két tanítási nyelvű képzésben tanuló általános és középiskolások száma nagymértékben közeledett tehát egymáshoz. Másképpen olvasva a számokat, míg 1996/97-ben minden 605., addig 2002/03 minden 100. általános iskolai tanuló két tannyelvű iskolába jár. „Ez az arány a tanulólétszám mintegy 35.000 fővel való csökkenése idején jelentkezik, ami a jelenséget még hangsúlyosabbá teszi. [...] Ez is mutatja, hogy milyen dinamikus volt a fejlődés az alsófokú oktatásban e téren” [3].

Összességében megállapítható, hogy a magyar közoktatás ezen a területen nagyon gyorsan reagált a külső környezet megváltozott viszonyaira, Európában másodikként jelent meg két tanítási nyelvű programokkal. „A programok számát tekintve pedig mindenképpen az első helyet foglalja el Közép-Kelet-Európában, és európai viszonylatban is az élvonalban helyezkedik el” [4].

2 Két tanítási nyelvű képzés a NJE Petőfi Sándor Gyakorló Általános Iskola és Óvodában

A fent leírt igény, partneri, elsősorban szülői elvárás, nemcsak a fővárosban, hanem nagy vidéki városokban, megyeszékhelyeken is megjelent. A külső elvárás és az iskolák belső, tartalmi megújulást sürgető helyzete szerencsésen egymásra talált. A csökkenő gyermeklétszám versenyhelyzetet teremtette az általános iskolák között, melyek új képzési profilként a két tanítási nyelvű oktatás bevezetésének stratégiájával vagy meglévő jó helyzetüket erősítették, vagy bizonytalanra váló létüket tették stabilá. Ez az igény hívta életre a két tanítási nyelvű képzés indítását a Neumann János Egyetem Petőfi Sándor Gyakorló Általános Iskolájában 2011-ben.

Pedagógiai programunkat a két tanítási nyelvű oktatás törvényei előírásai 26/1997.(VII.10.) MKM rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról 28/2000. (IX.21.) OM rendelet 1. számú mellékleteként kiadott kerettantervben, valamint az e rendelet 1. számú mellékleteként kiadott Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvében, továbbá az e rendelet 2. számú mellékletében a Két tanítási nyelvű iskolai oktatáshoz kiadott óratervben és az e rendelet 3. számú mellékletében a két tanítási nyelvű iskolai oktatáshoz kiadott kerettantervben foglaltaknak megfelelően, valamint a Magyar Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolák Egyesülete ajánlásai, tanácsai alapján dolgoztuk ki. Jelenleg angol-magyar két tanítási nyelvű képzés mind a nyolc, német-magyar két tanítási nyelvű képzés három évfolyamon folyik intézményünkben.

Mind a célnyelvi, mind a tantárgyi tanterveket újra kellett írni. A Korm. rend. 2. melléklete csak a célnyelvi civilizáció tantárgyhoz ad kerettantervet. Az összes többi idegen nyelven tanítandó tantárgy tantervét a tantestület azon tagjai írták, akik az egyes tárgyakat oktatják.

Az egyes évfolyamokon célnyelven (A = angol nyelv, N = német nyelv) tanított tantárgyakénti bontást az 1. táblázat tartalmazza.

1. Táblázat. Az idegen nyelven tanított tantárgyak évfolyamonkénti megoszlása a 2019/2020-as tanévben

Évfolyam/ tantárgy	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.	
	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N
célnyelv																
testnevelés	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
rajz	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X				
ének	X	X	X	X	X	X	X									
technika								X								
civilizáció									X	X	X	X	X	X	X	X
történelem													X	X	X	X

A program bevezetéséhez szükséges tankönyvek, taneszközök a tankönyvpiacon széles választékban állnak rendelkezésre, mi is ebből tudunk választani. Ez a megállapítás igaz volt az idegen nyelv kurzuskönyvekre. Jelen cikk szerzője részt vett tankönyvek szakmai lektoraként tankönyvvé nyilvánítási folyamatokban, így pontos rálátása volt arra, mely tankönyvek felelnek meg leginkább az adott korosztály és az elérendő nyelvi szint elvárásainak.

Tananyag-kidolgozás is feladata volt a tantestület tagjainak, mert a tantárgyak idegen nyelven történő tanításához a magyar tankönyvpiacon nincs, vagy csak korlátozott számban (pl. angol ének) van tankönyv. A választás lehetősége tehát egyáltalán nem volt meg. Így a Neumann János Egyetem Petőfi Sándor Gyakorló Általános Iskola maga dolgozta ki a kerettantervben előírt témakörök, követelmények figyelembe vételével állította össze azt. Ugyanez mondható el a tantárgyak idegen nyelven tanítása esetében: a tantervvel és tanmenettel együtt készül illetve készült el a tananyag írott és/vagy képes vetített változata is.

3 Nemzetközi együttműködések két tanítási nyelvű tananyagok kidolgozásában és alkalmazásában

3.1 Az INTACT- projekt

Az INTACT mozaikszó az „Interactive teaching materials across culture and technology” Comenius EAC/27/11 pályázatot jelenti. Ebben az EU pályázatban, amely interaktív tananyagok kidolgozását végezte 6 európai ország részvételével a ludwigsburgi főiskola koordinálásában, a tananyagok kidolgozásában részt vett két oktató a Neumann János Egyetem Pedagógiai Karáról [5], mely felsőoktatási intézmény az iskola szakmai munkáját koordinálja. Az INTACT - Interaktív tananyagok kultúrák és technológia keresztszűréseben- olyan kooperatív és kollaboratív tanítási és tanulási anyagokat dolgozott ki, melyeket két tanítási nyelvű képzésben lehetett alkalmazni és egy online platform segítségével kulturális határokon ível át. A nemzetközi projekt kiemelt szempontja volt, hogy két tanítási nyelvű képzésben felhasználható tananyagokat dolgozzon ki. A CLIL (Content and Language Integrated Learning) módszer tökéletes eszközként szolgált a projektben ezen cél megvalósításához, hiszen a módszer a tantárgyi tartalom és az idegen nyelv egyidejű fejlesztését megvalósítja. A módszer egynyelvű környezetben is alkalmas két tanítási nyelvű oktatáshoz. A projekt munkadefinícióként a CLIL-módszerről a következő meghatározást követte: „olyan kétfókuszú megközelítés az oktatásban, amelyben még egy nyelvet használunk a tartalom és az adott nyelv tanításához és tanulásához, s célunk az, hogy mind a tartalmat, mind az adott nyelvet az előírt elvárásoknak megfelelő szintre fejlesszük.” [6] A CLIL-módszer integratív, az oktatás valamennyi szintjén alkalmazható, s mind a tanárok, mind a tanulók számára lehetővé teszi, hogy egy olyan speciális közegben tanítsanak, illetve tanuljanak, ahol két nyelvet használnak egyidejűleg. A projektben kidolgozott angol és német nyelvű, különböző tantárgyak tananyagai modellként szolgáltak további anyagok készítéséhez iskolánkban; a projektben kidolgozott és létrehozott platform pedig erre alkalmas is.

3.2 A DICO-projekt

A Neumann János Egyetem részt vesz a 2019-ben indult nemzetközi DICO+ projektben. A projekt célja, hogy megkeresse és felkutassa azokat a tanórai elemeket, melyek biztosítják a kollaboratív tanulást tanórákon. A projekt akciókutatásra épül: a részt vevő országok (Magyarország, Litvánia, Olaszország, Spanyolország, Franciaország, Románia, Hollandia) olyan órákat vagy órarészleteket vesz fel videóra, melyeken a kooperatív tanulás látható vagy tetten érhető. A felvett tanórák angol mint idegen nyelv, történelem, rajz, földrajz, testnevelés, (francia és román) anyanyelv, matematika, etika és természetismeret – azaz a teljes tantervet lefedik a projektbe beválogatott kisfilmek. A projektbe bevont tanulók életkora 8 – 12 év. A projekt első találkozására 2019. júniusban Vilniusban került sor, ahol a filmfelvételeket a projekt szakemberei, résztvevői elemezték. Az elemzés során a kollaboratív, kooperatív munka elemeit azonosították a szakemberek a felvételeken konkrét időkeretek beazonosításával. A magyar partner két órafelvétellel vett részt a találkozón: a gyakorló iskola 5. évfolyamának egyik magyar-angol két tanítási nyelvű osztályában rögzített civilizáció, és egy kecskeméti gimnázium biológia órájával. A civilizáció óra tananyagát az iskola pedagógusa, Somogyi Haroldné dolgozta ki. Mindkét órarészletet a projekt beválogatta a jó gyakorlatok közé. A projekt most zajló fázisában további órák felvétele következik, így a gyakorló iskolában 5. évfolyamos matematikaórák fognak rögzítésre kerülni. A felvételeket két nyelven, angolul és franciául fogja a projekt feliratozni, s ezen jó gyakorlatok mindenki számára elérhetőek lesznek a projekt weboldalán (www.dico+.eu).

3.3 CLIL and ELT Conference, Narva 2019

A német-magyar két tanítási nyelvű képzés tananyagait Szabó Renáta, az angol-magyar két tanítási nyelvű képzés felső tagozat számára írott tananyagait Somogyi Haroldné dolgozta ki. A kidolgozott tananyagok rajz és vizuális kultúra, technika, civilizáció és történelem tantárgyakból készültek 4. – 8. évfolyamon.

Az elkészült tananyagok a 7th International ELT Conference; CLIL and ELT: Changing English, Changing Content konferencián Narvában Észtországban, 2019. április 25-26-án [7] bemutatásra kerültek „Learning materials to teach content areas in two languages. How is CLIL applied in a primary school?” címmel jelen cikk szerzője által. A konferencia résztvevői elismeréssel nyilatkoztak a tananyagok struktúrájáról, tartalmáról, és a megvalósításról bemutatott dokumentáció alapján a gyakorlati alkalmazásról.

3.4 A Neumann János Egyetem Erasmus-kapcsolatai

A Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karának Erasmus-kapcsolatai lehetőséget és kötelezettséget rónak gyakorló iskolákra a nemzetközi pedagógiai gyakorlatok tapasztalatcseréjében, s fogadunk külföldi hallgatókat, hallgatói csoportokat, akik bemutató órákat tekintenek meg, vagy tanítási gyakorlatuk egy részét nálunk teljesítik. Elsősorban a két tanítási nyelvű osztályokban az erre a képzésre kidolgozott anyagokat használják Erasmus-hallgatóink. A tanulmány megírását megelőzően legaktuálisabb ilyen jellegű program a 2019. novemberben a Copenhagen Teacher Training College ének-zene szakos hallgatói csoportjának látogatása volt, akik énekórákat látogattak iskolánkban, s az óraelemzés része a tanmenet és tanítási anyagok elemzése is volt.

4 A tantárgyak célnyelvi tanításának tapasztalatai, hatásuk a tervezési folyamatokra

2015/2016-os tanévben két tanítási nyelvű képzésben tantárgyakat idegen nyelven, általános iskolában tanító pedagógusok körében végeztem kvalitatív mérést arról munkájuk ezen területéről [8]. A válaszokat SWOT-analízis formájában értékeltem.

A két tanítási nyelvű képzés erősségei a tanulók számára, hogy a nyelv és a gondolkodás egymásra hatása erősebb; egy nép kultúráját nyelven és történelmének saját nyelven való tanulásán keresztül jobban megismerik; a tanulók szókincse gyorsabban és szélesebb szemantikai mezőben gyarapszik, kommunikációjuk oldottabb; beszédértésük, beszédlátorságuk, koncentrációjuk sokkal jobb; a tanulásban a mozgás, a tevékenykedés, a játékos, érdekes feladatok a motivációjukat

növelik; érdeklődőbbek a tantárgyak iránt; kontextusban találkoznak a nyelvvel, és ez a megértést nagyon jól támogatja; az adott nyelv változatosabb, többféle használatával találkoznak a tantárgyakat tanító pedagógusok révén; jobb a problémamegoldó képességük; a képzésből fakadó sajátosságok (cserekapcsolat, idegen nyelvű újságok, vetélkedők) sikeresebbé teszik őket a (nyelv)tanulásban. A tanár számára kihívás ebben a képzésben dolgozni, egyúttal a fejlődés lehetőségét hordozza; presztízst jelent.

Lehetőségek a tanulók számára, hogy a készségtárgyban kevésbé ügyes, ám nyelvben jól teljesítő gyerek sikerélményhez juthat készségtárgyak esetében; az idegennyelv-órák és a tantárgyi órák egymást erősítik nyelvi szempontból; önértékelésük javulhat illetve az értékelés újabb formáit ismerik meg. A tanár számára lehetőség jó gyakorlatok megismerése, cseréje a tantestületben., illetve a metakommunikáció intenzív használata gyakorlati munkája során.

Gyengeségek a tanulók számára, hogy nem minden, a képzésben résztvevő gyermek anyanyelvi kompetenciája eléggé fejlett ahhoz, hogy idegen nyelven tanulja különböző szakterületek tartalmát; a magyarázatok megértése az idegen nyelv miatt nehéz lehet; több időt igényel a ráhangolódás a tantárgyra; a szakszókincs elsajátítása időigényes; tanulási nehézségekkel küzdők számára túl nagy kihívás lehet ez a képzés. A tanár számára a szaknyelvi ismeretek megszerzése nehéz, mert nincsenek szaktárgyi tankönyvek idegen nyelven; nincsenek szakirányú továbbképzések; több a felkészülési idő; az idegen nyelvre koncentráció a szakszerű órátartás rovására mehet.

Veszélyek a tanulók számára, hogy a gyengeségekből fakadó kudarcélmény miatt az érdeklődésüket elveszíthetik; a gyengébbek lemaradnak, főként ha ez támogató szülői háttér hiányával párosul;

tanulók felületesen tanulnak; hiányzás után nehéz a pótlás; túl magas szülői elvárások is vezethetnek motivációvesztéshez. A tanár számára veszély bizonyos pedagógiai szituációk idegen nyelven való kezelése (pl. fegyelmezés, tanári humor).

Arra a kérdésre, hogy gyengébb-e a gyerekek tantárgyi tudása, ha idegen nyelven tanulják a tantárgyat, mintha anyanyelvükön, a válaszadók 10:5 arányban mondták azt, hogy nem jelent hátrányt az idegen nyelven történő tartalom-elsajátítás.

A 15 válaszadóból 8 egyértelműen presztízsként éli meg, hogy tantárgyát idegen nyelven taníthatja, plusz 1 fő szerint a szülők is így tekintenek rá. A válaszadók szerint semmilyen éréket nem gyengít az idegen nyelven történő tantárgyi tanítás, 6 válaszadó egyértelműen le is írja ezt.

A legtöbb veszély olyan tényező, ami nem csak az idegen nyelven zajló tantárgyi tanítás problémája. Szorgalom hiánya, a szülői támogatottság fontossága, a hiányzások miatti pótlás, az alsó tagozat előkészítésének fontossága minden típusú tanítás esetében megemlíthető.

Iskolamenedzsment szempontjából két terület van, ami a szervezetépítés és a tanügyigazgatás területén cselekvést igényel. Az egyik a megfelelő továbbképzési lehetőségek megteremtése az érintettek számára. A tárgyi feltételek megteremtése túlnő az iskola lehetőségein: szaktárgyi tankönyvek, segédeszközök készítése országos szinten igényel beavatkozást. A másik a többlet idővel járó felkészülés elismerése.

5 Összefoglalás

Két tanítási nyelvű program bevezetését alapos, évekig tartó szakmai előkészítés kell, hogy megalapozza. Az előkészítés folyamatos újragondolás, állandó tervezés, a helyi viszonyokhoz, hagyományokhoz való igazítás kíséretében kell, hogy megvalósuljon. A program a kezdetektől külső partnerekkel, külföldi és hazai egyetemekkel, kutatócsoportokkal való együttműködésben formálódott, s nyerte el végső arculatát. A program közös szellemi termék megalkotását, tananyagok kidolgozását kívánta a nevelőtestülettől, s ezen folyamatban, a helyi tanterv megírásában a közös gondolkodást, az egymásra figyelést, a szoros együtt haladás erőnyeit erősítette az iskola pedagógusaiban. Bár a programban résztvevők többsége presztízsként tekint munkájának azon speciális sajátosságára, hogy idegen nyelven képes más műveltségterületi, tantárgyi tartalmat közvetíteni, a résztvevők és a kívülállók számára is nyilvánvaló tény, hogy komoly többletmunka van a jogos büszkeség mögött.

Ugyanakkor szakszerű továbbképzésekre, tananyagok kidolgozásában szakmai támogatásra van igényük a tantárgyukat idegen nyelven tanító pedagógusoknak. Ez a feladatkijelölés részben túlmutat az intézményi kereteken, ám meghallásuk, teljesítésük szükséges.

Irodalomjegyzék

- [1] Kovács, Judit- Trentinné Benkő, Éva: The World at Their Feet. Children's Early Competence in Two Languages Through Education. Eötvös József Kiadó. Budapest, 2014. pp. 5-222.
- [2] Kovács, Judit: Magyar-angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban. Eötvös József Kiadó. Budapest, 2006. p. 76.
- [3] Kovács, Judit: Magyar-angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban. Eötvös József Kiadó. Budapest, 2006. p. 78.
- [4] Kovács, Judit: Magyar-angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban. Eötvös József Kiadó. Budapest, 2006. p. 146.
- [5] Szabó Ildikó - Lipócziné Csabai Sarolta: Interaktív tananyag kifejlesztése, implementálása és értékelése két tanítási nyelvű képzésben. In. Jó gyakorlatok a korai idegen nyelvi fejlesztésben. Oktatás, fejlesztés, kutatás. (Szerk. Trentinné Benkő Éva) ELTE TÓK, Budapest, 2017. pp. 248-260.
- [6] Marsh, D., Mehisto, P., Dieter, W., Martin, M. J. F.: The European Framework for CLIL Teacher Education. 2011. p. 11.
<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CLIL-EN.pdf?ver=2018-03-21-153925-563> . [Megtekintés: 20.12.2019].
- [7] 7th International ELT Conference; CLIL and ELT: Changing English, Changing Content. Programme and Abstracts. Narva College of the University of Tartu and author, 2019.p. 8.
https://www.narva.ut.ee/sites/default/files/nc/abstract_book_0.pdf
[Megtekintés: 01-Jan-2020]
- [8] Szabó Ildikó: A két tanítási nyelvű képzés bevezetésének beiskolázási, strukturális, munkaerő-fejlesztés és pedagógiai tartalmi hatásai a Kecskeméti Református Általános Iskolában. Szakdolgozat. BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet Műszaki Pedagógia Tanszék, Pedagógus Szakvizsga és Közoktatási Vezető Szakirányú Továbbképzési Szak. Budapest, 2016.

Szerző:

Dr. Szabó Ildikó PhD

Művészeti és Anyanyelvi Nevelési Tanszék, Neumann János Egyetem
Pedagógusképző Kar, Magyarország

Tel: 36 302499306;

E-mail-cím: szabo.ildiko@pk.uni-neumann.hu

Kutatási területei: olvasási stratégiák tanítása (különböző szaktárgyakban is), korai nyelvoktatás, CLIL módszer, két tanítási nyelvű oktatás.

Nemzetközi és hazai olvasástanítással, nyelvoktatással foglalkozó projektek szakmai résztvevője, felelőse.

III. DIGITÁLIS NYELVOKTATÁS

ÚJ GENERÁCIÓK A DIGITÁLIS VILÁGBAN, ÚJ KIHÍVÁSOK A NYELVPEDAGÓGIÁBAN

GÖRCSNÉ MUZSAI VIKTÓRIA

Absztrakt

A tanulmány a 21. század néhány aktuális kihívásának rövid felvázolására vállalkozik, nevezetesen a nyelvpedagógia és az idegennyelv-oktatás lehetőségeit vizsgálja az új generációk és az „újmédia” szemszögéből. Egyrészt az új generációk jellemzőit és egymásra hatását veszi nagytító alá. Másrészt felveti a digitális világ és a fogyasztói társadalom hatását az új - x, y, z, alfa - generációkra. Kitér az „újmédia” által létrehozott új tanulási tér és az írástudás új formáira. Megkísérli a digitális műveltség összetevőinek definiálását, és végül a pedagógiában, az idegen nyelvek oktatásában felvetett új megközelítések és módszerek konzekvenciáinak és további kutatásának, alkalmazásának igényét jelzi, utalva a 2020 elején bekövetkezett világjárvány kiváltotta szituációra.

1. A generációk rövid jellemzése

A szociálpszichológiában és a szociológiában az ábécéből vett x, y, z, alfa betűk az egymást követő generációk jelölésére szolgálnak. Rövid jellemzésük (és az őket megelőző generációk, a veteránok, akik 1925-1945 között születtek, a Baby-boomerek, akik 1946-1964 között születtek, az *x generáció*, amelynek tagjai 1965-1979 között születtek, bemutatása) Rising tanulmányában olvasható. (Rising 2000)

A fejezet az *y, z, α (alfa)* generáció rövid, összefoglaló bemutatására vállalkozik. Az *y generáció* tagjai (1980-1995 között születtek), másként „digitális bennszülöttek”, különlegeseek – legalábbis annak érezhetik magukat, mert gyerekkorukban törődtek velük, sokkal többet, mint bármely korábbi generációval. Ugyanezért védettek is. A generáció sok tagja fölött még a húszas éveiben is ott köröznek a gyerekeket elengedni nem akaró „helikopter-szülők”.

Magabiztosak és optimisták. Csoportban szeretnek dolgozni. Ambiciózusak, erősen motiváltak, racionálisak és hosszú távra terveznek, szemben az előző generációkkal, akiket a művészet, a filozófia és a keleti vallások vonzottak. Nagy nyomás nehezedik rájuk, mivel sokkal bizonytalanabb gazdasági környezetben lépnek ki a világba, mint elődeik.

A *z generáció* (amelynek tagjai 1995- 2009 között születtek), másként „digitális fogyasztók”, a közösségi oldalak művészei, akik előbb használják a technológiai eszközöket, mint megtanulnak beszélni. Idejük jelentős részét online környezetben töltik, a közösségi oldalakon, chat-elnek és barátkoznak. A gazdasági és társadalmi változásokra már gyerekkoruktól kezdve minden eddigi generációnál nagyobb befolyást gyakorolnak, a marketing-szakemberek az ő „lájkaikra” vadásznak.

Az *alfa generáció* a 2010 óta született korosztály, róluk még nem sokat tudunk, ők a felnövő reménységek. (Rising, 2000)

A fiatal, x, y, z nemzedéket a magyar munkaerőpiacon a lehetőségek beszűkülése sújtja, ez társadalmi szintű frusztrációt okoz bennük. Ők azok, akik lemaradtak a gazdasági és társadalmi felemelkedés nagy korszakairól, a rendszerváltozásról, az 1990-es, és a 2000-es évek növekvő gazdaságáról. Mindennapos harcot vívnak a náluk idősebbekkel, azaz generációk feszülnek egymásnak. A felvetődő kérdések okait keressük: miért idegesítik ennyire a fiatalok az idősebbeket, mi a magyarázata annak, hogy a tekintélyes amerikai „Time” magazin lustának és önimádónak nevezi az y generációt, miért születnek sorra a magyar és nemzetközi médiában a „mamahotelben” élőkről polemizáló írások?

Szociológusok szerint hiába lett a digitális világ az *y generáció* és az utánuk jövőik mindennapjainak része, bizonyos hagyományos alapértékek, mint az államhoz való viszony, az egyéni kezdeményezés fontossága, a vállalkozói hajlandóság és kockázatvállalás, vagy éppen ennek ellentéte, a biztonság iránti vágy tekintetében nincsenek jelentős különbségek Magyarországon a szülők és gyermekeik között.

Tari Annamária gyakorló pszichológus, a téma ismert magyar kutatója szerint a konfliktus oka inkább abban keresendő, hogy felborult az idősök és a fiatalok közötti hagyományos felállás, amikor az idősök számítottak a tudás egyedüli letéteményeseinek, akiktől a fiatalok tanulhatnak. Számos kérdésben ez ma fordítva van, a fiatalok tanítják az idősebbeket, és ez sokszor konfliktushoz vezet. Az x generációs vagy idősebb munkatárs ezt úgy éli meg, hogy nem kapja meg a kellő tiszteletet, míg az y generáció frusztrált, úgy érzi, hogy képtelen érvényesülni (Tari 2010).

Ugyanakkor az y generációs munkavállalónak más fontos, mint a szüleinek volt. Nem egyszerűen dolgozni szeretne, hanem a munka élményét akarja megélni, pontosan úgy szeretné fogyasztani a munkát, mint bármi mást egy fogyasztói társadalomban. Nincs lényeges különbség abban, ahogyan egy állásról vagy egy ruhamárkáról döntenek. Ezért aztán e generáció tagjainak elvárásai is jóval meghaladják a valóságot. Sok pénzt szeretnének keresni, ezért cserébe izgalmakat, önmegvalósítási lehetőséget, vonzó cégfilozófiát és sok szabadidőt követelnek. Ha ez nem sikerül, könnyedén mondanak nemet és kívárnak, ami a külvilág szemében gyakran tűnhet rátartiságnak, érdekérvényesítő próbálkozásaik pedig agresszivitásnak. Mivel a munkahelyeken egzisztenciális kérdések forognak kockán, a hangnem is durvul, és az y generáció „dolgaival” szemben megszűnik a tolerancia. A konfliktusok feloldására újabban a problémára érzékeny munkahelyeken egyfajta tutori-mentori rendszerben a generációk közötti kölcsönös tanulásra helyezik a hangsúlyt.

Most még az y és z generáció korszakát éljük, ezért leginkább velük foglalkoznak a pszichológusok és szociológusok, de az ajtón már kopogtat az α (alfa) generáció. Mielőbb foglalkozni kell velük a pedagógusnak is. Különleges helyet foglalnak el modern világunkban. Ők az információs kor gyermekei, együtt nőttek fel az internethasználat elterjedésével, megtanulták alkalmazását, aktív felhasználói lettek (Nádai – Garai 2015). Ellentmondásos korban születtek, és nem mindennapi körülmények között kell eligazodniuk, helyt állniuk a velük szemben támasztott sokféle követelmény közepette.

Tari Annamária összefűzi az okokat és a magyarázatokat, hogy feltáruljon, milyen érzelmek mozgatják a mai világot és benne a kamaszokat, tinédzsereket. Értelmezésében a társadalom-lélektani és klinikai tapasztalatok segítenek abban, hogy megértsük az online személyiség szerepét, a társas agresszió mértékét, a kognitív folyamatok változásait, valamint a családi-iskolai érzelmi folyamatokat. Megannyi kérdés áll előttünk, amit az élet vet fel, és amire még időben kellene megtalálnunk a válaszokat, nekünk, pedagógusoknak is. (Tari 2010)

2. A digitális forradalom és a modern társadalom hatása az új generációkra

A következőkben Tari könyve segítségével rövid áttekintést adunk az okokról és a magyarázatokról.

A digitális nemzedék

Az *y generáció* már gyermekkorában találkozott az internettel. A digitális nemzedék első hullámaként tartjuk számon őket, akiket követ a *z* és az *alfa*. Bár az idősebb nemzedék gyakran mondogatja: könnyű nekik, mert mindent készen kapnak, az internetet, a legmodernebb technikát is játszva sajátítják el. Igaz, valóban egy új világ épült körülöttük, azonban a fogyasztói társadalom minden előnyével és hátrányával naponta "bombázza" őket, azonban az új lehetőségek, igények, átértékelődött fogalmak, megváltozott értékrend közepette nincs számukra biztos iránytű, és nincs kijelölt út. Ezt az utat önmaguknak kell megkeresni, mégpedig egy virtuális világban, amit hozzá kell illeszteniük a való világhoz, a mindennapi realitáshoz. És ez egyáltalán nem könnyű feladat. A "bezzeg a mi időnkben" – kezdetű mondatok régi típusú tekintélytisztelete már nem feltétlenül érvényes. Az élet sok területén nekik másképp kell élniük, és a 21. században másként is akarnak élni. Sokkal fontosabbnak tartják például a munka és a magánélet egyensúlyát.

A mai kihívásoknak a régi értékrend, a hagyományos minták alapján már nem is lehet megfelelni, mivel ezek a kihívások súlyos terheket jelentenek számukra. Mert az igaz, hogy együtt fejlődtek a modern technikával, az internet sokféle csodájával, tudják, értik és használják, értelmileg felnőttek hozzá, de bizonyos jelenségek érzelmi feldolgozása el is marad(hat).

Virtuális versus valós világ

Az internet hatása közé sorolhatjuk, hogy sokak számára – mert hozzászoktak - ami a képernyőn van, az igaz, és amit ott nem találnak meg, az nem is létezik. Idejük jelentős részét a számítógép előtt töltik, a blog, a Facebook, az iWiW, a Twitter, az Instagram jelenti számukra a kapcsolatteremtés lehetőségét, a valahova tartozás közösségi élményét, a szórakozást, a tanulást, a társas kapcsolatok megtalálását, a magánéletet. Az internet ugyan az azonnali virtuális kapcsolatok tekintetében megnövelte a lehetőségeket, de ez nem jelenti azt, hogy figyelmen kívül lehet hagyni a reális világot, amelyben élnek.

Egy kattintással a világot hozzák közel magukhoz, ha nem akarnak, soha nincsenek egyedül, és a világhálón “szörfölni” nem is utolsó elfoglaltság, de csak akkor, ha ezt a technikát értelmesen, értékén kezelik, ha észreveszik azokat a csapdákat is, amelyeket az internetes világ rejt. Igaz, hogy korlátlan információ birtokába juthatnak, de az életüket teszik fel, kitárulkoznak a világ számára, kitörölhetetlen nyomot hagynak magukról, olyan adatokat, amelyeket bármikor felhasználhatnak a kárukra. Nagyon fontos képesség lenne tehát, hogy emberi kapcsolatokat teremtsenek - a virtuális világ mellett - a való életben is.

Egyfajta menekülési lehetőség is számukra a túlzott internethasználat, hiszen a való élet, a mindennapok sodra olyan igényeket támaszt velük szemben, amelyeknek nem könnyű megfelelni. Igaz, hogy kinyílt számukra a világ, de ehhez a világhoz nehéz alkalmazkodni, hiszen ebben csak a siker, a pénz számít, a teljesítmény, a pörgés, a rohanás, a száguldás, a megfelelés. Már az óvodában teljesítményt várnak a gyerekektől, és a követelmények később csak nőnek.

Siker vagy kudarc – a kérdés így adódik, a tét nagy, aki nem jut gyorsan célba, az lemarad, leszakad. Csoda-e tehát, ha sokan a számítógép biztonságában vagy vélt menedékében érzik jól magukat?

Probléma, hogy még alakulóban van az internet belső szabályozási és etikett rendszere, és még nem látjuk, hogyan fejlődik a virtuális és a reális világ kapcsolata. Nem meglepő tehát, hogy lényegében még nem alakult ki védelmi mechanizmusunk sem az új hatásokkal szemben. Az y és a z generáció életében további problémát jelenthet, hogyan alakul majd az érzelmek kezelése online és offline térben. Sok kutató rámutat, az online kommunikációnak egyik veszélye, hogy a személyközi kapcsolatok érzelmi feldolgozása fejletlenebb lehet. És mindezért nem az internet, nem a technika hibáztatható. (Garai-Nádai 2014)

Különbségek, ellentétek és közös értékek

Generációs különbségek, generációk közti ellentétek mindig voltak, de érvényben volt egy közös értékrend, amelynek mentén a folyamatosság hidat képezett két generáció közt.

Az *y generáció* nem feltétlenül akar megfelelni egy olyan szülői mintának, amelyben a "robotoló szülő" a saját életében sem éli át az örömeiket, és a hagyományos értelemben vett tekintélytisztelet sem a sajátjuk. Hogyan is lehetne elvárni e fordított szocializációban felnőtt nemzedéktől ezt, hiszen nem ők tanulnak a szülőtől, sokkal inkább ők oktatják elődeiket a technika vívmányainak használatára. Az előző generációnak olyan kihívást jelent a mobiltelefon, az internethasználat, hogy önmaguk képtelenek lennének megküzdeni vele. Az *y nemzedék* olyan világban vált felnőtté, ahol örökké sietnie kell, önmagát kell megvalósítania, karriert kell építenie egy érdekezérelt világban, ahol attól kell tartania, ha nem igyekszik, értékcsökkent lesz, partvonalra kerül. Az időskor, a tapasztalat önmagában nem kelt bennük csodálatot, tiszteletet, presztízst.

A két egymást követő generáció közötti találkozási pont megtalálása az előző generáció felelőssége is. Egy rendkívül érzékeny és sérülékeny kapcsolatról van szó. Az *y nemzedék* magabiztossága csak felszín. A mélyben szorongás, félelem, bizonytalanság, stressz, különféle traumák lappanganak, mert nincs könnyű életük.

Hiányzik a kapocs, ami összeköt, a bizalom, a megértés, a türelem, a szeretet a mai, gyakran atomjaira hulló családokban. Az őszinte beszélgetések, a meghallgatás és a “kibeszélés” művészetének kevesen vannak birtokában. Pedig a folyamatosság – ütközéseken és megértő kompromisszumokon edződve és átívelve – mindenképpen törvényszerű és nélkülözhetetlen a generációk láncolatában.

Az *y generáció* nyomában ott van a *z nemzedék*, a világ első globális generációja. Ők beleszülettek a digitális technikába, róluk mondják, “egérrel a kezükben” jöttek a világra. Az *ő generációs* létük, “online világuk” már egy másik történet. A *z generáció* az *y generáció* utáni korosztály. Gyerekek, kamaszok vagy kis felnőttek? Baj van, vagy minden a legnagyobb rendben? A felnőttek nagy része aggódik, mások homokba dugják a fejüket, és örülnek, hogy a gyerek a szobájában ül a számítógép előtt. Van, aki szerint nincs sok értelme generációkra bontani a világot, és nincsenek új problémák, csak rég megszokott jelenségek. Mégis azt látjuk, hogy a kamaszok mozaikszerű érettséget mutatnak, vagyis bizonyos területeken nagyon is érettek, míg más vonatkozásban még gyerekek. Egyre több agresszív hatás éri őket, egyre gyorsabban nőnek fel. Minden látszat ellenére nincs könnyű gyerekkoruk: értenek sok mindent, de feldolgozni nagyon keveset képesek ebből. A régi értékek, érzelmek és attitűdök folyamatosan változnak.

Az információs kor és a modern társadalom hatásait sem kikerülni, sem megváltoztatni nem lehet, mert életünk részei. Ez érzelmileg is rugalmasságot és alkalmazkodást igényel felnőtől, fiattól és gyerektől egyaránt. Azonban a felnőtteknek feladatuk is van ebben a folyamatban: tudatosan kellene vigyázniuk az új generációkra, megmutatni és átadni a legfontosabb értékeket.

3., „Újmédia”, új tanulási tér, a digitális írástudás új formái

A *z generáció* fiataljainak, akik 1996 után beleszülettek egy olyan világba, amelyben, ha rendelkeznek megfelelő digitális újmédia kompetenciákkal, az információszerzés, tanulás és gyakorlás egyszerűbb, mint eddig bármikor. A digitális kultúrán nevelkedő *z nemzedék* legtöbb tagja gyerekkorától használja az internetet, de a tudatos és kritikus alkalmazást az iskolában kell elsajátítania.

Az információs társadalomban a tele- és tömegkommunikációs eszközök, az „újmédia”, az IKT-eszközök nagy hatással vannak az életmódjukra, és azok nem csak szabadidő-struktúrájukat, érdeklődési körüket és társas tevékenységeiket határozzák meg, hanem formálják személyiségüket is. A z generáció a virtuális színtereket is reális színtérként kezeli, az „újmédia” világában nő fel, és természetes közege a digitális kultúra. (Forgó, 2009 vö. 2017)

Ennek az új, minden korábbinál rugalmasabb tanulási térnek pedagógiai, oktatásszervezési szempontokból is rendkívüli a jelentősége, ezért ezen a területen létrejövő terminológiát ismernünk, a diákok *médiaműveltségét és médiahasználati szokásait pedig* folyamatosan kutatnunk kell. A továbbiakban e terminológia legfontosabb elemeit mutatjuk be.

A 21. században folyton megújuló „újmédia”-eszközök segítségével a fiatalok a médiaszövegek sokaságát állítják elő. A *médiakompetenciának* immár része a kreativitás, hiszen minden eszköz adott ahhoz, hogy a tizen- és huszonevesek maguk alakítsák média-világukat, és ezt meg is teszik. A tudatos és sokoldalú médiahasználatra nevelés elsősorban az iskola feladata, hiszen a társadalmi és technikai változások nyomán folyamatosan átalakuló média-nyilvánosságban a tanári iránymutatás alapvető fontosságú. A tudás megtermelésének, tárolásának, szétosztásának globális médiumaként felfogott interneten az információs társadalomra vonatkozó elképzelések „élethosszig tartó tanulás” aspektusa is új elemekkel bővül. Az internet mint oktatási színtér ugyancsak újabb és újabb lehetőségeket vet fel. A digitális írástudás, műveltség, kultúra nem szinonim fogalmak. A *digitális műveltség része a digitális írástudás*, amely sokféle írástudásból tevődik össze: képi-vizuális írástudás, reprodukciós írástudás, média-írástudás, információs írástudás, számítógépes írástudás (IT) stb. A *médiaműveltség* azoknak az ismereteknek és készségeknek az összessége, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy megértsük, milyen médiumokban és formákban jelenhetnek meg az adatok, az információk és a tudás, hogyan keletkeznek ezek, hogyan tárolhatók, hogyan továbbíthatók, és hogyan prezentálhatók.

A médiaműveltség annak képessége, hogy a kommunikáció különböző formáihoz hozzáférjünk, ezeket a formákat elemezni, értékelni és előállítani tudjuk. (Kárpáti, 2011) *Információsan műveltnek* azt tekinthetjük, aki felismeri, mikor van szüksége információra; aki megtanulta, hogyan kell tanulni; továbbá ismeri, miként szerveződik az információ, hogyan található meg, és hogyan használható fel a tanulásban. Az információs műveltség összetevői a következők: a.) Az információs-kommunikációs technológiák (IKT) hatékony használata információk visszakeresésére és terjesztésére, b.) Az információforrások megtalálásának és használatának kompetenciái. c.) Az információszükséglet felismerésének, az információ megtalálásának, értékelésének és felhasználásának folyamata, amelynek során a felhasználás célja az ismeretek megszerzése vagy kibővítése. (Koltay, 2010)

Az „újmédia” kifejezés a 20-21. század technológiai forradalmának talaján jött létre. A média alkotás és fogyasztás új módjait alakítja ki. A korszerű médiakörnyezet dinamikus: az internet-alapú televízió műsor bárhol is követhető, az interaktív programokba mobil eszközökkel az internetelérés függvényében akár egy tanórán is bekapcsolódhatunk. A fájlmegosztók lehetővé teszik oktatási anyagaink gyors terjesztését, a 3D és a hologramos televízió a tudományos vizualizáció új lehetőségeit nyitja meg, s ezzel a természettudományos oktatás számára is izgalmas lehetőségeket teremt. A tabletek és okos telefonok jelentősen kitágítják az oktatási lehetőségeket, hiszen a képzés színterévé tehetik a természeti környezetet, a múzeumot vagy a gyárat. Az újmédia eszköztárában különösen fontosak a mobil eszközök, melyek már nemcsak a formális, hanem az informális és non-formális tanulás gazdagításához is hozzájárulnak. (Forgó, 2009 vö.2017)

A *médiakommunikáció* része lett a különböző *médiumok internetes integrációja*, a médiatartalom hordozható eszközökön való elérhetővé tétele. Ebből adódnak kihívások a hagyományos média számára: melyeket a „civil” vagy „társadalmi média” szerteágazó tartalmainak széleskörű elterjedése és a körülöttük kialakuló közösségek is alakítanak és formálnak.

„A tömegmédiát újradefiniálják azok a rendszerek, amelyek lehetővé teszik, hogy személyre szabott módon tudjunk információhoz és szórakozáshoz jutni.” – idézi Lev Manovichot Sággy, aki szerint „*a számítógép uralta újmédia-környezet hatására korunk legfőbb kulturális szervezőelvévé az adatok rendezetlen halmazát létrehozó adatbázis logika válik, háttérbe szorítva a megelőző korok organizáló metódusát, a narratív logikát, mely az információt lineáris, ok-okozati elven működő struktúrákba szervezte.*” (Sággy, 2011)

4. Új megközelítések és módszerek a pedagógiában, az idegen nyelvek oktatásában

Az y, z generáció és az oktatás

A fenti tudáselemek jelen vannak a pedagógusok informatikai kompetenciáját leíró európai képességkutatásokban, és részévé lettek a hazai pedagógusképzésnek is. (Kárpáti és Hunya 2009a, 2009b) Egy, a tömegmédiá által meghatározott társadalomban a nyomtatott sajtótól, a televízió és rádió keresztül egészen a világhálóig a legtöbb diák magas színvonalú, bár nem feltétlenül magas kulturális értékű médiatudással és tapasztalattal rendelkezik, mielőtt még belépne a tanterembe. Gyakran hiányzik azonban a média és a társadalom közötti kapcsolat szélesebb rendszerének az ismerete. Nagy jelentősége van tehát a médiaműveltség széles körű elterjesztésének, oktatásának, azért is, mert az új technológiák megnőtt szerepével összefüggésben jelent meg a digitális írástudás és a multimodális műveltség fogalma. (Koltay 2009) Fontos az is, hogy autentikusan oktassunk, tehát olyan tanulási környezetben, amely modellezi azokat az élethelyzeteket, amelyekben a fejlesztett képességeket majd használni kell.

Persze, hogy mi lesz tíz-húsz év múlva, azt nem tudjuk megmondani. Ha a z generációt ugyanúgy oktatjuk, ahogyan eddig tettük, az nagy veszélyt rejt magában. A tantárgyak, tananyagok, tankönyvek, pedagógiai módszerek, az oktatás formái, stb. mind nem az új igényekre vannak szabva. Már az y generációnál is megfigyelhető, hogy a hagyományos formákat elutasítják, igénylik az interaktivitást, a sokszínűséget, a technikai eszközök használatát, az idejüket maguk szeretnék beosztani.

A jelenlegi magyar alsó fokú oktatási rendszer semmilyen jelét nem adja annak, hogy megértette a kor kihívásait. Pedig a *z generáció* tagjai jelentős részben már iskolások. Óriási ellentét van a mindennapi élethez szükséges készségek és tudásanyag, valamint a jelenleg oktatott – főleg a biflázásra és az írásbeliségre épített – tananyag között. Nem véletlenül tanulnak sokan küszködve, nehezen, a szorgalmasan magolók pedig nem véletlenül döbbennek rá 23-25 évesen a munkahelyekre belépve, hogy felesleges dolgokat tanultak.

Ugyanakkor mindez nagy lehetőségeket is rejt magában. Karrier-tanácsadók szerint a változást az oktatási szemléletben a fiatal, az *y*, *z*, esetleg az *alfa generáció* szakemberei fogják meghozni, de nagyon kellene igyekezni, mert a szakadék egyre nő.

Nyelvpedagógiai kitekintés

A nyelvoktatás, ma nyelvpedagógia, is óriási változáson ment keresztül az elmúlt századokban. Ebben szerepet játszottak az egyes tudományterületeken elért eredmények csakúgy, mint az oktatási eszközök és a technológia fejlődése. Ugyanakkor a 21. századi információs- és technikai fejlődés magával hozza a továbblépés igényét, az „új média” eszközök és szemlélet beépülését az idegen nyelv oktatásának folyamatába.

A hagyományos nyelvoktatás a *nyelvtani-fordító* (deduktív) módszert alkalmazta a 19. század végéig. Ezt követte a *direkt módszer*, mely a nyelvtani szabályokat induktív módon vezette le, messzemenően mellőzve az anyanyelvhasználatot és a fordítást. Az 1940-es évektől tért hódított az *audiolingvális* és *audiovizuális* módszer, mely előtérbe helyezte a hallásértést és a beszédet. Az 1950/60-as évektől infrastrukturális fejlesztések nyomán *nyelvi laborokat* alakítottak ki, ahol az anyanyelvi beszélő nyelvi bemutatására az auditív média eszközeit, lemezeket, magnókat, kazettákat alkalmaztak. Később az auditív médiatár kiegészült a vizuális média - a reáliák melletti - eszköztárával: táblaképpel, faliképekkel, képekkel/képsorozatokkal, diákkal/diasorozatokkal, majd megjelenik a fólia és az írásvetítő, és végül jogot nyer a nyelvi órán a film és a TV is.

Az 1970-es években nagyobb teret kap az ún. *kommunikatív módszer*, amely az idegen nyelvhasználat követelményeihez igazodik, mint pl. idegen nyelvi szükséglet, kommunikációs készség speciális nyelvhasználati kontextusban, a meghatározott nyelvi szándék kifejezése speciális szerepben. A korábbi módszerekhez képest a legfőbb változást a tanár és tanuló egymást kiegészítő „kommunikációs partneri”, szerepe jelenti, ebben kettejük kommunikációjának alapja a beszéd, a beszédszándék.

Az 1980-as években a módszerek palettája tovább bővül. Új kutatási területek, és ezek nyomán új szempontok, fogalmak is megjelennek, így az *interkulturális kompetencia*, amely ráirányítja a figyelmet a nyelvtanulás személyiségfejlődést támogató, a látásmódot és tájékozottságot tágító és toleranciára nevelő szerepére. Ezzel párhuzamosan, előtérbe kerül a cselekvésorientált, teljes személyiséget befogó *tartalomalapú nyelvtanulás*: „Content and Language Integrated Learning”, röviden CLIL, mely szerint „A nyelvtanulás akkor a leghatékonyabb, ha a nyelv nem tárgy, hanem a tartalom átadására szolgáló eszköz.” (Cloud 1998,113).

A 20. század utolsó évtizede ugyancsak jelentős változást hoz a nyelvtanulás időbeli kezdése kérdésében: így egyre többet olvashatunk a *korai (óvodás kori/alsó tagozatos) nyelvtanítás* előnyeiről és a pedagógiai, módszertani, didaktikai szabályairól.

5. Képzési standard és minőségorientáltság: konzekvenciák a jövőnek

Az 1990-es évek Európájában is megjelennek az oktatás minőségét értelmező kutatások és publikációk, amelyek az ismeret, jártasság, készség fogalomrendszer kompetencia alapon értelmezik, melyek óriási sokkot váltanak ki az oktatás szereplői körében. Mára azonban a minőség és fejlesztése, valamint ezek iskolai menedzselése az oktatásügy ismert és elvárt követelménye. Az időközben az egyes országokban, létrejött nemzeti képzési standard „az iskolai tanulás és tanítás követelményeként értelmeződik, amelyben a pedagógiai munka céljai „... érintik az általános képzési célokat.

Megnevezi azon kompetenciákat, melyeket az iskola tanulói számára közvetíteni akar, hogy általuk bizonyos központi képzési célok elérhetővé váljanak. A képzési standard rögzíti, milyen kompetenciákat kell a gyerekek és a fiatalnak bizonyos évfolyamon elérnie. A kompetenciák annyira konkrétan körülírtak, hogy a feladat kijelölésével és teszteléssel elvileg megragadhatóvá válnak. [...] A képzési célok megfogalmazása egyszerre tartalmazza az egyes tanuló fejlesztéséhez szükséges követelményeket és a társadalom számára előírt képzési rendszernek megfelelő fejlesztési lehetőségeket." (Klieme 2003)

Az általános minőségi követelmények megjelenése nem hagyta érintetlenül a nyelvtanítást sem. 2001-ben megjelent az *Európa Tanács Közös Európai Nyelvi Referenciakerete* (KER-GER). Az Európa Tanács által kezdeményezett és finanszírozott oktatási együttműködések számos fontos publikációt, dokumentumot és ezek nyomán mélyreható változásokat eredményeztek az iskolai nyelvtanítási koncepcióban. Többek között a Közös Európai Nyelvi Referenciakeretet (KER-GER) értelmező „Klieme-Expertise” konkrét eljárásokat ad az idegennyelv-oktatáshoz: „A KER kompetencia modellje nyelvi- cselekvési modellként definiálódik. Ez a modell leírja, mit jelent egy (idegen) nyelvet tudni, mi tartozik egy nyelv elsajátításához, és hogyan lehet meghatározni egy bizonyos szintű nyelvtudás különböző dimenzióinak és (verbális) részkompetenciái elérésének fokát.” (Klieme 2003) A KER használatba vétele hosszú innovációs folyamat, a 2001-es megjelenése óta lassan két évtized telt el, mégsem mondhatjuk, hogy általánosan elterjedt és alkalmazott dokumentum.

Tradicionális versus modern nyelvtanítás-didaktika, a nyelvtudás mint élmény

A didaktikai reflexió fejlődésére vonatkozó fenti rövid nyelvpedagógiai kitekintés alkalmat ad arra, hogy rávilágítsunk a tradicionális és új didaktikák közötti különbségre. Amíg a hagyományos didaktikák az idegen nyelv tanulásában az elme, a gondolkodás, a logika, azaz a bal agyfélteke csiszolását látták, a modern didaktikák a nyelvtanuló teljes személyiségének fejlesztését veszik célba, azaz a kreatív jobb agyféltekét is bekapcsolják a nyelvtanulási folyamatba.

Így lesz egyre nagyobb szerepe a vizuális/látási képességnek a különböző nyelvi inputok érdekében. A személy emocionális és motivációs bázisának kutatása és az elért eredmények nyelvtanulási szolgáltatásba állítása, valamint a tanulói autonómia (összefüggésben a tudásszervezéssel + projektoktatással) létrehozzák a modern idegen nyelvoktatás didaktikáját. Ebben a tanár-tanuló kommunikációs partner, a nyelvtanulásban egyre inkább törekszenek az autentikus vagy ahhoz közeli alkalmazási szituációk kialakítására, a más nyelvek és kultúrák beszélőivel való találkozások pedig a kultúrák közti kontextusban megszerezhető interkulturális kompetencia fontosságára irányítják a figyelmet, és a *nyelvtudást, nyelvhasználatot élményként* élik meg.

A korai nyelvoktatás jellemzői

A vázolt nyelvtanítási koncepció-váltás különösen érzékeny területe a korai nyelvoktatás pedagógiája, annak módszertani, didaktikai elemei. Tartalmilag és metodikailag meg kell különböztetni a korai nyelvoktatást az óvodában, illetve az általános iskola alsó tagozatán, és felsőbb osztályaiban.

Az egyik legfontosabb didaktikai változás a korábbi koncepcióhoz képest, hogy a korai (óvodai/alsó tagozatos) nyelvoktatásban az idegennyelv-pedagógiai és általános pedagógiai aspektusok összekapcsolódnak: „Az alsó tagozatos idegennyelv-oktatás koncepciója szerint a gyermekeket speciális érzelmi és gondolkodásbeli fejlődésüknek megfelelően kell megszólítani.” (Meyer 2013: 62)

A téma ismert kutatói szerint a korai szakasz legfontosabb elvei: a hallásértés primátusa, szóbeliség primátusa, a kiejtés biztosítása, a teljes személyiséget befogó tanulás: cselekedtető – mozgásos tanulás. A teljes személyiséget befogó tanulás faktorai az általános iskolában: nyelv és mozgás, a mesék és az interkulturális tanulás, amit nevezhetünk *élménypedagógiának* is.

(<https://www.kezdi.info/news/elmenypedagogia-a-nyelvoktatásban/5128>)

Az újmédiák struktúralogikája és internetalapú idegen nyelv- oktatási konzekvenciái

Bár az „újmédiák” kezelésének és használatának kutatása, leírása rövid múltra tekint vissza, az *y, z generáció* számára magától értetődő jelenség. Eszerint a fiatalok a médiát (nyomtatott, audiovizuális eszközök, komputer) egységes összefüggésként élik meg, amelyben, „... a média által produkált információ minősége különböző, (...) amelyben a jelek, képek és hangok diffúz egymás mellettsége (eltűnik)”. (Baake et al. 1989:103)

Ebből adódik a „média struktúralogikájának” központi felismerése, különösen az új tér- és időfelfogásra vonatkoztatva. Arról van szó, hogy *„az összefüggések szisztematikusan elkülönülnek a fizikai helytől/tértől és szociális tapasztalattól (...) A média mesterséges helyet/teret teremt, amely a hely/tér különböző minőségétől elvonatkoztatott, és független attól, amelyben a média létrejön és befogadhatóvá válik. Az információ helyhez kötöttsége és cselekménye nem jellemző/eltűnik, (...) a média időtlensége az állandó gyorsaságban értelmezhető, mellyel a képek, hangok és jelek a sorozatok elvén alapuló ábrázolásnak klisészerű és sztereotip formájában tűnnek elő, valamint folyton ugyanazon ismétlődő és a közvetlen aktuálisra fókuszálnak, amely az időt a pőre jelenre vetíti.”* (Baake et al. 1989,103)

Az „újmédiák” lehetőséget kínálnak egy másfajta térbeliség, időbeliség és az emocionális hatás megtapasztalására. Ezek az élmények nem maradnak hatás nélkül a tanulásra, és kiváltják a média idegennyelv-oktatásban lehetséges alkalmazásáról szóló vitákat. Ez idáig az internetalapú idegennyelv-oktatást a következő pozitív egyensúly jellemzi. Az internet révén az írás reneszánszát éli, a célnyelvi kultúra és ország ismerete aktuális témává vált, gyors és autentikus kommunikációs folyamatok jönnek létre.

Azonban a fenti érvek az internetnek mint írásmédiumnak és információforrásnak az oktatásban és tanulásban betöltött szerepét illetően ez idáig sekély didaktikai mélységet értek el. Csak akkor jön létre egy célszerű használati eszköz, ha világos, mire való, mit jelent és mit fejez ki. Rosszul kialakítva, rossz kezekben, rosszul használva saját ellentétébe fordul át.

Tehát a megnevezett operatív internet-használati lehetőségekről szóló viták igénylik az internetalapú oktatásra vonatkozó didaktikai és metodikai elgondolásokat, vitákat, kutatásokat, próbákat, reflexiókat, konzekvenciákat. Ez utóbbiak egyfajta összegzését lásd alább.

Konzekvenciák:

- a.) Amennyiben az „újmédiák” használata mindennapi jelenséggé vált, akkor eltűnik azok eszközjellege. Azaz többé nem valamire való, hanem önmaga az.
- b.) Meg kell tanulnunk didaktikailag észrevenni és reagálni az „újmédiák” kontextusában keletkező új tér- és időbeli tapasztalatokra.
- c.) Az új tér- és időbeliség kontextusában ki kell dolgoznunk a tanítási koncepciókat, és az ezekkel összefüggő korábbi emocionális, szociális és kognitív reakciókat át kell dolgoznunk.
- d.) Leginkább következményekkel járó pont: az eddigi idegennyelvtanítás alapvetően lineáris építkezésű. A tankönyvet fejezetenként egymás után vesszük, a nehéz kérdéseket megelőzik az egyszerűbbek, házi feladatként az a-tól d-ig tartó feladatok szolgálnak. A tanulás tere az itt és most, de az ember a valamikor és később felhasználandó tudás megszerzése érdekében tanul. Mindez ellentmond a fent leírt új tér,- és időfelfogásnak és a tanuló pozíciójának. Bár vannak már modulárisan építkező tan/nyelvkönyvek, amelyek feloldják a lineáris tanulási modellt. Ez lenne az alapvető cél, amellyel sok célcsoportot, és ezáltal rugalmas tanulási feltételeket elérni. Az egyszerűtől a nehezebb felé tartó linearitás tudományosan megalapozott, de nem mond ellen az „ember narratív gravitációjának”, amely állandóan egy narratív teret képez. Ez nem a tankönyvekben gyakran banális dialógusok használatának, hanem az elbeszélő (sokféle beszélgetésben) természetes kommunikációs magatartásigényének felel meg. A tanulót - emocionális és narratív struktúrájával együtt - sokkal erőteljesebben kell figyelembe venni, és a készségfejlesztést a lehető legtéljesebb formában kell érteni.

A készségeket nem az eddig alkalmazott praktikus módon, izoláltan és külön-külön kell fejleszteni, hanem párhuzamosan, a tanulónak lehetőleg élményt, pozitív nyelvhasználati sikerélményt, tapasztalatot nyújtva és ezáltal további motivációt adva. (Grätz, 2002, 5-17)

6. Utószó, kutatási feladatok, perspektívák

Az idegennyelv-tudás nem a nyelvi szabályok birtoklását, a nyelvtörténet ismeretét, kulturális szövegek gyűjteményét jelenti a modern nyelvoktatás-didaktikában, hanem a nyelv mint egy idegen kultúra médiuma segíti a találkozást, ebben a tanuló teljes értelmi-érzelmi és testi habitusával részt vesz, élményt és tapasztalatot szerezve. Ez megváltozott tudáskonceptiót, átfogó módszerek, digitális eszközök és „újmédia” alkalmazását, flexibilis oktatási egységek sorozatát, emocionális és szociális dimenziójúvá kiterjesztett nyelvpedagógiát és interkulturális didaktikát, új tanulási tér és időfogalmat igényel a nyelvpedagógusok képzésében és a nyelvtanulás-tanítás folyamatában is, különösen a korai nyelvoktatásban.

2020-ban kirobbant COVID-19 világjárvány mindenütt, így márciustól hazánkban is rapid módon új helyzetet teremtett az oktatásban, beleértve a köz – és felsőoktatást. Rövid idő alatt (egy hétvégén) kellett átállni a személyes jelenlétre alapozott pedagógiai szituációról a digitális térben történő oktatásra, minden tárgyból, így az idegen nyelvekből is.

Ma, amikor ezt a cikket véglegesítem, alig 2 hónap telt el a digitális üzemmódra történő átállás óta. Annyit lehet látni, megállapítani a napi médiahírek, és az online térben terjedő posztok, blogok nyomán, hogy mind az oktatók, mind a tanulók vették az akadályokat, a digitális oktatás, így a nyelvoktatás, még a korai szakasz is, működik. A következő évek és tudományos körök, közöttük a pedagógusok és nyelvészek empirikus vizsgálatait és kutatásait szolgáltathatnak majd információt és adatokat arra, hogyan is sikerült mindez az oktatásirányítás, az intézmények, a pedagógusok, a tanulók, a szülők szemszögéből, alapul véve a fenti konzekvenciákat mint hipotéziseket, ahhoz, hogy merre kereshetjük a további perspektívákat.

Irodalom

Baake D., Frang N., Radde M. (1989): *Jugendliche im Sog der Medien, Medienwelte Jugendlicher und Gesellschaft*, Opladen

Cloud, N. (1998): *Teacher Competencies in Content-Based Instruction. In: Critical Issues in Early Second Language Learning.* Scott Foresmann – Addison Wesley, New York, 113 – 123.

Európa Tanács Közös Európai Nyelvi Referenciakerete (KER-GER) (2001): *Lernen, lehren, beurteilen.* Langenscheidt, Berlin (<http://www.goethe.de/referenzrahmen/> Europarat.) Letöltés: 2014. október 10.

Forgó S. (2009): Az új média és az elektronikustanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 8–9. sz. 91–96.

Forgó S. (2017): Új médiakörnyezet, újmédia-kompetenciák. In: Forgó Sándor (szerk.): *Az információközvetítő szakmák újmédia-kompetenciái, az újmédia lehetőségei.* Eger: Líceum Kiadó, 9-25. 152 p. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/107/>

Grätz, R. (2002): Das magische Dreieck. *DuFu, Deutschunterricht für Ungarn*, Budapest, 1- 2/2002-17. Jahrgang pp 5-17

Kárpáti A., Hunya M. (2009a): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – az U-Teacher Projekt I. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 2. sz. 95–106.

Kárpáti A., Hunya M. (2009b): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – az U-Teacher Projekt II. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 3. sz. 83–119.

Kárpáti A. (2011): Digital Literacy Policy Brief. UNESCO Institute for Information Technologies. *Education, Moscow.*

Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, (= sog. "Klieme-Expertise").

Koltay T. (2009): Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás. *Médiakutató,tél*

Koltay T. (2010): Az új média és az írástudás új formái. *Magyar Pedagógia*, 110/4..301–309.

Mayer, N. (2013): „*Wo Fremdsprachenlernen beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen Englischunterrichts in der Primarstufe*“. In: Bach, G. & Timm, des J.-P. (Hg.), pp. 62.

Nádai J.- Garai A. (2014): Applicatiopns, smart phones and value assessment: Digital information in academic studies *European Journal of Sustainable Development* 3: (3) 159-165.

Nádai J. - Garai A. (2015): Smartphone, tablet, app és a tanulás újszerű formái In: Geecső Tamás, Sárdi Csilla (szerk.) *Nyelv és kép.* (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához; 176.) Tinta Kiadó, Budapest, 169-174.

Rising, Howe Millennials (2000): *The Next Great Generation*

Sághy M. (2011): *Az adatbázis-logika és a film. Reflexiók Lev Manovich és Dragon Zoltán írásaira.* 2014. 02. 10-i megtekintés, apertura.hu/2015/nyar

Tari A. (2010): *Y generáció,* Jaffa Kiadó és Kereskedelmi Kft., Budapest
<https://www.kezdi.info/news/elmenypedagogia-a-nyelvoktatasban/5128>

SZERZŐ

Göröcsné Dr. Muzsai Viktória PhD, egyetemi docens,

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar Nemzetközi Tanulmányok és Kommunikáció Tanszék Nyelvtudományi doktori disszertáció (2005). Kutatási és publikációs területek: pedagógia, nyelvpedagógia, többnyelvűség és interkulturalitás, kommunikációs és szociális kompetencia, viselkedéskultúra. Három évtizedes közoktatási gyakorlat, vezetői tapasztalatok, nemzetközi és európai projektvezetői tapasztalat. 1995-2020 között 82 hazai és külföldi publikációja jelent meg.

E-mail: muzsai.viktoria@sze.hu

10-12 ÉVES TANULÓK DIGITÁLIS ESZKÖZHASZNÁLATÁNAK ÉS ANGOL NYELVI KÉPESSÉGEINEK ONLINE VIZSGÁLATA

CSONTOS TAMÁS - KENGYEL NIKOLETTA

1. Bevezetés

Az első számítógépek megjelenése óta világunk rohamos technikai fejlődésnek indult. A gépeken jobbnál jobb programok jelentek meg, majd az internet is mindenki számára elérhetővé vált. Napjaink diákjai már *digitális bennszülötteknek* számítanak. Jellemzően már akkor kezdik el használni a technológiai eszközöket, amikor még beszélni vagy járni is alig tudnak. A gyermekek szinte napi rendszerességgel foglalkoznak jobbnál jobb minőségű számítógépes vagy konzolokon lévő játékokkal. Manapság sokszor olyan türelmetlenek, hogy nem is várják meg, hogy egy adott játék magyar nyelven is megjelenjen, hanem letöltik, és angol nyelven játszanak vele. Így jönnek rá egy-egy szó vagy kifejezés jelentésére. Tehát a gyermekek idegen nyelvi képessége fejlődésnek indulhat a számítógépes programok, illetve a digitális játékok segítségével is. Kutatási célunk, hogy feltérképezzük az angol nyelvórákon alkalmazott digitális eszközöket, illetve hogy ezeket miképpen illeszthetnénk be hangsúlyosabban az oktatás folyamatába úgy, hogy a gyermekek érdeklődését is felkeltsék az angol, illetve az egyéb, angol nyelven oktatott tanórákon. Vizsgálni szeretnénk azt is, hogy ezek az eszközök miképpen hatnak a tanulók nyelvi képességeire. Kutatásunk másik célja volt egy olyan online nyelvi képességmérő teszt kidolgozása, amivel ezt a fejlődést nyomon követhetjük és a tanulók angol nyelvtani képességeit is felmérhetjük a felső tagozatban.

2. Edutainment

Bár az *edutainment* fogalma a nyolcvanas években a számítógépes játékok területén már elterjedt, nem jelent még meg akkor az oktatás területén, ahol csak az utóbbi évtizedben vált ismertté.

Az *edutainment* az *education* és az *entertainment*, tehát az oktatás és szórakozás angol szavak együtteséből alakult ki. Ezt a felfogást alkalmazzák többek között már az online múzeumi játékok, vagy a kvízzjátékok is (például a *Honfoglaló*). Az angol-amerikai pedagógiában a tanulási céllal történő szórakozást jelenti, ami leginkább arra törekszik, hogy az adott anyagot szórakoztató, élvezetes formában adja át a tanulóknak. Az ezredforduló után megjelent a digitálisjáték-alapú tanulás fogalma, ami arra utal, hogy a számítógépes játékoknak egyik lehetséges célja a tanítási-tanulási folyamatok elősegítése [4].

A játékalapú oktatási módszerek hozzájárulnak a gyermekek ismeretelsajátításához, motiválva őket a kudarcok esetén is a tanulásra. Az iskolai helyzetek többségével szemben nem büntetik a hibázást, mivel többször meg lehet próbálni egy-egy feladatot, tehát előbb-utóbb sikerrel jár a tanuló. A játékokban természetüknél fogva nincs jelen a vizsgadrukk, így eredményesebb lehet a diákok tudásának, képességének mérése és vizsgálata.

3. A digitális technológia pedagógiai lehetőségei

Mióta a számítógépes programok fejlődési üteme felgyorsult és a számítógépek is egyre nagyobb teljesítményűek, számos egyéb digitális eszköz is megjelent, például a tablet, az okostelefon, vagy az interaktív tábla. Ide sorolhatjuk az angol nyelvtanulást segítő applikációkat vagy akár a netes böngészőket is. A netgeneráció életének jelentős részét kitölti az okostelefon, a tablet, vagy a számítógép gyakori használata, vagy akár a különféle játék konzolok (*Playstation*) alkalmazása is.

A 21. században a digitális kompetencia elengedhetetlen képességrendszer a gyermekek körében. A digitális kompetencia azt jelenti, hogy a gyermek a közösség számára értékes cselekvést, viselkedést birtokol, ami magában foglalja a digitális eszközök használatát, a digitális írástudást, illetve az interneten való aktív részvételt. A digitális kompetenciához kapcsolódik a digitális állampolgárság fogalma is, ami nem sokban különbözik az állampolgárság jelentésétől, tehát azt az egyént tekintjük állampolgárnak, aki a társadalom igényeinek eleget tesz [3]. A társadalom elvárásai évről-évre, korszakról-korszakra változnak.

A jelenlegi elvárásokat a 21. századi technológiai fejlődés és a felgyorsult hétköznapok hívták életre. Ide sorolhatjuk legfőképpen a számítógép használatának ismeretét, az okostelefonok megjelenését, a táblagépek alkalmazását, a különféle játékok letöltéséhez, illetve használatához szükséges tudást, az információ szerzésének módjait, valamint a mindennapi kommunikáció sajátos formáit. Az online felület sok mindent elérhetővé tesz számunkra és bővíteni is tudjuk általa a tudásunkat. Ide sorolható az egyik legelterjedtebb tartalommegosztó szolgáltatás, a Facebook közösségi oldal is. De ide sorolhatjuk az online könyvtári katalógusokat, melyek szintén segítséget nyújtanak számunkra, akár ha szakirodalmat szeretnénk keresni, vagy csak egy érdekes témában szeretnénk tájékozódni, kutatni. A digitális eszközöknek és játékoknak számos pozitív, nyelvfejlesztő hatása is lehet. A játékok során a kommunikációs lehetőségek közrejátszanak a nyelvtudás intenzív fejlődésében a spontán, chaten keresztüli beszélgetések segítségével.

A jelenleg használatban lévő Nemzeti alaptanterv kilenc kulcskompetenciát sorol fel, amelyek elengedhetetlenek a tanítás során. E kompetenciák között megtalálható a digitális kompetencia is, melynek fejlesztése az iskolában nem csak informatikai órákon történik, hanem más tanórákon is, illetve más kompetencia területekkel együtt, például az önálló tanulási kompetencia területén is megtörténhet.

4. A nyelvi képességek fejlődése, mérése és értékelése

A digitális eszközök nemcsak a tanulás és tanítás folyamatában, hanem az ahhoz kapcsolódó mérés-értékelés terén is új lehetőségeket teremtenek. Az új generációk attitűdjei, elvárásai sokban különböznek a korábbi generációktól, és az alkalmazásuk függ a diákok technológiahasználati szokásaitól, a pedagógusok, a feladatírók, adatelemzők digitális kompetenciáitól [2].

A digitális eszközöket az oktatásban is alkalmazó országok nemzetközi oktatási eredményeik alapján az OECD PISA mérések élvonalában helyezkednek el (például Finnország vagy Korea), vagy a jelentős fejlődést elért országok között vannak (Malajzia vagy Kazahsztán).

Az online mérés-értékelésnek számos előnye van, melyek közül a legfontosabbak: anonim, gyors, növeli a tanulók motivációját, nagy mintán lehet mérni, akár külföldön is, interaktív, képeket, audio és videó felvételeket is fel lehet rá tölteni, könnyen lehet használni, modern felület jellemzi, gyors a visszacsatolás és környezetbarát. Az Oktatási Hivatal 2014 óta minden évben szervez célnyelvi mérést 6. és 8. évfolyamos két tanítási nyelvű nevelési-oktatási intézményekben tanulóknak. Ez idő alatt a mérésben érintett összes tanuló száma körülbelül másfélszeresére nőtt minden településtípuson. A mérés során azt vizsgálják, hogy az iskolák tanulóinak nyelvtudása megfelel-e a tantervi követelményekben előírt KER (Közös Európai Referenciakeret) szerinti szinteknek. 2015-ben két fő készségét mérték a tesztek, az angol nyelvű olvasott és a hallott szöveg értését. A 6. évfolyam feladatai során az elérhető maximális pontszám 15, 8. osztályban pedig 20 pont volt ebben a tanévben. A két évfolyam elért eredménye hasonló lett, tehát nem volt kimutatható szignifikáns eltérés az évfolyamok között.

A magyarországi és a külföldi vizsgálatok 90%-a az angol nyelvi méréseken belül a szókincs fejlődésére koncentrálnak, mivel a szókincs elengedhetetlen része az olvasott szöveg értésének. Általános iskolai, kezdő német- és angolnyelv-tanulók körében alkalmazható online szókincsteszteket hoztak létre Vidákovich és mtsai (2013) [5]. Catalán és Gallego (2008) 270 spanyolországi általános iskolás receptív szótudását vizsgálták papíralapon [1]. Eredményeik szerint a tanulók szókincse jelentős fejlődésen ment keresztül. A szókincsteszten kapott teljesítmények szerint a diákok a 2000 leggyakoribb szó közül 4. osztályban átlagosan 361-et, 5. osztályban 509-et, a 7. osztály végére viszont már 817-et ismertek. Az 5-7. évfolyamokban jelentősen bővül tehát a tanulók szókincse. A nyelvtani szerkezeteket továbbra is kontextusba ágyazva sajátítják el, de fokozatosan felébred az érdeklődésük a célnyelv szabályrendszere és az anyanyelvükhöz hasonló, illetve az attól eltérő nyelvi jelenségek iránt.

5. A digitális eszközhasználat és az angol nyelvtani képesség empirikus vizsgálata

A kutatásunkat két részben szeretném bemutatni. Az első részben a 10-12 éves tanulók digitális eszközhasználatával kapcsolatos kérdőívünk eredményeit elemezzük. A második részben egy általunk fejlesztett online nyelvtani képességmérő tesztet és annak eredményeit mutatjuk be. A tesztet szintén az általános iskola 5. és 6. évfolyamos tanulói körében vettük fel. A kérdőíves kutatáshoz kapcsolódó hipotéziseink a következők voltak: 1) a digitális eszközök használata elősegíti a gyermekek nyelvi képességének fejlődését. 2) a számítógépes játékok a diákok angol nyelvi ismereteit elmélyíthetik. 3) a pedagógusok kevés digitális eszközt alkalmaznak az angol nyelvórákon. Az online nyelvtani teszthez kapcsolódó hipotézisek: 4) az online teszt alkalmas a 10-12 éves tanulók angol nyelvi képességének mérésére. 5) a tanulók angol nyelvtani képessége alacsony színvonalú.

Az adatfelvétel egy megyeszékhely gyakorló általános iskolájában valósult meg 2017 őszén. A kérdőív kitöltése és az online tesztfelvételt 10-12 éves tanulókkal végeztük. A teszt alanyai olyan tanulók voltak, akik az iskolában angol nyelvtanóra járnak, hetente négy angol órájuk van (1. táblázat). Az angol nyelvórák mellett a történelem, az ének-zene, stb. tantárgyak oktatása is angolul folyik.

1. Táblázat. A vizsgálat mintája

Évfolyam	N	fiú	lány
5	22	8	14
6	18	8	10
Összesen	40	16	24

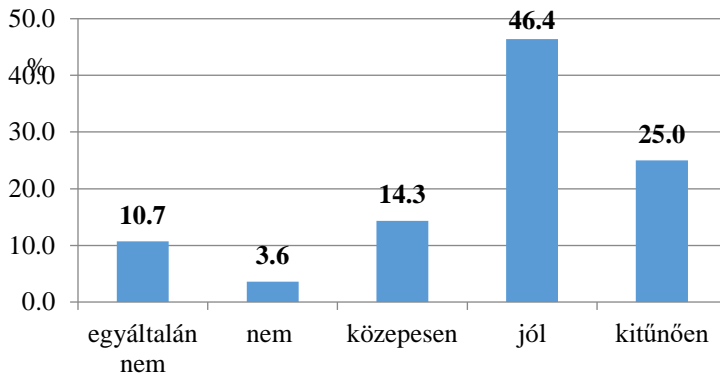
5.1. A kérdőíves kutatás eredményei

A kérdőív első egységében a tanulóknak megadott válaszlehetőségek alapján kellett értékelniük, hogy melyik válaszlehetőség jellemző rájuk. Kérdésünk volt az, hogy milyen digitális eszközökkel rendelkeznek a diákok. A kutatásban résztvevő valamennyi tanuló rendelkezett okostelefonnal.

Néhányan jelölték meg a saját számítógépet és laptopot, a tabletet, a play stationt, és a különböző játék konzolokat, például az Xboxot. Felmértük azt is, hogy milyen rendszerességgel használják azokat a digitális eszközöket, amelyeket felsoroltak, valamint mennyi időt töltenek a számítógép használatával. A tanulónak több, mint 90%-a használja rendszeresen vagy gyakran a rendelkezésére álló digitális eszközök valamelyikét, 7%-uk ritkán, és senki nem jelölte be a *soha* válaszlehetőséget. A tanulók harmada fél órát számítógépezik naponta, negyedük a 2-3 órás intervallumot jelölte meg. Közel 20%-uk egy órát tölt el a számítógép előtt, és ugyanennyien válaszolták azt, hogy több, mint három órát. A kérdőívben feltettük azt a kérdést, hogy milyen nyelvű digitális játékokkal játszanak a gyerekek. A tanulók 80%-a angol nyelvű játékokkal szokott játszani, míg 20%-uk magyar nyelvű játékokkal játszik. Érdeklődtünk a tanulók azon véleménye iránt is, hogy szerintük fejleszti-e a számítógépes játék használata a nyelvtudásukat. 90% válaszolta azt, hogy igen. Érdekel az is, hogy ha nem magyarul játszanak, akkor mennyire képesek megérteni az angol nyelvű játékokat. A tanulók többsége, 80%-a választotta azt, hogy megérti angol nyelven is a játékot, 18%-a válaszolta azt, hogy csak néha érti meg, és csupán 2% válaszolta azt, hogy egyáltalán nem érti meg őket. Vajon mi az, ami motiválhatja a tanulóinkat arra, hogy angolul játszanak egy játékkal? 36%-nak vonzó, ha a játék angol nyelvű, és ugyanennyien tartják megnyerőnek a zenéjét, és a zene ritmusát. 28%-uk válaszolta azt, hogy a játékot a látványvilága miatt szereti.

Nagyon sok tanuló szereti a YouTube-ot böngészni. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a tanulók milyen arányban néznek *gameplay* videókat. Meglepő arányban, 80%-uk válaszolta azt, hogy néz YouTube-on *gameplay* videókat. Meg kellett jelölnie a tanulónak, hogy a félévkor milyen volt a tanulmányi átlaguk angolból. A tanulók 7%-a kapott egyest, 10%-a kettest, 21%-a hármast, 35%-a négyest. Jeles osztályzatot a diákok 27%-a érdemelte ki angol nyelvből a legutóbbi félévkor. Megvizsgáltuk azt is, hogy a tanulónak mennyire megy jól az angol nyelvtan saját bevallásuk alapján. A tanulók 10%-a jelölte meg az egyes osztályzatot, tehát azt, hogy egyáltalán nem értik és nem tudják a nyelvtani szabályokat.

4%-uk elégségesre értékelte saját tudását nyelvtanból. Legnagyobb arányban, a tanulók közel fele négyesre értékelte magát (1. ábra).

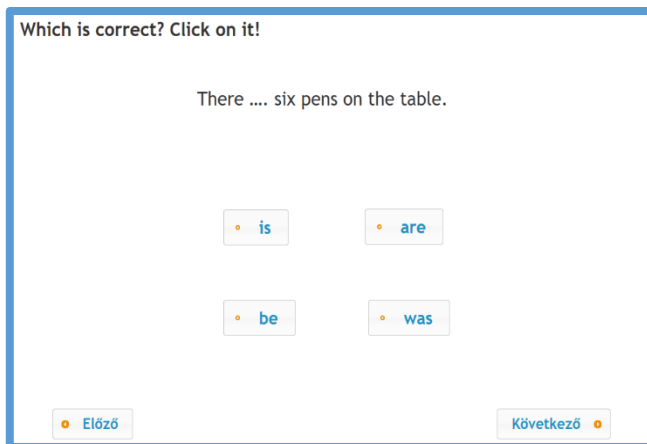


1. ábra. Az angol nyelvtan ismerete a tanulók saját véleménye szerint

5.2. Az angol nyelvtan online vizsgálata

A tanulmány további részében a saját fejlesztésű online angol nyelvtani tesztet fogjuk bemutatni, illetve a teszt eredményeit fogjuk elemezni. Az adatok rögzítésére az Elektronikus Diagnosztikus Mérési Rendszerben (eDia) került sor. A mérésben résztvevő iskola jelszavakat kapott, hogy a diákok be tudjanak lépni az e-Dia felületére, ahol elérhették a tesztet, melyet az informatika teremben töltöttek ki.

Az online teszt 70 zárt itemet tartalmazott. A teszt hat részterületet mér az angol nyelvtannal kapcsolatban, melyek a következők: cselekvés, történes, létezés kifejezése, birtoklás kifejezése, névmások, időbeli viszonyok, mennyiségi viszonyok és melléknévfokozás. Az online teszt feladatszerkezete tehát sokféleképpen tükrözi az angol nyelvtan korosztálynak megfelelő komponenseit (2. ábra). Az online felület nem okozott problémát, a tanulók könnyen motiválhatók voltak a teszt kitöltésére.



2. ábra. Példa a *there is/ there are* feladatra

A teljes teszt megbízhatósága igen jónak bizonyult (Cronbach alfa=0,955), tehát megfelelő a korosztály nyelvi képességeinek mérésére. A résztesztek reliabilitása is megfelelő a vizsgált évfolyamokban. A legmagasabb reliabilitása a melléknévfokozás és a jelenidejűség résztesztnak (Cronbach alfa=0,865), a leggyengébb az előljárószavakkal kapcsolatos résztesztnak volt, talán a legkevesebb itemszámnak köszönhetően. A teszt megfelel az évfolyamok fejlettségi szintjének. A 10-12 éves diákok átlagteljesítménye az angol nyelvtani teszten 55,53%. Az 5. és 6. évfolyamos tanulók a teszten elért teljesítményei között szignifikáns a különbség ($t=2,281$, $p=0,026$), tehát a nyelvtani tudásuk jelentős mértékben fejlődik az évfolyamok között (2. táblázat).

2. táblázat: A teszten elért átlagok

Évfolyam	N	Átlag	Szórás
5	38	49,63	24
6	26	61,43	18,41
Teljes teszt	64	55,53	20,35

A tanulók számára legnehezebbnek a 28-as feladat bizonyult, amit csupán a 14%-uk tudott megoldani. „*Can you do this time?*” válaszlehetőségei: *On, at, in, -*.

A legkönnyebb számukra az ötödik feladat volt, ami 92%-nak sikerült. „*There ... two boys over there.*” Válaszlehetőségei: *Are, be, is, to be.*

A feladaton elért teljesítmény és a szülők iskolai végzettsége között szignifikáns kapcsolatot találtunk. Mivel a szülők iskolai végzettsége és a teszten elért teljesítmény között szoros összefüggés rajzolódik ki, az eredmények alátámasztják, hogy az angol nyelvtani teljesítmény összefüggésben áll a szocio-ökonómiai háttérváltozókkal. A fiúk 58,14%-osra, a lányok 51,35%-osra oldották meg a tesztet, a nemek teljesítménye között nincs szignifikáns különbség ($t=1,146$, $p=0,257$).

6. Összegzés

A kutatásunk célja az volt, hogy feltárjuk azokat a tanórán is felhasználható motivációs lehetőséget, melyek a 21. század digitális technológia eszközeiben rejlnek. Kutatásunk során kiderült, hogy a tanulók leginkább az angol nyelvű digitális játékokat szeretik, és azokkal is játszanak szabad idejükben. Kutatásunk azon hipotézise, mely szerint a digitális eszközök használata elősegíti a gyermekek nyelvi képességének fejlődését igaznak bizonyult a kérdőív és az online nyelvtani teszt értékelése során. Az a hipotézis, miszerint a pedagógusok kevés digitális eszközt alkalmaznak az angol nyelvű tanórákon, szintén bizonyítást nyert.

Online felületen fejlesztett tesztünk, amely az 5. és 6. évfolyamos tanulók angol nyelvtani képességeit mérte fel, szintén megbízhatónak bizonyult, könnyen és jól alkalmazható általános iskolai környezetben. A vizsgált ötödik és hatodik évfolyamok képességei között szignifikáns fejlődést tapasztaltunk, tehát jelentős mértékben javult a tanulók nyelvtani ismerete a két vizsgált évfolyam között.

Úgy gondoljuk, hogy a jelen és a jövő pedagógusainak nem szabad elzárkózni a digitális technológia nyújtotta lehetőségektől. Bár a korábbi módszerek még mindig jól alkalmazhatóak, a netgeneráció neveléséhez érdemes használnunk az IKT eszközöket. A technológia elősegíti a gyermekek nyelvi képességének fejlődését, egyben motiválja őket az egész életen át tartó tanulásra.

Irodalomjegyzék

- [1] CATALÁN, R. M. – TERRAZAS GALLEGO, M. (2008): THE RECEPTIVE VOCABULARY OF ENGLISH FOREIGN LANGUAGE YOUNG LEARNERS. JOURNAL OF ENGLISH STUDIES 2009/1, 173-191.
- [2] Molnár Gyöngyvér (2010). Technológia-alapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*. 2010/7-8, 22-34.
- [3] OLLÉ JÁNOS – LÉVAI DÓRA – DOMONKOS KATALIN – SZABÓ ORSOLYA – PAPP-DANKA ADRIENN – CZIRFUSZ DÓRA – HABÓK LILLA –TÓTH RENÁTA – TAKÁCS ANITA – DOBÓ ISTVÁN (2013): DIGITÁLIS ÁLLAMPOLGÁRSÁG AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOMBAN. EÖTVÖS KIADÓ, BUDAPEST.
- [4] Pásztor Attila (2013): Digitális játékok az oktatásban. *Iskolakultúra*, 2013/9, 37-48
- [5] VIDÁKOVICH TIBOR – VÍGH TIBOR, SOMINÉ HREBIK OLGA ÉS THÉKES ISTVÁN (2013): AZ ANGOL ÉS NÉMET NYELVI SZÓKINCSONLINE DIAGNOSZTIKUS TESZTELÉSE A 6. ÉVFOLYAMON. ISKOLAKULTÚRA, 2013/11, 117–131.

Szerzők:

Dr. Csontos Tamás PhD (Nyelvtudomány) főiskolai adjunktus, Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kar Idegennyelvi és Továbbképzési Tanszék. Disszertációjának címe: *Word order and passivization in English and German: A Syntax First Alignment Approach*". Külföldi angol nyelvészeti tanulmányok: Westminsteri Egyetemen, London, 1 félév. Kutatási területe: Angol nyelvészet; Angol-német összehasonlító nyelvészet; Nyelvi fejlesztés online környezetben. Egy jelentősebb publikációja és konferencia előadása a The Olomouc Linguistics Colloquium-hoz (OLINCO) kapcsolódik. A Kar Nyelvészeti és Irodalmi Kutatóműhelyének vezetője, Erasmus-koordinátor, a Károli Gáspár Református Egyetem óraadója.

Kengyel Nikoletta tanítónő, Rigó József Általános Iskola, Bugac

IKT ESZKÖZÖK ALKALMAZÁSA NÉMET NYELVI ÓRÁKON

BENCÉNÉ FEKETE ANDREA – SZATYIN BETTINA

1. Bevezetés

A mai infokommunikációs társadalomban született gyermekek számára már természetes a digitális eszközök megléte, hiszen ezeknek az eszközöknek a segítségével juthatnak számukra érdekes, új információkhoz, ezáltal kielégíthetik kíváncsiságukat és élményigényüket is önállóan, valamint számos készségüket is fejleszthetik. A 21. században, az idegennyelv-oktatásban is ki kell használni az új lehetőségeket, az új módszereket, hiszen ezekkel a technikákkal élményszerűbbé, változatosabbá, hasznosabbá varázsolhatjuk a tantermi órákat. A képi megjelenítésnek köszönhetően növelhetjük az új információk befogadásának a hatékonyságát.

Különösen fontos beszélnünk a német nyelvnél az órai szókincselsajátítás hatékonyságáról, hiszen a gyerekek angol nyelven videókat néznek, olvasnak a világhálón, de a német nyelvvvel nem találkoznak sajnos önként, szabadidejükben. Az empirikus kutatás során egy intézményben, egy ötödik és egy hatodik osztályban a német nyelvi órán egy, a gyermekek érdeklődéséhez közel álló témához kapcsolódóan a szókincsbővítésre fektettük a hangsúlyt. Abból a kutatási kérdésből indultunk ki, hogy az interaktív eszközök használata hatékonyabbá és eredményesebbé teszi-e a német nyelvi órákat.

Ebben a tanulmányban a két tanóra közötti különbséget mutatjuk be több szempontból, figyelembe véve a tanulók és a pedagógusok véleményét. A tudásszint mérésénél a hatodikosoknál Sima Paribakht és Marjorie Wesche 1997-ben megalkotott szókincsmérő módszerét alkalmaztuk, amelyet átalakítottunk annak érdekében, hogy a gyerekek életkori sajátosságainak megfeleljen. A módszer különlegessége az, hogy teljes képet nyújt a gyerekek tudásáról a pedagógus számára. Az ötödik évfolyamon a hagyományos tanítási módszer után a megszokott szódolgozat következett. A két dolgozat megírását követően megcseréltük a módszert a csoportoknál, végül újabb mérést végeztünk. A kutatást során a gyerekeket, kérdőívet töltöttek ki, a pedagógusokkal interjú készült.

2. A szókincs jelentősége, a szókincstanítás alappillérei

A szókincs fontossága időről - időre változott, volt, hogy kiemelkedő jelentőséget tanúsítottak neki a nyelvtanulásban, de némely korban elhanyagolták ezt a területet. A XIX. század végén megjelenő direkt módszerrel teljesen kizárták az idegen nyelvi órákról az anyanyelvet. Ezzel szemben, a kommunikatív nyelvoktatás megjelenésével 1972-ben ismét előtérbe került a szókincs jelentősége. 1993-ban megjelent a lexikális módszer, melynek célja a szókincs bővítése fejlesztése, szavak, szókapcsolatok, kifejezések tanításával. A lexikális módszernek köszönhetően felismerték azt, hogy milyen fontos szerepe van a nyelvtanulásban a szókincsnak. A szókincs bővítéséhez a kommunikatív nyelvoktatás a véletlenszerű szótanulást tartotta kiemelkedő jelentőségűnek (1).

A nyelvórák legfontosabb kérdéseire hozzátartozik a mennyiség értelmezése: Hány szót tanítsunk a gyerekeknek egy órán? Az újonnan tanított szavak száma vajon mitől függ? Mik lehetnek a szókincstanítás alappillérei, amelyek nélkül a szókincstanítás elképzelhetetlen?

Bárdos Jenő szerint 6-12 új szót tanulnak meg a gyerekek egy órán. Az új szavak megtanításának száma persze függ a tanulók képességétől, illetve a tananyagtól, hiszen, ha a gyermekek által kedvelt témával foglalkozunk egy órán, akkor sokkal szívesebben tanulják az új szavakat, hiszen megvan a belső motivációjuk (2). A szókincs elsajátítás sikerességéhez és a szókincs bővítéséhez számos tényező szükséges még. Az intelligencia, a nyelvtanulási stratégia, korábbi nyelvvel kapcsolatos tapasztalat, a motiváció, az önbizalom, illetve a jó memória nagyon fontos feltétele a szókincs elsajátításnak (3). A tanulók esetében is ez a folyamat több részből tevődik össze. Fontos, hogy a tanítási órákon mely szavak fordulnak elő, milyen szavakat használ a tanár, miket kér számon a dolgozatokban és ezt milyen gyakorisággal teszi. Lényeges az is, hogy milyen szavakkal találkozik a gyermek a tankönyvben, ezek a szavak milyen gyakorisággal tűnnek fel az egyes fejezetekben. Figyelembe kell venni azt is, hogy a tanulók milyen szavakkal fejezik ki a gondolataikat az órán. Megfigyelhető még a szókincs elsajátításnál a média, az internet szerepe is (4).

Holló Dorottya az egyszerre megtanulható szavak számát 8-12 szóra becsüli. Nagyon fontosnak tartja a szavak jelentésének lerajzolását, ezért szerinte az egyszerre megtanulható szavak száma függ attól is, hogy ezeket a szavakat milyen könnyű illusztrálni.

Ahhoz, hogy a szó az aktív szókincsbe kerüljön, többször kell gyakorolni, sőt sokszor újra is kell tanítani ezeket, hiszen hiába tanulják meg a gyerekek a szavakat, ha az ismétlés, gyakorlás elmarad. A szerző szerint a szótanítás célja az, hogy a tanulók az aktív szókincsükben közel 3000 szóval rendelkezzenek (5). Bárdos Jenő szerint az aktív szókincs 2000-5000 szóból áll, míg a passzív szókincs 5000 és közel 15000 szót jelent a tanulóknál (6).

2.1. A szókincstanítás módszerei

A szókincstanításnál egyértelműen az a cél, hogy a megtanult szavak az aktív szókincsbe kerüljenek, viszont ez csak akkor valósul meg, ha a szótanítás módszerénél a megfelelő lépések szerint tanítjuk meg az új ismeretet, illetve ezek után a tanuló a szavakat rendszeresen ismétli, gyakorolja, alkalmazza.

Bárdos Jenő az új ismeretek tanítását négy lépésre osztotta. Az első lépésnél a bemutatjuk először az új szót a tanulóknak. Itt törekedni kell arra, hogy mindenki számára jól érthető legyen a szó, a szóhangsúly, egyértelmű legyen a kiejtés. Nagyon fontos, hogy a kiejtéshez kapcsolódjon valamilyen vizuális elem. Ez lehet ez egy tárgy, kép vagy illusztráció, hiszen a szavak tanulásának hatékonysága fokozható a szemléltetéssel. A második lépés a kép és a hang egységének megerősítése. Az új szó hangoztatása, kiejtése, gyakorlása történhet egyénileg vagy csoportosan. Amikor a gyerekek már gyakorolták a kiejtést, akkor a következő lépésben idegen nyelven meg kell magyarázni számukra a megtanulandó új szó jelentését, vagy mondatba is lehet foglalni az új szót, így a gyerekek könnyen kitalálhatják a jelentést. Utolsó lépésben fontos a szó jelentésének tisztázása anyanyelven is, mert ekkor lehet megbizonyosodni arról, hogy minden tanuló megértette-e az új szót. Ezután következhet a szó gyakorlása, amely más és más módszerrel kivitelezhető (7).

Egyes szakirodalmakban a szókincstanítás módszereit két részre oszthatjuk. Megkülöböztethetünk direkt-és indirekt szókincstanítást. A direkt szókincstanításnál a pedagógus egy bizonyos időkeretben csak szókincstanítással foglalkozik. Több technikát is lehet ilyenkor alkalmazni (szóképzés, szó elmagyarázása definícióval).

Az indirekt módszerél nincs megszabva időkeret, amely során csak szókinccsanítással foglalkoznak, hanem a pedagógus a szókinccsfeljesztést különböző kommunikatív feladatokba építi be, mint például a hallás utáni szövegértés (8).

A gyakorlásnak van egy kulcsfontosságú tényezője, ez pedig nem más, mint a rendszeresség. Rendszeresen vissza kell térni a tanult szavakra, folyamatosan ismételni, alkalmazni kell azokat. Ismétlés nélkül nincs szótanulás (9). Sokkal sikeresebb, hatékonyabb és eredményesebb lesz a szótanulás, ha a gyerekek megtalálják az egyéni tanulási módszerüket.

2.2. A szókinccsmérés

A szókinccs elsajátításának ellenőrzése nélkülözhetetlen a nyelvtanulás folyamatában (10).

A szókinccs mérésénél a pedagógusnak tudnia kell, hogy a tanuló a szótanulás melyik szintjén van. A szótanulásnak Laufer szerint három szintjét különböztethetjük meg. Az első fázisban a tanuló a szó jelentését ismeri, de nem használja. Ezt passzív tudásnak nevezzük. A második fázisban már képes arra, hogy az új szót alkalmazza. A harmadik fázisban már képes rá, hogy önálló munka során, akár egy írásbeli fogalmazásnál használja az új szót. Ilyenkor a tanuló már szabad produktív ismerettel rendelkezik (11).

A kvantitatív módszer a szókinccs mennyiségére fókuszál. A kvalitatív módszer pedig világosabb képet nyújt a tanuló szókinccsének mennyiségéről és mélységéről (12).

Bár sok pedagógus használhatná a modern eszközöket akár a szókinccs mérésére is, ennek ellenére még mindig a leggyakrabban használt szókinccsmérő módszer a papír alapú szódolgozat íratása (13).

1997-ben Sima Paribakht és Marjorie Wesche megalkotta a szókinccs mérésének módszerét. A skála megmutatja azt a tanulónak, hogy mennyire ismer egy-egy szót, valamint bemutatja egy szó tudásának a fejlődési fokait. A skálát a tanuló egy szólistával együtt kapja meg (14).

Sima Paribakht és Marjorie Wesche szókinccs mérésének skálája:

„ I. Nem emlékszem, hogy láttam már ezt a szót korábban.

II. Láttam már ezt a szót, de nem tudom mit jelent.

III. Láttam már ezt a szót, és azt gondolom, hogy a jelentése

_____ (szinonima vagy fordítás).

IV. Ismerem a szót. Jelentése _____(szinonima vagy fordítás).

V. Mondatban tudom a szót használni. Például: _____.” (15)

Az első és második kérdésnél a tanuló ösztönzésére van bízva a válaszadás. A harmadik kérdésnél már be kell bizonyítania a tanulónak azt, hogy valóban ismeri-e a szót. Itt egy szinonimát vagy egy fordítást lehet írni a válaszban. Az ötödik kérdésnél már alkalmaznia kell a szabad produktív ismeretet, tehát itt már mondatba kell foglalnia az adott szót (16).

A vizuális input módszernek előnye az, hogy fenntartják a gyerekek érdeklődését a képek, illetve a szemléltető anyagok a teszt kitöltésének végéig. Az online diagnosztikus mérési rendszer további nagy előnye az, hogy a gyerekek vissza tudnak térni egy előző kérdésre (17).

3. A kutatás bemutatása

A kutatás során a szókincs bővítésére és a szókincs elsajátítás eredményességére került a hangsúly a német nyelv tanulása során, hiszen az órai megfigyelések során észrevehető volt, hogy nagyon nehezen ment a szótanulás.

3.1. Kutatás célja

A kutatás során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy vajon valóban eredményesebben és hatékonyabban tudunk tanítani a német nyelvi órákon, ha interaktív eszközöket is használunk? A vizsgálattal az a célunk, hogy felkutassuk, hogy az információs és kommunikációs technikák használatával sikeresebben taníthatjuk-e meg a gyerekeknek az új ismereteket, valamint eredményesebbé tudjuk tenni az oktatást a német nyelv tanítása során.


Kutatási kérdés tehát az, hogy a német nyelvi órákon az IKT eszközök használatával eredményesebben és hatékonyabban lehet-e megtanítani az ismereteket az új generáció gyermekeinek. A tanulók motiváltabbak, aktívabbak-e akkor, ha az órákon interaktív eszközöket alkalmaz a pedagógus.

4. Mérés

4.1. A mérőeszköz bemutatása

A fentiekben már bemutatott szókinccsmérési módszerek közül próbáltuk kiválasztani a két évfolyam számára a legideálisabbat. A Sima Paribakht és Marjorie Wesche szókinccsmérő módszer kipróbálására került sor, mivel a gyerekek az elsajátított szavakat nehezen tudják alkalmazni. Ez a teszt rávilágít arra, hogy tudják-e alkalmazni a diákok a szavakat. A módszer különlegessége, hogy teljes képet nyújt a tanulók tudásáról egy skálának köszönhetően. Egyértelmű képet ad arról, hogy tudják-e alkalmazni az új ismeretet mondatban. A skála 5 részből tevődik össze, egyes szintjeit a gyerekek dolgozatában kicsit átfogalmaztuk, annak érdekében, hogy a tanulónak egyszerűbb legyen a megértés (18).

Az első szint: Nem emlékszem, hogy láttam már ezt a szót korábban. A szintet a következőképpen alakítottuk át: Nem hallottam németül ezt a szót. Ez az első lépcsőfok, amely megmutatja azt, hogy a tanuló emlékszik-e a szóra. A második szint: Láttam már ezt a szót, de nem tudom mit jelent. A szint ismét átalakításra került a gyerekek életkori sajátosságainak figyelembe vételével: Hallottam már ezt a szót, de nem emlékszem a jelentésre. Itt a tanulónak eszébe jut az, hogy a tanórán ez a szó elhangzott, de sajnos nem emlékeznek rá. A harmadik szint: Láttam már ezt a szót, és azt gondolom, hogy a jelentése _____. A gyerekek dolgozatában ez a szint így volt megfogalmazva: Hallottam ezt a szót. Így van németül _____. Itt a tanuló a felidézés szintjén ismeri az új szót. Ez a szint valójában a memória tesztelésének a szintje. A következő szint: Ismerem a szót. Jelentése _____. A szódolgozatban is ugyanígy szerepelt ez a szint. Bár a tanuló teljesen biztos a szó jelentésében, de nincs a tudás legfelső szintjén. Az általa megtanult ismeretet vissza tudja idézni, de mondatban még önállóan nem tudja használni. A pedagógusok számára kitűzött legfontosabb cél az idegen nyelvi órákon az, hogy a tanuló tudja is valójában alkalmazni az elsajátított ismereteket. Az utolsó szinten ezt mutatja meg. Mondatban tudom a szót használni. Például: _____. A gyerekek kicsit átfogalmazva láthatták ezt a szintet a dolgozatukban: Mondatot is tudok írni a német szóval. Például: _____. A szintek egymásra épülnek, hiszen az alsóbb szintek elsajátítása nélkül nem lehet eljutni a felsőbb szintre.

	<p>Nem hallottam németül ezt a szót.</p>	<p>Hallottam már ezt a szót, de nem emlékszem a jelentésre.</p>	<p>Hallottam ezt a szót. Így van németül:</p>	<p>Ismerem ezt a szót. Így van németül:</p>	<p>Mondatot is tudok írni a német szóval. Például:</p>
---	--	---	---	---	--

1. ábra A szókinccsmérő feladatlap egy részlete

A fent bemutatott mérőeszköz mellett alkalmaztuk még a kikérdezés módszerét, annak érdekében, hogy megtudjuk, hogy a gyerekek hogyan vélekednek az új szókinccstanulásról és a mérésről. A kérdőív 3 kérdésből állt. A kérdések nyílt kérdések voltak, hiszen válaszukat megindokolhatták a gyerekek.

4.2. A mérés

A kutatást egy 5. és egy 6. osztályban végeztük el a német nyelvet tanuló csoportokban. A gyerekek 4. osztályban kezdtek el idegen nyelvet tanulni, heti 3 órában. Különlegessége a két évfolyamnak az, hogy ugyanazt a tananyagot tanulták tanárváltások miatt. A hatodik osztályban 18 fő tanult német nyelvet, az ötödikben pedig 23.

A hatodik osztályban interaktív táblával történt az új téma feldolgozása, az ötödik osztályban pedig hagyományos módszerrel. Az új téma az „Im Zoo”. Az állatokkal, az állatok tulajdonságaival, összehasonlításával ismerkedhettek meg a tanulók. Az interaktív tábla segítségével megjelenített képek, filmek színessé, érdekessé tették az órát. Az állatokhoz kapcsolódó interaktív feladatok elvégzése megmozgatta a tanulókat.

Az óra fő részében az interaktív táblán dolgozott az osztály. A gyerekek feladata az volt, hogy párosítsák a német szavakat az állatok képeivel. Miután megismerkedtek az állatkerti állatokkal, egy rejtvény következett. A 4 mondathoz kellett húzniuk a megfelelő állat nevét majd az állat képét. Az olvasás után fordítás következett, majd a megoldás, amit a tanulók húzhattak a helyes mondathoz. Az utolsó mondatban ismeretlen igé elrejtésre került.

A szótanítás lépésről lépésre történt, először idegen nyelven került sor a magyarázatra, mutogatás, szemléltetés segítségével, majd egy képpel vagy tárggyal történt a bemutatás. A képhez párosított szó jelentése a későbbiekben a kép segítségével került felidézésre német nyelven. A rejtvény mondata nagyban segítette az értelmezést, végül magyarul is sor került a magyarázatra.

Az interaktív tábla a tankönyvi munkánál az ellenőrzést is érdekesebbé tette és megkönnyítette a pedagógus munkáját. A következő órákon az új szavak ismétlése, gyakorlása játékosan történt az interaktív tábla segítségével.

Az ellenőrzés, az elsajátított ismeret mérése egy nagy táblázat segítségével történt, ahol az első oszlopban a tanult állatok képét láthatták a gyerekek. A következő öt oszlopban pedig a különböző szintek voltak láthatóak, amely a fenti fejezetben került bemutatásra.

A képek között volt hét állatnak a képe, itt csak az állat nevét kellett felidézniük a gyerekeknek. Ezekkel az állatnevekkel írtak egy mondatot. Volt négy olyan kép, ahol a tanulóknak egy cselekvésre kellett gondolniuk. Ezeket a cselekvéseket órán, azzal a képpel tanulták, amit a dolgozatban is láthattak. A dolgozatban két olyan állatnak a képe is szerepelt, amelyeket a gyerekek nem tanultak.

Az ötödik osztályban hagyományos szódolgozatot írtak a gyerekek, 11 szónak kellett tudniuk a jelentését. 7 állat nevét kellett tudni és 4 igét.

Miután mind a két osztály megírta a lecke első részéből a dolgozatot két különböző formában, folytattuk az anyag második részével a tanulást mindkét osztályban. Megcseréltük a tanítás módszereit és a számonkérés módját is az osztályokban.

A dolgozatok javítása közben típushibák rontották az eredményeket az új típusú feladatnál. A leggyakoribb típushiba az igeragozás volt. A 18 főből három tanuló dolgozatában helyes az összes mondatban az igék ragozása. A további 15 fő esetében jellemző az, hogy az igét nem ragozta. Az igével kapcsolatos hibának meg kell említeni azt is, hogy nagyon gyakori volt, hogy feleslegesen használták többen minden mondatban a sein ige ragozott alakját. „Der Pinguin ist tauchen.”

További típushiba volt az, hogy a gyerekek nem tanulták meg a névelőket, ezáltal több mondatban eltévesztették azt. Több esetben a szórend okozott nehézséget.

Több tanuló nem emlékezett bizonyos állatok vagy cselekvések jelentésére. Ezek a tanulók a dolgozatban a második oszlopot jelölték meg, miszerint hallották már ezt a szót, de nem emlékeznek a jelentésre. A dolgozatban két olyan állat képe volt, amelyet nem tanultak, ezeknél a szavaknál őszinték voltak a gyerekek, a hangya esetében azt jelölték, hogy nem hallották még. A sündisznó esetében más volt az eredmény, öten tudták a sündisznó német megfelelőjét és mondatot is írtak vele. Kiderült, hogy az öt főből hárman magántanárnál ismerkedtek meg a szóval. A negyedik tanuló az, aki egy másik iskolából érkezett a többiekhez, így ő ott tanulta a szót, az ötödik tanuló pedig egy német állatos könyvecskében olvasott róla. Az évfolyam átlaga 3,5 lett.

Az ötödikesek min d a 23-an szódolgozatot írtak, 11 szó volt a szódolgozatban, ezek közül hét állatnak a neve, négy pedig cselekvés ugyanúgy, mint a hatodikosok dolgozatában. Az évfolyam átlaga 3,1 lett. Típushiba volt, hogy sokan azért vesztek el több pontot is, mert nem tudták az állatok névelőjét. Az igék esetében senkinél sem merült fel olyan hiba, hogy ragozott alakot írt volna a főnévi igenév helyett.

A cserét követően a hatodikosok közül többen is hiányolták az élményt nyújtó interaktív táblás órákat. A következő két órában az állatkert témakörben a belépőjeggyel, a nyitvatartási idővel és egy kis nyelvtani ismerettel bővült a gyerekek tudása. Észrevehető volt a hagyományos órán, hogy a hatodikosok mennyire passzívak, mennyire várják már, hogy vége legyen az órának. Az előző órákhoz képest teljesen lelassultak.

A két óra után ismét egy szódolgozatban bizonyíthatták tudásukat a gyerekek. Ez a szódolgozat egy hagyományos szódolgozat volt, olyan, mint az ötödikeseké. 13 szó volt a dolgozatban. A típushibák ugyanazok voltak mint korábban az ötödikeseknél. A dolgozatok eredményeit tekintve rosszabbak lettek, mint az interaktív eszközöket használó órán. Az évfolyam átlaga 2,1 lett az előző alkalommal elért 3,5 helyett. Jelentős eltérés van a két átlag között. Több tanuló azt mondta, hogy sokkal könnyebb volt az előző dolgozatot megírni, mert segített a sok kép, amit az interaktív táblán láthattak. Elmondásuk szerint, sokkal könnyebb volt megtanulni képekkel együtt, a táblánál dolgozva a szavakat. Az ötödikesek is nagyon érdekesnek találták az interaktív táblás órákat. A gyerekek már a szünet első pár percében bent voltak a német órán.

A következő órára a gyerekek kicsit félve érkeztek meg. Ahogy a hatodikosokkal, úgy az ötödikesekkel is megoldottunk egy feladatot példaként annak érdekében, hogy mindenki számára érthető legyen a feladat. A gyerekek a színes képek miatt örömmel írták meg a dolgozatot. A kitöltés nem vett igénybe egy teljes órát. A hatodikosokkal ellentétben az ötödik évfolyamon nem volt igeragozással kapcsolatos típushiba. Nem fordult elő az se a dolgozatokban, hogy a gyerekek feleslegesen használtak volna több igét egy mondaton belül. Ami típushibának mondható az az, hogy nem tanulták meg hibátlanul a főnevek névelőjét. A dolgozatok eredményei nagyon jók lettek. Az évfolyam átlaga 4,6 lett a korábbi 3,1 tizedes eredménnyel szemben.

A dolgozatok kiosztása után megkérdeztük a tanulóktól, hogy mennyit tanultak a dolgozatra. Többen is mondták, hogy kevesebbet tanultak, mint szoktak, de jobb lett az eredményük.

Az eredményeket összegezve tehát az azonos képességű osztályok esetében, mindegyik csoportnál az interaktív táblás órát követő új típusú szódolgozat lett eredményesebb.

5. A kérdőív eredményei

A kérdőívek mind az ötödik, mind a hatodik osztályban ugyanabból a három kérdésből álltak. Az első kérdésnél arra kellett választ adniuk a tanulóknak, hogy jónak tartják-e, ha interaktív táblát használunk az órán. A gyerekek 100%-a az igen választ adta. Azt írták, hogy azért tartják jónak, mert sokkal élvezetesebbek, érdekesebbek, izgalmasabbak interaktív táblával az órák. Pár tanuló azt is írta, hogy szerinte azért jobb, mert a tábla segítségével könnyebben meg tudja jegyezni az anyagot és otthon kevesebbet kell készülnie. Sokkal jobban leköti a figyelmét, tovább oda tud figyelni az órákon. Egy tanuló azt is leírta, hogy nem csak figyel az órákon, hanem meg is jegyzi az anyagot a sok képnek köszönhetően. Többen a pedagógus szemszögéből is válaszoltak erre a kérdésre: „Csak egy gombnyomás és felvillan a megoldás.” „Sokkal több lehetősége van a tanárnak a szemléltetésre.” „Nem megy el annyi idő a megoldások ellenőrzésére interaktív táblával.” A válaszok alapján meggyőződhattünk arról, hogy a gyerekek valóban jónak tartják az interaktív táblát.

A második kérdésnél arra kellett választ adni, hogy tetszett-e az interaktív táblás óra. Többen itt is azt írták válasznak, hogy izgalmasabb, érdekesebb volt a tanóra interaktív táblával.

Volt olyan, aki szerint képekkel könnyebb a tanulás, valamint az ilyen tanórák elősegítik a kreativitás fejlődését is. „A képekkel könnyebb volt mondatokat alkotni, ezáltal a dolgozat is könnyebb volt.” Többeknek azért tetszett az óra, mert mindenki a táblát figyelte és nem beszélgetett, ezért csend lett a teremben. A táblával áttekinthetőbb volt az egész óra.” Volt olyan, aki a telefonhoz hasonlította az interaktív táblát és emiatt érezte nagyon jól magát az órán. Ennél a kérdésnél is voltak olyan tanulói válaszok, ahol a tanító szemszögéből is válaszoltak a gyerekek. „Nem kell nyomtatni, bármit megkereshetünk az interneten és a diákoknak se kell annyit írniuk a füzetbe.”

A harmadik és egyben utolsó kérdésnél arra kellett válaszolniuk a gyerekeknek, hogy jobban figyeltek-e az interaktív táblás órákon, mint máskor. Egy tanuló húzta alá a nem lehetőséget. Válaszát azzal indokolta, hogy egyik tanórán sem tud annyira figyelni, mint amennyire kellene neki. A többi tanuló az igen választ húzta alá. „Azért figyeltem jobban, mert több érdekes dolog volt az órán. Jobban meg lehetett érteni a németet.” „Sokkal jobban lehetett látni az interaktív táblára írtakat.” „A fény odavonzotta mindenki tekintetét a táblára.” „Aktívabb volt az óra.” „Amikor én vagy az osztálytársaim mehettek ki a táblához dolgozni, még jobban figyeltem az órai anyagra.”

Az órák utáni pozitív visszajelzések és a gyerekek kérdőívének eredményei láttán meggyőződhettem arról, hogy sokkal jobban érezték magukat a tanulók az interaktív táblás órákon, könnyebben oda tudtak figyelni az adott témára, valamint a dolgozatok eredményei is alátámasztják az interaktív eszközöket használó órák hatékonyságát.

6. Összegzés

Az interaktív eszközöket alkalmazó órán a gyerekek mindig pozitív visszajelzést adtak, lelkesek, motiváltak voltak, nagyon tetszett nekik az óra, különlegesnek és izgalmasnak tartották.

A kutatás eredménye azt mutatta, hogy az interaktív eszközök valóban hatékonyabbá és eredményesebbé tehetik az oktatást, hiszen a gyerekek figyelmét jobban megragadja, valamint sokkal színesebb és érdekesebb órákat lehet tartani a szemléltetésnek köszönhetően. A pedagógusok szempontjából sem elhanyagolható az a segítség, amit a tábla nyújt.

A nyelvtanároknak nyitottnak kell lennie az új lehetőségekre, annak érdekében, hogy sikeresebben tudják átadni a tanulóknak az új ismereteket. Nem szabad megfeledkezni azomban arról, hogy az interaktív tábla csak egy eszköz, amivel a célunkat elérhetjük, de ezen kívül is rendelkezésünkre áll több olyan módszer is, amellyel sikert érhetünk el.

A szavak tanulásához, amennyiben nem áll rendelkezésünkre interaktív tábla, célszerű kis kártyákat készíteni, amelynek egyik oldalára a tanuló leírja a német megfelelőt, a másik oldalra pedig lerajzolja a szó jelentését, hiszen nagyon fontos szerepe van a szótanulásban a szemléltetésnek.

Nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy a kisgyerekekkel először meg kell szeretetni az idegen nyelvet. Ehhez rengeteg játékra, rövid versre, mondókákra, énekekre van szükségünk. Fontos, hogy óráinkból próbáljuk kihozni mindig a legtöbbet annak érdekében, hogy a tanulást megkönnyítsük, illetve élménnyé varázsoljuk a gyerekek számára, akár rajzolással, festéssel, csoportmunkával vagy esetleg interaktív eszközök felhasználásával.

Hivatkozott szakirodalom

- (1) Lehmann Magdolna: Az idegen nyelvi szókinccs elsajátításának és mérésének innovatív irányzatai. [online] In: Alkalmazott nyelvtudomány. 2004. 4. évf. 1. sz. p. 48. URL.:http://real-j.mtak.hu/4247/1/AlkalmazottNyelvtud_2004.pdf [2018.03.12.]
- (2) Bárdos Jenő: Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000. p. 75-84.
- (3) Lehmann Magdolna: Az idegen nyelvi szókinccs elsajátításának és mérésének innovatív irányzatai. [online] In: Alkalmazott nyelvtudomány. 2004. 4. évf. 1. sz. p. 46. URL.: http://real-j.mtak.hu/4247/1/AlkalmazottNyelvtud_2004.pdf [2018.03.12.]
- (4) Orosz Andrea: Angol nyelvi szókinccsmérés az általános iskolában. In: Csengőszó. 2007. 15. évf. 4. sz. p. 14.
- (5) Holló Dorottya, Kontráné Hegybíró Edit, Timár Eszter: A krétától a videóig: Nyelvtanárok kézikönyve. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996. p. 89-100.
- (6) Bárdos Jenő: Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000. p. 74.
- (7) U.o. 81-82.

(8) U. o.

(9) Orosz Andrea: Az idegen nyelvi szókincs elsajátításának alapvető kritériumai és aktuális problémái. [online] In: Módszertani közlemények. 2008. 48. évf. 1. sz. p. 22. [2017.04.20.]

URL.: [URL.:http://real-j.mtak.hu/4247/1/AlkalmazottNyelvtud_2004.pdf](http://real-j.mtak.hu/4247/1/AlkalmazottNyelvtud_2004.pdf)

(10) Medgyes Péter: A nyelvtanár: A nyelvtanítás módszertana. Budapest: Corvina, 1997. p. 135-139.

(11) Lehmann Magdolna: Az idegen nyelvi szókincs elsajátításának és mérésének innovatív irányzatai. [online] In: Alkalmazott nyelvtudomány. 2004. 4. évf. 1. sz. p. 46. URL.:http://real-j.mtak.hu/4247/1/AlkalmazottNyelvtud_2004.pdf [2018.03.12.]

[2018.03.12.]

(12) U.o.: p. 49.

(13) Orosz Andrea: Angol nyelvi szókinccsmérés az általános iskolában. In: Csengőszó. 2007. 15. évf. 4. sz. p. 14.

(14) [Kovács Szilvia: Szókincs és kommunikatív kompetencia. \[online\] In: Acta Beregsasiensis 2010. 9. évf. 1. köt. p. 17.](#)

URL.:http://epa.oszk.hu/01600/01626/00003/pdf/acta_beregsasiensis_EPA01626_2010_01_015-020.pdfoldal3 [\[2019.12.10\]](#)

(15) U.o.

(16) Lehmann Magdolna: Az idegen nyelvi szókincs elsajátításának és mérésének innovatív irányzatai. [online] In: Alkalmazott nyelvtudomány. 2004. 4. évf. 1. sz. p. 48.

URL.: http://real-j.mtak.hu/4247/1/AlkalmazottNyelvtud_2004.pdf [2018.03.12.]

(17) Vidákovich Tibor [et al.] Az angol és német nyelvi szókincs online diagnosztikus tesztelése a 6. évfolyamon. [online] In: Iskolakultúra. 2013. 23. évf. 11. sz. p. 122-128. URL.:

http://epa.oszk.hu/00000/00011/00179/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_11_117-130.pdf [2017.04.20.]

(18) Kovács Szilvia: Szókincs és kommunikatív kompetencia [online] In: Acta Beregsasiensis 2010. 9. évf. 1. köt. p. 17.

URL.:http://epa.oszk.hu/01600/01626/00003/pdf/acta_beregsasiensis_EPA01626_2010_01_015-020.pdfoldal3 [\[2019.12.10\]](#)

Abstract

In the 21st century we have to use new opportunities and new methods in foreign language teaching, because these techniques can make classroom lessons more fun, diverse and useful. It is especially important to talk about the effectiveness of vocabulary acquisition in German language, because children watch only English videos, read on the web, but unfortunately they do not meet German in their free time. During our empirical research, in an institution, in a fifth and sixth class, we focused in the German language class on vocabulary acquisition with and without the use of an interactive whiteboard on a topic close to children's interest. In this study, we show the differences between the two lessons.

Keywords: German language teaching, vocabulary acquisition, ICT tools, measurement

SZERZŐK

Bencéné Dr. Fekete Andrea PhD egyetemi docens, dékánhelyettes Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Intézet. Kutatási területe: Neveléstudomány, Német nyelv az óvodában, iskolában. Jelentős neveléstudományi publikációk szerzője, a tanító szak szakfelelőse, TMDK-elnök.

Szatyin Bettina ált. iskolai tanár, Kodály Zoltán Központi Általános Iskola, Berzsenyi Dániel Tagiskola, Kaposvár.

IV. ÉLMÉNYKÖZPONTÚSÁG AZ IRODALOMÓRÁN

ÉLMÉNYALAPÚ TÖRÖK LECKE (Kosztolányi Dezső: Esti Kornél c. művének 7. fejezete alapján)¹

HIMA GABRIELLA

Hipotézisem szerint az idegen nyelv tanulásához a legnagyobb motiváció az idegennel való találkozás – erre pedig a legjobb alkalom az utazás. A kultúratudomány az Idegennel való találkozást a Saját és az Idegen közötti határvonal mentén tanulmányozza, mely a befogadás és kizárás elvén alapul. A talán az egyik leghíresebb 20. századvégi kultúrfilozófus, Jan Assmann szerint a nemzeti identitásunk részét képező kultúrában nem a teljes múltunk öröklődik át, hanem csak a jelen nemzedék által fontosnak érzett dolgok a múltból. A kulturális emlékezet egyrészt mitológiát fon az elmúlt korok köré, másrészt normatív módon határokat szab, előír, irányítja a közösség viselkedését. A szokások alapját képező íratlan illemtörvény a kulturális szemantika mélyrétegeibe vésődik, és az idegen szemlélő számára nemzeti sztereotípiáknak tűnő szimbolikus formákon keresztül jut kifejezésre.²

Tanulmányomban a fenti állítás igazságát Kosztolányi Dezső *Esti Kornél* című elbeszélésciklusának *Hetedik fejezetén* keresztül szeretném szemléltetni, amelyben az alcím szerint *Kücsük tűnik föl, a török leány, aki egy mézes cukrászsüteményhez hasonlít*. Az elbeszélő, Esti Kornél, Kosztolányi alteregója, író, újságíró, akit az *Első fejezetben* mutat be³.

Az általam választott *Hetedik fejezet* cselekménye nem az elbeszélés jelenében, hanem a főhős ifjúkorában játszódik. Formailag útleírás, amely akár egy megtörtént utazásról is szólhatna, ám a túlzások, karikírozások és poénok már a képzelet kiegészítései.

Esti épp hazafelé tart egyik külföldi útjáról:

A keleti villámvonaton robogtam – mesélte Esti Kornél – hazafelé, forró nyáron.

A kerettörténet, melyben az elbeszélő esemény és az elbeszélő személye egyforma hangsúllyal szerepel, a közvetlen élmény illúzióját teremti meg. Hogy a történet különlegességét érzékeltesse, az elbeszélő az emlékező attitűdöt veszi fel:

Abban az elsőosztályú, elfüggönyözött fülkében, melyben ültem, kívülem még három nő utazott, három török nő, három ízig-vérig modern török nő, fátyol és előítélet nélkül: az öreganya, az anya és egy tizenöt éves kislány, akit *Kücsük*-nek hívtak, vagyis Kicsinek, Kicsikének.

A bájos családban gyönyörködő Esti megpróbálja kitalálni kulturális háttérüket, ami nem látszik könnyűnek. A családi struktúrából, amely az identitást és a különbözőséget, a folytonosságot és a változást van hivatva szabályozni, hiányzik a családfő. Esti legelső megfigyelése, hogy ez a török család nem felel meg a róluk alkotott nyugati sztereotípiáknak. A három török nő ugyanis három kötelező attribútum nélkül utazik: 1. férfikíséret nélkül, 2. fátyol nélkül, 3. előítélet nélkül. Az első hiány implicit, míg a második és harmadik egy nyelvi párhuzammal fejeződik ki. A muzulmán nők kötelező ruhadarabja és az ilyent viselő nők előítéletességére való utalás már önmagában is előítélet. A kettő összekapcsolása tipikus estis poén, ezen túl pedig nem a Kelet, hanem a Keletről való nyugati típusú gondolkodás paródiája. De nem mindegyik útitárs tűnik szabadnak ettől az évezredek hagyománytól. A nagymama alvás közben kezével próbálja takarni arcát, mintha zavarná annak meztelensége. Esti ezt úgy értelmezi, hogy nyilván hiányzik neki a megszokott fátyol.

A nagymamával szemben az anya a haladó és emancipált modern európai nő megtestesülése:⁴

Szinte tüntetett haladottságával. Haját, mely valaha hollófekete lehetett, szalmasárgára festette. Közvetlen volt. Egyik cigarettáját a másik után szívta. A kalauzzal, aki belépett – demokratikusan – kezet fogott. Egyébként Paul Valéry legújabb könyvét olvasta.

Esti kétségbeesetten kutat az ún. törökös sztereotípiák után, de sem az anya, sem a szalmasárga hajával az anyát szinte majmoló lány külsejében és viselkedésében nem talál ilyet. Utóbbinak csak a piros bőrpapucs, a fülkét betöltő rózsacsokra és egy török szőnyegen szunyókáló angóra macskája utal orientális származására. Kücsük macskájával szembeni gyöngéd szeretete Estit Mohamed próféta megható gesztusára emlékezteti, aki „inkább levágta köpenye csücskét, semhogy kedvenc cicáját fölébressze.” A nők azonban látható gonddal igyekeztek elrejtetni minden olyan jelet, amely keleti származásukra utalna. Az utazásuk kezdetétől próbálnak alkalmazkodni egy olyan viselkedési mintához, amelyről azt hiszik, hogy nyugatias. Divatosnak vélt témákról beszélgetnek, miközben váltogatják a különböző nyugat-európai nyelveket:

Bécsbe igyekeztek, onnan Berlinbe, onnan Párizsba, onnan Londonba. Káprázatosan műveltek voltak. A leány a *B* és a *C* vitaminról beszélt, az anya Jungról és Adlerről, a lélekelemzés új eretnek iskoláiról.

Széleskörű tudásuk nemcsak up-to-date, hanem a felszín alá hatoló. Az anya nem a közismert Sigmund Freudot emlegeti, hanem az exkluzívabb neveket, mint Carl Gustav Jung és Alfred Adler.

Az elbeszélő a szituáció vázolója után megpróbálja hitelesíteni az elbeszélte események „éppen így történt”-jét. Simán követni tudja anya és lánya beszélgetését, hiszen azok nyugat-európai nyelveket használnak, nem egyet, hanem jó néhányat:

Minden nyelvet tökéletesen tudtak. Franciával kezdték, a legtisztább irodalmi nyelvvel, majd átcsaptak az *argot*-ra, kisvártatva némettel keverték a szót – a berlini tájszólást a lerchenfeldi dialektussal váltogatva, de közben angolul, olaszul is csevegtek. Ezzel egyáltalán nem hivalkodtak. Csak örültek, mint a gyermekek, akik a nyugat-európaiak felnőtt társaságában is megértetik magukat s mindenütt otthonosan mozognak, érvényesülnek. Úgy rémlett, az volt a becsvágyuk, hogy komolyan vegyék őket és nyugat-európaiaknak tartsák.

A műveltségről és az elképesztő nyelvismeretről való túlzó leírás nemcsak azt a különleges benyomást hangsúlyozza, amit ezek a nők a megfigyelőre tettek, hanem mélységes szarkazmust is tartalmaz. Az anya és lánya ugyanis nemcsak többféle nyugati nyelvet, hanem ezeken belül is többféle dialektust beszélnek. Áruklodó az elbeszélő feltételezése, hogy ez az egész show tulajdonképpen az ő kedvéért folyik, előtte akarnak szerepet játszani. Mintha a keleti népek legfőbb ambíciója az lenne, hogy nyugatiaknak tartsák őket. Esti szilárd meggyőződése ugyanis, hogy a keletiek, pláne ha még nők is, kisebbségi érzésben szenvednek. Szükségük van a nyugatiak visszaigazolására, hogy egyenrangúak. Esti nem azért érzi magát fölényben velük szemben, mert őt a nyugati világhoz tartozónak hiszik, hiszen ő sem az. Magyaroként a két világ között helyezkedik el. A Kelettel való találkozás azonban arra készteti, hogy kritikus szemmel tekintsen a Nyugatra:

Értésükre akartam adni, hogy talán kissé túlbecsülik Nyugat-Európát, s hogy én a nyugat-európai műveltségtől közel se vagyok annyira elragadtatva, mint ők. De letettem szándékomról. Miért rontsam el az örömeiket?

Vajon miért gondolja a főhős, hogy a keleti emberek minden vágya az, hogy kivívják a nyugatiak elismerését? Ez megfigyelés vagy önkivetés? A választ ugyanennek az elbeszélésciklusnak a *Harmadik fejezete* adja meg, melyben az éppen leérettségizett félkamasz Esti, aki csak három évvel idősebb ott, mint itt a novellabeli Kücsük, ugyanígy viselkedik, mint a török nők. Fiumébe érkezve a pesti gyorssal, kétségbeesetten vágyik rá, hogy olasznak nézzék az akkor még az Osztrák-Magyar Monarchiához tartozó, de már olasz nyelvű kikötővárosban. Megérkezvén bemegy egy étterembe, hogy kipróbálja olasz tudását az öreg pincéren. A pincér pontosan tudja, hogy az imént befutott pesti gyorssal érkező fiú magyar, de nem akarja elrontani az örömét: „*Austriaco? Tedesco? Croato? Inglese?*” Esti kicsit csalódott, hogy az *Italiano* nem volt a felsorolt nyelvek között, de azért boldog, hogy meghatározhatatlan eredetű “straniero”-nak nézték, nem pedig magyarnak.

Estit ebben a *Harmadik fejezetben* ugyanaz a szilárd meggyőződés motiválja, mint a *Hetedikben* a török nőket: a nyugatiak nem tartják a keletieket egyenrangúaknak, főleg ha nők, vagy még nem egészen felnőttek.

A török nők leírásában valójában nagyon kevés a realitás. Esti nem olyannak írja le őket, amilyenek valójában, hanem amilyenek ő látja őket. Bármennyire is akar, nem tud kilépni saját anyanyelvi univerzumából, az idegen jelenséget saját világának tapasztalatával veti össze, a már ismert kategóriákat alkalmazza rájuk.

Nemcsak az idegen jelenség, jelen esetben a török nők próbálnak alkalmazkodni a nyugati világhoz nyelvileg és viselkedésükben is, hogy érthetőek legyenek, hanem a megfigyelőnek is szüksége van az egzotikus idegenre, hogy észlelje saját nyelvi és kulturális határait. Az Idegen jelenléte a legerősebb motiváció a saját image körülhatárolására. Mind a Saját, mind az Idegen egyszerre van a megfigyelő és megfigyelt pozíciójában.

Mikor az elbeszélő-főhős és a török lány erotikus játékba kezdve kergetik egymást a vonat folyosóján, közben szorongatják egymás kezét, mindketten ártatlanok. Nem tesznek mást, mint próbálnak alkalmazkodni a vélt nyugati nyelvi és magatartásmintához. A lány nagyon haladónak akar látszani, a fiatalember pedig nem akarja kiábrándítani. Mindketten tudatában vannak annak, hogy szerepet játszanak:

Mindebben nem volt semmi kacérság vagy romlottság. Azt hitte, hogy művelt, haladott nyugat-európai lányok így viselkednek azokkal a férfiakkal, akikkel először találkoznak a vonaton. Ennélfogva én is igyekeztem úgy viselkedni, amint művelt, haladott, nyugat-európai férfiak hasonló esetekben viselkednek.

De nemcsak a fiatalok játszanak szerepet, hanem az anya is, aki látszólag nem törődik azzal, mi történik a fiatalok között a folyosón, hanem tüntetően Paul Valérybe mélyed, mint egy művelt és haladott nyugat-európai anya. Mindhárman olyan szerepet játszanak, amely nemcsak különbözik, hanem egyenesen ellentétes azzal, amik valójában.

A szerelem érzése furcsa módon gyullad ki a fiatalember szívében, hiszen ezt épp a török-magyar háborús viszonyra való emlékezés váltja ki:

Te vagy az első török lány, a legelső török lány, akivel találkoztam. Kücsük, Kicsi, Kicsikém, szeretlek. Hajdan, az iskolában a mohácsi vészről tanultam. Tudom, hogy őseid az én őseim vérért ontották, s másfél évszázadig tartottak bennünket szégyenletes rabságban. Mégis, újabb százötven évig lennék a rabod, a cseléded, az adófizetőd, édes kis ellenségem, édes napkeleti rokonom. Tudod mit? Kössünk békét.

Esti magyarként azonnal hazája oszmán megszállására asszociál. A háború azonban akár produktív kapcsolatokat is eredményezhetett, hiszen a kölcsönös kegyetlenkedések ellenére az élet a megszállt országban folyt tovább, és a harcoló felek élénk és extenzív kulturális csereügyleteket is folytattak egymással, nyomokat hagyva nemcsak egymás kultúráján, életmódján, öltözködésén és gasztronómiáján, hanem egymás nyelvén is. És egy költőnek épp ez utóbbi a legfontosabb:

Én sohasem haragudtam a te népedre, mert tőle kaptuk legszebb szavainkat, azokat a szavakat, amelyek nélkül boldogtalan volnék. Költő vagyok a szavak szerelmese, bolondja. Ti adtátok nekünk ezt a szót: *gyöngy*, és ezt a szót: *tükör*, és ezt a szót: *koporsó*. Te gyöngy, mely lelkem tükrében tündökölsz, koporsóm zártáig. Érted-e, ha ezt mondom: *gyűrű*, *gyűszű*, *búza*, *bor*? Már hogyan értenéd, hiszen ezek is a ti szavaitok, s a betű is, az írás is, amelyből élek. Gyűrűm te, gyűszűm te, tápláló búzám, részegítő borom te.

Török jövevényszavaink számát Esti pontosan tudja. Lelkes retorikája az egykori ellenséget szó-adományozóként idealizálja:

Háromszázharminc legékesebb szavunkat nektek köszönhetem.

Régóta kerestem már valakit, egy törököt, akinek kifejezhetném érte el nem múló hálámat, s legalább részben visszafizethetném ezt a szókölcönt, letörleszthetném ezt a nyelvtörténeti adósságot, mely azóta annyit, de annyit kamatozott nekem ...

A főhős a török útitársak idegenségét konfliktusos módokon definiálja: először, mint rejtélyest és kiszámíthatatlant; másodsor, mint az ismeretlen keletit, aki nyugatinak akar látszani, harmadszor, mint az egykori ellenség leszármazottját. A háborúra való emlékezés, amely paradox módon a szerelmi érzést kiváltja, a saját és az idegen határainak paradox voltára utal. A háborúzókat ugyanúgy határsértők, mint a szeretők. A háború halálos konfliktusa nagyon intenzív kontaktus, erős, reciprok érzés, mely végül békéhez, sőt, szerelemhez is vezethet. A kölcsönös tapasztalatnak ezt a reciprocitását fejezi ki az a 330 csók, melyet Esti vált Kücsükkal a sötét alagútban, melybe vonatuk fúródott:

Kücsük lágyan felém alélt. Én pedig – gyorsan és szilajul – csókolni kezdtem a száját.

Ha jól emlékszem, pont háromszázharminc csókot adtam neki.

Esti 330 csókkal fizeti vissza a 330 török jövevényyszót az első töröknek, akivel életében találkozott: Kücsüknél, ártatlan, édes ellenségének, elfeledve és megbocsátva azt a sok fájdalmat és szenvedést, amelyet a lány ősei okoztak az őseinek.

SUMMARY

Experiential learning is a well-known model in education. Kolb's Experiential Learning Theory (Kolb, 1984) defines experiential learning as "the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience." The most effective way for learning foreign languages is facing other cultures via travelling. In cultural studies the aim of research into alienness, according to Jan Assmann, is the scrutiny of the rigid borderlines and the equally rigid rules that govern inclusion and exclusion. Every culture, should it be handed down, needs to draw a borderline between the Self and the Other. The generation of rules for such boundaries is anchored in the deep layers of cultural semantics. The topos of the travel novels – namely, the protagonist has to leave his home to prove himself in faraway countries – is the most effective pattern of Western literature since the time of the ancient Greek epic to the Bildungsroman. My paper deals with a short story of the Hungarian writer Dezső Kosztolányi, in which the protagonist during his journey becomes aware of the alienness of his fellow-passengers, but in the process of reflections on this alienness he will be magnetized by it.

¹ A tanulmány angol változata egy törökországi nemzetközi konferencián hangzott el először: *Travelling as Cultural Dialogue between the Self and the Other: Turkish women in the Western World at the Beginning of the 20th Century*. Izmir, Ege University-Bornova, 2008. április 16-18., angol megjelenés vö. Hima, Gabriella: *Travelling as Cultural Dialogue between the Self and the Other*, in: Havas Ferenc, Horváth Katalin, Kugler Nóra, Vladár Zsuzsa (ed): *Nyelvben a világ*, Tinta Könyvkiadó, Budapest 2014, 433-438. Magyar nyelven – átdolgozott formában – itt jelenik meg először.

² Assmann, Ian u. Harth, Dietrich: *Kultur und Konflikt*, Frankfurt a. M. 1990.

³ Kosztolányi Dezső: *Esti Kornél*, 1933. In: Kosztolányi Dezső *Elbeszélései*, Budapest: Magyar Helikon 1965.,

<https://mek.oszk.hu/00700/00744/00744.htm#7>

⁴ Kosztolányi Mustafa Kemal Atatürk kortársa volt, és ismerte azokat a reformokat, amelyeket a törökök atyja a női jogok terén bevezetett. Ez az ismeret alkotja a novella hátterét:

„On the Place and Duty of the Turkish Woman: With our people in the past, woman won a high measure of importance. As history will testify readily, our great ancestors and their mothers exhibited really great virtues. Of these virtues which we can enumerate here in many respects, the greatest and the most important was the fact of their rearing worthy children. Indeed the Turkish people's achievement of great power and brilliant deeds all over the world, not only in Asia but in Europe too. This was owing to the fact that such a worthy ancestors as theirs reared virtuous children all the time and implanted in their minds unfailingly principles of valour and virtue. Here I want to state that our women, apart from their share of the general duties, are obliged to fulfil a task most important, most beneficent most virtuous to their kind: the task of being a good mother...For mothers of today it is a must to be equipped with all the good qualities needed in order to bring up knowledgeable children so as to make them active participants in today's life. That is why our women have to be well informed, experienced, and learned, even more than our men. They have to be so if they really want to be the mothers of the country.” (Emel Dogramaci: *Women in Turkey and New Millennium*. Atatürk Research Center, Ankara, 2000, S. 188ff)

Felhasznált irodalom

Kosztolányi Dezső: *Esti Kornél*, 1933. In: Kosztolányi Dezső *Elbeszélései*, Budapest: Magyar Helikon 1965.,
<https://mek.oszk.hu/00700/00744/00744.htm#7>

Assmann, Ian u. Harth, Dietrich: *Kultur und Konflikt*, Frankfurt a. M. 1990.

Emel Dogramaci: *Women in Turkey and New Millennium*. Atatürk Research Center, Ankara, 2000, S. 188ff

Szerző

Prof. Dr. Hima Gabriella DSC, a Neumann János Egyetem professzora. 1981-ben PhD, 1986-ban CSc fokozatot szerzett, 2000-ben habilitált, 2001 óta az MTA doktora. Számos bel- és külföldi ösztöndíj birtokosa (pl. Humboldt-ösztöndíj: 1994-1996, Széchenyi Professzori Ösztöndíj 1999-2001)

Több hazai és külföldi egyetemen oktatott: ELTE, Nyíregyházi Egyetem, Debreceni Egyetem, Stuttgarti Egyetem, Károli Református Egyetem, a NJE jogelődjei: a Szolnoki és a Kecskeméti Főiskola.

Kutatási területei: modern magyar irodalom, összehasonlító és világirodalom, orosz és német irodalom, kultúratudomány, kommunikáció-tudomány.

Négy nyelven publikál, eddig nyolc monográfiája jelent meg bel- és külföldön, magyar, orosz és német nyelven, konferencia-előadásai pedig zömmel angol nyelvű konferencia-kötetekben a világ különböző országaiban, Angliától Indiáig.

IRODALMI ÉLMÉNY AZ ÓVODÁBAN, ISKOLÁBAN

BÁRDOS JÓZSEF

Amire a mai magyar iskolarendszernek a legnagyobb szüksége van, arra, hogy élményt adjon, hogy az iskola is több legyen, mint ma: nem oktatási, hanem főleg személyiségfejlesztő intézmény.

Elég, ha abból indulunk ki, hogy a gyerekek napjaik legnagyobb részét óvodában, iskolában töltik. Persze, ez a „munkájuk”. De vajon szeretnék–e, mi felnőttek olyan munkahelyet, munkát, amelyet nem mi választottunk, viszont semmi örömet, semmilyen élményt nem nyújt? Amelynek beláthatatlanul messze volna csak valamiféle célja, addig leginkább csak az időnket foglalja le.

Óvodában még jobb a helyzet: minden ovis motivált, nagycsoportos, sőt, iskolás akar lenni! Aztán iskolás lesz, elsős, megtanul írni, olvasni kőkemény munka árán. De miért is? Hogy olvasóvá váljon? Minek? Miért? S az mikor jön el? Hogyan?

A 2012-es NAT szerint ez a dolga 1-2. osztályban:

A költői nyelv sajátosságai (ritmus, rím), megértésének megalapozása. Elemi irodalmi ismeretek elsajátítása tapasztalati úton (pl. vers, mondóka, találós kérdés, mese, szereplő).

Erkölcsei, esztétikai kategóriák megismerése, ítéletalkotás egyszerű szituációban, szépirodalmi művek alapján, a történetmesélés szabályainak, szerveződésének, logikájának megismerése.

Meggyőződésem, hogy itt kezdődnek a bajok! Ugyanis nem kellene oktatni se szabályokra, se kategóriákra. Az irodalom nem arra való, hogy a szövegekből elméleti ismereteket tanuljunk. Hanem az, hogy örömet, élményt, tapasztalatot, életismeretet adjon.

Vekerdi Tamás írja: „...*azt kérdezzük a kormányoktól, hogy mit is gondolnak akkor, amikor az iskolai tananyagot felejtésre ítélt szóbeli ismeretekkel tömik meg, úgyszólván teljesen kiszorítva az iskolákból a művészeteket (költészettől, zenétől, tánctól kezdve festészetten árt a szobrászaton át a színházig), holott tudjuk, hogy a gyereket az életre valójában a művészetekben megvalósuló érzelmi nevelés készítené fel megfelelően?*”(VEKERDY 2012)¹

Képzeliük el azt az iskolát, ahol a szabadság levegőjében öröm játszani a nyelvvel, ahol át lehet élni az irodalom kínálta játékokat, kalandokat! S mindezt nem azért, mert kötelező, hanem azért, mert lehet!

Fehér Éva és Szatmáriné Márton Tímea Szerepjáték, mese-játék (FEHÉR 21019)²című 2019-ben megjelent könyve, abban bemutatott óvodai módszere éppen ebbe az irányba mutat. Mint ahogy Johanna Friedl munkája is, *Az iskolai siker titka – a játék*(FRIEDL 2003)³, amely magyarul 2003-ban látott napvilágot. Ez utóbbiban olvasható a következő megfontolandó gondolat: „*A játékkal sikerülhet megtapasztalni a tanulás okozta örömet és felkelteni az új dolgok iránti érdeklődést.*”(FRIEDL 2003)⁴

Vigyázat! Nem játékos tanulásról, hanem játékról van szó!

Ismét Vekerdyt idézem: „*Vajon mi az a testi mozgásba ágyazott lelki funkció, amelynek megvalósításától függ, hogy rendben van-e a kisgyerek életérzése, s amely egyben a kisgyerek létéből fakadó elemi joga.*

***Ez a játék. Méghozzá szabad játék.*”(Vekerdy 2012)⁵**

¹ VEKERDY Tamás, *Gyerekek, óvodák, iskolák*, Bp. Saxum, 2012. 15.

² FEHÉR Éva és SZATMÁRINÉ MÁRTON TÍMEA *Szerepjáték, mese-játék*, 2019.

³ JOHANNA FRIEDL, *Az iskolai siker titka – a játék*, Bp. Deák és Tsa, 2003

⁴ JOHANNA FRIEDL, 11.

⁵ VEKERDY Tamás, 134.

Fehér Éváék módszere azért is tetszik nagyon, mert arra épül, amit a magyar népmese egyik legfontosabb sajátosságának tartok. Mert bár igaza van Honti Jánosnak, amikor így ír:

„A népmesék, a tündérmesék legalább is az európai kultúrkörben nagyjából egységes tulajdonságokkal rendelkeznek.”(HONTI 2012)⁶

Nos a magyar népmesék egyik ilyen sajátossága az erős dramatizáltság. Így látja ezt Raffai Judit is, aki a mesemondás technikájáról az eddigi legteljesebb, legátfogóbb képet adta. *Ami szemünk előtt játszódik le a mesében, azt [a mesemondó] mindig párbeszédes formában adja elő, csak az előzményt írja le. a legjelentéktelenebb epizód is hosszabb dialógusban játszódik le szemünk előtt. Ez ad bizonyos dramatikusságot mesének.(RAFFAI 2004)⁷*

Honti János is így egészíti ki imént idézett gondolatát: *„Természetes, hogy a gyakorlott szemlélő ugyanannak a típusnak magyar változatát nem fogja összetéveszteni az izlandival. Vannak apró különbségek, amelyek jellemzők arra a népre, amelynek körében hallható az egyes mese”(HONTI 2012)⁸*

Szabó Pál Barna szép fordításának köszönhetően össze is vethetünk egy izlandi és egy magyar mesét (pontosabban egy-egy jellemző mesemozzanatot, melyet a mesekatalógus „Házasság ruhák ellopásával” néven jegyzett fel.)

Előbb az izlandi:

„Volt egyszer egy ember, akinek a parti sziklák felől egy reggel séta közben különös mulatozás hangjai ütötték meg a fülét: az egyik közeli barlangból ének- és zeneszó áradt. Amikor odaért, látja, hogy a barlang szájában fókabőrök hevernek. Az ember fogta az egyiket, s hazavitte magával. Otthon gondosan bezárta egy ládába.

Később visszament az ember a barlanghoz, s látta, hogy egy fiatal, pucér nő kuporog ott, s keservesen sír. Ő lett volna hát a fóka, akié a talált bőr volt, amit az ember hazavitt. Az ember megvigasztalta a lányt, ruhát adott neki, és hazavitte magához.

⁶ HONTI János, *A mese világa*, Bp., Belső Egészség, 2012. 135.

⁷ RAFFAI Judit, *A magyar mesemondás hagyománya*, Bp.,Hagyományok Háza, 2004. 51.

⁸ HONTI János, *A mese világa*,135.

A leány jó volt újdonsült gazdájához, de másokkal nehezen értett szót, csak ült egymagában a parton némán, bámulta a kék látóhatárt.

Később összeházasodtak, s néhány év leforgása alatt több gyermekük is született.”(SZABÓ 2008)⁹

Most egy magyar változat következik:

„Jankó úgy tett, ahogy az öreg ember mondta. Meghúzódott egy bokor mögé.[...] A királykisasszony) el is jött nemsokára. leszállt a tópartra, levetette a hattyúruhát, hát uram-teremtőm, olyan gyönyörű ruha volt alatta, [...] de levetette azt is, bele ment a tóba . Jankónak se kellett több, mikor a (királykisasszony) legjobban játszadozott a tóban, szép csendesen ellopta mind a két ruhát.

Kijött a királykisasszony, elkezdte keresni a ruháját, s hogy nem találta, elkezdett sírni.

–Jankó, szívem szép szerelme, add vissza a ruhámat, átok alatt vagyok, ha vissza nem megyek a kiszabott időre, nagy büntetés vár rám.

–Dehogyan adom, szép angyalom, ha nem most már gyere velem, elveszlek feleségül, ásó-kapa választ el bennünket.[...]

Nagy lakodalmat csaptak, boldogan éltek jó ideig.¹⁰”

Persze az izlandi mese helyszíne a tengerpart, másik világa a tenger, a menyasszony főka képében jelenik meg. A magyar változatban tópart, erdő (bokor), másik világa a levegőég, a menyasszony hattyúruhát visel.

De az igazi különbség az, hogy itt ruha vissza nem adása, a szerelmi vallomás a szemünk előtt, fülünk hallatára, élőképként jelenik meg. Az elbeszélő eltűnik, a szereplők mintegy színpadra lépnek.

Igazából nem az a jó mesemondó, aki új mesét talál ki, hanem az, aki úgy tudja elmondani a történetet, hogy az akkor és ott egyszeri, még soha nem hallott, izgalmas, hatásos legyen. Ennek pedig a dramatizáltság folytán nem annyira a történet maga, mint inkább a megjelenítés hatásossága a feltétele. Ehhez sokféle eszközt vettek igénybe a népi mesemondók.

⁹ *A levetett főkabórn*: In: SZABÓ Pál Barna, *Szörös pisztráng (izlandi regék és mondák)*, Bp., Cédurus –Napkút, 2008. 34.

¹⁰ *Jankó és a három elátkozott királykisasszony* In: ARANY László, *Magyar népmesegyűjtemény*, Bp., Franklin, é.n. 2008. 108-109.

A hangszínváltásoktól a testtartás változtatásáig, esetleg az elmozdulásig, az arcjátéktól a széles gesztusokig, a bábokig. Ma sincs másképpen.

De igazi élmény lesz a dologból akkor is, ha a hallgatóság maga is bevonódik a játékba.

Ilyen játékra igen alkalmas pl. Móricz Zsigmond *A török és a tehenek című verse*:

Vagy: A mesék között is sok szinte kínálja, hogy együtt játsszunk, meséljünk. Iskolásokkal, akik már tudnak olvasni, egyúttal a közös olvasás segít a lassabbaknak, a még nehezebben olvasóknak felzárkózni is. Könnyen megtehetjük például ezt egyik kedvelt mesénkkel. Ez Az aranyszörű bárány. Ennek változata *A szomorú királykisasszony*, mely ismét csak Arany László gyűjteményében található.

„A király kihirdeti, annak adja feleségül, aki a lányát meg tudja neveltetni. Élt abban az időben egy pásztor, annak volt egy kis aranyszörű báránycájja, ennek az a tulajdonsága volt, hogy aki hozzá nyúlt, úgy oda ragadt, mintha csak belőle lett volna kinőve. Egyszer a pásztor kihajtotta legelni, amint legelteti, arra megy egy eladó lány; megsimogatta a bárányt, mindjárt oda is ragadt. Elkezdi a pásztor:

- **Hőj elő, hőj elő, édes aranyszörű báránycám, szőröd szálán a nagy lány.**

Hajtotta tovább a báránycát, arra ment egy pap, ráütött a botjával a leányra: »Ej te nagy bolond, mit töltöd itt az időt?« mindjárt oda ragadt. Megint elkezdte a pásztor:

- **Hőj elő, hőj elő, édes aranyszörű báránycám, szőröd szálán a nagy lány, nagy lány hátán pálca, pálca végén a pap.**

Azután arra ment egy asszony egy sütőlapáttal a kezében. Ráütött a sütőlapáttal a pap farára: »Ugyan tiszteletes uram,, minek bántja azt a szegény lányt?« Ez is oda ragadt; megint elkezdi a pásztor:

- **Hőj elő, hőj elő, édes aranyszörű báránycám, szőröd szálán a nagy lány, nagy lány hátán pálca, pálca végén a pap, pap farán a lapát, lapát végén asszony.**

Jön arra megint egy katona, vezetett arra egy paripát; megfogta az asszony karját csintalanságból; mindjárt oda ragadt. Megint elkezdte a pásztor:

- **Hőj elő, hőj elő, édes aranyszőrű báránycám, szőröd szálán a nagy lány, nagy lány hátán pálca, pálca végén a pap, pap farán a lapát, lapát végén asszony, asszony karján katona, katona kezében kantárszár, kantárszáron paripa.**

Megint jött egy takács egy csomó vászonnal. Rávágott a paripa farára: »Ejnye, beh szép paripa ez!;« azzal ez is oda ragadt. Elkezdte a pásztor:

- **Hőj elő, hőj elő, édes aranyszőrű báránycám, szőröd szálán a nagy lány, nagy lány hátán pálca, pálca végén a pap, pap farán a lapát, lapát végén asszony, asszony karján katona, katona kezében kantárszár, kantárszáron paripa, paripa farán vászon, vászon végén takács.**

Megint jött egy varga, hozott egy csomó kaptát, rávágott a takácsra: »Mit bámul itt komám uram?« Ez is oda ragadt. Csak elkezdte a pásztor:

- **Hőj elő, hőj elő, édes aranyszőrű báránycám, szőröd szálán a nagy lány, nagy lány hátán pálca, pálca végén a pap, pap farán a lapát, lapát végén asszony, asszony karján katona, katona kezében kantárszár, kantárszáron paripa, paripa farán vászon, vászon végén takács, takács hátán kapta, kapta végén varga.**

Amint így terelte előre őket, arra ment a király a szomorú leányával. A királykisasszony, amint ezt a furcsaságot meglátta, olyan jóízűt nevetett, hogy majdnem eldőlt bele.

A király is, amint meglátta, magához hívatta a pásztor, neki adta fele királyságát, meg a szép leányát; megesküdtek, nagy lakodalmat csaptak, még ma is élnek, ha meg nem haltak.”¹¹

Az ismléltődő, egyre bővülő szövegdarabot nyugodtan rábízhatjuk a mesehallgató gyerekekre, mert a tapasztalatok szerint nagy kedvvel mondják a kitűnő ritmusú mondatokat.

Attól se kell megijedni, hogy dramatizáljunk egy mesét.

¹¹ A szomorú királykisasszony In: ARANY László, i.m.223-225.

És persze nem állítom, hogy élményt adni csak így lehet. Dosztojevszkij vagy hasonlók esetében kicsit másképp kell nekilátnunk. De mesék, vagy később más, rövidebb-hosszabb irodalmi szövegek esetében sem a „tartalom”, a sztori visszakérődzésével, a helyszínek, a szereplők számának, a hősök jellemzésének agyonunt, rettenetes, olvasmánynaplós módszerét ajánlom választani, hanem a problémaközpontú beszélgetést.

Csak futtában néhány indító kérdés pl. a *Hófehérke* című meséhez:

- *Miért szomorú a király és királyné, hogy nem született gyerekük?*
- *Miért nem szereti a mostoha Hófehérkét?*
- *Mit tehetne mást a vadász? Miért nehéz a dolga?*
- *Miért fél Hófehérke az erdőben? Te mikor félsz?*
- *Miért furcsa Hófehérkének a törpék, a törpéknek Hófehérke létezése?*
- *Miért jó, hogy megegyeznek abban, kinek mi lesz a dolga?*
- *Miért nem hallgat Hófehérke a törpék tanácsára? Egyszer? Kétszer? Háromszor?*
- *Minden lányra rátalál a királyfi? Addig mit kell tenni?*
- *Megérdemli-e a bűnhődést a mostoha?*

Persze ugyanígy lehet beszélgetni Lázár Ervin A négyszögletű kerek erdő című meseregényének valamelyik történetéről:

- *Miért nincs minden héten születésnapunk?*
- *Téged hogyan köszöntenek a születésnapodon?*
- *Miért hanyagolta el Vacskamati a virágot?*
- *Miért nem lett újra szép a virág két nap alatt?*
- *Miért akart a virág Vacskamatié maradni?*

Vagy akár például Salinger Zabhegyezőjéről is.

- *Kinek meséli Holden a történetét? Miért szokatlan ez?*
- *Te is el tudnád mesélni a saját történetedet?*
- *Miért nem szeret Holden iskolás lenni? Miért nem akar végezni? Mit szeretne Holden a legjobban? És te?*
- *Miért éppen középső gyerek Holden? Jobb legkisebbnek lenni?*
- *Mi baja Holdennek a felnőttekkel? Igaza van?*

- *Ki Holden példaképe? Miért ő? Jól választott?*
- *Kit szeret a legjobban Holden? Miért?*

És akkor, ha a gyerek hazamegy az iskolából, és felteszik neki a szokásos kérdést: Na, mi volt ma az iskolában?

Teli lesz kérdezni és mesélni valóval.

Összegezve megállapítható, hogy az irodalom, a művészet iránt fogékony fiatalok neveléséhez a gyakori szabályozások helyett elsősorban szabad választási lehetőséget és ehhez megfelelő mennyiségű felhasználható időt kellene adnia mindenféle kerettantervnek vagy NAT-nak. A többi már csak a pedagógusok szakmai-módszertani felkészültségén múlik.

Irodalom

ARANY=ARANY László, *Magyar népmesegyűjtemény*, Bp., Franklin, é.n. (2008).

FEHÉR =FEHÉR Éva és SZATMÁRINÉ MÁRTON Tímea *Szerepjáték, mesejáték*, 2019.

FRIEDL=Johanna FRIEDL, *Az iskolai siker titka – a játék*, Bp. Deák és Tsa, 2003.

HONTI=HONTI János, *A mese világa*, Bp., Belső Egészség, 2012.

RAFFAI=RAFFAI Judit, *A magyar mesemondás hagyománya*, Bp., Hagyományok Háza, 2004.

SZABÓ=SZABÓ PÁL BARNÁ, *Szőrös pisztráng (izlandi regék és mondák)*, Bp., Cédrus –Napkút, 2008.

VEKERDY=VEKERDY Tamás, *Gyerekek, óvodák, iskolák*, Bp. Saxum, 2012.

SZERZŐ

Dr. Bárdos József PhD Professor Emeritus

Irodalomtörténész. Elsősorban a XIX. század második felének irodalma, Madách Imre és Arany János életművének kutatója. Az elmúlt két évtizedben figyelme (főként egyetemi feladatai miatt) a tündérmesékre, illetve a kortárs gyermekirodalom lehetőségeire irányult. Legfontosabb, az elmúlt öt évben megjelent tudományos munkái: **Arany János körül**, Bp. MIT, 2015.; **Piroska és a vegetariánus farkas** (A kortárs gyermekirodalomról), Bp. Pont Kiadó, 2015.; **Végetlen a tér, mely munkára hív** (Madách és Az ember tragédiája), Bp., MIT, 2016. ; **Család a tündérmesékben**, Bp. Pont Kiadó, 2016. ; **Másik világok a tündérmesékben**, Bp. Pont Kiadó, 2017.; **A klasszikus tündérmesék korszerűsége**, Bp. Pont Kiadó, 2018.

A MESÉK INTERPRETÁCIÓS LEHETŐSÉGEI A VÁLTOZÁSOK TÜKRÉBEN

GALUSKA LÁSZLÓ

Tanulmányunkban a mesék átadásának megváltozott kereteit értelmezzük, illetve foglaljuk össze az orális korszaktól a képkorszakig. A befogadás sebessége, módja és minősége új adaptációs formákat generál. A képszerű kifejezésmódok elterjedése és a tempó felgyorsulása megkívánja a mesei szövegek drámai és filmes megközelítéseit. Hogyan követte a meseelőadás a megváltozott igényeket? Milyen lehetőségek állnak a meseadaptációk előtt korunkban? Az egyik lehetséges válasz: a verbalitás, a zeneiség és a vizualitás kifejezésmódjait ötvöző bábjáték.

Mi a mítosz?

A kérdést természetesen nem könnyű megválaszolni, de okfejtésünket – kiindulópontként – mégis ezzel kell elkezdenünk, hisz ez a történettípus minden elbeszélésforma őse és forrása. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy az emberi kultúra nagy építkezésének mennyire fontos mozzanata volt a mítoszok megjelenése. Maguk a mítoszok totemisztikus eredetűek, (Lévi-Strauss 1991 27. p.) színre lépésük akkorra tehető, amikor az emberiség elkezdi a dolgok eredetéről gondolkodni, s ezekre válaszképpen *világmagyarázatot* generál. A mitikus világmagyarázat azonban nem igazán hasonlítható a későbbi hasonló céllal létrejött filozófiai és természettudományos okfejtésekhez. Ennek illusztrálására a sokféle mítosz-meghatározás közül most a Kapitány-házaspárét idézzük fel:

„A mítosz az adott valóság világától különböző, abból kiemelő Másik Világot (másvilágot) teremt, de oly módon, hogy azt az adott valóság világára hatónak feltételezi. (...) Az egyén és a közösség, az élet és halál, a mindennapok és az örökkévalóság között a mítoszokban egyszerre van egység és konfliktus; és a mítoszok éppen erről 'szólnak', éppen ezt a feszültséget jelenítik meg.” (Kapitány – Kapitány 2013)

Az a kíváncsiság, és megismerési vágy, amely az emberben a művészi kifejezés iránti elvárásokkal párosul, eredményezte, hogy az ember egyik legegységesebb kulturális igénye a mítoszok létrehozása és befogadása lett. Ezeknek gyakran tárgyalt tulajdonságuk (különösen a freudi-jungianus mítoszerőtelmezésben), hogy manifesztálják és kezelik az ember legmarkánsabb vágyait és szorongásait, azokat, amelyek az egzisztenciális problémákkal, a szexussal és a halállal kapcsolatban foglalkoztatják. A mítoszok további sajátossága, hogy általános erkölcsi-fizikai világrend rögzítésére törekszenek, amelynek szabályszerűségei egy bizonyos diskurzus keretei között aránylag hatékonyan megfogalmazhatók. Identitásképzés valósul meg bennük, mert befogadjuk könnyedén azonosulhat valamely szereplőjünkkel (még azzal együtt is, hogy a mítoszhősök gyakran emberfeletti léptékűek). (Bettelheim 1988 56 – 57. p.) Az egész emberiség kultúrájának alapjait foglalják magukba (ahogy ezt Jung vagy Lévi-Strauss is kifejti, előbbi archetípus-, utóbbi nyelvelméletében). (Jung 1993 74. p., ill. 67. p. és Lévi-Strauss 1971 137 – 138. p.) Végül a legfontosabb specifikációjuk, hogy a mítoszok értelmezik az ember szerepét a világegyetemben. Vitathatatlanul ez a kérdés foglalkoztatja leginkább fajunkat, és több teoretikus véleménye szerint is éppen ez a funkció hiányzik leginkább modern világmagyarázatainkból. (Eliade 2009 194 – 201. p.)¹

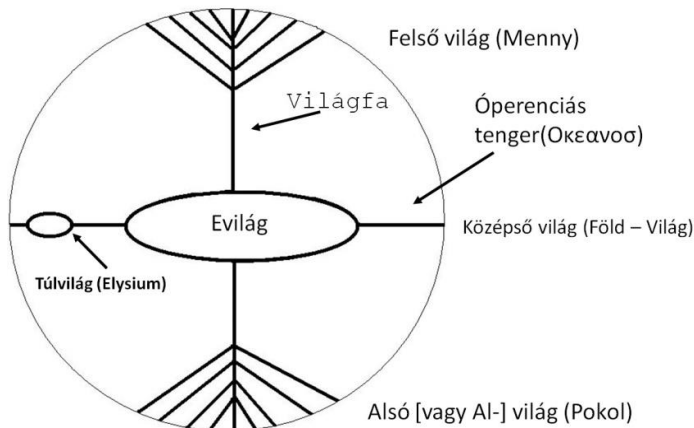
A mítoszoknak alapszinten könnyen áttekinthető és kitölthető világképe van, amely a jól ismert háromszintű univerzumban ölt testet: menny-evilág-pokol (alvilág). Ez a három színterűség az egyik jellegzetes elemük, amely meghatározza a későbbi kozmogóniákat, és az összes fantasztikus-transzcendens történet világlátását.

¹ A kérdéssel kapcsolatban már tettem megállapításokat korábbi tanulmányomban. (Galuska 2013 59 – 76. p.)

Mítosz és vizualitás

Mint már említettük, a mítoszok könnyen leképezhető és felfogható világképben-világtérben gondolkodnak, ami – az előzőekből következően – alapszinten könnyen vizualizálható, akár a leíró szöveg, akár az imaginális ábrázolás szintjén. Természetesen az ilyesfajta a

A HÁROMSZINTŰ MITIKUS VILÁGKÉP



1. ábra: a háromszintű mitikus világkép a világfával

reflexióból is többféle létezik, mi azonban a továbbiakban az európai kultúrában egyik legmarkánsabban jelenlévő, a világfá-motívumot is magába foglaló mitikus világkép mentén folytatnánk a gondolatmenetünket, hiszen a mítoszok nyomán kialakuló mesékben is leginkább ennek nyomaira bukkanhatunk. Az említett koncepció a következő sematikus ábrán szemléltethető:

Eszerint a nagyjából gömb alakú világtér közepén, egy végtelen világóceánban („Óperenciás tenger”) horgonyoz a lapos, korong alakú Föld (a Világ), amelynek szintén a közepén áll a félgömbformán fölének boruló égboltozatot ágaival megtartó Világfa. A Világfa koronájában kap helyet a Földtől elkülönült Felső Világ, a Menny. A világóceán tükre alatt, a fa gyökereinél terjeszkedik a negatív kozmoszként visszatükröződő Alvilág vagy Pokol. Végül pedig, nyugat felé, az Óperenciás tenger határán még egy másik földrész is lebeg, amit egyszerűen Túlvilágnak is nevezhetünk, a görög-római kultúrában ezt azonosították Elysium szigetével, Petőfi *János vitézében* pedig nem más, mint Tündérország.

Ez a markáns világgép természetesen gyakran megjelent a mítoszokban. De nemcsak ott, hanem a mítoszokkal nagyjából párhuzamosan kialakuló, azokat képi síkon, érzékletesen ábrázolni akaró képzőművészeti ábrázolásokban is. Hogy a párhuzamosság mennyire jelenvaló, és a vizualitás milyen erőteljes, azt a következő néhány példával demonstráljuk.

Az alábbi ábrán lévő képen Hieronymus Bosch: *A gyönyörök kertje* (1480-1505) c. triptichonjának összecsumkott, két külső táblája látható.

2. ábra: Bosch: *A világ teremtése*.

Képforrás:

<https://www.khanacademy.org/humanities/renaissance-reformation/northern/hieronymus-bosch/a/bosch-the-garden-of-earthly-delights> (letöltés: 2019. 05.

14 \



Maga a triptichon a teremtett világ szimbolikus ábrázolása, azonban a késő-középkori festmény-együttesen megdöbbentő módon megőrződött az archaikus, kereszténység előtti mitikus világgépfogás sémarendszere. A képmező közepén – mintegy isteni nézőpontból, a teremtett világon kívüli szemlélőként – a világóceánban úszó, korong alakú Földet láthatjuk, amely fölé a félgömb alakú égboltozat borul. Hogy milyen az univerzum felépítése az emberi létezés aspektusából, arról már a táblák belső szimbolikus-ikonografikus struktúrája mesél, amelyeken az eredetileg vertikálisan elképzelt világsszinteket horizontális nézőpontból szemrevételezzük. A bal táblán a Felső Világ, a Menny (mint Paradicsom), a középső táblán a Világ (mint maga a Gyönyörök Kertje), s a jobb táblán az Alvilág (mint Pokol) jelenik meg.



3. ábra: Bosch: A gyönyörök kertje. Képforrás, letöltés: Uo.

De vajon miért „borult” oldalára a világ három szintje? – kérdezhetnénk. A válasz egyszerű: Bosch ugyanis a festmény megalkotásakor már egy másik konvenciórendszer: az újra kibontakozni kezdő dramatikus játék egykorú logikája szerint gondolkozott. Az alkotó a lehető legszemléletesebben igyekezett kifejezni magát, s ehhez olyan vizuális kódrendszert hívott segítségül, amely a korabeli néző számára jól ismert, egyértelmű lehetett: a késő-középkori ún. „processziós színpadok” elrendezését. Ezt a színpadtípust kifejezetten a mítoszok dramatikus megjelenítéséhez alkalmazott misztériumdrámák díszletezéséhez használták.



Scenery for the Valenciennes Mystery Play, 1547.
BnF MS Français 12536 f. 1v-2.

4. ábra: processziós színpad terve. Képforrás:

<http://www.luminarium.org/medlit/medievaldrama.htm> (letöltés: 20120. 01. 14)

A következő ábrán egy processziós színpad tervét szemlélhetjük. A színtér ugyanúgy horizontálisan jeleníti meg a világszinteket, mint Bosch festménye: a bal oldalon (isteni nézőpontból jobb felé) helyezkedik el a Menny, középen az Evilág, s a jobb oldalon (megint csak isteni nézőpontból az utolsó ítélet bal kézre eső irányában) a Pokol.

Ez mind rendben van, de hol marad a Világfa? – kérdezhetnénk. E világfönntartó elem késő-középkori ábrázolataira is találunk eseti előfordulásokat. Példánknak egy közel Bosch-kortársú flamand kódex egyik miniatúrája kínálkozik.



5. ábra: Az emberi élet fája.

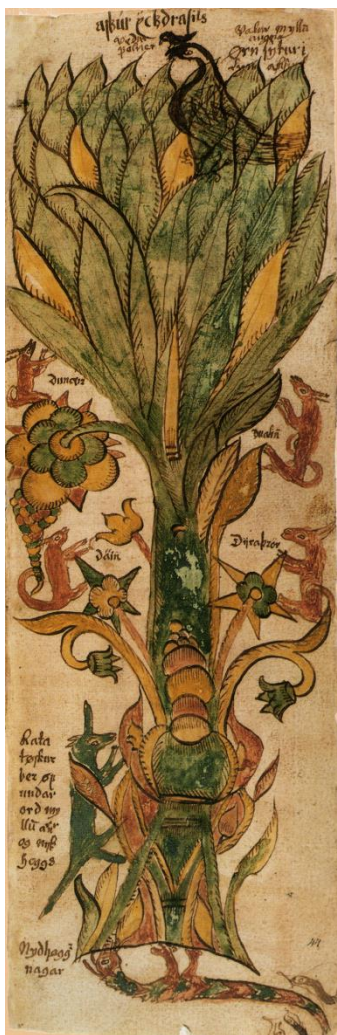
Szent Ágoston: *Isten városáról* (De Civitate Dei – francia nyelvű kézirat, 1450. Strasbourg, Bibliothèque nationale et universitaire, ms. 523, fol. 54r)

Képforrás:

http://bvmm.irht.cnrs.fr/consult/consult.php?mode=ecran&panier=false&reproductionId=640&VUE_ID=282514&carouselThere=false&nbVignettes=4x3&page=5&angle=0&zoom=petit&tailleReelle=
(letöltés: 2017. 05. 14.)

A szintén kifejezetten keresztény morális szimbolikájú miniatúrán megint csak nagyon ősi, archaikus elemeket láthatunk: a pogány-germán Yggdrasil-ábrázolásokról ismert *Níðhögg* (a Világfa tövét szaggató sárkánykígyó) ezúttal párban, mint az ember mennybe jutását megakadályozó bűnök jelképe bukkan föl.

A mítoszok vizualizálására természetesen még számtalan példa kínálkozna. Ez a rövid összeállítás is jól szemlélteti azonban, milyen határozott és könnyen visszakövethető nyomokat hagytak a mítoszok a későbbi korok művészetében. Hatásuk erőteljesen érzékelhető a nyomukban kibontakozni kezdő meseirodalomban, különösen a tündérmesékben. Ezek kialakulásáról, sajátosságairól ejtünk szót a következőkben.



6. ábra: Yggdrasil, a Világfa (XVII. századi izlandi kéziratból)
AM 738 4to más néven: *Edda oblongata* 1680. Árni Magnússon Intézet, Reykjavik, Izland.
Képforrás:

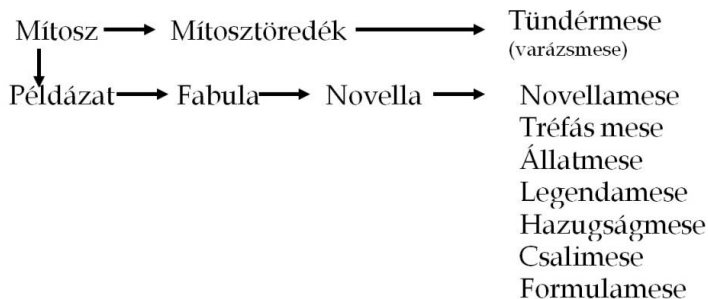
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/02/AM_738_4to_Yggdrasil.png (letöltés: 2019. 08. 14.)

Mítoszokból mese

Hogy a mesék mikor, hol, és milyen módon alakultak ki, arra számos elmélet létezik. Azonban mindezen elméleteket nagyjából két jól elkülönülő csoportba tudjuk foglalni. Az egyik elméletrendszer szerint a mesék mind egy forrásból, a mítoszokból táplálkoznak, azokból erednek, és azok elemeiből jöttek létre. Ezt **Monogenezis-elméletnek** nevezhetnénk. A másik elmélet szerint a mesék hasonló vonásai abból származnak, hogy mindegyikük forrása az indiai szubkontinens, ahonnan vándorlás útján jutottak el a világ számos pontjára – így Európába is. Ezt **Vándorlás-elméletnek** keresztelhetjük.

A Monogenezis-elmélet

A MESETÍPUSOK (MONOGENÉZIS-ELMÉLET)



7. ábra: a mesei alműfajok a monogenezis-elmélet rendszerében

A teóriát, amely szerint minden mese a mítoszokból származik, többen is megfogalmazták, jelen tanulmányunkban most Geoffrey Stephen Kirkre gondolataira hivatkozunk. (Kirk 1993 69. p.) A monogenezis-elmélet lényege, hogy a mítoszok – miután a szakrális tartalom (a bennük való hit és a hozzájuk kötődő közösségi helyeslés) valamiért meggyengül – előbb töredékesé válnak, azután a népi kultúra a mítosztöredékekből, a mesei szerkezet – mint egyfajta váz – fölhasználásával tündérmeséket alkot. (Honti 1975 76. p.) A novellamese és a többi mesei alműfaj kialakulása már több kitérőn keresztül történik. A mítoszokhoz kezdetben parabolisztikus történetek csatlakoznak. (Ezek lehetnek a mítosz részei is, lásd pl. az Evangéliumokban Krisztus példázatait.) Ezek a mítosz valamely elvontabb igazságát magyarázzák, értelmezik.

Amikor a mítosztörténet töredékessé válik, a példázatok belső, illusztratív szándékú története mintegy „kiszabadul”, s a benne rejlő szakrális jellegű tanítás általánosabb erkölcsi-etikai *tanulássá* alakul. Létrejön a tanulságos mesék (fabulák) csoportja. Majd az idők folyamán a fabula tanító szándéka is háttérbe szorul: megerősödik a szórakoztató jelleg, megszületik a novella, ill. a novellamese, s ebből kifarjadnak a további mesetípusok, alműfajok.

A vándorlás-elmélet

A vándorlás-elmélet egyik legkorábban fellelhető forrása Theodor Benfey 1859-es Pancsatantra-fordításának előszava. (Benfey 1859)² A teória lényege nagyon egyszerűen úgy foglalható össze, hogy az európai kultúrában ismert mesetípusok Indiából származnak, és

Mesetípusok (Vándorlás-elmélet)

Pancsatantra (India, I.sz. Kr.e.) —————> Hazatafra (Perzsia VI. Kr.u.) —————>

Ezeregyéjszaka (Egyiptom, X. Kr.u.) —————> Mesék (Európa, keresztelovagok, XV. Kr.u.)

8. ábra: Az indiai mesék útja Európába

vándorlás útján jutottak el az euro-atlanti kultúrkörbe. A vándorlás folyamata a 8. ábrán követhető.

Természetesen léteznek más meseelméletek is: egyes vélemények szerint meseszerű történetek már a mítoszokkal egy időben is kialakulhattak, (Honti 1975 76. p.)³ más kutatók szerint mese és mítosz közt nincs is lényegi különbség. (Malinowski 1972 380 – 383. p.)⁴ Azonban akár a mítoszokkal egy időben, akár azok nyomán alakultak is ki a mesék, az kétségtelen, hogy mitikus elemeket foglalnak magukba. (Láng 1979 538. p.) Valószínűleg ez a fennmaradásuk egyik oka.

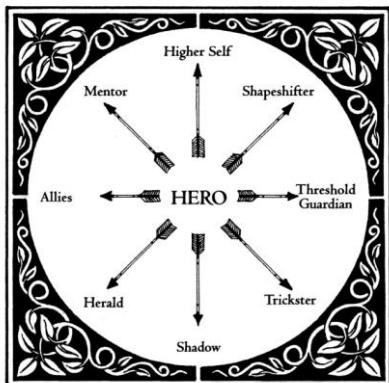
² Említi (többek között) Ashliman, D. L. <http://www.pitt.edu/~dash/panchatantra.html>

³ Honti János pl. mítoszokkal nagyjából egykorú „ősmesékről” beszél könyvében.

⁴ Malinowski véleménye szerint a mítoszok és a mesék közt nincs lényegi különbség, a meséket három csoportra oszthatjuk: 1. népmesék, 2. mondák, 3. „szent történetek” (t.képp mítoszok).

A mesék karakertipológiái és struktúrája

THE ARCHETYPES AS EMANATIONS OF THE HERO



9. ábra: Az archetipusok, mint a hős emanációi.

Képforrás: Vogler, (2007),

~

Amikor a meséket és a mítoszokat összehasonlítjuk egymással, akkor számtalan modellt kínálkozik az összevetésre. A magunk részéről két markáns tipológiai rendszer elemeit hívjuk segítségül, az egyik a freudi-jungianus alapú Henderson-féle karakertipológia, (Henderson 110 – 113. p.) a másik a Campbell-Vogler-féle (Campbell 2010; Vogler 2007),⁵ amely kitűnően alkalmas a mese és a mítoszok nyomán megszületett fantasy és a modern hőstörténetek (pl. képregények, szuperfilmek) szereplőinek vizsgálatára, osztályozására is, és egyben azt is bizonyítja, hogy a mesei univerzum nemcsak világképe, de karakterei és cselekményszerkezete szempontjából is könnyedén vizualizálható. (Vogler 2007 xix. p.)⁶

Mindkét fentebb említett rendszer az eurázsiai és az amerikai őslakos mitológiák közös nevezőt iparkodott megragadni, ezért meglehetősen rugalmasak, és egyetemleges értelmezésekre is alkalmasnak bizonyultak. Továbbá mindkettő nagy hatást gyakorolt a késő XX. és a XXI. század mitológiai kutatásaira, de a dolgozatomban később tárgyalt mesterséges mitológiák létrehozására is. Ez különösen a Campbell-féle tipológia és cselekménystruktúra esetében igaz: többen is említik,⁷ hogy George Lucas bölcsészhallgató korában nagy lelkesedéssel olvasta Campbell írásait (ebből írta szakdolgozatát is), és annak elemeit – Vogler adaptációjának aggályos figyelembevételével – beledogozta a *Star Wars*-sorozat univerzumába. Nem különben jártak el a Wachowski-fivérek a *Mátrix* című, a *Star Wars*hoz hasonlóan kultikussá vált trilógia cselekményépítéskor, a *Star Trek* alkotógárdája... és hosszan folytathatnánk még a sort.

⁵ Campbellnél a karakterológia a fejezetekben folyamatosan kerül kifejtésre, a 47. oldalon felvázolt, és a későbbiekben részletesen is kibontott cselekménystruktúra mentén. Vogler Campbell rendszerét értelmezte és gondolta tovább.

⁶ Voglert azzal is megvádolták a *The Writer's Journey* megírásakor, hogy a „lusta, írásképtelen stúdióvezetők” lelkesedtek leginkább a művéért.

⁷ Lásd pl. Rhoades, Shirrel (a Marvel képregénykiadó-vállalat alelnöke) *Comic Books* c. könyvében. (2008 110. p.)

A Henderson-féle karakertipológia

Joseph L. Henderson az általa fölvázolt karakertipológia elemeit Paul Radin 1948-as *A Winnebago hősi mondanakör* c. tanulmányából emeli ki, és szintetizálja. Eszerint négy alapvető hőstípust különíthető el a mítoszokban (és a mesékben). Ezek a típusok a freudi-jungianus mentális egyedfejlődés szintjeit tükrözik, a tisztára ösztönöstől az etikain keresztül, egészen a racionális szintig. A Henderson által elkülönített négy karakter a következő: 1. Trickster (Tréfacsináló); 2. Hare (Nyúl); 3. Red Horn (Vörös szarv); 4. Twins (Ikrek).

A Campbell–Vogler-féle karakertipológia

Ez a karakertipológiai rendszer Hendersonénál már jóval részletesebb és kidolgozottabb, mindenképpen a századfordulós mítoszelméleti és kultúrantropológiai kutatások hatásait tükrözi. Henderson főleg a főhős tipizálására törekedett, a Campbell–Vogler-féle rendszer azonban a mítoszok minden meghatározó karakterét vizsgálat alá veszi. Az ábrán a mitikus karaktereket mint archetipikus emanációkat (az ősi történet főhősének mintegy kisugárzásait, megtestesüléseit, változatait) szemléltethetjük. Campbell és Vogler elméletének lényege szerint a történetben való előrehaladás folyamán az egyes szereplőtípusok a főalak belső, lelki változásait jelenítik meg a kalandor (utazás, quest) folyamán. A (főhőssel együtt) kilenc típusból hat (a Hős, az Ellenség, a Mentor, a Küszöbőr, a Bajkeverő és a Felsőbb Én szerepel Campbellnél is. Az Árnyék, a Hírvívő, a Segítő, és az Alakváltó csak említés szintjén vagy nem karakertipológiai értelmezésben fordulnak elő, ezeknek a figuráknak Vogler adott plaszticitást. Meg kell még említenünk a Világanya/Tudós Asszony alakját, aki viszont csak Campbellnél kap hangsúlyos szerepet.

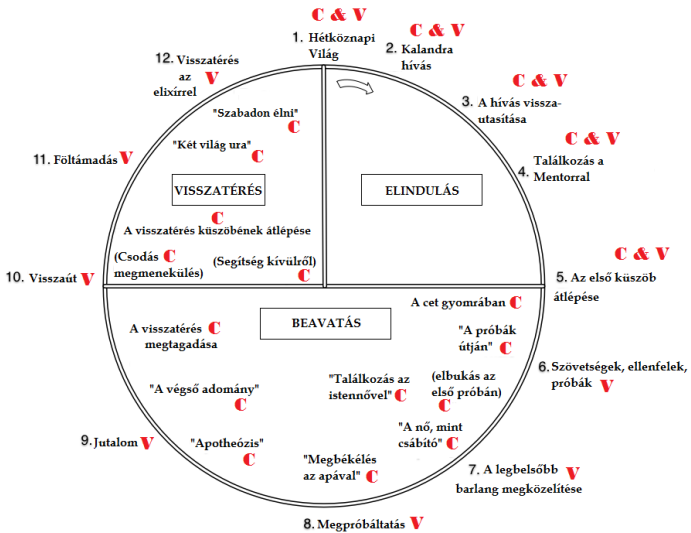
A Campbell–Vogler-féle cselekménystruktúra

Természetesen a meseelemzések kapcsán a Propp-féle morfológia általánosan ismert. A továbbiakban azonban mégis a Campbell által kitalált, és a Vogler által értelmezett struktúrát tekintenénk alapnak, és ennek több nyomós oka is van.

A Propp-féle morfológia igen alapos, átgondolt, és jól alkalmazható, de csak a mesék, és a műfajon belül is leginkább a varázsmesék kapcsán működőképes. Nem értelmezhetőek vele igazán sem a mitikus történetek sem a mesei-mitikus alapú fantasztikus történetek. Ezenfelül a rendszer nagyon bonyolult és terjedelmes.

A Campbell-Vogler-féle cselekménystruktúra igen egyszerűen felírható. Nemcsak a mesék, mítoszok, hanem minden hősközpontú, konfliktusos felépítésű történet értelmezésére alkalmas, beleértve az irodalom keretein kívüli olyan szintén cselekményalapú kifejezési formákat, mint a dráma vagy a film. Főntebb már említettük: Campbell után épp a filmipar figyelt föl először, épp rendszerének azon vonása miatt, hogy a minden mítoszalapú történetben föllelhető „állandó mintázat”, közös vonások, az ún. „monomítosz” feltérképezésére törekedett.

10. ábra: Campbell és Vogler: A Hős útja (egyesített ábra)
C = Campbell megnevezése
V = Vogler megnevezése
C & V = Campbell és Vogler együttes megnevezése



Campbell struktúrája lényegileg egy önmagába visszatérő kör alapján ábrázolható, amelyet három mezőre bonthatunk. Ez a három mező a Hős által végrehajtott utazás három legfőbb állomása: I. az elindulás; II. a beavatás és III. a visszatérés.

A három fő állomáson belül csaknem azonos számú kisebb küszöbön kell áthaladnia a fő karakternek, amíg megújult lélekkel visszatér útjának kezdőpontjához.

I. Az elindulás

Az elindulás folyamata az elhívástól a korábbi én megtagadásig tart. Ennek folyamán a Hős először egy kalandra hívást kap, amelyet kezdetben elutasít, majd egy közben megjelenő Mentor hatására végül elfogadja a rá váró kalandot. Amint az elfogadás megtörtént, átlépi az első küszöböt: a hétköznapi világ és a természetfeletti közötti határvonalat. Az utazás első szakaszának végén megkezdődik a Hős transzformálódása. Ennek a folyamatnak Campbell a „cethal gyomra” megnevezést adta, utalva arra, hogy több mítoszban és mesében akkor kezdődik meg egy főhős átalakulása, mikor egy óriási szörnyeteg (cethal, sárkány, emberevő óriás) elnyeli.

II. A beavatás

A beavatás tulajdonképpen testi és lelki próbatételek sora, amelynek során a Hős nemcsak legyőzendő szörnyeteggel találkozik, hanem a Nővel (Istennővel) is. A nő kétféle érték hordozójaként jelenhet meg: egyrészt magába foglalja mindazt, amiért a Hős számára érdemes küzdeni, másrészt azonban a szexuális csábítás, a késlettetés, sőt, akár a pusztulás edényeként is megjelenik. (A kísértés persze nem mindig női princípium felől érkezik.) Ezt követően kerül sor a Campbell által „megbékélés az apával” aktusnak nevezett eseményre. Itt nem feltétlenül az apával találkozik hősünk (persze, az ősmítoszokban igen), hanem azzal a személlyel, akinek a legnagyobb hatalma van az élete és a sorsa fölött. Ezután következik a megdicsőülés, amely fizikai vagy pszichikai halál: a Hős ezzel végleg elveszíti régi énjét, s megváltozott lélekkel, új emberként támad új életre. A föltámadás után a Hős megszerzi a végső adományt, a jutalmat, amiért elindult.

III. A visszatérés

Érdekes módon a visszatérés kezdetén szinte megismétlődik az elindulás kezdetén egyszer már megtörtént esemény: a Hős annyira élvezi új, győztes helyzetét, hogy az indulás pillanatában megtagadja a hazatérést. Ekkor azonban a Felsőbb Hatalmak indulásra kényszerítik, sőt: nemritkán hazaűtja folyamán üldözőbe is veszik, amely elől csak csoda segítségével tud menekülni. Ilyenkor nagy szerepe van a segítőknek, ahogy az út folyamán persze többször is.

A visszatérés küszöbének átlépésekor a Hős visszatér a transzcendenciából a „normális” világba, ám meg kell őriznie azt a lelki-fizikai értéket, amelyet magával hozott Odaátról, sőt, lehetőség szerint meg is kell osztania azt a külső világgal. Ezt úgy képes megvalósítani, hogy „két világ urává” kell válnia: egyensúlyt kell teremtenie a spirituális és a materiális valóság, a Túlvilág és Evilág értékrendje között. Ha ezt sikerül megvalósítani (tragikus végkifejletű történetekben nem mindig), akkor a Hős szabadon élhet: csak a jelennek, megszabadulva a múlttal és a jövővel kapcsolatos szorongásoktól, és jelennek élésben megélve az örökkévalóság békéjét.

Vogler ezt a rendszert vette át. Némileg lerövidítette (Campbell mintegy 17 küszöbe helyett ő a mágikus 12-ig csökkentette a próbatételek számát. (Tulajdonképpen összevonva, újraértelmezve Campbell állomásait.) A könyve alcíme alapján (*Mythic Structure for Writers – Mitikus struktúra írók számára*) látható, hogy ennek az összevonásnak, értelmezésnek a végső célja az volt, hogy egyfajta tankönyvet hozzon létre, amelyet a történetalkotók könnyen értelmeznek, használnak az alkotás folyamatában. A monomitosz-elemek nemcsak jungiánus gyökerűek: azáltal is rokoníthatók Jung archetípus-elméletével, hogy bár leegyszerűsítő jellegűek, de felhívják a figyelmet a különböző kultúrákban jelen lévő sémaazonosságokra, amelyek segítségével minden ember mítosz- és meseteremtő lényé válhat.

Maga Vogler is megjegyzi, hogy a „mitikus modell alapján felépülő történetek” bármily fantasztikusak és kevésbé hihetőek is, az emberek „igaznak” fogadják el őket, mert a lélekben gyökereznek. Ebből adódik, hogy a legtöbb történet még akkor is tartalmazza a monomitosz strukturális alkotóelemeit, ha a szerzője egyébként szándékosan nem törekedett arra, hogy megfeleljen a törvényszerűségeinek. (Vilana 2016. ill. Vogler 2007 4. és 23. p.)

Bálint Ágnes tanulmányában (Bálint 2014) serdülők 14 – 18 éves koruk között írt eredeti történeteit vizsgálja, és megállapítja, hogy a felnőtté válás folyamatában a Campbell–Vogler-féle monomitosz elemei egyre teljesebb mértékben megjelennek a szövegekben.

Erre ugyan azt az ellenérvet hozhatjuk fel, hogy az ifjú szövegalkotók – olvasmányaik kapcsán – öntudatlanul is elraktározzák, majd írás közben reprodukálják az adott cselekménystruktúrát, azonban a tanulmány szerzőjével mindenképpen egyetérthetünk abban, hogy a szövegek változásai jelzik a fiatalok identitásképzésének állomásait, tehát vagy az emberi személyiség alapvető elemeinek tekinthetők, vagy formálódásában legalábbis meghatározó a szerepük. Ez pedig igazolja modellválasztásunkat, ill. továbbsegít minket gondolatmenetünkben.

Mesék adaptációi az újkorban

A korábbiakban végigkövettük azt a folyamatot, ahogyan a mítoszokból kialakultak a mesék, továbbá arra a kérdésre kerestük a választ, hogy miért hatnak a mítoszok és a mesék olyan elemi erővel az emberi lélekre. A Henderson- és a Campbell–Vogler-féle tipológiákkal rávilágítottunk, hogy a mitikus-mesei karaktertípusok és cselekményszerkezet nagyon mélyen gyökerezik az emberi lélekben, és ismerős, otthonos a befogadó számára.

Bár mind a mítoszok, mind a mesék fontosak a számunkra, hatásfolyamatuk eltéréseket mutat. A mesék – a mítoszoktól eltérően – alapvetően szórakoztató célú szövegek. G. S. Kirk a mítoszokkal összevetve a következőképpen definiálja őket:

„A népmesék olyan nem szilárdan rögzített formájú, hagyományos mesék, amelyekben a természetfeletti elemek mellékes szerepet játszanak, nem elsődleges sajátosságuk, hogy »komoly« témákkal vagy jelentős problémák és gondolatok végiggondolásával foglalkozzanak; elsődleges vonzerejük narratív érdekességükben rejlik.”(Kirk 1993 63. p.)

A főnti megállapításból következik, hogy a mesék kezdetben az orális kultúrához kötődnek, és lényeges elemük az előadás volt. Ortutay Gyula a népmesék esztétikájának vizsgálatánál egyenesen az esztétikum egyik fő forrásának tekinti magát a narratív előadást, olyannyira, hogy a mesemondó személyiségéhez, ill. az előadás alkalmához és helyszínéhez kötötte a szöveghatást.

Azt is megállapítja, hogy az orális előadásmód a XVIII. századtól kezdve fokozatosan visszaszorul, az írott kultúra erősödni kezd, s míg a mítoszok eredeti formáinak lejegyzése már az ókorban elkezdődik a sumér-akkád és a görög eposzok rögzítésével, addig a mesék lejegyzése csak a XIX. században, a népköltészet értékei iránti érdeklődés fölerősödésével ment végbe. (Ortutay 1980) Mivel az írott kultúrában a népmese hatása csökkent (hiszen a leírással eltűnt az előadás, ami élővé tette a szövegeket, s a mesék esztétikumának egyik alappillére volt), megjelent az igény, hogy a meséket újra „élővé” tegyék, és valahogyan visszatöltsék beléjük az értékeket. A rögzített, könyvekben kiadott népmesék fokozottan irányították magukra a műköltészet figyelmét, az írók, költők úgy próbálták meg átmenteni és ismét „vitalizálni” a népmese értékrendjét, hogy a szövegeket különböző formákban adaptálni és transzformálni kezdték. Az adaptáció egyik legeredményesebb formájául a mesedráma kínálkozott, mivel annak „élő” előadása változatlan maradt. A klasszicizmus utáni gondolkodás azonban nem tudta a megfelelő drámai műfajhoz közelíteni a mesét annak összetett hangneme miatt. Végül a mesét mítoszokból megőrzött elemei segítségével sikerült a legalkalmasabb drámatípushoz közelíteni.

Mítosz, mese és dráma

Ahogy a tündérmese, úgy a dráma is lényegéből adódóan mindig közel áll a mítoszokhoz, egyébként a mítoszok előadásából keletkezett, közismert elmélet szerint a liturgia során előadott dialógusokból formálódott ki. A drámák a mítoszokhoz legközelebbi, speciális csoportját képezik a misztériumjátékok. Az elnevezést a középkori színművek egy részére szoktuk alkalmazni, de a misztériumdrámák általános vonásait viselő művek már a kora-ókorban is keletkeztek. A legősibb megőrződött drámaszerű szövegek egyike a Kr.e. II. évezredből eredeztethető *Istár pokoljárása (Ana Kurnugia)* c. sumér-akkád termékenység-mítosz, amelyet közlője, Komoróczy Géza az egyik legősibb dramatikusan, de legalábbis oratórium-szerű szöveggént határoz meg. (Komoróczy 1986 266. p.)

Most tekintsük át, melyek a hagyományos értelemben vett misztériumdrámák általános vonásai. Totális világábrázolás található bennük: megjelenítik az evilágot és a túlvilágot. Három világszint különíthető el: felvilág (menny)-evilág (föld)-alvilág (pokol).

A világszintek között a szereplők szabadon átjárhatnak. A felvilágba való jutást gyakran egy égigérő fa (vagy egyéb átjáró) teszi lehetővé, de ennek a motívumnak maradványaként a fának legalább meghatározó szerepe van a cselekményben. (A fa miatt, ill. a fa közelében bukkannak föl az evilágban a túlvilági szereplők, ill. az emberszereplők a fa segítségével, ill. a fa okán hatolnak át a túlvilágra. A misztériumjátékok világképe duális, a jó és a rossz erői kiegyenlítettek, s az ember csak eszköz a felsőbb hatalmak harcában. Bár a mű végén a jó erők győzedelmeskednek, győzelmük nem végérvényes, csupán az egyén szempontjából meghatározó. Szerkezetük epikus vonásokat mutat. Ezek a mítoszokra is jellemző vonások.

Hazánkban a tragikus történelmi körülmények miatt jellemző drámatörténeti momentum, hogy a királyi és főúri mecénások magyarországi hiányában a középkor után a misztériumjátékok inkább a kora újkor iskoladráma-repertoárjában maradtak jellemzőek, viszont minden nagyobb felekezeti iskolában sor került ilyen jellegű előadások bemutatására. (Demeter 1996 68 – 89. p.) A XIX. században megjelenő mesedramák első szerzői maguk is követik ezt az iskoladrámai hagyományt munkáikban.

Mesedráma gyermekeknek

Az iskoladrámák korának letűntével, a világi színjátszás terjedésével a misztériumjátékok fejlődése is új irányt vett. Goethe: *Faust* c. emberiség-dramája lesz a romantikus szerzők etalonja. Nálunk az új típusú misztériumjátékot Vörösmarty Mihály alkotja meg először; a mindenki által jól ismert *Csongor és Tündével*. Vörösmarty találkozik diákkorában az iskoladrámával; a pesti piaristáknál tanult, ahol a XVIII. század végéig nagyon élénk iskolai színházi tevékenység folyt, s ez egy – két évtized alatt – Vörösmarty odakerüléséig – teljesen nem halhatott el. A szövege nyilvánvalóan Benedek Elek (az első gyermekközönségnek írt mesedráma szerzője) egyik mintaadója lesz; keletkezése is hasonló: áttekinthetetlen régiségű irodalmi-népmesei hagyományból a ponyvára került történetet adaptál, szintézisbe hozza a tradíciót és a kor elvárásait. Vörösmartyt Shakespeare: *Szentivánéji álom* című, a misztériumdramák és a helyzetkomédiák hatásait összehangoló vígjátéka inspirálta. Föltűnő azonban az aranyalmafa-motívum szerepeltetése; ez még ősbibb mitikus hagyomány; a világfa motívumát viszi be a darabba.

A Vörösmarty-féléhez hasonló új típusú misztériumdrámák a hagyományos motívumok mellett újabb sajátosságokkal is bírnak, ezek a következők: a színmű (a Campbell–Vogler-féle struktúrának megfelelően) ciklikus szerkezetű, a cselekmény ugyanazon helyszínen végződik, ahol elkezdődött. (Vörösmarty: csodafa, Csongorék kertje - Benedek: a világ zengő fája, Többsincs királyfiék kertje.) Hőse a boldogságot keresi, és az eszményi szerelemben találja meg azt. (Vörösmarty: Csongor - Benedek: Többsincs, ill. Világszép Miklós.) A két főhős némi bizonytalanságról árulkodik: Benedek láthatóan nem tud dönteni a csongori „eszmehős” és a népi hős között; mindkettőt fellépteti. A hősválasztás bizonytalansága mintegy visszatükrözi Benedek Elek saját lelkitusáját is, ő, a két világ határán álló ember, aki a „magas” és a népi, egyetemes és lokális kultúrát próbálta összeegyeztetni.) Az eszmei főhős mellett (a Vogler-féle karaktertípológiának megfelelően) megjelenik annak „fizikai” ellenpárja, egy Segítő, aki a túleszményített vágyakkal, álmokkal szembeni kételyt tükrözi. (Vörösmarty: Csongor-Balga, Tünde-Ilma; Benedek: Többsincs-Bakarasznyi, Szélike-Ráki)

Az első magyar gyermek-mesedráma

Vörösmarty Mihály: *Csongor és Tündéje* még nem népmesei adaptáció, hanem inkább ponyvairodalmi előképe van. Forrása az *Árgirus királyfi históriája* c. népkönyv, ill. Gyergyai Albert: *Historia egy Argyrus nevű királyfiról és egy tündér szüz leányról.* c. széphistóriája. De a Vörösmarty ill. saját kultúraközvetítő munkásságának hatására keletkezett Benedek Elek-dráma, a *Többsincs királyfi* már több népmese ötvözete, illetve a győri kalendáriumban, ponyvára írt, *A gonosz nő és az ördög* címmel (1844)-ben megjelent, Arany János által *Jóka ördöge* néven adaptált komikus népmonda is. (Szilágyi 1983 305 – 314. p.) Mint már említettük, a szöveg magába foglalja Vörösmarty: *Csongor és Tündéjének* egységeit is. (Lengyel Dénes „*Csongorra emlékeztető eszményi szerelmes*”-ként jelöli meg Többsincs királyfit.) (Lengyel 1972 79. p.)

A dráma előadása 1899. december 1-jén volt, a Vígyszínházban. Nagy volt az előzetes várakozás, de a diadal elmaradt. A későbbi színházi bemutatók is mérsékelt, ill. vegyes fogadtatásúak voltak. A mesejáték csak gyermekszereplőkkel, műkedvelő előadásokon előadva volt sikeres, ill. Benedek Erdélybe való hazatelepülése után játszották többször nagy sikerrel, az idős író tiszteletére.

A mérsékelt siker oka valószínűleg az lehetett, hogy Benedek tudatosan demitizál minden történetet, nem képes választani: két hős van, egy „csongori” hős (Többsincs királyfi) és egy heroikus népi hős (Világszép Kis Miklós), valamint két főhősnő: egy aktív (Szélike) és egy passzív (Gyöngyvirág). (Hegedűs 2006 197 – 200. p.; Kovács 1961 430 – 444.; Lengyel 1972 79 – 80. p.) Mindezeket túl a történet terjedelme túl nagy, menete túl bonyolult, cselekménye túl szerteágazó. (Szerzője öt felvonásban, nehéz és veretes drámai jambusokban írta meg.)

Valószínűleg a mesedramák külföldi sikerei inspirálhatták a következő komolyabb hazai népmesei indíttatású színpadi mű megszületését. Szép Ernő: *Az egyszeri királyfi* c. tragikomédiáját a Nemzeti Színházban mutatták be 1913. dec. 19-én, és Fenyő Miksa írta róla az első kritikát a Nyugatba (Fenyő 1914 63. p.), amely jól tükrözi az összetett hatást, amit a szöveg kiváltott. A másik kritikát Ady fogalmazza meg Dénes Zsófiához írott levelében,⁸ illetve a Nyugat 1914. évi I. számának Figyelő rovatában. (Vida 2007 83. p.)

A dráma Kriza János Benedek Elek által átdolgozott meséjéből, *A halhatatlanságra vágyó királyfi*ből készült. A forrásszöveg erősen mitikus. A magyar népmeseváltozatot a Néprajzi Lexikon „mitikus meseként” nevezi meg, szemben a nagy számban létező külföldi (főként ír-kelta, francia és flamand) változatokkal, amelyeket „hősmondaként” ill. „hiedelemmondaként” sorol be. (Ortutay 1977 – 1982 „Halhatatlanságra vágyó királyfi” szócikk) A népmesei motívumokat csak a cselekmény vázához használja föl Szép Ernő, a darab valójában szimbolista életút-dráma; főhőse menekül a halál elől, míg a cselekmény végén be nem látja, hogy a sorsát - a halandóságot - nem kerülheti el.

Szép 1913 tavaszán kezdi írni művét. Nagy várakozás előzi meg a bemutatót – akár Benedek Elek esetében. Megosztja a közönséget, a szakma pozitív bírálatot ad róla, a közönségnek nem tetszik, pedig Szép Ernő mesedramája egy olyan népmesei adaptáció, amely kísérletet tett a korabeli magas irodalom és a közönség érdeklődésére egyaránt számot adó halálmítosz újraértelmezésére. A halál ti. a mítoszok gyakori témája. Megjelenhet büntetésként és jutalomként. (pl. Tolkien „álmítoszában”, a *Szilmarilokban*.) (Tolkien 2008. 47. p.) A halál legyőzése a beavatás követelménye. Pl. Gilgames a halál tengerén átkelve jut el Um Napistimhez, és tehet próbát a halhatatlanság megszerzésére.

⁸ „Szép darabja kedves, néha finom, de sok, s itt-ott unalmas is.”

Merezskovszkij szerint a halandóság a mítoszok egyik alapproblematikája. „*Minél többet tudok, annál inkább meghalok.*” A halhatatlanság és a tudás együttes elérésének vágya az egyik legerősebb késztetése az emberiségnek. (Zászlós 2004) A közönség és a korabeli kritika mű befejezését különösen értelmetlennek és indokolatlannak tartotta, pedig itt a legerősebb a mítoszokkal való kapcsolat. Az egyszeri királyfi a mű végén ugyanarra jön rá, mint a mitikus hősök: a halhatatlan lét tudatlanságra és beszűkültségre kényszerít. A szabadság és a tudás csak a halál elfogadásával érhető el. Ugyanakkor Szép Ernő darabja máig játszható és élvezetes, és munkássága további kapukat nyitott meg olyan meghatározó művek előtt, mint Tamási Áron *Ördögölő Józsiása*, Weöres Sándor *Holdbéli csónakosa* vagy Sütő András *Kalandozások Ihajcsuhajdiában* c. mesejátéka.

A mese és a fantázia

A mesedramák tehát végül is sikeresen vitték tovább a mesék üzenetét. Megjelenésük idején azonban egy másik lehetőség is mutatkozott a mesék újraértelmezésére, és ez nem volt más, mint az angolszász kultúrkörben kibontakozó fantasy világa.

A fantasy meghatározása nem könnyű, maguk az angol anyanyelvű és kultúrájú teoretikusok is nehezen boldogulnak vele. Minden definíció csak akkor tűnik működőképesnek, ha párhuzamot állít a fantasyt és a mesék, mítoszok közé. A leginkább rokon vonásuk az, hogy szemben állnak a reáliákkal. A tündérmesék, fantáziák, mítoszok „idegennek hatnak egy szekuláris világban” és szöges ellentétben állnak annak értékeivel, mert nem a „korlátozott, fizikai tények”, hanem a „valódi igazságok” érdeklik őket – állapítja meg az egyik legismertebb kortárs fantasy-értelmező, Philip Martin. (Martin 2002 30. p.)

A fantasy kialakulása hosszú és szerves folyamat. A mesegyűjtők munkássága szervesen termeli ki a műmeséket, s a műmesék hatására jönnek létre a meseregények, majd a korai fantáziák. Az amerikai Mendlesohn–James-szerzőpáros hosszú oldalakon keresztül sorolja mindazokat a mítoszokat, amelyek megtermékenyítik az európai irodalmat, és végső soron kitermelik a mesét, majd a fantasyt. (Mendlesohn & James 2012 7 – 25. p.)

Külön is megemlíti Charles Perrault, Madame D'Aulnoy, a Grimm-testvérek nevét, akik révén a népmesék elsősorban jutottak el az irodalmi közönséghez. (Mendlesohn & James 2012 11. p.) Külön kiemelik Andrew Lang, a *Színes mesekönyvek* szerzőjének nevét, aki nem tett éles különbséget mesék és mítoszok közt: a mesék közt – mesei formára igazított – mitikus történetek is szerepelnek, mint pl. Tolkien gyermekkori kedvence, Sigurd és Fafnir a sárkány története. (Mendlesohn & James 2012 13. p.) Egy másik szerző, Maria Nikolajeva nyomatékosan említi a tündérmeséket, mint a fantasy forrásait, de ugyanitt persze a másik fontos forrásként a műmesék, ill. a meseregények megjelenése is szerepel, többek között E. T. A. Hoffmann, Carlo Collodi, Lewis Carroll munkássága mellett olyan, inkább az angolszász kultúrában ismert szerzők, mint Charles Kingsley (*Water Babies*, 1863), George MacDonald (*A hercegnő és a kobold*, 1883, ill. a Tolkien számára is mintaértékű Curdie-történetek, pl. *The Princess and Curdie*). (Nikolajeva 2012 50. p.) Hozzá kell tenni, hogy az angolszász felfogásban a meseregény, a műmese és a fantasy között nincs éles határvonal. Pamela Lindon Travers Mary Poppinsát, vagy James M. Barrie *Peter Pan*jét már egyértelműen mint portal-fantasyt (átjárós fantáziát) sorolja be a szerzőnő, nem is beszélve Lyman Frank Baum Oz-sorozatáról. (Nikolajeva 2012 52. p.)⁹

Mese és báb

Azt, hogy a mese az egyik leginkább hatékony szövegforma mind a kiskori könyv- és olvasáskultúra, mind a szövegértés kialakításában, ill. hogy a művészi expresszió megnyilvánulásai között talán a mese a legalkalmasabb a gyermek belső pszichés folyamatainak kezelésére, már sokan és sokféleképp megírták.¹⁰

Ehhez szükséges még megjegyezni, hogy a népmesei előadásmód elhalása és az olvasási szokások változása a mai gyermek mesével való találkozását nem kívánt irányokba terelte, illetve elsatnyította, ezért a mese közvetítésének olyan eszközei váltak kívánatossá, amelyek az élőszóbeli közlés intenzitásának méltó helyettesítését jelenthetik.¹¹

⁹ A fantasy irányairól, a főbb műfajokról e sorok írója is közölt tanulmányt *Typologia Phantastica: A fantasztikum rendszertana* címmel. (Galuska – Feleky 2015)

¹⁰ Többek között erről szól Bettelheim: *Bevezető – Harc az élet értelméért* c. nyitótanulmánya (Bettelheim, 2019. 9 – 26. p.); illetve Mérei–V. Binét könyvének *Kettős tudat* c. fejezete (Mérei–V. Binét, 2006. 239 – 255. p.) is.

¹¹ Erről e sorok írója is megemlékezett már több munkájában, pl. Galuska, 2009. 196 – 202. p.

Ennek a közvetítésnek egyik leghatékonyabb eszköze a mesedráma, de ezen belül is a bábjáték a legalkalmasabb a mesei anyag illusztrálására, mivel rendkívül könnyen, olcsón, és ugyanakkor hatásosan jeleníti meg a mesei tereket és a szereplőket. Ebben a tekintetben is igaz Szergej Obrazcov sokat idézett mondata: „a bábszínpad a lehetetlenségek színpada”.¹²

Lyn Gardner a *The Guardian* színikritikusa pl. így ír a gyermekszínház és a gyermekek kapcsolatáról:

*„A színház, különösen a gyermekszínház, magát a képzeletet veszi célba. Gyermekeinknek megadja a világgal való szembenézéshez szükséges készségeket és kreativitást, annak megértését és akár megváltoztatását is lehetővé teszi.”*¹³

A bábszínház is színház! Itt is hat a vizuális és az auditív hatások egysége.¹⁴ Nem lehet és nem is kívánatos, hogy a bábszínház csak gyermekszínházi kifejezésformaként jelenjen meg, de az tagadhatatlan, hogy a gyermekek számára ez az egyik legszemléletesebb előadásforma. Hogy ez miért lehet így, azt a következőkben összegezzük:

A bábjátékban több a közvetítő réteg (áttételesebb az ábrázolás), mint az ún. „nagyszínházakban” ahol bár van áttét (szerző-rendező-színész-közönség), a bábszínházhoz mérve mégis eggyel kevesebb (szerző-rendező-színész-báb-közönség). Ez az áttételeesség egyszerre jelent megoldandó problémát és szemléletesebb előadásmódot is: segíti és stimulálja a gyermek alkotó és értelmező fantáziáját. A bábszínházban a közönség az áttétekből leginkább a bábót látja, ezért végső soron a báb válik a legfontosabb közvetítővé.

A fantázia stimulációja a „megelevenedő anyag” varázsából valamint a bábszínpad absztrakt mivoltából következik. A bábszínpadi kifejezés azért elvont, mivel fokozottan operál jelzésekkel, szimbólumokkal.¹⁵ Ez együtt jár a típussteremtés és a stilizálás követelményével a szimbólum tisztasága, érthetősége, értéke miatt.

¹² Idézi: Szőke, 1998. 7. p.

¹³ „*Theatre, particularly theatre for children, fires the imagination, it gives our children the skills and the creativity necessary to face the world, to understand it and perhaps to change it too.*” Gardner, Lyn, 2013.

¹⁴ Szőke, 1998. 33. p.

¹⁵ Szőke, 1998. 8. p.

Ezek mese kifejezőképességével rokon sajátságok. Bettelheim is megjegyzi, hogy a mese a psziché mind a három szintjére azért gyakorlok hatást, mert szimbolikus, stiláris a kifejezőmódja.¹⁶

Konklúzió

A meséket ismét a kollektív élmény (előadás) megteremtésével vihetjük közelebb a közönséghez. Az előadás mellett a történetek belső, sajátos attribútumokkal fölépülő képi világa, és cselekményváza kell, hogy felidézze a mesék és a mítoszok hangulatát. Különböző előadásmódok közül választhatunk, de a leghatásosabb mindenképpen a dramatikus (vagy azzal rokon) forma. Meg kell találni az egyensúlyt a kollektív élmény megteremtése, és a tradíció megőrzése között. Hogyan közelíthetjük a ma emberéhez? Ahogy Henderson, Campbell és Vogler rendszereiből is látható, a mitikus tartalom „kibontásával.” Ennek lehetséges eszköze a minél vizualizáltabb adaptáció. A vizualizálásnak azonban alkalmazkodni kell a mítoszi és lokális kulturális tradícióhoz ellenkező esetben nem biztos, hogy eléri a megfelelő hatást, ugyanakkor alkalmazkodni kell korunk felgyorsuló és egyre intenzívebbé váló ingerek iránt mutatkozó igényéhez, különben a befogadók számára érdektelenné válhat.

Ennek a kettős követelménynek bizony nem könnyű megfelelni. Nemcsak a történetalkotásban, hanem az értékfelfogásban is alkalmazkodni kell a kulturális elvárásokhoz. Nekünk, pedagógusoknak és kutatóknak pedig nyitottabbak és érzékenyebbek kell lennünk, és épkézláb értelmezéseket kell adnunk a tömegkultúra irányában.

¹⁶ Bettelheim, 2018. 12. p.

Felhasznált irodalom

- Ashliman, D. L.: *The Panchatantra, a selection of tales from ancient India* [on-line] <http://www.pitt.edu/~dash/panchatantra.html> (letöltés: 2016. 05. 24.)
- Bálint Ánes (2014): Mérföld-e az identitás fejlődése? A monomitosz-analízis módszere. In: Havancsák Alexandra (szerk.): *Virtualitás és fikció, Tanulmányok*, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, 5 – 25. p. [on-line] <http://digitalia.lib.pte.hu/books/havancsak-alexandra-virtualitas-es-fikcio-tanulmanyok-kutato-diakok-irasai-i-pte-btk-ni-pecs-2013/pdf/havancsak-alexandra-virtualitas-es-fikcio-tanulmanyok-kutato-diakok-irasai-i-pte-btk-ni-pecs-2013.pdf> letöltés: 2016. július 22.
- Benfey, Theodore (edit.) (1859): *Pantschatantra: Fünf Bücher indischer Fabeln, Märchen und Erzählungen. Aus dem Sanskrit übersetzt mit Einleitung und Anmerkungen von Theodor Benfey*, F. A. Brockhaus, Leipzig
- Bettelheim, Bruno (1988): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*, Gondolat, Budapest
- Campbell, Joseph (2010): *Az ezerarcú hős*, Édesvíz, Budapest
- Campbell, Joseph (2004): *The Hero with a Thousands Faces*, Princeton University Press, Oxford
- Demeter Júlia (1996): Az iskolai színjáték elvilágiasodása. In: *Irodalomtörténet/Irodalomértés*, Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai Fakultásának Kiadványa, Budapest, pp. 68 – 89.
- Eliade, Mircea (2009): *A Szent és a profán*, Európa, Budapest
- Fenyő Miksa (1914): Szép Ernő: Az egyszeri királyfi. Mese. Előadta a Nemzeti Színház. In: *Nyugat*, 1914/1. pp. 63.
- Galuska László Pál – Feleky Mirkó (2015): Typologia Phantastica: A fantasztikum rendszertana I. In: *Könyv és Nevelés*, 2015/3. pp.63-82.
- Galuska László Pál – Feleky Mirkó (2015): Typologia Phantastica: A fantasztikum rendszertana II. In: *Könyv és Nevelés*, 2015/4. pp.34-56.
- Galuska László Pál (2013): Sors-űző királyfiak. In: *Papírlapok, deszkaszálak, Fejezetek a dráma és az ifjúsági irodalom történetéből*, Dóra, Nagykovács. pp. 59 – 76. p.
- Gardner, Lyn (2013): Why children's theatre matters, in: *The Guardian*, 2013. 10. 23. [on-line] <https://www.theguardian.com/stage/theatreblog/2013/oct/23/why-childrens-theatre-matters> (letöltés: 2019. 06. 14.)
- Goethe-Benedek Elek (1925): *Csili Csali Csalavári csalafintaságai*, Pantheon, Budapest
- Hegedűs Imre János (2006): *Benedek Elek*, Monográfia, Csíkszereda

- Henderson, Joseph L. (1997): Az ősi mítoszok és a modern ember. In: Carl Gustav Jung (szerk.): *Az ember és szimbólumai*, Göncöl Kiadó, Budapest. pp.105–156.
- Honti János (1975): *A mese világa*, Magvető, Budapest
- Jung, Carl Gustav (1993): A Tudattalan megközelítése. In: Carl Gustav Jung (szerk.): *Az ember és szimbólumai*, Göncöl, Budapest. pp.67- 82.
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor: *Modern mitológiák*. [on-line] http://www.socio.mta.hu/site/fieldadmin/documents/Kapitany_Modern_mitologiak.pdf (letöltés: 2013. 05. 04.)
- Kirk, Geoffrey Stephen (1993): *A mítosz*, Holnap, Budapest
- Komoróczy Géza (szerk.) (1986): *Gilgames, Agyagtáblák üzenete, Ékírásos akkád versek*, Kriterion, Bukarest
- Kovács Ágnes (1961): Benedek Elek és a magyar népmesekutatás. In: *Ethnographia*, LXXII/3. pp. 430 – 444.
- Láng János (1979): *A mitológia kezdetei, Az ősi népek elbeszélései*, Gondolat, Budapest
- Lengyel Dénes (1972): *Benedek Elek*, Gondolat, Budapest
- Lévi-Strauss, Claude (1971): A mítoszok struktúrája. In: Hankiss Elemér (szerk.): *Strukturalizmus*, Európa, Budapest. pp. 134 – 149.
- Lévi-Strauss, Claude (1991): *Totemism*, Merlin Press, London
- Malinowski, Bronisław (1972): A mítosz a primitív lélektanban. In: Bodrogi Tibor (szerk.): *Baloma, Válogatott írások*, Gondolat, Budapest. pp. 373 – 400.
- Martin, Philip (edit.) (2002): *The Writers Guide to Fantasy Literature: from Dragon's Lair to Hero's Quest, How to Write Fantasy Stories of Lasting Value*, Kalmbach Publishing Co. Canada
- Mendlesohn, Farah & James, Edward (2012): *A Short History of Fantasy*, Libri Publishing, Faringdon
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (2006): *Gyermeklélektan*, Gondolat, Budapest
- Murdock, Maureen (1990): *The Heroine's Journey, Woman's Quest for Wholeness*, Shambhala, Boston
- Nikolajeva, Maria (2012): The development of children's fantasy. In: James, Edward & Mendlesohn, Farah (edit.): *The Cambridge Companion to Fantasy Literature*, Cambridge University Press, Cambridge. pp. 50 – 61
- Ortutay Gyula (szerk.) (1969): *A mesemondó szikla*, (Népek mesé-sorozat) Móra, Budapest
- Ortutay Gy.: A népköltészet elvi kérdései. In: Balassa Iván – Ortutay Gyula szerk.): *Magyar néprajz*, Bp. Corvina, 1980. [on-line] <http://mek.oszk.hu/02700/02789/html/123.html> letölt.:2015. 01. 21.
- Ortutay Gyula (főszerk.) (1977 – 1982): *Magyar néprajzi lexikon*, Akadémiai, Budapest. [on-line] <http://mek.niif.hu/02100/02115/html/2-984.html> letöltés: 2008. augusztus 21.

- Pearson, Carol S. (2015): *Awakening the Heroes Within, Twelve Archetypes to Help Us Find Ourselves and Transform Our World*, Harper & Collins (HarperOne), San Francisco
- Propp, Vlagyimir Jakovlevics (2005): *A mese morfológiája*, Osiris
- Propp, Vladimir Yakovlevich (1997): *Theory and History of Folklore*, University of Minnesota, Minneapolis
- Rhoades, Shirrel (2008): *Comic Books, How the Industry Works, Afterword by Stan Lee*, Peter Lang Publishing, New York
- Szilágyi Ferenc (szerk.) (1983): *Elmét vidító elegy-belegy dolgok, Válogatás a győri kalendárium 1749-től 1849-ig tartó időszakából*, Magvető, Budapest
- Szőke István (2013): *A bábjátszás ábécéje, Az ujjaktól a marionettig*, Dunaszerdahely, 1998. [on-line] http://csemadok.sk/files/2013/07/szoke_babjatszas_web.pdf (letöltés: 2017. 04. 12.)
- Tolkien, John Ronald Reuel (2008): *A szilmarilok*, Európa, Bp.
- Vida Lajos (2007): *Szép Ernő élet- és pályarajza*, Csokonai, Debrecen
- Vilana Réka: A hős útja – a mitikus történetstruktúráról. In: *Így neveld a regényedet [on-line]* <http://igyneveldaregenyedet.blogspot.hu/2015/06/a-hos-utja-mitikus-tortenetstrukturarol.html> letöltés: 2016. július 22.
- Vogler, Christopher (2007): *The Writer's Journey, Mythic Structure for Writers*, Michael Wiese Productions, Studio City

A SZERZŐ

Dr. Galuska László Pál PhD főiskolai docens a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karának Művészeti és Anyanyelvi Nevelés Tanszékén. Magyar nyelv és irodalom szakos bölcsész és tanár. PhD oklevelét 2012-ben szerezte meg a Pécsi Tudományegyetem Irodalomtudományi Doktori Iskolájában. Tanít magyar és világirodalmat, színháztörténetet, színházelméletet, dramaturgiaelméletet, gyermekirodalmat és más, multidiszciplináris bölcsészeti tárgyakat. Ugyanezen területeken végzi legfontosabb kutatásait is.

HÁNY ÉVES VOLT BARADLAYNÉ? – A MAGYAR ADAPTÁCIÓS KÉPREGÉNY FELHASZNÁLÁSI LEHETŐSÉGEI AZ IRODALOMÓRÁN

BÁRDOS DÓRA

1. Bevezetés

Az irodalomóra az a tanóra, amelyet a legkönnyebben meg lehet kedvelni. Vagy legalábbis annak kellene lennie. Hiszen az irodalomtanítás lényege, hogy olvasó és mű találkozzon a keretében, s hogy az órákon részt vevő tanulók nyitott, kreatív, érdeklődő, irodalomszerető, gondolataikat és véleményüket bátran és élményszerűen kifejezni tudó, együttműködésre képes, alkotó felnőtté váljanak, nem utolsósorban e találkozásoknak köszönhetően. Az irodalomórák azonban sokszor nehezen szerethetőek: az alig csökkenő tananyag, az irodalomtörténeti kontextus megtanulásának-megtanításának feladata, az egymásra épülő irodalmi kánok terhének viselése egyformán megköti a tanárt és a diákot is.

Ezért nagyon fontos, hogy a hagyományos, nem egyszer frontális irodalomtanítási módszereket felváltsa, de legalább kiegészítse egy innovatív, aktivizáló, élményadó, alternatív tanulási stratégiákat bevezető, a kreativitást fejlesztő módszertan. Különösen igény mutatkozik erre a kötelező (ajánlott) olvasmányok tanítása során, hiszen ilyenekkel jószerevel minden tanévben (többször is) találkoznak a diákok, így nehéz elkerülni a feldolgozás, az elemző munka monotonitását. Érdemes tehát jó gyakorlatokat keresni, amelyek közelebb hozhatják a tanulókhoz az egyes műveket, s a felfedezés, a kooperáció és a kreativitás megélésével segítik az élményszerzést és a tudás belsővé válását.

Ehhez jelenthetnek kiindulópontot a magyar adaptációs képregények. A műfajnak nagy hagyományai vannak Magyarországon: a legendás *Füles*ben és más lapokban évtizedeken át jelentek meg a klasszikus regények alapján készült rajzos adaptációk, amelyeket olyan művészek készítettek, mint Korcsmáros Pál, Zórád Ernő és Sebők Imre.

Ezek a művek, amelyek napjainkban igényes kiadásokban érhetőek el, kiválóan alkalmasak arra, hogy izgalmasabbá tegyék az elolvasott művek elemzését, értelmezését az irodalomórán.

2. A képregény és az adaptációs képregény

Ha meghalljuk a szót, képregény, általában könnyen definiálható fogalomnak tekintjük. Olyan vizuális médiumra gondolunk, amelynek elengedhetetlen alkotórésze az állóképekben, összefüggő képsorozatban folytatott történetmesélés, narratíva. A szó magyarázata azonban legalább annyi kérdést felvet, mint amennyit megválaszol. Azonnal felmerül például, mi számít képregénynek? Bármely állóképsorozat, szöveg nélkül? Vagy a képsor elengedhetetlen része a szöveg is? Ha igen, vajon képregénynek számít-e a képaláírásos képtörténet, amelyet már a 19. században definiáltak? Vagy csak a szóbuborékos képsorokat lehet valóban képregénynek tekinteni? Ám ha igen, képregény-e egy összefüggő, mondatszalogokkal (tulajdonképpen, korai szóbuborékokkal) ellátott, gótikus oltárképsorozat? Vagy a képregénynek vizuális médiumvoltán, egyedi narratív struktúráján túl egyéb, tematikai meghatározottsága is létezik, például a szórakoztatás?¹

A képregény különböző nyelvekben élő megnevezései is mutatják, hogy eltérő felfogások élnek egymás mellett azzal kapcsolatban, mi is pontosan a fogalom lényege. Az angol *comics* szó egyértelműen az újságokban megjelent, mulatságos, rövid történetcsíkokra, képsorokra, a *comic stripe*kre utal, nem véletlen, hogy újabban megjelent mellette a komolyabb, „irodalmibb” narratívát sejtető *graphic novel* ('rajzolt regény') kifejezés is. A német nyelv az angoltól átvett *Comic* és *Cartoon* mellett (utóbbi a rajzfilmművészetrel kapcsolja össze a képregény műfaját) a *Bildergeschichte* szót használja, egyszerre hangsúlyozva, hogy képekből álló és narratív (történetes) médiumról van szó.²

¹ A képregény definícióihoz: DUNAI, 109-111., MIODRAG, 40. és 129., PEETERS, 90-95.

² Érdeklődők itt találhatják az alapfogalmak magyarázatát rajongói szemszögből: <http://halozsak.hu/hzs-tudastar/kepregonyes-alapfogalmak#bd> (utolsó lekérés: 2020. május 1.)

Magyarul a *rajzos regény* szót az 1940-es években váltotta fel a *képregény*, ám még szoros értelmű használat esetén is ezen ma egyszerre lehet érteni a mulatságos képcsíkot, a képregény-albumot, a folytatásos képregény-füzeteket, a graphic noveleket és az adaptációs képregényeket. Ha pedig a többlettől akár el is választható volna a szövegesség, az adaptációs műveknek mindenképpen egyik lényegét jelenti.

Éppen ezért jelenik meg számos ellentmondás annak megítélésében is, milyennek lássuk az adaptációs képregényt. Amennyiben mindenképpen döntenie kellene, mi inkább a képregény, kép, vagy regény, s mi a lényege, a vizualitás, vagy a szöveg, akkor nyilvánvaló, hogy képisége, a vizualitása az elsődleges. Így viszont az irodalmi szövegek alapján adaptált képregények megítélés szempontjából hátrányba kerülnek a saját ötletre épülőkkel szemben. De vajon valóban szükséges választani kép és szöveg között?³ Ahogyan az Tálosi András, Bayer Antal és Verebics János a közelmúltban lefolytatott vitája során is kiderült, a képregény legjobb mai magyarországi művelői és kiadói között sincsen konszenzus arról, mi is az adaptációs képregény.⁴ Vajon pusztán illusztratív, másodlagos, kísérő műfaj a „valódi”, autonóm irodalmi művek mellett, amelynek egyetlen „haszna” (amennyiben van értelme ilyesmivel foglalkozni egy művészeti nézőpontú elemzésben) az olvasásra nevelés elősegítése? Vagy két művészeti ág határterülete, amely talán nem (mindig) képes az olvasás azon tökéletes szabadságát megteremteni a nonlinearis befogadási stratégiával, mint bármely más, nem adaptációs képregény, mégis képes létrehozni a maga sajátos, egyszerre képi és verbális nyelvét, vagyis nem a szépirodalom utánzása, „földi mása”, hanem újjáteremtése, autonóm alkotás, öntörvényű művészet?⁵

³ MIODRAG, 195-196.

⁴ A vita megörökítése BAYER Antal blogján:

https://neroblanco.blog.hu/2014/09/26/egy_este_a_kepregeny_kedvelok_klubjaban_2014_szeptember

És VEREBICS Jánosén: <http://verebics.blogspot.com/2014/09/tizezres-peldanyszamban-indul-az-uj.html> (utolsó lekérés: 2020. május 1.) Az adaptációs képregényről: BAYER, 2013.

⁵ A kérdést többször érinti: DUNAI, MAKSA, RUBOVSKY.

3. A magyar adaptációs képregény és művészei

Magam az utóbbi felfogással értek egyet. Legfontosabb bizonyítéknak pedig éppen azt látom, hogy Magyarországon, ahol a sajátos (kultúr)politikai körülmények miatt negyven éven keresztül szinte csak az adaptációs képregény tudott létezni, fejlődni és népszerűvé válni, ennek a fajta képregénynek hatalmas, stabil olvasó-, sőt rajongótábora alakult ki, sőt, még ma is, amikor a művelődés fórumai és piacai már nyíltak, s rengeteg a versenytárs, nagy hagyományai vannak. Ha a hatalom el is hitte, hogy az adaptáció nyomán születő képregények egyetlen érdeme, hogy alkalmasak a szocialista emberfők kiművelésére, a műfaj valójában az 1957-1989 közötti fénykorában kinevelte és megteremtette a maga mestereit és kísérletezőit, s önálló művészeti ággá vált. A magyar adaptációs képregénykészítés főalakja, Cs. Horváth Tibor 1955-től, olyan folyóiratok hasábjain kísérletezve, mint a *Szabadság*, a *Szabad Ifjúság* és a *Képes Nyelvmester*, a kultúrpolitika döntéshozói előtt is legitimizálta (az említett pedagógiai érvekkel) a képregény létezését. Kezdetben Gugi Sándorral dolgozott együtt, majd az 1957-ben induló *Füles*hez megtalálta saját rajzológárdáját, s köztük is a magyar adaptációs képregények nagy rajzolótriászát: Korcsmáros Pált, Zórád Ernőt és Sebők Imrét. Ettől kezdve egészen 1989-ig a *Füles*ben, a *Magyar Ifjúság*ban, a *Lobogóban*, a *Pajtásban* és a *Népszavában* több száz adaptációs képregény látott napvilágot, amelynek szerzői között Jókai Mórtól és Mikszáth Kálmántól Stendhalon és Mark Twainen át a Sztrugackij-testvérekig és Jack Londonig rengeteg jeles szerző szerepelt. Az első nagy rajzókat pedig továbbiak követték, egész adaptációs életművel, Fazekas Attilától, Sarlós Endrétől egészen Sváb Józsefig.⁶

Minderről azért kell szólni, mert ha a képregény lényege a kép, akkor az adaptációs képregényt is alapvetően a rajzóknak szükséges meghatározni. Sok helyen olvasni róla, milyen sajátos eszközökkel tartotta gyakorlatilag egyetlen kézben, a sajátjában, Cs. Horváth Tibor az adaptációírást. A képregények forgatókönyveit maga írta, ellenőrizte, a rajzóknak az általa meghatározott cselekményképek elkészítésénél látszólag kevés önállóságot engedett.

⁶ Történeti áttekintés például itt: BAYER, *Szerkesztői*, 2013, KORCSMÁROS, 136-150, SZÉP.

Mégis, elég összehasonlítani néhány olyan képregényt, amelyet (szinte azonos forgatókönyvből) több rajzoló is elkészített, vagy ugyanaz a rajzoló többször is megkomponált, egészen más grafikai vagy tervezői világgal, hogy egyértelművé váljon, a Cs. Horváth-időszak adaptációi nem alkalmazott, hanem valódi művészeti alkotások.⁷ Kis túlzással hasonlítható mindez ahhoz, ahogyan festők sorozata megfesti ugyanazt a vallásos jelenetet, kötelező szereplőkkel, jelképekkel, színekkel – a végeredmény mégis lehet igazi műalkotás, amennyiben a művész tehetséges és érdekes. A nagy triász tagjai pedig mindenképpen azok voltak. Sebők Imre (1906-1980) már a harmincas évektől dolgozott elismert illusztrátorként, könyvrajzolóként, borítótervezőként és grafikusként, később pedig a képregény- és diafilmfestés első számú művésze lett. Zórád Ernő (1911-2004) grafikus és karikaturista munkássága mellett a vízfesték-, gouache- és akvarellfestészet mestere volt, ma is híresek Tabán-városképei. Korcsmáros Pál (1916-1975) műszaki rajzolóként tanult, majd könnyű kezű illusztrátorként és karikaturistaként folytatta: szinte jelképes, hogy épp ő tervezte a *Füles* magazin első logóját, hiszen az ott megjelenő, Cs. Horváth-féle adaptációs képregényt először épp Korcsmáros, épp e folyóiratban emelte egységesen magas színvonalra.

A nagy triász képregényei ma már maguk is klasszikusok, egy ifjúsági irodalmi és képregénykorszak különleges emlékei, s szerencsére napjainkban szerény reneszánszukat élik az olyan kiadóknak köszönhetően, mint a Nero Blanco Comix, a Windom és a Képes Kiadó. Talán a legnépszerűbb Korcsmáros Pál Rejtő Jenő-sorozata. Az, hogy ennek Cs. Horváth-féle szövegét a reprintelők gyakran átdolgozzák, bővítik kissé, ezzel szemben maguknak a Korcsmáros-féle, adaptáló Rejtő-képeknek vitathatatlan az elismertsége, önálló világa, hazai, folyamatos népszerűsége, szintén azt mutatja, hogy a magyar adaptációs képregényt legjobban a rajzoló határozza meg: ő a művész, aki a szövegadaptáló segítségével értéket teremt.

⁷ Ezekről: BAYER, 2018.

Mindezt látni pedig igen fontos, amikor szeretnénk a képregényt bevinni az iskolai oktatásba, s amikor az élményalapú tanulás jegyében az új ismeretek elsajátításához és belsővé válásához olyan módszert választunk, amely a képregények olvasásához, megismeréséhez kapcsolódik.

4. Adaptációs képregény az irodalomórán

Ha valaki arra gondol, miként is használhatná fel a magyar adaptációs képregényeket az irodalomórán, először valószínűleg a „kötelezők röviden” fogalma juthat eszébe. S ennek eredményeképpen talán idegenkedik is a műfajtól, gondolva, hogy a tanulók arra használják majd pl. a Korcsmáros Pál rajzolta *Egri csillagokat*, hogy az eredeti regény helyett elolvassák, majd a belőle leszűrt cselekmény alapján töltsék ki helyesen a regény elolvasását ellenőrző röpdolgozatot. Ám ezzel mindenki csak veszít: a munka könnyebb végét megfogó, a Gárdonyi-művel a találkozást elkerülő, ám vélhetőleg végül rossz jegyet szerző diák, a magát becsapva érző tanár, de Korcsmáros Pál és a magyar képregény műfaja is... Ha azonban tudatosítjuk magunkban és a tanulóknban is, hogy a jó adaptációs képregény nem a cselekmény összefoglalása, hanem egy művészi adaptáció, nem az eredeti mű zanzája, hanem egy másik, önálló műalkotás, s ebben az értelemben igyekszünk vele élményt átadni a tanóránkon, sokkal jobb eredményekre juthatunk.

Természetesen az irodalom szeretetét valóban növelheti, ha több érdekes irodalmi szüzsét ismerhetünk meg, mint amennyit alkalmunk van teljes terjedelemben, műként elolvasni. Ha például Jókaitól *Az arany ember* a középiskolai kötelező olvasmány, miért ne lehetne átismételni *A kőszívű ember fiait* ismeretét Korcsmáros Pál képregénye segítségével? Ha esetleg ajánljuk még hozzá a Zórád Ernő rajzolta *Fekete gyémántokat* is megismerésre, az érdeklődő tanulók már nem egy, hanem három romantikus Jókai-cselekményt is egyszerre a szemük előtt tarthatnak. Mindez alkalmat adhat egyes jellemző, romantikus motívumok kiemelésére, összehasonlítására, bizonyos tipikus jelenetek (a képregények segítségével történő) összevetésére, amely megkönnyítheti a valóban a maga teljességében megismert kötelező olvasmány elemzését, feldolgozását is.

Hasonlóképpen: ha a tanulók sosem olvasták el a *Robinson Crusoe*-t, és csak az általános iskolában belőle vett szemelvényt ismerik, valószínűleg nem fogják valamennyien kézbe venni a középiskola 10. évfolyamán, amikor ismét szóba kerül. De talán örömmel nézegetik végig a Sebők Imre rajzolta pompás képregény-változatát. Ha pedig még egy filmadaptációját is ismerik a történetnek, izgalmas beszélgetést, vitát lehet folytatni a tanórán pl. Robinson és Péntek alakjáról, annak két-három különféle nézőpontból történő megelevenítéséről, anélkül, hogy mindenki végigolvasta volna a Defoe-kötetet.

Érdeemes azonban ennél tovább menni. Nem beszélve arról, hogy kisebbek számára a fekete-fehér képregénykockák remek színezőt is jelentenek, amely nemcsak a figyelmüket köti le, de a figyelemzavaros tanulókat is képes színezés közben visszakapcsolni ahhoz a művilághoz, amelyről az irodalomórán épp szó esik, számos játék játszható az egyes adaptációs képregények kockáival, oldalaival. Ezek a feladatok mind a projektmódszer, mind a kooperációs tanulás alkotóelemivé válhatnak. A legegyszerűbb feladat az összekevert képregénykockák sorba rendezése. Az adaptációs képregény kiváló erre, két okból is. A már ismert, olvasott mű feldolgozásakor így könnyen összefoglalható a cselekmény, amennyiben nem összefüggő, hanem a történet különböző pillanataiból származó képkockákat választunk. Eredetileg is egymás után következő kockák sorba rakásához pedig a tanulóknak már egyszerre kell figyelniük a vizuális és a verbális elemeket, amely fejleszti megfigyelőképességüket és kreativitásukat. Hasonló kihívás, amikor az eredeti műből származó idézeteket és az ezzel kapcsolatos képkockákat kell párosítani, vagy közöttük kakukktojásokat keresni. Korcsmáros Pál *Sándor Mátyása* betűháló-rejtvényének, egy Sváb József- vagy Zórád Ernő-féle Sherlock Holmes-képregény bűnügyi találósának tanulói megoldása is élményt adhat, kielégítve az explorációs késztetéseket.

Jóval összetettebb, s valóban a felfedezettő tanuláshoz kapcsolható azonban, amikor a tanuló a művész szerepébe kerül. Ha a képet üres szóbuborékkal kapja meg, az író álarcát öltve magára, szöveget írhat a képregényhez.

Ha nem kap képkockát, de megkapja pontosan leírva, milyen szöveghez milyen jelenetet tervezzen meg, a képregény-rajzoló maszkjában művészi tehetsége mellett tudatossága, háttérismerete is számíthat. Ilyenkor sosem az a fontos, hogy az eredmény olyan „szép” legyen, mint az eredeti rajz, sokkal inkább, hogy a tanuló mit emelt ki, hogyan, mivel jellemzett karaktert, milyen, az olvasottak alapján alkotott elképzelését rajzolta meg a saját képkockáján. Még bátrabb kreativitásra van szükség ahhoz, hogy valaki képkockát tervezzen egy létező képkocka elé vagy mögé. A megoldásokat mindig izgalmas összehasonlítani az eredeti művész megoldásával: ismét nem azért, mert az a „helyes”, hanem mert két rajzoló azonos feladatra adott megoldása is olyan összehasonlító beszélgetéseket eredményezhet az adott jelenetről, műről, amelyek hozzájárulhatnak az élményszerű, maradandó műelemzéshez. Ezeknél a feladatoknál sosem lehet probléma, ha valaki nem tudja elég jól kifejezni magát képen: őt meg lehet kérni, hogy „Cs. Horváth Tiborként”, képregény-tervezőként szavakban foglalja össze, mit szeretne lerajzol(tat)ni pontosan. Amennyiben ezeket a játékokat csoportban, párban, netán versengve végeztetjük, komoly motivációs eszközként szolgálhatnak, illetve változatosabbá, magával ragadóvá ('flow') tehetik a máskülönben kiüresedő, megszokottá váló olvasmány-feldolgozó órákat.

Tanulmányom első részében azonban pontosan azért hangsúlyoztam az adaptációs képregény műalkotás-voltát, személyhez köthetőségét, mert véleményem szerint a képregényeket így érdemes az órákra bevinni. Az interneten itt-ott fellelhető képregényrészletek irodalomórára szánt feladatok segédanyagaiban, ám szinte mindig a forrás, a rajzoló, a kontextus megnevezése nélkül. Véleményem szerint az interkulturális nevelés, a művészeti nevelés és a médiatudatosság szempontjából is fontos, hogy a tanulóink tudják, most épp milyen képregénnyel foglalkoznak, ki a rajzolója, s ha valamely részlet felkeltette az érdeklődésüket, hogyan tudják megismerni a teljes művet.⁸

⁸ Korcsmáros Pál képregényeit a Képes Kiadó adja ki. *Az irodalom klasszikusai képregényben* sorozatban eddig 10 mű, a Rejtő Jenő-életműsorozatban 9 mű jelent meg. Sebők Imre képregényeinek kiadója a Windom, amely nemrég vette át a Zórád Ernő készítette képregények kiadási jogát is a Nero Blanco Comicstól. Az elérhető adaptációs képregények könnyen megismerhetők a <https://kepregenydb.hu/> oldalról.

Hogy ez az információ az óra melyik pillanatában, miként jelenik meg, a tanár választása, de szükségessége megkérdőjelezhetetlen. Máskülönbén funkcionális eszközzé fokozzuk le a képregényt, mintha a *Mona Lisa* kezeit kivágvá pusztán anatómiát tanítanánk rajta.

Pedig a felfedezéssel tanítás jegyében a képregényt már nemcsak mint kép-regényt, de képet is figyeltetve, további izgalmas utakon indulhatunk el. Korcsmáros Pál *Beszterce ostroma* című képregényében például kétféle rajzstílus figyelhető meg: a harsány és a finom, összhangban Mikszáth (legalább) kétféle, anekdotikus és romantikus-idilli narrációs technikájával: ezek az információk pedig pompásan összeköthetők az elemzés során. Jókai nőalakjai is szuggesztíven tanulmányozhatók Zórád Ernő vagy Korcsmáros rajzai alapján: s természetesen mindig melljük illeszthető a tanulók saját elképzelése. További módszer lehet az élőkép vagy a tanítási dráma kombinálása a képregénnyel. Egy-egy nagy látószögben, sokszor a képregényfejezet első képének megrajzolt szuggesztív jelenetet beállíthatunk a tanulókkal élőképpel, majd engedélyezhetjük az átmozgást, átrendezést. Így átéléssel, megelevenítéssel válhat belsővé az adott műpillanat. Más jeleneteket indíthatunk egy-egy jellegzetes képkockából, majd megelevenítve az állóképet, onnantól színházzá, dramatizált jelenetté (netán, a nagyon egyszerű, mobiltelefonos felvétel segítségével azonnal mozgóképpé) alakíthatjuk. Ezzel tulajdonképpen megvalósul egyfajta átjárás a művészeti ágak között, vagyis létrejöhet az adaptáció adaptációja.

A magyar adaptációs képregény irodalomórai felhasználása segít abban, hogy komplexebb, élvezetesebb és hatékonyabb módszerekkel dolgozzunk fel irodalmi műveket. Egyúttal megismerteti a tanulókat a magyar kultúra egy korosztályuk által kevésbé ismert, de izgalmas fejezetével is. A legegyszerűbb feladat is meglepő következtetésekre juttathat. Elég csak megkérdezni a tanulókat, hány éves *A kőszívű ember fiaiban* Baradlayné? A közismert Várkonyi-film felejthetetlen Sulyok Mária-alakítása valószínűleg olyannyira beégett már a lelkünkbe, hogy nagy valószínűséggel válaszolunk a kérdésre ötven feletti számmal. Elég azonban megpillantani Korcsmáros Pál 1959-es képregényének erős akaratú, ám még fiatal, törekeny termetű nőalakját, hogy legalább elgondolkodjunk...

Míg Jókai Baradlay Kazimirja meg nem adja a választ: „*Marie, (...) Ön fiatal még; nincs negyvenéves. Ön szép, és örökké az marad.*”⁹

Irodalomjegyzék

BAYER Antal, *Az adaptáció kísértése: Irodalom és képregény*, Nero Blanco Comix, 2013

BAYER Antal, *Egy este a Képregény Kedvelők Klubjában*, Nero Blanco, Vox Antipopuli, 2014. 09. 26.,

https://neroblanco.blog.hu/2014/09/26/egy_este_a_kepregeny_kedvelok_klubjaban_2014_szeptember

BAYER Antal, *Szerkesztői utószó* = Cs. HORVÁTH Tibor – ZÓRÁD Ernő, *Winnetou*, 65-68., Nero Blanco Comix, 2013

BAYER Antal, *Szerkesztői utószó* = ZÓRÁD Ernő, *Aranyásók Alaszkában*, 27-28., Nero Blanco Comix, 2013

DUNAI Tamás, *Képregény: kép és regény?*, Studia Litteraria, 2013/1-2, 109-119.

JÓKAI Mór, *A kőszívű ember fiai*, Akkord, é. n.

Képregényes szakszótár, HálóZsák Képregények, 2010. április 11.

<http://halozsak.hu/hzs-tudastar/kepregeny-es-alapfogalmak#bd>

KORCSMÁROS Péter, *Mesélő ceruza: Korcsmáros Pál, a képregény mestere*, Képes, 2015

MAKSA Gyula, *A „képregény” vagy „rajzolt irodalom” médiuma és a magyar kultúra*, Alföld, 2006/12, 77-83.

Hannah MIODRAG, *Comics and Language: Reimagining Critical Discourse on the Form*, University Press of Mississippi, 2013

Benoît PEETERS, *A képregény – Egy sajátos nyelv*, Enigma, 2004/40, 90-95.

RUBOVSKY Kálmán, *Apropó, comics!*, Művelődéskutató, 1988

SZÉP Eszter (szerk.), *Kép-regény-történet: A kilencedik művészet ikonjai Magyarországon*, OSZK, 2018

VEREBICS János, *Tízszáz példányszámban indul az új képregénylap*, verebics.janos, 2014. szeptember 26.,

<http://verebics.blogspot.com/2014/09/tizezres-peldanyszamban-indul-az-uj.html>

⁹ JÓKAI, 13.

Abstract

Adaptation comics have great traditions in Hungary. In legendary Füles and other magazines comics based on classic novels have appeared for many decades, thanks especially to Tibor Cs. Horváth's work. These adaptations made by Pál Korcsmáros, Ernő Zórád and Imre Sebők, masters of comics. These adaptation comics are excellent for making literature class more exciting and analyzing literary works. In my paper I introduce some Hungarian adaptation comics which can help skill development at literature class.

SZERZŐ

Dr. Bárdos Dóra PhD, Irodalomtörténész, középiskolai tanár. Doktori címét 2018-ban szerezte a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Irodalomtudományi Doktori iskolájában. Disszertációja témája: Petelei István novellisztikája, azok recepciótörténete és kanonizációja. Foglalkozik módszertani és gyermekirodalmi témákkal is. Tagja a Babits Kutatócsoportnak, a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kara Nyelvészeti és Irodalmi Kutatóműhelyének, a Magyar Irodalomtörténeti Társaságnak, a Madách Irodalmi Társaságnak.

ÉLMÉNY ÉS TANULÁS – SZERKESZTŐI UTÓSZÓ

Hogyan lehet élménnyé tenni és a mai generációk jövőjére figyelve innovatívan továbbfejleszteni a nyelv- és irodalomoktatást? Erre az időszerű kérdésre keresik a választ a tanulmánykötet szerzői a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kara Nyelvészeti és Irodalmi Kutató Műhelyéből indult kezdeményezés alapján.



Az azonos témájú konferencia talaján létrejött kötet szerkesztőjeként a konferencia válogatott előadásait új anyagokkal kibővítve 14 tanulmányt szerkesztettem könyvvé. A dékáni előszó is összefogja az írásokat, amelyek különböző nézőpontokból vizsgálják az élményközpontú oktatás elméletét és jó gyakorlatait. Az országot átfogó szerzői lefedettség és a téma erős szellemi koncentrációja valósult meg a Pedagógusképző Karon, Kecskeméten.

Ezúton köszönöm a kötet minden közreműködőjének az eredményes kooperációt, valamint köszönjük az egyetemi kutatási pályázattól kapott támogatást.

Könyvünket pedagógusoknak, pedagógusjelölteknek és minden érdeklődőnek ajánljuk.

Lipóczi-Csabai Sarolta szerkesztő¹

¹ A szerkesztő életrajzi adatai a kötet 4. tanulmánya végén található.

ÉLMÉNYKÖZPONTÚ NYELV- ÉS IRODALOMOKTATÁS

