

SZERKESZTETTE

KÁROLY KRISZTINA és  
HOMONNAY ZOLTÁN

# KUTATÁSOK ÉS JÓ GYAKORLATOK A TANÁRKÉPZÉS TUDÓS MŰHELYEIBŐL

DISZCIPLÍNÁK TANÍTÁSA — A TANÍTÁS DISZCIPLÍNÁI

3.



ELTE EÖTVÖS KIADÓ  
EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM



Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 3.  
KUTATÁSOK ÉS JÓ GYAKORLATOK A TANÁRKÉPZÉS  
TUDÓS MŰHELYEIBŐL

## **SZERKESZTŐBIZOTTSÁG**

### **ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar**

Papp Gabriella

### **ELTE Bölcsészettudományi Kar**

Bárth János, Bodnár Gábor, Borsodi Csaba, Dobszay Tamás, Feldné Knapp Ilona,  
Frank Tibor, Gonda Zsuzsa, Molnár Gábor Tamás, Pálosi Ildikó, Raátz Judit

### **ELTE Informatikai Kar**

Zsakó László

### **ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar**

Garai Imre, Halász Gábor, Hunyady György, Lévai Dóra, M. Nádasi Mária

### **ELTE Tanító- és Óvóképző Kar**

H. Nagy Anna

### **ELTE Természettudományi Kar**

Horváth Erzsébet, Kárpáti Andrea, Michaletzky György, Radnóti Katalin,  
Szalay Luca, Tasnádi Péter, Vancsó Ödön

### **ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium**

Garam Ágnes, Munkácsy László

### **ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium**

Molnár Katalin, Nyakas Tünde

### **ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium**

Csapodi Zoltán, Schróth Ágnes

### **ELTE Tanárképző Központ**

Balogh Andrea

Angol nyelvi lektor: Dorothy Hoffmann

Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 3.

# KUTATÁSOK ÉS JÓ GYAKORLATOK A TANÁRKÉPZÉS TUDÓS MŰHELYEIBŐL

Szerkesztette

KÁROLY KRISZTINA és HOMONNAY ZOLTÁN

Budapest, 2016



Lektorálás: a szerkesztőbizottság tagjai

© Szerkesztők, szerzők 2016

ISBN 978-963-284-812-9

ISSN 2416-2957



[www.eotvoskiado.hu](http://www.eotvoskiado.hu)



Felelős kiadó: az ELTE Tanárképző Központ főigazgatója

Kiadói szerkesztő: Gaborják Ádám

Projektvezető: Sándor Júlia

Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó

Tördelés: Manzana Bt.

Nyomdai munkák: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.

# TARTALOM

|                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Előszó .....                                                                                                                    | 7   |
| 1. KURZUS- ÉS KÉPZÉSFEJLESZTÉS                                                                                                  |     |
| Vancsó Ödön: Az ELTE tervezett Matematikadidaktika doktori alprogramjának céljai.....                                           | 13  |
| Sántha Kálmán: Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés: kurzustervezet<br>a neveléstudományi képzések számára.....      | 25  |
| Jenák Ildikó: „A misztikus számítógép” – Tanárok IKT-val kapcsolatos attitűdjének<br>vizsgálata egy esettanulmány alapján ..... | 37  |
| Balázs László – Szalay Györgyi: A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani<br>megújulás a közoktatásban.....         | 48  |
| 2. MŰVÉSZETI ÉS BÖLCSESZTANÁRI KUTATÁSOK                                                                                        |     |
| Erdős Ákos: Ének az iskolában: az iskolai és amatőr kórusok hangképzési lehetőségeiről.....                                     | 65  |
| Mohay Borbála: Környezeti tartalmak a történelem középiskolai oktatásában.....                                                  | 76  |
| Parapatics Andrea: A nyelvjáráások írásbeliségéről fiatalok nyelvhasználatában.....                                             | 94  |
| Laczkó Mária: Szövegértési stratégiák működtetése összehasonlító versértelmezés<br>tanításakor a BaCuLit program alapján .....  | 110 |
| Szőke-Milinte Enikő: Stratégiák a mozgókép- és médiaismeret tanításában .....                                                   | 127 |
| 3. ÚJ UTAK AZ IDEGEN NYELVEK TANÍTÁSÁBAN, TANULÁSÁBAN                                                                           |     |
| Deme Anna: Idegen nyelvi szövegkompetencia fejlesztése mobil eszközök segítségével.....                                         | 149 |
| Varga Richárd: A szlavisztika (orosz) alapszak harmadéves <i>Nyelvi vizsga</i> ígékhez<br>kapcsolódó hibáinak vizsgálata .....  | 163 |
| Holló Dorottya: Az interkulturalitás helye az angol szakos tanárképzésben<br>– Az interdiszciplinaritás kihívásai.....          | 178 |
| Kenyeres János: Kanadai multikulturalizmus a filmművészetben keresztül .....                                                    | 193 |
| Velich Andrea: Az angol történelem tanítása történelmi és kosztümös filmekkel .....                                             | 203 |
| Kráncz Eszter: Lexikai és grammatikai ismeretek a nyelvtanulásban.<br>A <i>chunk</i> mint a nyelvtanulás alapegysége .....      | 215 |

## TARTALOM

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| ABSTRACTS.....           | 229 |
| AUTHOR INFORMATION ..... | 234 |
| TÁRGYMUTATÓ.....         | 237 |
| NÉVMUTATÓ .....          | 239 |

# ELŐSZÓ

*A Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái* sorozatcímet viselő tanulmányköteteinkkel 2015-ben egy évente megjelenő, lektorált, az elméletet és a gyakorlatot egyszerre reprezentáló tanulmánykötet-sorozatot indítottunk útjára, amelynek fókuszában a tudós tanár képzéséhez, s azon belül különösen a szakmódszertanhoz kapcsolódó jó gyakorlatok, valamint elméleti és empirikus kutatások állnak. A kötetek fontos célja a szakmódszertan és a szakmódszertani kutatások eredményeinek és az oktatásban/képzésben megvalósuló jó gyakorlatoknak a „láthatóvá tétele”, minél szélesebb körben történő megismertetése, annak érdekében, hogy a kutatási eredmények visszavezetődhessenek a képzési tartalomba és gyakorlatba, a tananyagfejlesztésbe és tankönyvírásba, ezáltal is segítve a tanárképzés és általánosabban véve az oktatás minőségének javulását.

A magas szakmai és tudományos színvonal biztosítása érdekében a szerkesztők munkáját az ELTE tanárképzésben érintett hat karát (Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Bölcsészettudományi Kar, Informatikai Kar, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Tanító- és Óvóképző Kar, Természettudományi Kar) és három gyakorlóiskoláját (ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium, ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium, ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium) képviselő szerkesztőbizottság segíti. Ily módon, ahogy az osztatlan tanárképzésünk, úgy a kötetek is szoros összefogásunk eredménye. A kötetben megjelenő tanulmányok anonim lektorálási folyamaton mentek keresztül, amely során minden dolgozatot két lektor bírált egymástól függetlenül. Ezúton is köszönjük a szerkesztőbizottság tagjainak áldozatos és segítő munkáját.

A jelen kötet a *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből* címet viseli, és olyan dolgozatokat tartalmaz, amelyek a tanárképzés három területének elméleti és gyakorlati kérdéseire járulnak hozzá. Az első fejezet a **kurzus- és képzésfejlesztéssel** foglalkozik. Vancsó Ödön cikke a matematikus doktori iskola egy új alprogramjának koncepcióját mutatja be, amely új megvilágításba helyezi a matematika szakmódszertant, kiemelve annak lehetséges és szükséges tudományos vonatkozásait. Mindez összhangban van azzal a pedagógusminősítési rendszerrel, amelyben a tudós tanár a legfelső kategória. Fontos megemlíteni, hogy a doktori iskolát – ennek ellenére – nem csak gyakorló tanároknak szánják. Sántha Kálmán tanulmánya a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés egy lehetséges kurzustervezetét mutatja be. A kurzus a nemzetközi trendekhez igazodva aktuális információkkal látja el a neveléstudományi MA és PhD-képzésben lévőket, segíti a kutatótanárrá válás folyamatát, ezért a tanárképzés számára is releváns. Jenák Ildikónak az IKT területén végzett diskurzuselemző kutatása azt vizsgálja, hogy a szövegekben a modern oktatástechnológiai hívószavak, kulcskonceptiók ismerete és használata mennyire jellemző; milyen digitális, a tanulási folyamatok tervezésénél felhasználható



eszközöket ismernek a tanárok, illetve mennyire állnak pozitívan a technikai fejlesztések használatához. Ezzel a gyorsuló IKT technológiai fejlődéssel való lépéstartást mint a tanári munkát érintő talán legnagyobb korkihívást feszegeti. Munkáját az a cél vezérelte, hogy rekonstruálja a tanárok fejében élő képet a modern, konnektivista oktatási lehetőségekről. Balázs László és Szalay Györgyi a tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulást szorgalmazza a közoktatásban. Írásuk – a Z generáció sajátosságainak és elvárásainak figyelembevételével – olyan oktatási-nevelési módszerek alkalmazására tesz javaslatot, melyek a vállalati szektorban már eredményeseknek bizonyultak. Kitérnek a Z generáció sajátosságaira jól rezonáló képzési-fejlesztési módszerek alapját képező tanári szerepmegvalósítás személyi feltételeire is, majd a stressz, a kiégés és a reziliencia szakirodalmára alapozva ajánlásokat fogalmaznak meg egy, a tanárképzésbe és/vagy továbbképzésbe integrálható képzési modulra.

A második fejezet **művészeti és bölcsésztanári elméleti és empirikus kutatások** eredményeibe ad betekintést. Erdős Ákos tanulmányának középpontjában a beéneklés és a hangképzés áll. A fogalmak definiálását követően azt tárgyalja, hogy a magyar kórusmozgalomban milyen szerep jut ennek a fontos szakterületnek, hogy azután számba vegye a leggyakoribb problémákat, hibalehetőségeket, melyek a hangképzés során felmerülhetnek. A dolgozat konkrét javaslatokat tesz a hibák orvoslására és a hatékony iskolai hangképzésre. Mohay Borbála dolgozata arra a problémára mutat rá, hogy miközben a környezettudatosság és a fenntarthatóságra való nevelés tartalmi és módszertani hátterét a különféle pedagógiai irányzatok egyre inkább kidolgozzák, a középiskolai történelemoktatás átfogóan még nem integrálta e szemléletet. A szerző amellett érvel, hogy nem szükségesek radikális változtatások a környezeti tartalmak történelemoktatásba való eredményes integrációjához, hanem apró szemléletváltással kísért odafigyelés, tudatosítás elegendő ahhoz, hogy kialakítsunk a tanulóknak egy árnyalt képet ember és környezete történelmi kapcsolatáról, segítve ezzel a jelen problémái felé való érzékenyebb hozzáállást is. Parapatics Andrea egy kevésbé kifejtett anyanyelvi témakör, a dialektológiai ismeretek tanításmódszertanával foglalkozik. Bemutatja a dialektusok átalakuló státuszát, majd fiataloktól gyűjtött adatokkal szemlélteti az egyik magyar nyelvjáráscsoport napjainkban is érzékelhető hang- és alaktani sajátosságait. A tanulmány számos lehetőséget közöl a nyelvjárási ismeretek folyamatos és rendszeres említéséhez különböző anyanyelvi témakörökben, és egy olyan komplex, a közösségi média segítségével végezhető feladatot is ismertet, amelynek révén a tanulók nemcsak lexikális tudást, hanem pozitív élményeket is szerezhetnek saját nyelvjárási hátterükkel kapcsolatban. Laczkó Mária Petőfi tájköltészetének egy lehetséges tanítási módját mutatja be két alkotás összehasonlító elemzésével, amely a középiskolások szövegértési képességének javítására kifejlesztett BaCuLit program alapelveire épül. Dolgozata azt is igazolja, hogy az alapvetően szövegértés fejlesztésére kidolgozott módszer irodalmi kontextusban is működik. Szőke-Milinte Enikő tanulmánya a mozgógép- és médiaismeret tanításához kapcsolódik. Áttekinti a tanítási-tanulási stratégiák legfontosabb típusait és azok geneziséjét, hogy azután megmutathassa a stratégiák mozgógép- és médiaismeret tantárgyi alkalmazásának lehetséges formáit. Arra a korántsem egyszerű kérdésre keres választ, hogy milyen

módon képesek a médiaműveltséget alakítani a pedagógus által alkalmazott tanítási-tanulási stratégiák.

A harmadik fejezet fókuszában az **idegen nyelvek tanításának és tanulásának** egyes időszerű kérdései, a technika ugrásszerű fejlődéséből és változó világunkból is fakadó új megközelítései állnak. Deme Andrea az ún. „mobil nyelvtanulásról” (*Mobile-Assisted Language Learning – MALL*) ír, kiemelt figyelmet szentelve a digitális szövegkompetenciának. Amellett érvel, hogy a különféle mobilalkalmazások, weboldalak és egyéb digitális szövegek elterjedésével napjainkra az analógtól eltérő írási/olvasási kultúra alakult ki, melyet a szöveg- és témaközpontú idegennyelv-oktatásba is érdemes integrálni. Varga Richárd dolgozata a szlavisztika (orosz) alapszak harmadéves nyelvi vizsga íráskészség-feladatait vizsgálja abból a szempontból, hogy milyen hibákat követnek el a végzős hallgatók. Elemzései alapján javaslatot fogalmaz meg orosztanároknak arra vonatkozóan, hogy – a kontrasztív módszer felhasználásával – mely nyelvtani egységeket, részeket érdemes többször gyakorolni a sikeres nyelvelsajátítás érdekében. Holló Dorottya az interkulturális kompetencia tanításának jelentőségére hívja fel a figyelmet, különösen a leendő nyelvtanárok képzésében, hiszen fel kell őket készíteni arra, hogy tanításkor ne a nyelvvizsgák kritériumai legyenek a középpontban, hanem az, hogy diákjaiknak használható nyelvtudást adjanak, interkulturális beszélőkké fejlesszék őket. Tanulmánya egy budapesti egyetem angol szakos tanárképzési programján végzett kutatásról számol be, amely rámutat arra, hogy az interkulturális tartalmakat tudatosan tanító oktatók, nyelvfelkészítést végző tanárok és a különböző képzési programokért felelős oktatási vezetők milyen lehetőségeket látnak az interkulturális kompetencia fejlesztésére, és hogyan látják az interkulturalitás szerepét az angoltanárképzésben. E témához szorosan kapcsolható Kenyeres János írása, amely azokat a lehetőségeket és egyben nehézségeket mutatja be, amelyeket a filmművészet nyújt a kanadai multikulturalizmus elméleti és gyakorlati problémáinak magyarországi oktatásában. Sok film alkalmas az elmélet gyakorlati példákon keresztül történő ábrázolására, de van, amikor a magyarországi osztályteremben ellentétes reakciókat vált ki egy-egy alkotás. A szerző Atom Egoyan *Ararat* című filmje segítségével mutat példát ilyen esetre. Velich Andrea dolgozata az angol történelem tanítása kapcsán hívja fel arra a figyelmet, hogy bár a történelmi kosztümös, életrajzi és kultúrerőkségi filmek és sorozatok kulturális, vizuális és módszertani szempontból igen jól alkalmazhatók az oktatásban, nem szabad megfeledkeznünk rejtett veszélyeikről: arról, hogy sokszor sem a cselekmény, sem a képi világ nem, vagy kevéssé felel meg az elvárt történeti korhűség követelményeinek. Esettanulmányában a BBC egy 2013-as sorozatával támasztja alá állítását. A fejezetet Kránicz Eszter tanulmánya zárja, amely azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy mely nyelvi egység, azaz „építőelem” alapján optimalizálható a nyelvtanulás, valamint hogyan lehetséges a lexikai és grammatikai ismeretek egységként történő kezelése. Javaslatot tesz egy olyan (elméleti) lehetőségre (a nyelvhasználó által egészben elsajátított nyelvi egységekre, az ún. *chunk*okra), amely segítségével a lexikai és grammatikai ismeretek összekapcsolása könnyedén megvalósítható.

A kötet szerkesztői köszönetet mondanak Balogh Andreának, az ELTE Tanárképző Központja tudományszervezési és pályázati ügyek koordinátorának a lektorálási és

szerkesztési folyamat során végzett fáradhatatlan és precíz munkájáért. Hálásak vagyunk Dorothy Hoffmann-nak is, az angol szerzői bemutatások és absztraktok nyelvi lektorálásáért. Külön köszönettel tartozunk az ELTE Eötvös Kiadónak a rendkívül igényes kiadói szerkesztőmunkáért.

Budapest, 2016. július

*Károly Krisztina és Homonnay Zoltán*

# 1. KURZUS- ÉS KÉPZÉSFEJLESZTÉS



# AZ ELTE TERVEZETT MATEMATIKADIDAKTIKA DOKTORI ALPROGRAMJÁNAK CÉLJAI

VANCSÓ ÖDÖN

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar

## ABSZTRAKT

Ebben a cikkben röviden bemutatjuk a matematikus doktori iskola egy új alprogramjának koncepcióját – amelynek kidolgozásában a TÁMOP-4.1.2.B.2-13-1 támogatását is igénybe vettük – és új megvilágításba helyezzük a matematika szakmódszertant, bemutatva annak lehetséges és szükséges tudományos vonatkozásait. Mindez összhangban van azzal a pedagógusminősítési rendszerrel, amelyben a tudós tanár a legfelső kategória. A doktori iskolát ennek ellenére nem csak gyakorló tanároknak szánjuk, erről a dolgozatban külön is szólunk. A terület interdiszciplinaritását hangsúlyozzuk, egyben olyan kutatásokra felhívva a figyelmet, melyekben matematikus, tanár, módszertani szakember és kognitív pszichológus vagy más, pedagógiában jártas kutató együttműködése szükséges. Egy fontos tanári igényt is kielégítene ez az iskola, azoknak, akik a minősítésben legfelső tudós tanár pozíciót szeretnének elérni szakmódszertani irányultságú doktori fokozattal, és számukra Debrecen, Szeged messze van, ahol ehhez hasonló (kicsit más hangsúlyokkal működő) doktori iskolák már léteznek. Az általunk tervezett doktori program egyik előnye, hogy jelentős nemzetközi beágyazottsággal és kapcsolatokkal is rendelkezik. Bemutatjuk továbbá azokat a lehetséges kutatási irányokat, amelyeket ebben az iskolában lehet majd folytatni. A közoktatás helyzetének felmérése és a kitörési pontok felderítése fontos vizsgálati területek, emellett azonban az alapkutatást is meghatározónak tartjuk, amely elsősorban a matematikai struktúrák didaktikai szempontú vizsgálatának és a modern kognitív pszichológia eredményeinek összekapcsolásán alapul; figyelembe véve a legújabb technikai lehetőségeket és a társadalmi igényeket.

## 1. BEVEZETÉS

### 1.1 A MATEMATIKADIDAKTIKA DOKTORI ALPROGRAM INDÍTÁSÁNAK INDOKAI

A matematikadidaktika mint önálló tudományos diszciplína a XX. század második felében jött létre, bár első nagy alakjai – mint előfutárok – már a XIX. század végén, illetve a XX. század elején megjelentek. A német kultúrkör nagy szerepet játszott ebben a fejlődésben, így a század elején Felix Klein, majd a század utolsó harmadában Hans Freudenthal (aki ugyan Hollandiában élt, de német származású, és sokat publikált németül is). [Megjegyzendő, hogy a nemzetközi matematikaoktatási világszervezet négyévenkénti konferenciáján (ICME) két díjat osztanak, Klein- és Freudenthal-díjat.] Ez is mutatja, hogy az utódok tisztán látják, hogy kiknek köszönhető ennek a tudománynak a megjelenése. Az első monográfia, amit matematikadidaktikai monográfiaként szokás besorolni, Freudenthal: *Mathematik als pädagogische Aufgabe* (angol kiadása: *Mathematics as*

*Educational Task*). Klein legismertebb műveinek egyike, az *Elementar Mathematik aushöheren Augenpunkt* a XX. század legelején jelent meg. (A 2013-as évben Klein-éreméremmel kitüntetett Michele Artigue 2015 márciusában volt a vendégünk Budapesten, lásd még később.) Mindketten kapcsolatban álltak magyar matematikusokkal, akik a hazai didaktika úttörői voltak: Beke Manó (Rácz Lászlóval és társaival) Felix Kleinnek, illetve Varga Tamás (és munkatársaival) Hans Freudenthalnak. További, a tudomány létrejöttében fontos szerepet játszó magyar gyökerű személyiség többek között Dienes Zoltán és Pólya György. Mindketten sokat utaztak a világban és nagy nemzetközi hírnévnek örvendtek, Pólya Stanfordban (USA), míg Dienes végül Kanadában telepedett le. Sok más hazai matematikus is volt, aki a matematikaoktatás módszertanának fontosságát hangsúlyozta és a didaktikai kutatások megindítását szorgalmazta (például Péter Rózsa, Gallai Tibor, Hajós György, Rényi Alfréd, Nemetz Tibor, Surányi János, T. Sós Vera és sokan mások). Itt említeném meg még a matematika történetének egy sajátos felfogását a matematikadidaktikában, amelyet Lakatos Imre *Proofs and Refutations* (magyarul is megjelent *Bizonyítások és cáfolatok*) című munkája fémjelez. Egyébként Németországban Wagenschein *der Genetische Mathematikunterricht* koncepciója is fontos szerepet szán a matematika történetének. Hazánkban ennek a vonalnak legkiemelkedőbb és a fentiektől több eltérést és egészen eredeti gondolatokat felmutató kutatója Deák Ervin, akinek például a *Monokordtól a projektív geometriáig* című vagy a *Matematikatörténeti Füzetek* (5 füzet) című munkája kitűnő bevezetés lehet a témába azzal az előnnyel, hogy az utóbbi még magyar nyelven is íródott. Deák Ervin matematikatörténeti kurzusa doktoranduszaink számára is egy ajánlott választható kurzus. Évek óta a matematikatanár MSc kötelező kurzusa is, amely mára az osztatlan matematikatanár tantervi hálóbba is bekerült.

Az első ilyen tárgyú hazai doktori iskola a Debreceni Egyetemen jött létre röviddel az ezredforduló előtt (szoros kooperációban a szegedi és a budapesti tudományegyetemekkel). Egy komoly, addig teljesen hiányzó igényt pótol. Jómagam is ott szereztem első tudományos fokozatomat matematikadidaktikából. Azóta már Szegeden önálló program is indult az ottani matematikus doktori program egy alprogramjaként. Indokolt lenne azonban, hogy az az egyetem, ahol egyedül van Magyarországon önálló matematika módszertani egység (Matematikatanítási és Módszertani Központ), maga is indítson szakmódszertani doktori programot hasonló keretek között, mint az Szegeden történt. Annak ellenére döntöttünk így, hogy egy ilyen kis országban a megfelelő szakemberek számát figyelembe véve lehet, hogy sok szempontból célszerűbb volna egyetlen ilyen iskola. Kiderült ugyanis, hogy Debrecenben nagyarányú a budapesti hallgatók száma, sok témavezető és kurzus van Budapesten már ma is, valamint hogy fontos személyek eltávozásával a debreceni képzés elégtelenné kezdett válni a hazai igények teljes körű kielégítésére. Ezt jelezte már a szegedi „kiválás” is, s most ez folytatódik az ELTE lépésével. A jövő egyik legfontosabb feladata egy célszerű munkamegosztás kialakítása lesz a három program között. Emellett természetesen bírálók, bizottsági tagok tekintetében is támogatnánk egymást. A doktori program fontos lenne a **matematikadidaktikai utánpótlás** biztosítására **az egyetemen és főiskolákon**, továbbá a **tudós tanárok képzése** szempontjából is. Erről a szálról külön szeretnék még a következő pontban beszélni.

## 1.2 A MATEMATIKADIDAKTIKA ALPROGRAM CÉLKÖZÖNSÉGE

A fő célcsoportunk azok a matematikatanárok, akik a tanítás mellett tudományos ambíciókat is ápolnak és szakmódszertani jellegű kutatásokat szeretnének folytatni. Azaz a kutatótanár kategóriát célozták meg a *pedagógus-életpályamodellben*. Fontos látni, hogy mai világunkban saját diszciplináris szakjában igen kicsi eséllyel lehet egy tanárból doktor, így például a természettudományokban vagy a matematikában, ami ráadásul kevésbé is „hasznosítható” a „hallgató” mindennapi munkájában az oktatásban. Fontos azonban megjegyeznünk, hogy mivel ezen a területen is vannak alapkutatások (lásd később), amelyekhez nem feltétlenül kell iskolai tanítási gyakorlat, ezért akár az egyetem elvégzése után az első iskolai gyakorlatokkal párhuzamosan is elképzelhető doktorandusz ebben a programban. Megjegyezzük, hogy mindenképpen kisebbség lesz ez a csoport a tanárok mellett. A megengedőbb belépési feltétel eltérés a hasonló célú fizikadidaktika PhD programtól, ahol csak többéves iskolai gyakorlattal lehet bekerülni. Természetesen a neveléstudományi munkák is lehetővé tehetik a tanárok tudóssá válását, de ennek a cikknek most a szakmódszertani kutatások a tárgya. Ennek tudomány volta hazánkban máig kérdéses, de az utóbbi idők jelei szerint ez változóban van. Erről szeretnék a következőkben írni.

## 2. A MATEMATIKADIDAKTIKAI KUTATÁSOK TÉMÁJA ÉS MÓDSZEREI

A tudomány igen rövid történettel bír, noha a matematika maga több ezer éves és oktatása sem most kezdődött. Az első tudományos igényű folyóiratot 1967-ben alapította Hans Freudenthal *Educational Studies in Mathematics* címmel, s mind a mai napig az egyik vezetőnek számító lap, ma már persze több száz vagy akár ezer társával együtt.

Michele Artigue<sup>1</sup> nemrég Budapesten tartott kitűnő áttekintő előadásából is kitűnt, hogy a legfontosabb mai és közeljövőben tervezett kutatás két nagy kategóriába sorolható: *belső és külső forrásokból* táplálkozó kutatás. A belső egyike például a statisztika és valószínűségszámítás tanításának lehetőségeit és módjait vizsgálja. Ennek egy szép összefoglalója Batanero, Burrill és Reading (2012) könyve. Mivel ez a terület magában a matematikában is alig száz évre tekint vissza, szakmódszertanának kutatása is teljesen új terület. A konkrét témák között éppen ezért is majd néhányat éppen erről a területről fogok felsorolni. Amit az is indokol, hogy a saját kutatási területem is ide esik. A valószínűségszámítás és statisztika tanítása Európában jelentősen átalakult az utóbbi időkben. Valószínűségszámításban visszaszorult kissé a túl domináns kombinatorikus megközelítés, vagy a geometriai valószínűség Laplace elgondolásait követve. A fogalmi megalapozásban éppen a számítógépek nyújtotta lehetőségek miatt nagyobb szerepet kapott

<sup>1</sup> Az ICMI (matematikadidaktikai világszervezet) elnöke 2009–2012-ig. A TÁMOP 4.1.2 B projekt támogatásával meghívtuk Budapestre előadni. Ennek az előadásnak az elküldött fóliáit és megjegyzéseit is felhasználtam.



a statisztikai megközelítés. A szubjektív valószínűség megjelenése is újszerű az iskolában. Talán a Bayes-statisztika lassú terjedése is befolyásolta ezt a folyamatot.

Statisztikából a leíró statisztika korábbra került a tantervekbe. Ennek egyik fő oka, hogy ma felelősségteljes állampolgár nehezen tud jó döntéseket hozni a statisztikai adatok dzsungelében, anélkül hogy ezeket értelmezni és használni tudná. Nálunk a matematikai statisztika nem vált még részévé a középiskolai tantervnek és az érettségi követelményeknek sem, de ahol igen, ott ezek tanítására is új módszerek terjednek el. A Geomatech projektben több ilyen típusú anyagot fejlesztettünk, amelyek a téma fogalmi megértését vizuálisan (is) segítik. Nagyon sok nyitott kérdés van még a témában, ahogy ezt Carmen Batanero CERME (Congress of European Research in Mathematics Education) plenáris előadásából 2015 februárjában hallhattuk (BATANERO 2015).

A külsőt főleg az iskolai valóság motiválja, ezek között a tantervi, tankönyves, új médiák szerepeltetésével összefüggő és a kompetenciák áttekintését és iskolai fejlesztését vizsgáló kutatások jellemzők, valamint az utóbbi időben elterjedt nemzetközi összehasonlító elemzések. Utóbbira lásd pl. Leung (2010). A matematikatanítás társadalmi és szociokulturális viszonyainak figyelembevételére egy példa az „ethnomatematika” irányzat, lásd D'Ambrosio (2001) könyvét, valamint további két ilyen irányú konkrét matematikadiaktikai kutatást bemutató kötet: Kaur (2013) és Leung (2014).

Mivel a világban igen felgyorsult tudományos és technológiai forradalom zajlik, ami a társadalmi viszonyokra is nagy hatással van, ezért az oktatásban is sok új és jelentős kutatási terület nyílt meg. A technológiai forradalom új dimenziókat nyitott

- a matematikai kísérletezésben (felfedeztetés nagyobb lehetőségei);
- az elvontabb dolgok láthatóvá tételében (vizualizáció, szemléltetés);
- az algoritmikus gondolkodás előretörésében (informatikával történő együttműködés);
- az információhoz jutás felgyorsulásában és nyitottabbá válásában (igaz, sok ellenőrzetlen tartalom is felkerül a világhálóra);
- tanuló és tanári hálózatok létrejöttében és a kommunikáció kiszélesedésében.

A változások gyorsasága még súlyosabbá tette az amúgy is nagy eltérést a technológiai és tudományos változások sebessége és a konzervatív oktatási rendszer változásainak időtartama között.

Már említettük, hogy miként más tudományterületeken, úgy itt is megkülönböztethető **alap-** és **alkalmazott kutatás**. Ez egy másik osztályozási szempont, nem esik egybe az előzőekben említett belső és külső forrásokkal. Bár az jellemző, hogy az alapkutatások többnyire belső és a matematika tudományának és történetének nagyobb figyelmet szentelnek.

Az *elsőbe* tartoznak például azok a kutatások, amelyek

- a matematikai ismeretszerzés elemzésével;
- a fogalomépítkezés és az iskolai matematika szempontjából kiemelten fontos matematikai struktúrák didaktikai szempontú vizsgálatával foglalkoznak; illetve
- konkrét iskolai szituációtól, tantervtől, oktatási módszertől független vizsgálódások, amelyek a matematikatanulás (-tanítás) folyamatait tanulmányozzák és tesznek felismeréseket (pl. a kognitív pszichológia alkalmazásával).

A *másodikba* tartoznak mindazok a **szakmódszertani kutatások**, amelyek

- valamelyik korosztály és iskolatípus matematikatanítását célozzák meg;
- új elképzelésekkel, így más tantervvel, tankönyvvel vagy egyéb új módszerrel foglalkoznak.

Ezen az utóbbi területen fontos szerepet kapnak az empirikus kutatásokban elterjedt statisztikai módszerek: hipotézis, mintavétel, alapszoport, kontrollcsoport stb. Fontos megjegyezni, hogy alapvetően *interdiszciplináris* területről van szó, ahol komoly *matematikai ismeretek* mellett jelentős szerepet kapnak más tudományok is, így pl. a *pszichológia* vagy a *pedagógia*, *szociológia*. Mivel a tanulók (és a tanárok is) saját kognitív sémákkal rendelkeznek, s ezekbe illeszkednek bele az új ismeretek, eljárások vagy akár újabb összetettebb sémák, ezért az utóbbi idők kognitív pszichológiai eredményei komoly hatást gyakorolnak a didaktikai elméletekre is. A tanulók tanulására szociális helyzetük és kulturális hátterük jelentőségét sok kutatás mutatja, amelyek indokolják, hogy a didaktikai fejlesztésekben az ilyen kérdésekkel foglalkozó szakembereket is célszerű bevonni, és az erre vonatkozó tudást és elméleteket figyelembe venni.

## 2.1 TÉMÁK AZ ALPROGRAM INDULÁSÁKOR

Az előzőekben már említett statisztika és valószínűségszámítás témából választottam ki három különböző kutatási irányt. Továbbiakat a szintén már felvetett matematikatörténeti területen, illetve még néhányat a külső indítékú kutatásokból is választottam. A fejezet végén pedig a doktori program beadott témáinak listáját is mellékeltem, amelyből az olvasó megismerheti azokat a lehetőségeket, amelyek jelenleg léteznek, s így látja, hogy milyen irányú kutatásokra van lehetősége ebben a programban. Természetesen itt célszerű hangsúlyozni, hogy ha valakinek van egy konkrét témája, ami itt nem szerepel, az nem zárja ki, hogy jelentkezzen ebbe a programba, a felvételi beszélgetésen eldől, hogy van-e erre tényleges lehetőség, tudunk-e olyan témavezetőt javasolni, aki felelősen irányítja a doktorandusz munkáját.

### 2.1.1 Valószínűségszámítás és statisztika tanítása

A) A klasszikus logika és a valószínűségi logika eltérő mivolta miatt *paradoxnak* tűnő jelenségeket tapasztalunk. Ezek vizsgálata izgalmas kutatási terület. Székely Gábor (1982) könyve nagyon sok ilyennel foglalkozik matematikailag, de a didaktikai szemszög abszolút újdonság ezen a területen. Ide tartozik például az ismert Simpson-paradoxon. A téma didaktikai kutatásával és nemzetközi áttekintésével magam is sokat foglalkozom, így témavezetésre is vállalkoznék (lásd pl. VANCsó 2010). A tanulás motivációjában is jelentős kognitív szerepet játszik a paradoxon, azaz a meglepetésszerű, váratlan, a józan eszünknek ellentmondónak tűnő jelenség, eredmény.

B) A statisztikai műveltség (*statistical literacy*) fogalma és a statisztika tanításának ilyen szempontú tapasztalatai, beleértve a nemzetközi összehasonlítást is. Ennek az irányzatnak az elindítása részben a PISA felmérések összeállításánál merült fel, majd később sokan

köve t t é k, lás d erről egy izraeli és egy ausztrál kutató, Ben-Zvi és Garfield (2008) közös munkáját.

A statisztikai műveltség széles téma, mely több részre is bontható. Lehet elemezni magát a fogalmat, hogyan változik és mit jelent mindez az oktatás számára. Meg lehet vizsgálni egyes országok tanterveit, s azokat összehasonlítani egyrészt magával a műveltséggel, másrészt egymással. Lehet a PISA felmérések eredményeit összevetni tantervekkel, és a kiválasztott országok iskolai gyakorlatával összekapcsolni.

Egy másik, fentiek től eltérő kutatás lehet a hazai gyakorlat vizsgálata, a tanárok beállítódásának tanulmányozása, miként viszonyulnak magához a témához, illetve annak a tanításához. Ez inkább interjúk, kérdőívek összeállítását és elemzését jelentheti, tehát más eszközök használatát. A kutatónak meg kell ismerkednie különböző statisztikai módszerekkel, ezek releváns használatával. Konkrét órafelvételek elemzése is szükséges lehet.

Itt jegyeznék meg egy oktatástörténeti szál at is: hazánkban úttörő és kiemelkedő munkát végeztek a valószínűség számítás és a statisztika tanítása területén Nemetz Tibor, Bognár Jánosné és Tusnády Gábor matematikusok. Munkásságuk didaktikai feltárása, elemzése és továbbfejlesztése is fontos kutatási terület lehet. Nemetz Tibor is a játékokat állította középpontba a középiskolai matematikaoktatásban, így a Varga Tamás által az általános iskolában elkezdett valószínűségi gondolkodásfejlesztést folytatta. Jómagam ezt még a paradox játékokkal is sarkítottam, ahol valami különösen meghökkentő az eredmény vagy maga a stratégia.

Végül, de nem utolsósorban meg kell említeni itt is a modern multimédia használatának fontosságát. Ennek feltérképezése is komoly kutatómunka tárgya lehet. Csak példaként említve egy kiemelt TÁMOP projektet, a Geomatech-et, amelynek keretében a témához csatlakozva sok oktatási egység készült el a Geogebra szoftver használatával. Ennek iskolai gyakorlatban való nyomon követése is egy jövőbeni kutatási téma.<sup>2</sup>

C) A matematikai statisztika elemeinek iskolai tanítása nemzetközi viszonylatban. Ebben a témában nagy eltérések vannak aszerint is, hogy egyáltalán szerepel-e a középiskolai tantervekben. Egészen más a kérdésben az angolszász és a kontinentális felfogás. Amennyiben megjelenik, akkor kérdés az is, hogy csak a klasszikus vagy a Bayes-statisztika is szerepeljen. Erről Amerikában egy hatalmas vita zajlott az *AMS (American Statistician)* folyóiratának „Teacher’s corner” rovatában 1997-ben (AMS 1997), bár itt főleg a felsőoktatásról esett szó. A vitáról beszámoltam saját PhD-disszertációmban is, melynek fő témája éppen ez a kérdés volt (VANC SÓ 2006). Több eltérő felfogás ismert a témáról, egyik az ismert német szakértőé, D. Wickmanné, akinek alapműve magyarul is olvasható (WICKMANN 1999) és akit szintén a TÁMOP támogatásával hívtunk meg a Varga Tamás Módszertani Napokra előadónak Budapestre. A matematikai statisztika elemei két évtizede Ausztriában és a legtöbb német tartományban belekerültek a tantervekbe és az érettségi követelmények közé is, de csak a klasszikus felfogás szerint. Egy közös osztrák–magyar projektben egy tanártovábbképzést is kidolgoztunk erre 1992–93-ban, mely Magyarországon is lezajlott 1994-ben. Ekkor még szó volt róla, hogy nálunk

<sup>2</sup> Lásd a következő honlapot: [www.tananyag/geomatech.hu](http://www.tananyag/geomatech.hu).

is tananyag lesz. A tananyagcsökkentés miatt végül a tantervekből és így az érettségi követelményekből kimaradt. Érdekes kutatási téma, hogy ennek az esetleges megváltozása miért lehet fontos és miként lehetséges.

### 2.1.2 Matematikatörténeti kutatások

Ez a paragrafus Deák Ervintől származik, így idézet, kivéve egy-két mondatot, amelyek saját megjegyzéseim. A téma legkomolyabb hazai szakértője, és több mint két évtizede tart matematikatanár szakos hallgatóknak speciál-előadásokat.

Néhány részletező és fogalomtisztázó megjegyzés a matematikatörténeti és a matematikadidaktikai kutatás lehetséges kapcsolatairól, a különböző ilyen karakterű kutatási területekről.

Meg kell különböztetni a didaktikai célzatú matematikatörténeti kutatásokat aszerint, hogy a kívánt eredmények melyik „célközönség”-nek szólnak:

- a) Matematikatörténeti részletek a tananyagban és a kiegészítő anyagokban (mint például szakköri és versenyanyagok), vagyis közvetlenül a tanulók számára.
- b) Matematikatörténet a tanárok számára (vagyis olyan háttéranyagok, amelyek nem okvetlenül a tanulónak közvetítendőek; a tanulókra áttételesen tudnak hatni, s a kutatói feladat éppen ezeknek az „áttételeknek” a fölfedezése és kidolgozása).
- c) Matematikatörténet a tanárok képzésében (ezzel foglalkozó egyetemi oktatók számára).
- d) Matematikatörténet a matematikadidaktikai kutatás egyik háttereként (kutatók számára). (DEÁK 2014: 1)

Esetünkben a d) pont a legfontosabb, de az a) és b) is lehet doktori kutatómunka tárgya. Folytatva Deák gondolatát:

Ezzel a szétválasztással

- az egyes területeken fogalmilag tisztábbá, mélyebbé és eredményesebbé válik a kutató gondolkodás;
- a fogalmi megkülönböztetés önmagában is értékes kutatás tárgya lehet.

Természetesen a legtöbb történeti érdeklődésű kutató az 1. területen dolgozik. Érdeemes lenne egy-két ilyen érdeklődésű doktorandusznak a nehezebb 2–4. irányokat is a figyelmébe ajánlani. (DEÁK 2014: 2)

A következőkben egy felsorolás olvasható bizonyos kutatási témákról, néhol bővebben kifejtve jelentésüket is, mert nem mindig lehet ilyen tömör formában megérteni.

(i) Annak kutatása, hogy mikor és miként szűrődtek be a matematikaoktatásba és a matematikadidaktikai gondolkodásba a matematika fejlődésének bizonyos fázisaiban olyan alapeszmék, gondolkodási formák, matematikai eredmények, amelyek azután merev és nagyon erősen ható hagyományokká rögzültek. Sok száz (olykor több ezer) év után az ilyen (általában nem tudatos) hagyományok pozitív és negatív hatásúak is lehetnek, s a javító célzatú didaktikai munka szempontjából különösen az utóbbiak – amelyek egyébként a nehezebben feltárhatóak – az érdekesek.

(ii) A matematikatörténet matematikadidaktikai szerepe tekintetében megkülönböztetendő, hogy a matematikatörténetből módszertani eszközöket kívánunk meríteni (itt a „módszertan” szóval a matematika közvetítésére utalunk) vagy magának az iskolai matematikának mint matematikának a változtatására kiható indítékokat. Itt nem egyszerűen egy-egy témakörnek a tantervi felvételéről vagy elhagyásáról van szó, ami általában nem tudományos kérdés, hanem valamely célszerűség, ill. kényszer követéséről.

(iii) A matematikatörténet – ritkábban művelt, egyaránt mélyebb és szélesebb körű matematikai felkészültséget igénylő – eszmétörténeti ágában folytatott kutatói tevékenység jelentősen hozzájárulhat nem történeti (ti. a jelenkori tanulóknál végbemenő) matematikai kognitív folyamatok feltárásához. Ebből egyébként nem következik, hogy történetileg eredményes fejlődési folyamatokat kellene – vagy egyáltalán lehetne – az iskolai matematika struktúráiba beültetni; az eredmények didaktikai értékesítése általában nem ilyen közvetlenül, hanem többé-kevésbé áttételesen lehetséges.

(iv) A matematikatörténet és a matematikadidaktika kapcsolatának eklatáns példái: a matematikaoktatás genetikus elvére, ill. a „*fundamental idea*” (*Fundamentale Idee*) elvére épített modern irányzat; ui. ezeknek közös princípiuma valamiféle „történetiség”. Ezek az irányzatok is a matematikadidaktikai kutatás „nem módszertani” ágaihoz tartoznak, a III. pontban jelzett értelemben; ez egyébként nem sztenderd szóhasználat.

(v) Az eddig említettektől különböző kutatási területek: a matematikaoktatás története és a matematikadidaktika (mint tudományos diszciplína) története. Ebben a vonatkozásban a legérdekesebb pedig ezeknek a matematikatudomány történetével való kapcsolódásait vizsgálni. (DEÁK 2014)

### 2.1.3 További kutatási területek a teljesség igénye nélkül

Világszerte középpontban áll a matematikai modellezés kutatása és az iskolai gyakorlatba történő átültetése. Ambrus Gabriellával résztvevői voltunk egy EU-projektnek, amely a tanárok ez irányú szemléletének és tudásának fejlesztését szolgáló továbbképzési kurzust állított össze. Ez volt a LEMA projekt (2007–2010), amelynek folytatásában már a Szegedi Tudományegyetem munkatársai vettek részt, és kiegészült a természettudományos modellezéssel is. Az utóbbi a MIMAS (2010–2013) projekt. A LEMA projekt után egy tanári attitűdváltozást vizsgáló kutatást mutattunk be Ambrus Gabriellával egy közös cikkben

(AMBRUS–VANCÓS 2015), illetve még a LEMA projekt egyes tanulságait egy korábbi, amelyben szerzőtársunk volt Koren Balázs is (AMBRUS–VANCÓS–KOREN 2012).<sup>3</sup>

A modellezés témáról vaskos kötetek születtek az elmúlt 15-20 évben (egy közülük BLUM 2008), továbbá áttekintő cikkek serege (pl. BLUM–BORROMEO–FERRI 2009). A modellezésnek külön rendszeres kétévenkénti világkonferenciája van, ICTMA néven. A didaktikai kutatások élvonalában szerepel a modellezés kérdése, ami igazán érthető, hiszen a legtöbb iskolai tanuló nem matematikus lesz, de matematikai modellezéssel és alkalmazásával sokan találkozni fognak életük során.

2015-ben a Tudományos Akadémia egyéves szakmódszertani „pilot” pályázatán Varga Tamás komplex matematikatanítási koncepciójának tudományos elemzése és XXI. századi alkalmazhatóságának vizsgálata tárgyában indult egy munkacsoport a vezetésemmel, de a rövid idő és korlátozott lehetőségek miatt csupán a kombinatorikatanítás egy szűkebb területének vizsgálatával. Ennek a témának a további kutatása a doktori programban is szerepel, lásd a következő felsorolás 3. pontját. A listát a beadott programból idézem, a jelölés jelentése MDT (**M**atematika **D**idaktikai **T**éma).

- MDT 1. Matematikatörténeti kutatások (erről esett szó a 2.1.2-ben).
- MDT 2. A matematika-tantervre és -tananyagra vonatkozó vizsgálatok, beleértve a nemzetközi összehasonlítást is.
- MDT 3. Varga Tamás komplex matematikaoktatási kísérletének kutatása és továbbfejlesztése.
- MDT 4. A matematika egyes területeinek oktatása és a területek kapcsolatának módszertana különböző szinteken az (óvodától) alsó tagozattól a felsőoktatásig.
- MDT 5. Az iskolai matematika és a matematikai kutatás kapcsolatai.
- MDT 6. A tanulók matematikai gondolkodásának vizsgálata.
- MDT 7. Klasszikus logika és a sztochasztikus gondolkodás különbözőségének vizsgálata didaktikai szempontból (lásd 2.1.1 (A)).
- MDT 8. A matematikatanulási, -tanítási módszerek vizsgálata, fejlesztése.
- MDT 9. A matematikai kompetencia vizsgálata, teljesítményfejlesztés és mérése; a matematikai és nem matematikai kompetenciák kapcsolatai.
- MDT 10. A matematikai modellezés iskolai alkalmazásának módszertani kérdései különböző szinteken; a tanári és tanulói feladatkultúra vizsgálata és fejlesztési lehetőségei.
- MDT 11. A matematika alkalmazásának lehetséges szerepei a jelen matematika-oktatásban.
- MDT 12. A matematikatanítás történetének kutatása és felhasználása az iskolai oktatásban.
- MDT 13. A matematikai tehetség felismerése és fejlesztése.

---

<sup>3</sup> Tájékoztatóként érdemes megtekinteni az említett projektek honlapjait: [www.lemma.org](http://www.lemma.org), illetve [www.mimas.org](http://www.mimas.org).

- MDT 14. A versenyfeladatok matematikai és módszertani hátterének vizsgálata, versenyre felkészítés.
- MDT 15. A digitális technológia alkalmazási lehetőségei és ennek módszertani kérdései a matematikaoktatásban (pl. 2.1.1 (B)).
- MDT 16. A matematikai problémamegoldás tanítása és tanulása; szerepe és lehetőségei az iskolai matematikatanulásban.

A programban olyan témákat vetettünk fel, amelyekre megvan a személyi háttér, hogy választhatók legyenek a potenciális hallgatók számára. Ez remélhetőleg az iskola működése és bővülése során gazdagodni fog.

### 3. TUDÓS TANÁROK, TANÁR TUDÓSOK

Ebben a rövid fejezetben azt szeretném érzékeltetni, hogy miért nem értek egyet azzal az állásponttal, hogy a címben szereplő kategóriák a múltba révedezés klasszikus példái csupán (lásd MEDGYES 2015: 58). Nagyon sok európai tapasztalat (főleg francia, német, osztrák, angol és északi országoké) mutatja, hogy a tanárok is válhatnak kutatóvá, bár az többnyire igaz, hogy nem diszciplináris területen, hanem vagy neveléstudományi, pszichológiai, vagy szakmódszertani kutatási témával. Ezek közelebb is állnak a hivatásukhoz, a tanításhoz. Azaz nem a XIX. századi elitképzés akadémikus középiskolai tanárai lebegtek a szemünk előtt a tudós tanári státusz tanári életpályába beépítésekor, hanem éppen a korszerű tapasztalatok, s hogy az utóbbi évtizedekben a szakmódszertani (didaktikai) kutatások nagyon nagy fejlődésnek indultak. Néhány komoly kutatóintézet ezen a területen: a Freudenthal Institut Utrecht (Hollandia), Kiel (Németország), Mathematikdidaktische Kompetenzzentrum Klagenfurt (Ausztria), hogy csak néhány európaít kiemeljek, természetesen a matematikadidaktika területéről. Általában interdiszciplináris teammunkákat látunk. Ez a tudomány fejlődésének egy új, a mai technológiát is kihasználó formája. Magyarország ebben a fejlődésben kissé lemaradt, amit mielőbb pótolni kellene. Éppen a Magyar Tudományos Akadémia legújabb pályázatai mutatják, hogy a jövőben ennek a változása várható, elsősorban a szakmódszertan területén, mert ott a legnagyobb a lemaradásunk. Egy másik jel az itt vázolt doktori program, amely az egyetemi álláspont változását mutatja.

Az európai gyakorlat tehát azt mutatja, hogy ez az elképzelés semmiképpen sem múltba révedezés, hanem több országban megvalósított modell (még ha nem is azonos megnevezéssel és tartalommal).



## HIVATKOZÁSOK

- AMBRUS G. – VANCÓS Ö. – KOREN B. (2012): The application of modelling tasks in the classroom – Why and how? With reflections on an EU teacher training course. *Teaching Mathematics and Computer Science*, 10(2), 231–244.
- AMBRUS G. – VANCÓS Ö. (2015): Ist eine schnelle tiefgehende (und nachhaltige) Änderung in der Vorstellung der Mathematiklehrer möglich? Reflexion der Erfahrungen eines Fortbildungskurses im Bereich der mathematischen Modellierung. *Teaching Mathematics and Computer Science*, 13(1), 1–20.
- BATANERO, C. – BURRILL, G. – READING, CH. (ed.) (2012): *Teaching statistics in school mathematics – challenges for teaching and teacher education. A Joint ICMI/IASE Study: The 18th ICMI Study*. Springer Netherlands, Dordrecht.
- BATANERO, C. (2015): *Understanding randomness: challenges for research and teaching*. 9th Congress of European Research in Mathematics Education. 4–8th February 2015. Prague. [files.cerme9.org/200000311-2ca7f2da20/cerme-lecture-batanero.pdf](http://files.cerme9.org/200000311-2ca7f2da20/cerme-lecture-batanero.pdf). (Letöltés ideje: 2016. július 8.)
- BEN-ZVI, D. – GARFIELD, J. (2008): *Developing students' statistical reasoning: Connecting research and teaching practice*. Springer Netherlands, Dordrecht.
- BIKNER-AHSBAHS, A. – PREDIGER, S. (ed.) (2014): *Networking of theories as a research praxis in mathematics education*. Springer International Publishing, Basel.
- BLUM, W. – BORROMEO-FERRI, R. (2009): Mathematical modelling: Can it be taught and learnt? *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(1), 45–58.
- BLUM, W. – GALBRAITH, P. L. – HENN, H.-W. – NISS, M. (2008): *Modelling and application in mathematics education. The 14th ICMI Study*. Springer US.
- D'AMBROSIO, U. (2001): *Ethnomatematics. Link between traditions and modernity*. Sense Publishers, Rotterdam.
- DEÁK E. (2014): *Néhány részletező és fogalomtisztázó megjegyzés a matematikatörténeti és a matematikadidaktikai kutatás lehetséges kapcsolatairól, a különböző ilyen karakterű kutatási területekről*. (Kézirat.) ELTE Matematikatanítási és Módszertani Központ.
- KAUR, B. – ANTHONY, G. – OHTANI, M. – CLARKE, D. (2013): *Student voice in mathematics classrooms around the world*. Sense Publishers, Rotterdam.
- LAZAR, N. (ed.) (1997): Teacher's Corner. *American Statistician*, 51(3), 241–274. <http://www.tandfonline.com/toc/utas20/51/3>. (Letöltés ideje: 2016. július 8.)
- LEUNG, F. K. S. – GRAF, K. – LOPEZ-REAL, F. (eds.) (2006): *Mathematics education in different cultural traditions – a comparative study of East Asia and the West. The 13th ICMI Study*. Springer US.
- LEUNG, F. K. S. – PARK, K. – HOLTON, D. – CLARKE, D. (eds.) (2014): *Algebra teaching around the world*. Sense Publishers, Rotterdam.
- SZÉKELY G. (1982): *Paradoxonok a véletlen matematikájában*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- VANCÓS Ö. (2006): *Klasszikus és Bayes-statisztika a matematikadidaktika szempontjából*. (PhD-disszertáció.) Debreceni Egyetem, Matematika- és Számítástudományok Doktori Iskola.



VANCSÓ Ö. (2010): Mathematical logic and statistical or stochastic ways of thinking: an educational point of view. Invited lecture. In: READING, C. (ed.): *Data and context in statistics education: Towards an evidence-based society. Proceedings of the Eighth International Conference on Teaching Statistics (ICOTS8, July, 2010), Ljubljana, Slovenia.* International Statistical Institute, Voorburg, The Netherlands. [http://icots.info/8/cd/pdfs/invited/ICOTS8\\_3F2\\_VANSCO.pdf](http://icots.info/8/cd/pdfs/invited/ICOTS8_3F2_VANSCO.pdf). (Letöltés ideje: 2016. július 8.)

VANCSÓ ÖDÖN a matematikatanár-képzéssel foglalkozik az ELTE TTK-n több mint 25 éve. 1996-ban egyetemi doktori fokozatot szerzett matematikából (ELTE), 2005-ben PhD-t matematikadidaktikából (statistikatanítási koncepciók) (Debreceni Egyetem), majd 2015-ben habilitált matematikadidaktikából (a magyar érettségi vizsgálata) (Alpen-Adria Universität Klagenfurt, honosítása ELTE 2015). A felsőoktatás képviselője az 1997-ben megkezdett magyar matematikaérettségi-reformműhelyben, amely a 2005-ben hatályba lépett érettségi követelményrendszerét és formáját kidolgozta. Részt vett a 2011-ben elfogadott felsőoktatási törvény tanárképzéssel kapcsolatos fejezeteinek kidolgozásában. Jelenleg az ELTE TTK Matematikatanítási és Módszertani Központját vezeti és a matematikadidaktika doktori program szervezésén dolgozik. Nagy nemzetközi matematikadidaktikai konferenciák rendszeres előadója (ICME, ICOTS, ISI), legutóbb 2016 nyarán Hamburgban (ICME-13) és Szegeden (PME-40).

# SZÁMÍTÓGÉPPEL TÁMOGATOTT KVALITATÍV ADATELEMZÉS: KURZUSTERVEZET A NEVELÉSTUDOMÁNYI KÉPZÉSEK SZÁMÁRA

SÁNTHA KÁLMÁN

Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar

## ABSZTRAKT

A tanulmány a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés egy lehetséges kurzustervezetét mutatja be. A kurzus a nemzetközi trendekhez igazodva aktuális információkkal látja el a neveléstudományi MA és PhD-képzésben levőket, segíti a kutatótanárrá válás folyamatát, ezért a tanárképzés számára is releváns. A tanulmány a témakör alapfogalmainak meghatározása és a MAXQDA szoftver alapvető funkcióinak áttekintése után részletesen elemzi a szövegtörzsek és képi információk MAXQDA által támogatott feldolgozási lehetőségeit.

## 1. BEVEZETÉS

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software – CAQDAS*) ma már több mint 30 éves történettel rendelkezik. A fogalmat Nigel Fielding és Raymond Lee vezette be a tudományos köztudatba (FIELDING–LEE 1991). Az 1980-as években egymástól független fejlesztésként egyre több olyan szoftver jelent meg (például Aquad, Ethnograph, NUD\*IST), amelyek hozzájárultak a kvalitatív adatkorpusz feldolgozásához. Részben e programok továbbfejlesztett verzióiként, részben pedig új tervezés alapján feltűntek a napjainkban is használatos, a multikódolt adatok (szövegek, képek, audio- és videoadatok) feldolgozására, a hálózatiépítésre is alkalmas szoftverek.

A 2000-es évek és napjaink nagy hármasa, az ATLAS.ti, a MAXQDA és az NVivo (CISNEROS PUEBLA – DAVIDSON 2012), a „mainstream” (SEALE 2010), már lehetővé teszik a szövegszintű (kódolás) és a fogalmi szintű (hálózatiépítő) munkát is, ahol a kódok közötti kapcsolatrendszerek feltárása történik. Ezek a szoftverek speciálisan a kvalitatív eljárások elméleti hátterére alapoznak, továbbá az adatok kategóriákba való strukturálása mellett segítik a kategóriák összehasonlító elemzését is. Lewins és Silver (2007) a kvalitatív adatok elemzésére alkalmas szoftverek összehasonlításánál az összetettség és a gyakorlatiasság, a felhasználóbarát jelleg mellett kiemelik azt is, hogy a programok hogyan kezelik a kutatási folyamatban megjelenő feladatokat, miként ábrázolják az adatokat és az eredményeket, miként képesek a koncepciók együttes kezelésére. Napjaink kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftvereinek előnyeiként Seale (2010) a gyorsaságot, a pontosságot és a kutatói

teammunka lehetőségét emeli ki. Egyetértve Dömsödy (2014) azon megállapításával, hogy nem létezik minden vizsgálathoz ideális szoftver, azt javasoljuk a felhasználók számára, hogy a kutatás tervezési fázisában célszerű többféle, a céloknak megfelelő szoftvert kipróbálni és a programfunkciók áttekintése mellett indokolt akár szubjektív tényezőket (pl. színvilág, ablakrendszer stb.) is figyelembe venni a választás során.

A tanulmány a neveléstudományi mester- vagy PhD-képzés keretei között megvalósítható kvalitatív kutatómódszertani stúdium felépítését, kivitelezési lehetőségét mutatja be. A kurzus központi eleme a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés illusztrálása szöveg- és képi adatok esetén. Így tárgyát, eszközhasználatát és felépítését tekintve a hazai neveléstudományi doktori képzésben, valamint akár a kutatótanárrá válás folyamatának segítségével is innovatívnak tekinthető. Tudásunk szerint a tanulmány írásának időpontjában (2016. január) sem a hazai neveléstudományi mester- és PhD-képzésben, sem pedagógus-továbbképzéseken nem létezik olyan tárgy, amely kifejezetten a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés területeibe engedne betekintést. Ebben a tekintetben a nemzetközi trendekhez való felzárkózásunk elengedhetetlennek tűnik a közeljövőben. A megvalósítást tekintve a tervezett kurzus bizonyos elemei már megtalálhatók a szerző által az EKF Neveléstudományi Doktori Iskolájában, valamint a PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolájában tartott kvalitatív kutatómódszertani kurzusokban, ezzel is alátámasztva azt, hogy a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés körülmények között tervezést és módszertani felkészültséget kíván a felhasználatól. A megvalósításhoz szükséges teoretikus és gyakorlati háttér illusztrálásához már rendelkezünk olyan hazai szakirodalommal is (SÁNTHA 2009, 2013, 2015a), amely a nemzetközi tendenciákhoz igazodva helyezi fókuszba a témát.

## 2. CÉLOK, ELŐFELTÉTELEK

A kurzus célja a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés tartalmi elemeinek áttekintése, mindezt a szöveg- és képadatok kvalitatív elemzési mechanizmusainak feldolgozásával tesszük. A kivitelezéshez a hazai neveléstudomány világában jelenleg még kevésbé elterjedt MAXQDA szoftvert használjuk. Fontos megjegyezni, hogy az ismeretítésre kerülő tartalmi csomópontok más hasonló funkciójú szoftverekkel, mint például a bevezetőben jelzett „mainstream” közül az ATLAS.ti, vagy akár az NVivo segítségével is megvalósíthatók, természetesen az alkalmazott szoftverek specifikumainak megfelelő módosításokkal. Ahogyan már említettük, a neveléstudományi doktori képzés mellett a téma releváns lehet a kutatótanárrá válás folyamatában is, hiszen segíti az egyre összetettebbé váló pedagógiai szituációk és jelenségek feldolgozását. Mindezt figyelembe véve, tanárképzésben és neveléstudományi doktori képzésben lévő hallgatók, valamint érdeklődő oktatók számára a MAXQDA szoftver alkalmazásával kapcsolatos workshopot is tartottunk a Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karán 2016.

január végén,<sup>1</sup> melynek tapasztalatait szintén szándékunkban áll feldolgozni a jövőbeni hasonló jellegű programok minél hatékonyabbá tétele érdekében.

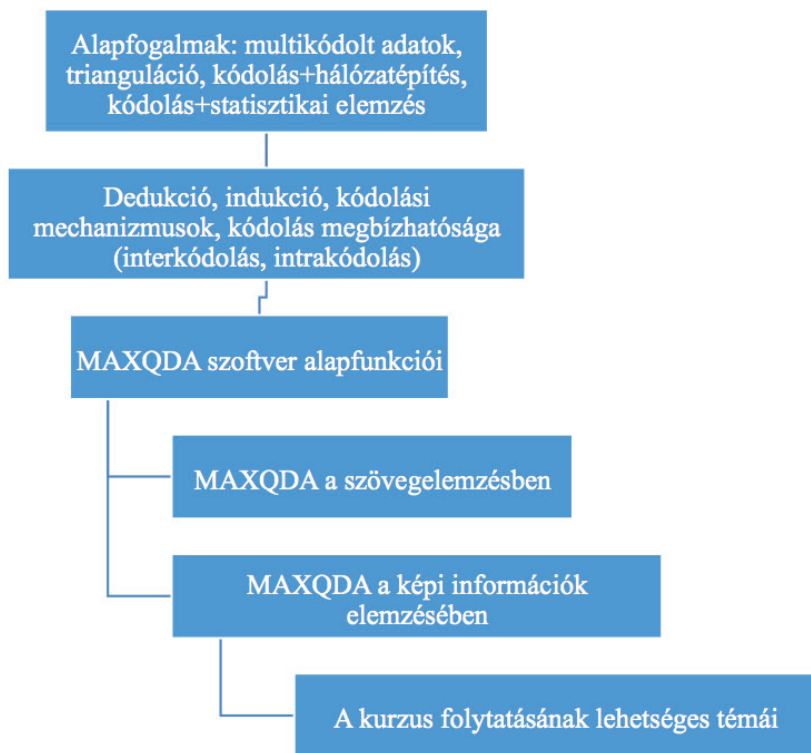
A kurzus szemináriumi formában kivitelezhető hatékonyan, és alapvető kvalitatív kutatómódszertani ismereteket igényel. Arra épít, hogy a hallgatók ismerik a kvalitatív kutatási paradigma jellemzőit és tartalmi csomópontjait, valamint alapszinten jártasak a kvantitatív és a kombinált paradigmában is. A kurzus pedagógiai és képzési szemléletmódja a szakmai felkészültségnek az *1. táblázat*ban bemutatott komponenseihez igazodik.

*1. táblázat:* A kurzus képzési és pedagógiai szemléletmódja

| Tudás                                                                                                                                                                                                                                                         | Attitűd/nézet                                                                                                                                                                                                                                                                             | Képesség                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A hallgató ismeri a kvantitatív, a kvalitatív és a kombinált paradigma jellemzőit, a trianguláció és a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés kapcsolódási lehetőségeit; ismeri a deduktív, az induktív logika szerepét a kvalitatív adatelemzésben. | A hallgató igényli a kvalitatív kutatómódszertan és a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés legújabb technikáinak megismerését; szükségét érzi annak, hogy az újításokat saját gyakorlati tevékenységébe átültesse; a folyamatos reflexió kitüntetett figyelmet kap munkájában. | A hallgató képes adott kutatási projekthez, célhoz megfelelő módszerek, technikák kiválasztására és alkalmazására; képes a megfelelő kódolási mechanizmusok kiválasztására és alkalmazására, valamint a szöveg- és képadatok feldolgozására; képes az eredmények szakmai fórumokon történő közzétételére és megbeszélésére. |

A téma rendszerszintű felépítése sokoldalú, hiszen az alapfogalmaktól, a különböző adattípusok tárgyalásától a logikai eljárásokon és az ezekhez kapcsolódó kódolási mechanizmusokon át a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés különböző funkciói ismertetéséig egyre összetettebb jelleget ölt (*1. ábra*).

<sup>1</sup> <http://mftk.uni-pannon.hu/index.php/hu/rfkmf/520-maxqda-workshop>.



1. ábra: A kurzus rendszerszintű felépítése

### 3. TARTALMI CSOMÓPONTOK

Az 1. ábrán jelzett tartalmi csomópontok részletes feldolgozását tömbösített formában, háromórás időintervallumokban terveztük meg, így a témára a félévben öt alkalom áll rendelkezésre (tekintettel a 15 óra/félévre).

#### 3.1 ALAPFOGALMAK, ELEMZÉSI ÚTVONALAK

Minden diszciplína esetén az első alkalom az alapfogalmak meghatározására fókuszál. A multikódolt adat fogalmának rögzítése után (SÁNTHA 2013) meghatározzuk a szöveg- és képadatok helyét, szerepét a kvalitatív adattípusok között. A kvalitatív adatkorpusz sajátosságainak elemzését érintő kérdések elvezetnek a trianguláció fogalmához, valamint a trianguláció-típológiák számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzésbeli szerepének megjelenéséhez (FLICK 2008; KUCKARTZ 2014; SÁNTHA 2015a). Annak függvényében, hogy miként gondolkodunk és milyen adatfeldolgozási mechanizmusokat választunk a kvalitatív projektben, eltérő irányú és tartalmú ismeretekkel kell rendelkezünk. Ezért

részletesen elemezzük a kódolás + hálózatépítés, valamint a kódolás + statisztikai elemzés útvonalakat. A kurzus logikája, felépítése és tartalmi elemei a kódolás + hálózatépítés rendszerét követi, de a folytatás akár a kódolás + statisztikai elemzés útvonal bejárásának lehetőségét is tartalmazhatja.

Az oktatói tevékenység kiemelt célja ezen a ponton annak nyomatékosítása, hogy a kvalitatív kutatómódszertan (is) egyértelműen meghatározott elvek és rendszer alapján működik, mindez hozzájárul a hasonló jellegű vizsgálatok szisztematizálásához. A fogalmi apparátus oktató általi kiépítése után a hallgatók aktívan közreműködhetnek a kódolás + hálózatépítés útvonal megvitatásában, használhatják alapvető kvalitatív módszertani ismereteiket, továbbá lehetőség nyílik nézeteik ütköztetésére is a kvalitatív kutatómódszertan szisztematizálásával kapcsolatban (lásd például a kvantitatív terminológia alkalmazásával vagy a speciálisan a kvalitatív vizsgálatok számára kidolgozott fogalmi készlet használatával kapcsolatos nézeteket).

### 3.2 KÓDOLÁSI MECHANIZMUSOK

A témakör kiemelt jelentőséggel bír, hiszen a kódolás a kvalitatív adatelemzés kulcspontja. A kódolási mechanizmusok rögzítése érdekében szükséges a korábbiakban kialakított fogalmi apparátus kiegészítése. Ezért párhuzamba állítjuk a dedukció, az indukció és az abdukció fogalmait (SÁNTHA 2011), hangsúlyozzuk a kvalitatív kutatásban betölthető szerepüket, majd kiemeljük a kombinált (deduktív és induktív) logikai rendszerű elemzések jelentőségét a humán valóság értelmezésében. Mindez elvezet az alapvető kódolási technikák és sajátosságaik megismeréséhez, ezért példák segítségével tárgyaljuk a *Grounded Theory* (GLASER–STRAUSS 1967; CORBIN–STRAUSS 2015) szerinti kódolást, valamint figyelmet fordítunk az *a priori* és az *in vivo* kódolási szisztémák (SÁNTHA 2013) vizsgálatára is. Hangsúlyozzuk, hogy a különböző logikai rendszerekhez más és más kódolási mechanizmus társítható, ezért alkalmazásuk eltérő célú vizsgálatok esetén javasolt. A kódolási folyamat feltételezi a kódolás megbízhatósági mutatójának megállapítását is, ezért az *intra- és interkódolás* meghatározása után áttekintjük a jelzett fogalmak kutatási gyakorlatbeli lehetséges szerepét.

Lényeges kérdés annak megválaszolása is, hogy miként gondolkodhatunk a kvalitatív elemzés során. Célszerű eldönteni, hogy mit és hogyan szeretnénk tenni: például egy szövegből nyert információkra vagyunk kíváncsiak, vagy külső szempontok megjelenését keressük adott dokumentumban. Mindez már meghatározza a kódolás logikáját és az alkalmazható kódolási mechanizmusokat, vagyis a kódolási logika szelektálja a kódolási eljárásokat. Indokolt tehát figyelni arra is, hogy a kódolás terminológiája és a logikai rendszerek nemcsak a manuális elemzés sajátosságai, hanem a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés alapját is képezik. A teoretikus ismeretek gyakorlatba történő átültetésére a hallgatók az oktató által kiadott példákon gyakorolhatják a különböző kódolási mechanizmusokat, majd meghatározhatják a kódolás megbízhatósági mutatóját. A közös példán való gyakorlás lehetővé teszi az elemzési lépések és számítási módok megértését és egzakt kivitelezését.

### 3.3 ALAPVETŐ SZOFTVERFUNKCIÓK

A vázolt tartalmi csomópontok elemzése megfelelő alapot képez a kurzus további, számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzéssel kapcsolatos részének tárgyalásához. A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés világába történő betekintés a kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftverek fejlődésének rövid történeti áttekintésével kezdődhet, melynek segítségével a kezdetektől egészen napjaink hálózatépítő programcsomagjaiig fel-tárható a témakör (SÁNTHA 2013).

Lényeges momentum annak tudatosítása a hallgatókban, hogy milyen szempontokat vegyünk figyelembe a szoftverek kiválasztásánál. A kvalitatív projektnek megfelelő szoftverválasztási szempontok a teljesség igénye nélkül a következők lehetnek:

- tekintsük át, hogy milyen adattípusokkal elemzünk;
- rendelkezésre áll-e a szoftver, ha nem, akkor hogyan érhető el;
- ismerjük-e a programot, ha nem, akkor mennyi idő alatt leszünk képesek az alap-funkciók elsajátítására (időkorlát);
- fontos szempont-e a módszerek kombinációja (kvalitatív-kvalitatív vagy kvalita-tív-quantitatív) a vizsgálat során; milyen munkastílusban elemzünk (pl. *Grounded Theory*);
- egyedül vagy kutatói csapatban dolgozunk;
- a kutatói szubjektivitás szerepe: tetszik-e a szoftver munkafelülete. (SÁNTHA 2015a)

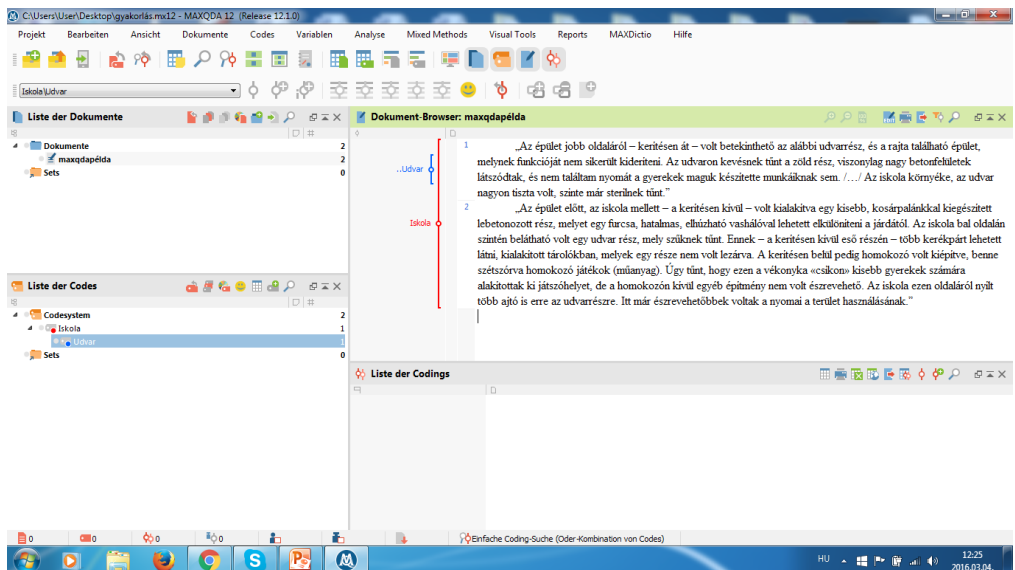
Mindezen szempontok átgondolása után a MAXQDA munkaablakainak, eszköztárának, kódtárának és főbb funkcióinak áttekintését végezzük el, hiszen az alapfunkciók nélkü-lözhetetlenek az adatelemzés során. Az áttekintés során kiemelten figyelünk többek között a projektek létrehozására és dokumentumokkal való feltöltésére, dokumentumok előállít-ására, importálásra, mentésre, kódolási vagy szerkesztési funkciók közötti különbségekre (Codier-Modus, Edit-Modus), a támogatott fájlok sokszínűségére, dokumentumszegmen-sek kijelölésére, szettek, linkek szerepére, adatexportra, kódolásra, adatvizualizációs tech-nikákra, hálózatépítésre, a megismert funkciókat párhuzamba állítjuk más szoftverek, pél-dául az ATLAS.ti vagy az NVivo hasonló funkcióival (SÁNTHA 2012). Ez a párhuzamos áttekintés reményeink szerint csökkentheti a kutatói szubjektivitást és segítséget nyújthat a hallgatók számára a megfelelő programválasztáshoz.

A szoftverfunkciók áttekintése során a hallgatói és az oktatói munkának célszerű párhuzamosan haladnia: a hallgatók elindítják a programot, áttekintik a munkafelüle-tet, az oktatói példa alapján kipróbálják az alapfunkciókat. A munkafázist részletesen megvitatjuk, figyelembe vesszük a cselekvés közbeni és a cselekvés utáni reflexiókat, hi-szen az áttekintett funkciók kulcspozíciót töltenek be a megértésben és az eredményes továbbhaladásban.

### 3.4 SZÖVEGKORPUSZOK ELEMZÉSE

A szoftver alapvető munkaablakainak és funkcióinak megismerése után a munka kettéválik, hiszen a szöveges adatok és a fotók, képek feldolgozása minimális mértékben ugyan, de különbözik. Ezért előbb a szövegtörzsek elemzési lehetőségeit tekintjük át, majd ezt követően a képadatok vizsgálatával foglalkozunk. Így a hallgatók betekintést nyerhetnek a szöveges adatokat generáló különféle interjútipológiák, reflektív naplók, kommentárok feldolgozási mechanizmusába.

A szövegtörzsek elemzésénél a már megismert logikai eljárások, valamint az alapvető kódolási mechanizmusok (*Grounded Theory* elve, *a priori*, *in vivo*) megjelenését vizsgáljuk a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés gyakorlatában. Áttekintjük a MAXQDA szoftver kódolási terminológiáját, majd párhuzamot keresünk a megismert kódolási mechanizmusok között (pl. új kód – *Grounded Theory*, kódlista – *a priori*, *in vivo* – idézet), felhívjuk a figyelmet a beépített kódlista hiányára, hangsúlyozva azt, hogy a kutató kreálhat kódlistát a vizsgálat során. A kódolási lehetőségek áttekintése után kimutatjuk a kódhierarchia, a főkód-alkód problematikáját, felhívjuk a figyelmet a kód és a memó közötti kapcsolatra. Kiemeljük a szoftver kiváló adatvizualizációs képességét, ennek illusztrálására szövegtörzset, kódvonalat mutatunk ki, majd a vizualizáció és az elméletgenerálás kapcsolatának bemutatására kódhálót hozunk létre. A 2. ábra a MAXQDA szoftver munkaablakait, valamint egy szövegtörzset kódjait és a kódrendszert illusztrálja.

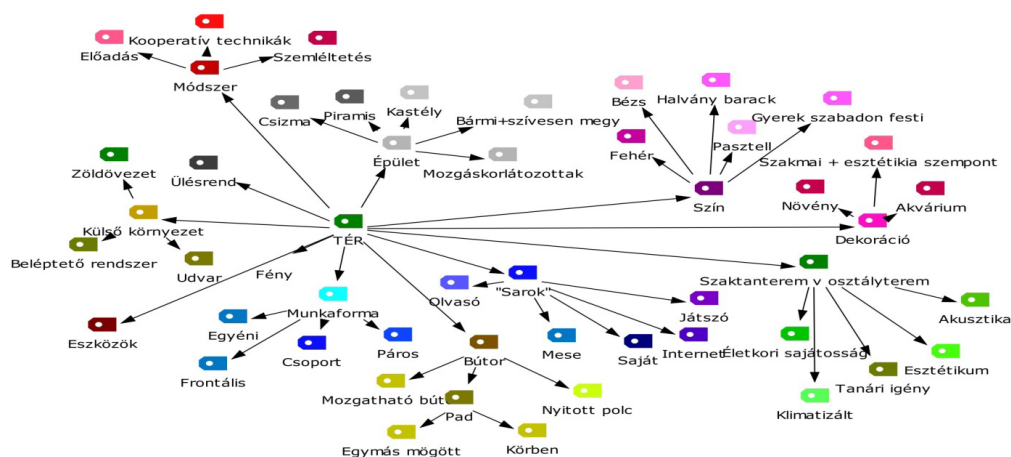


2. ábra: Kódok és kódrendszer a MAXQDA-ban



A munkafázisok során az oktatói tevékenység a jelzett kritériumok alapján két nagyobb csomópont köré csoportosítható: először tetszőleges szöveges dokumentum segítségével indokolt felhívni a figyelmet az alapfunkciókra, majd ezt követheti több dokumentum összehasonlító elemzése. Célszerű élni a technika lehetőségével és a hallgatóknak adathordozón, e-mailben vagy elektronikus hallgatói felületen előre átadni a feldolgozni kívánt szöveges dokumentumokat, hogy már otthon beemelhessék őket a projektbe. Így mindenki ugyanazokon a szövegfájlokon dolgozhat, ezáltal követhetővé válik a kódolás, egységesíthetők a munkafázisok, jobban láthatóvá válhatnak a felmerülő problémákra adott kérdések és válaszok. A hallgatók tehát, miután elemzésre előkészítették a szövegfájlokat, kipróbálhatják a kódolási mechanizmusokat, színkódokat alkalmazhatnak, memót kreálhatnak, majd hálózatot építhetnek.

A 3. ábra a MAXQDA MAXMaps funkciójának segítségével létrehozott kódhálót ábrázolja, amely egy pedagógiai térértelmezéssel kapcsolatos empirikus vizsgálatban az elméletgenerálás folyamatát segítette (a vizsgálatról részletesen lásd SÁNTHA 2015b tanulmányát).



3. ábra: Kódháló a MAXQDA-val (forrás: SÁNTHA 2015b: 11)

### 3.5 KÉPI INFORMÁCIÓK ELEMZÉSE

A képi információk elemzése során a szövegszövegeknél már kiépített fogalmi és gyakorlati bázison dolgozunk tovább, hiszen a fotók, képek feldolgozásának logikája hasonló a szövegszövegekéhez, az eltérés minimális. Ezért építünk a szövegszövegek elemzésénél megismert kódolási mechanizmusokra, valamint a MAXQDA által használt terminológiára, és kódoljuk az objektumot, majd felhívjuk a figyelmet az *in vivo* kódolás problémájára a fotók, képek esetén. Így tárgyalható a legkisebb kódolható egység kérdése, majd kódhierarchia hozható létre, alkalmazhatjuk a színkódolást, memót kreálhatunk, vagy hálózatot építhetünk.

Ezen a ponton célszerű újabb kapcsolatot keresni a szövegadatok és a képadatok között. Ezt azért indokolt megtenni, mert a kapcsolat segíti az adatok triangulációját és háttér-információval szolgálhat a kutatás egészére vonatkozóan. A háttér-információk minél szélesebb spektrumának áttekintése érdekében felhívjuk a figyelmet a *dokumentumlinkekre*, melyek a projekten belüli, belső dokumentumok közötti kapcsolatot biztosítják, kiemeljük a belső dokumentumok és a projekten kívüli elemek összekapcsolását segítő *külső linkeket*, valamint a *geo-linket* (melyek a Google Earth számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzésbe történő bekapcsolásával működnek) szerepét.

Az oktatói tevékenység a kurzus ezen pontján hasonló a szövegek feldolgozásánál megismertekhez: a hallgatók adathordozón, e-mailben vagy elektronikus hallgatói felületen előre megkapják a feldolgozni kívánt fotót, hogy beemelhessék azt a projektbe. A fotóelemzés lépéseinek megismerése után következhet a linkek létrehozása úgy, hogy közben felhívjuk a figyelmet a linkekkel ellátott egységek felismerhetőségére (pl. ablakrendszerben történő jelölésre), valamint arra, hogy a geo-linkek alkalmazása újabb szoftver (Google Earth) telepítését teszi szükségessé. A hallgatói tevékenység szintén a szövegadatoknál megismert sémákat követi: a kiadott dokumentumon végrehajtják a különféle kódolási mechanizmusokat, színkódokat használnak, memókat és linkeket kreálnak, valamint hálózatot építenek.

#### 4. ÉRTÉKELÉS

A kurzus folytatása számos témakörben lehetséges. Például a neveléstudományi vizsgálatok számára, valamint a kutatótanárrá válás folyamatában releváns lehet az audio- és videoadatok elemzési mechanizmusainak megismerése, a módszertani trianguláció szerepének feltűnése a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzésben, vagy a geo-referenciák helyének és szerepének tárgyalása a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzésben, továbbá hasznos lehet a kódolás + statisztikai elemzés útvonal részletes vizsgálata is.

A hasonló jellegű kurzusok képzésbe történő beépítése indokolt, hiszen nagymértékben segíthetik a kutatói munkát:

A kvalitatív elemzéseket nagyban könnyíti ez a szoftver, ha a kutató előtte már megismerte a kvalitatív tartalomelemzés menetét. Kényelmessé és gyorsá teszi a munkát, a kódolás deduktív vagy induktív úton egyaránt egyszerű vele. Látványos adatvizualizációra képes, akár fogalomtérképre, akár a kódok közötti kapcsolatok megjelenítésére van szükségünk, ami hatékonyan támogatja a kutatási eredmények disszeminációját. Az Excellel összekötve gyorsan ad kvantitatív adatokat is. (PhD-hallgató véleménye a MAXQDA szoftverről és a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzésről)

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés fokozatos térnyerésével felerősödik azon kritikus hangja is, akik összefüggést vélnek felfedezni a szoftverek alkalmazása és

a kvalitatív vizsgálatokat jellemző kutatói kreativitás és nyitottság között. Állítják, hogy a szoftverek csökkentik a kutatói kreativitást, gondolkodást, ezért az elemzés gépiessé válhat, hiszen az elemzés folyamatát a programok vezérlik, nem pedig a kutató (AGAR 1991; CORBIN–STRAUSS 2015). A szoftverek hozzájárulnak a kvalitatív vizsgálatok szisztematizálásához, rendszerezik és átláthatóvá teszik az adathalmazt, gyorsítják az elemzés folyamatát, valamint segítik az elméletgenerálás vizualizációját is.

## HIVATKOZÁSOK

- AGAR, M. (1991): The right brain strikes back. In: FIELDING, N. G. – LEE, R. M. (eds.): *Using computers in qualitative research*. Sage, London. 181–194.
- CISNEROS PUEBLA, C. A. – DAVIDSON, J. (2012): Qualitative computing and qualitative research: Addressing the challenges of technology and globalization. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 13(2). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202285>. (Letöltés ideje: 2012. november 2.)
- CORBIN, J. – STRAUSS, A. (2015): *A kvalitatív kutatás alapjai*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- DÖMSÖDY A. (2014): A számítógéppel segített kvalitatív adatfeldolgozás néhány módszertani kérdése. In: SZABOLCS É. – GARAI I. (szerk.): *Neveléstudományi kutatások közben. Válogatás doktori hallgatók munkáiból*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 21–27.
- FIELDING, N. – LEE, R. (1991): *Using computers in qualitative research*. Sage, London.
- FLICK, U. (2008): *Triangulation. Eine Einführung*. VS Verlag, Wiesbaden.
- GLASER, B. G. – STRAUSS, A. L. (1967): *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. ABC, Chicago.
- KUCKARTZ, U. (2014): *Mixed methods. Methodologie, Forschungsdesign und Analyseverfahren*. Springer Verlag, Wiesbaden.
- LEWINS, A. – SILVER, C. (2007): *Using software in qualitative research: A step-by-step guide*. Sage, London.
- SÁNTHA K. (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- SÁNTHA K. (2011): *Abdukció a kvalitatív kutatásban. Bizonytalanság vagy stabilitás?* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- SÁNTHA K. (2012): A MAXQDA és az NVivo szoftverek a hálózatépítésben. *HERJ – Hungarian Educational Research Journal*, 2(2). <http://herj.hu/2012/06/santha-kalman-a-maxqda-es-az-nvivo-szoftverek-a-halozatepitesben>. (Letöltés ideje: 2012. november 2.)
- SÁNTHA K. (2013): *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- SÁNTHA K. (2015a): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- SÁNTHA K. (2015b): Kvalitatív Komparatív Analízis a pedagógiai térábrázolásban. *Iskolakultúra*, 25(3), 3–14.

SEALE, C. (2010): Using computers to analyse qualitative data. In: SILVERMAN, D. (ed.): *Doing qualitative research*. Sage, London. 251–265.

SÁNTHA KÁLMÁN egyetemi docens, Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. Kutatási területe a kvalitatív kutatómódszertan, a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés, abdukció a kvalitatív kutatásban és a pedagógusok tevékenységének, gondolkodásának vizsgálata. MAXQDA-oktató 2015 óta.

## FÜGGELÉK – Fogalmak jegyzéke

**abdukció:** a logikai következtetés ugyanolyan legitim típusa, mint a dedukció és az indukció. Abdukcióról akkor beszélhetünk, ha a megfigyelt események vagy a rendelkezésre álló elmélet alapján nem vonhatunk le egyértelmű következtetést. Állításokból olyan állításokra következtetünk, amelyek kiinduló állításaink igazságát magyarázzák. A tudományos gondolkodásba C. S. Peirce vezette be.

**a priori kódolás:** az adatkódolás olyan formája, ahol a kódolás főkéategóriáit az elemzés előtt, elméleti megfontolásból, vagy akár saját tapasztalatból kiindulva állítjuk elő. A deduktív logikának megfelelően működik, listás kódolásnak is nevezik, hiszen kódlistát gyártunk, amely alapján elemezzük a szövegkorpuszt. A számítógéppel támogatott adatelemzés során is alkalmazható.

**in vivo kódolás:** a kódolás során a szövegből nyerünk kódokat, a kijelölt szöveg szóról szóra kódként jegyzendő be és az elemzési folyamatban a továbbiakban kódként szerepel. A számítógéppel támogatott adatelemzés során is alkalmazható.

**Grounded Theory (GT):** Barney Glaser és Anselm L. Strauss 1967-ben publikálták *The Discovery of Grounded Theory* című kötetüket, amellyel a kvalitatív elemzések módszertani alapelveinek kidolgozására vállalkoztak. Konceptiójuk a hipotetikus-deduktív kutatási stratégiával (hipotézisállítás, adatelemzés, értékelés) ellentétes elméletet fogalmaz meg. A GT gyakran használt megalapozott elmélet, alapozott elmélet, lehorgonyozott elmélet elnevezéssel is, hidat képez az elmélet és az empirikus kutatás között, célja induktív módon az adatokból elméletek létrehozása. A kvalitatív kutatási logika ciklikusságának megfelelően az adatelemzést a folyamatos kérdésekből eredő tartalmi kategóriák és alkategóriák teszik minél teljesebbé. Mindezek világos mutatói az elmélet kutatás folyamatában történő körvonalmazódásának, hiszen kvalitatív esetben az adatgyűjtés, az elemzés és az elméletalkotás párhuzamosan zajló, interakcióban lévő folyamatok. A GT eredeti koncepciója szerint a kutatás nem jól körülhatárolt problémával, hanem olyan általános felvetéssel kezdődik, amely a kutatás során szűkül és konkretizálódik (ez az állítás kritikák sokaságát indította el). Napjainkra a GT számos irányzata, továbbgondolt verziója jelent meg: a glaseriánus és a straussiánus irányzat (képviselői Judith A. Holton, illetve

Juliet M. Corbin) mellett megjelent a Kathy Charmaz nevével jelzett konstruktivista GT, továbbá új variánst hozott létre Adele E. Clarke is a szituációelemzés megalkotásával.

**interkódolás:** a kódolás megbízhatóságának megállapítására, a megbízhatósági mutató meghatározására szolgál. A folyamat során két vagy több különböző személy (kódoló) egymástól függetlenül, ugyanazon logikai rendszer és kódolási szisztéma alapján kódolja ugyanazt a dokumentumot, majd a kapott kategóriákat összehasonlítják. Célszerű végiggondolni, hogy a kódolásba bevont új személyek milyen előismeretekkel rendelkeznek a kódolás menetéről, szükséges-e megismertetni őket a kódolási lépésekkel.

**intrakódolás:** a kódolás megbízhatóságának megállapítására, a megbízhatósági mutató meghatározására szolgál. A folyamat során egy kódoló ugyanazon logikai rendszer és kódolási szisztéma alkalmazásával egy dokumentumot kétszer vagy többször kódol. Célszerű néhány napot várni az újrakódolással azért, hogy ne legyenek frissek az első kódolás során szerzett tapasztalatok, majd ezután összehasonlítani a kapott kategóriákat. A kódolások megbízhatósági mutatójának meghatározására a kvalitatív kutatómódszertan rendelkezik képletekkel, a formulák segítségével kapott 0 és 1 közötti érték alapján dönthetünk a kódolás megbízhatóságáról.

**trianguláció:** a kvalitatív kutatómódszertan a triangulációt használja metaforikusan ugyanazon jelenség tanulmányozására összetett stratégiák megállapítása érdekében. Tágabb kontextusban, a kvantitatív terminológia kvalitatív vizsgálatbeli szerepét kiemelő álláspont szerint a trianguláció a kvalitatív vizsgálatok egyik érvényességi biztosítékának tekinthető. A klasszikus Denzin-féle értelmezés különbséget tesz elméleti, módszertani, személyi és adatok triangulációja között, továbbá e triangulációtípusok ötvözéseként megjelent a Flick-féle szisztematikus perspektív trianguláció, valamint az ezzel azonos elven alapuló, Denzintől származó többszörös trianguláció fogalma is. Így a trianguláció több a validitás technikájánál, hiszen a sokoldalú, eltérő perspektívából történő elemzés lehetőségét hangsúlyozza.

# „A MISZTIKUS SZÁMÍTÓGÉP” – TANÁROK IKT-VAL KAPCSOLATOS ATTITÜDJÉNEK VIZSGÁLATA EGY ESETTANULMÁNY ALAPJÁN

JENÁK ILDIKÓ

Pécsi Tudományegyetem, Természettudományi Kar

## ABSZTRAKT

A köznevelésben dolgozó tanárok többsége és a tanárjelöltek egy része a digitális korszak eszközei nélkül szocializálódott. Az ő gondolkodási mintázatuk általában eltér a mai tanulókétól, kiknek a hálózati kultúra természetes. A tudásalapú társadalom a hálózatos tanulás (konnektivizmus) kognitív berendezkedésén alapszik. Problémaként jelentkezik, hogy a tanárképzés rendszerében a digitális kompetenciákat célzottan fejlesztő kurzusok továbbra sem érhetők el kötelező jelleggel. Ám a nemzetközi oktatáspolitikai előírásoknak megfelelően a tanulók digitális kompetenciáinak irányított fejlesztése csak az infokommunikációs technológiák terén jártas tanárok által valósítható meg. Kutatásomban megvizsgáltam, hogy a szövegekben a modern oktatástechnológiai hívószavak, kulcskonceptiók ismerete és használata mennyire jellemző; milyen digitális, a tanulási folyamatok tervezésénél felhasználható eszközöket ismernek a tanárok, illetve hogy mennyire állnak pozitívan a technológiai fejlesztések használatához. Céloom rekonstruálni a tanárok fejében élő képet a modern, konnektivistai oktatási lehetőségekről. Levelező tagozatos hallgatók szövegeinek diskurzuselemzését végeztem el a QDA Miner Lite szoftver segítségével. Írásukban a hallgatók a „Hogyan segítheti az IKT a szakmódszertanokat?” kérdésre adnak választ. Eredményként kaptam, hogy a modern kifejezések még nem épültek be a tanárok gondolkodásába, a sokszor előforduló kulcsfogalmak sem mai keletűek. A tanároknak zömében csak általános képük van az IKT eszközökről, nem ismerik őket, vagy nem tudják használni. Azonban nyitottak a technológiai fejlesztések használatára, ami alapot teremt továbbképzésükre. A kutatás hozzájárul a tanárképzés és a szakmai továbbképzések rendszerének modernizálásához, ami alapfeltétele a globális tudásalapú társadalomhoz illeszkedő új nevelési paradigma hatékony megvalósításának.

## 1. BEVEZETÉS

Az infokommunikációs technológia (IKT) eszközei átszövik napjainkat, minden területen előnyt jelent az információhoz való azonnali hozzáférés és a tudásmegosztás lehetősége. A globális kultúra részévé nőtte ki magát az IKT, infokommunikációs társadalomban élünk. A társadalom, a kultúra és az egyén szintjén is nyilvánvaló a gyors változás, amely az individuum digitalizációját is maga után vonja.

A jelenleg a köznevelésben dolgozó tanárok túlnyomó többsége a digitális korszak eszközei nélkül szocializálódott és tanult. Az ő gondolkodási mintázatuk sok esetben jelentősen eltér azokétól, akik már azokhoz az újabb generációkhoz (Y és Z generáció) tartoznak,

melyeknek a digitális és hálózati kultúra a természetes, a modern eszközök használatát könnyebben tanulják – a digitális enkulturáció igen hamar megtörténik (TARI 2012).

A tudásalapú társadalom egyik alappillére az, hogy a tudás megszerzéséhez való út felgyorsul és lerövidül az internet és az IKT eszközök által. Ez az oktatásban is egyre inkább előtérbe kerül, hiszen már nem maga a tartalmak tudása jelenti a munkaerőpiacra az előnyt, hanem olyan módszerek birtoklása, melyek lehetővé teszik a rengeteg adat közül a szükségesek megkeresését, kiszűrését, az összefüggések feltárását, azaz a hatékony információfeldolgozást. Ez egy újfajta kognitív berendezkedést hozott magával, a hálózatos tanulást (más néven konnektivizmust), mely sajátosságainak megfelelően Benjamin Bloom kognitív követelményrendszerét Andrew Churches vizsgálta felül, létrehozva a digitális Bloom-taxonómiát (CHURCHES 2009). Erre azonban a tanárok nem építenek, nem reflektálnak, látszólag nincsenek tisztában a mai diákok kognitív berendezkedésével.

A digitális hálózati tanulást a megosztott tudásképviselet jellemzi, mely az ismeretek közös létrehozását és értelmezését jelenti (LAKATOSNÉ TÖRÖK 2010). A tudás szerkezete és jellege megváltozik, a „mit” szerepét a „hogyan” veszi át, hiszen a külsőleg tárolt tudás szinte bármikor és bárhol hozzáférhető; avagy ahogy George Siemens fogalmazott: „A cső fontosabb, mint a cső tartalma. A holnap szükséges dolgok megtanulásának képessége fontosabb, mint amit ma tudunk.” (SIEMENS 2005: 8)

Az IKT eszközök az értelmi működést, a tudás megszerzését és a készségek kialakítását befolyásolják, valamint az érzelmi és motivációs élet fejlődésére vannak hatással. Mivel ezek a tényezők határozzák meg az idegrendszer fejlődését, mondhatjuk, hogy az IKT eszközök az agy plaszticitását kihasználva újrahangolozzák azt a környezet (digitális és globális kor) igényeihez igazítva (CSÉPE 2014).

A konnektivizmus pedig a tanulás folyamatát pontosan a fentebb leírt folyamatként definiálja, ahol az információ folyamatos megszerzésének képessége, a kontextuális megismerés és alkalmazás, a folytonos döntéshozás és szűrés, az ismeretek állandó felülírása és újrendszerezése állnak a középpontban (SIEMENS 2005). Így tehát olyan tanárookra van szükség a tudásalapú társadalom iskoláiban, akik a diákokat folytonos, alkotó tevékenységeken keresztül hálózatos tanulásra ösztönzik, támogatják az egyéni és csoportos tanulást, az eszközhasználatot, a kritikai gondolkodást, valamint a kompetenciák fejlesztését – jelen esetben különös tekintettel a digitális kulcskompetenciára. Azonban csak az a pedagógus képes így tanítani, aki saját maga is rendelkezik mindezen kompetenciákkal (HERCZ – NGUYEN THANH – PETRÓ 2010). A tanár személyes felelőssége az ilyen módon való oktatás (KÁRPÁTI–HUNYA 2009).

Problémaként jelentkezik azonban, hogy a tanárképzés rendszerében a digitális kompetenciákat célzottan fejlesztő kurzus nem érhető el kötelező jelleggel a hazai felsőoktatási intézmények többségénél. Ez azt eredményezi, hogy a frissen diplomázott tanárok képzési idejük alatt nem igazán találkoztak IKT eszközökkel, melyeket az iskolai gyakorlatban alkalmazhatnának. Így ezt a hiányosságukat csak önszorgalomból tudják pótolni: IKT-továbbképzéseken vesznek részt, vagy egyénileg kutatnak fel olyan lehetőségeket, melyekkel a tanulás hatékonyabbá tehető az új generációk számára. Számukra a technológia



használata a csoporttevékenységek és az egyéni munka során is kulcsfontosságú, hiszen a tudásalapú társadalom megváltozott munkaerőpiaci igényeihez nekik maradéktalanul alkalmazkodniuk kell. Ám a tanulók digitális kompetenciáinak irányított fejlesztése csak olyan tanárok által valósítható meg, akik maguk is jártasak az infokommunikációs technológiák és a fentebb ismertetett pedagógiai elméletek terén (LÉVAI 2014).

Egyre több olyan tanárt látni, akik inkább diasort vetítenek ki, így megkönnyítve saját maguk munkáját. Nem kell minden órán felírni a vázlatot a táblára, hiszen ez digitális formában a teljes osztály számára rendelkezésre áll, így az amúgy is rövid tanórán a vázjegyzetelése helyett jobban elmélyülhetnek az éppen tárgyalt problémakörben. Szerencsére nemcsak a diasort ismerik IKT eszközként, de a kérdés mégis felmerül, hogy ha az IKT által hatékonyabbá tehető az oktatás, a gyakorlatban hogyan modernizálható segítségével a tanulás az X generációs, vagy veterán tanárok egy részének ellenállása ellenére?

## 2. KUTATÁSI CÉL

A tudásalapú társadalom munkaerőpiaci igényeihez igazított formális képzés átalakítást kíván módszertanát (és talán tartalmát) tekintve (NÁDASI 2014). Az előző fejezetben felvetett jelenségek miatt jelen tanulmány a tanárok IKT eszközökkel kapcsolatos attitűdjét vizsgálja. A kutatás a következő kérdésekre keres választ:

1. A tanárok mennyire vannak tisztában az új technológiai fogalmakkal és koncepciókkal, az IKT adta lehetőségekkel, és a digitális Bloom-taxonómia alkalmazhatóságával?
2. A tanárok mennyire tartják használhatónak és szimpatikusnak az IKT eszközöket
  - a) saját fejlődésükben?
  - b) a diákok tanulási folyamatainak tervezése során?
3. A tanárok mennyire állnak pozitívan a technológiai fejlesztések használatához?

## 3. MÓDSZER

A kutatáshoz 22 szöveg állt rendelkezésre, melyeket levelező tagozatos tanárhallgatók írtak. Arra a kérdésre adnak benne választ, hogy „Hogyan segítheti az IKT a szakmódszertanokat?” A szövegek hosszúságukat tekintve és megfogalmazásukban is változatosak.

Az anyag feldolgozásához a diskurzuselemzést választottam módszerként, mert alkalmas a társadalmi hangulatról, a pedagógustársadalomról egy pillanatfelvétel készítésére. Habár a vizsgált minta nem reprezentatív (N = 22), a levont következtetéseket mégis általánosan érvényesnek tekinthetjük, ugyanis a válaszadók az ország különböző területeiről és iskolatípusaiból érkező, sokféle műveltségi területen tanító, eltérő életkorú és szocioökonómiai státusszal rendelkező, valamint már több éve gyakorló pedagógusok.

A hagyományos tudásszociológiai módszert használom, azaz a tudásalapú társadalom eszméjének, az európai szttenderdeknek és a globális trendeknek megfelelő látásmódot



keressük a szövegekben. Céлом rekonstruálni, hogy milyen kép él a tanárok fejében a modern oktatási lehetőségekről (GLÓZER 2015).

A diskurzuselemzéshez a QDA Miner Lite szoftverét használok, mely kvalitatív elemzésre alkalmas. A kutatás azt vizsgálta, hogy a rendelkezésre álló szövegek nyelvezete és fogalomhasználata milyen, valamint milyen érzések tükröződnek a válaszokból.

Egy válaszadó teljesen félreértelmezte a kérdést, mert nem a témában válaszolt. Így ebből a vizsgálatból ki kell zárnom (N = 21). Ebből az esetből arra következtethetünk, hogy a válaszadó egyáltalán nem ismeri az IKT kifejezést.

A diskurzuselemzés az emberi interakciókkal kapcsolatban három tényezőt feltételez:

- hogy az rendezett és strukturálisan megszervezett;
- a beszélő hozzájárulása kétszeresen kontextuális (jelentése mindig függ az értelmezési környezettől és azt meg is újítja);
- az elméleti idealizálást elkerülendő a diskurzus egyetlen részletét sem bélyegezzük előre irrelevánsnak. (JAKONEN 2014)

A megvizsgálandó szövegek megfelelnek az első kritériumnak, ugyanis rendszerezettek, hiszen egy kérdésre adott, átgondolt válasz mindegyik. Az IKT fogalma nem feltétlenül mindenki számára jelenti ugyanazt, így a kérdés értelmezésbeli eltérései miatt adott válaszok változatossága valóban megújítja a kontextust.

## 4. A SZÖVEGEK ELEMZÉSE

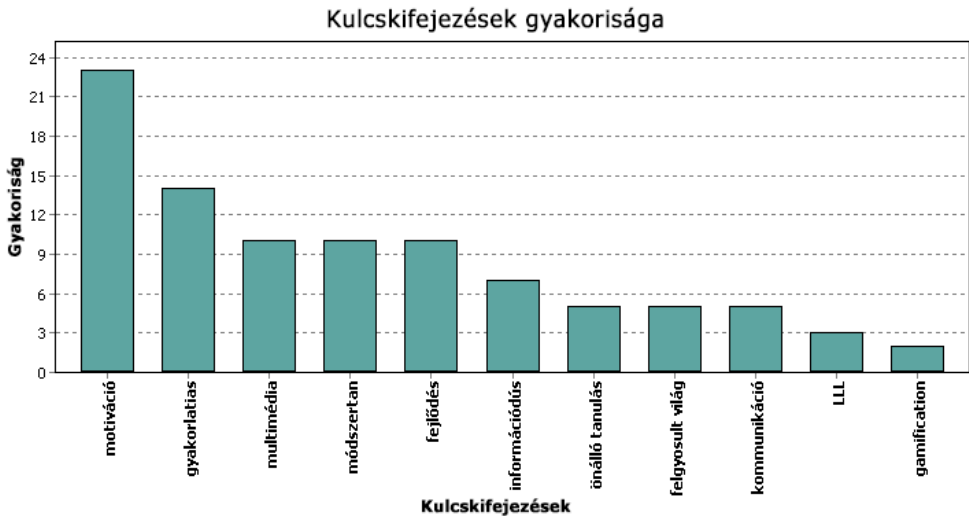
### 4.1 KULCSKIFEJEZÉSEK

Először azt vizsgáltam meg, mennyire jellemző a szövegekben a mai trendet diktáló oktatási és technológiai hívószavak és kulcskonceptiók ismerete és használata. Ezek a fogalmak a következők:

*multimédia, gamification, fejlődés, LLL, kommunikáció, motiváció, módszertan, felgyorsult világ, gyakorlatias, információdús, önálló tanulás.*

Ezek a címkék nem feltétlenül szó szerint fordulnak elő a szövegekben, mert nem szavak és kifejezések előfordulási arányát vizsgáltam, hanem értelem szerint, témánként jelöltem a szöveg egyes részeit.

A fenti címkékkel egy szövegen belül több részletet is megjelöltem, ha szükséges volt. Így fordulhat elő, hogy 14 esetből 23 motivációs elemet is találtunk. Azért nem zártam ki az egy szövegen belüli többszörös előfordulási lehetőséget, mert arra is kíváncsi voltam, hogy egy válaszadó csak megemlíti egy fogalmat, vagy helyes kontextusban is képes használni.



1. ábra: Oktatási és technológiai hívószavak és kulcskonceptiók esetei

Az 1. ábrán láthatóak a fentebb felsorolt kulcsfogalmak előfordulásai. Ebből az szűrhető le, hogy az IKT eszközök használatának jelentőségét az egyre nehezebben leköthető tanulók motivációjában látják. Sokszor kerül elő az az érv, hogy azért jó modern technológiákat is bevonni az oktatásba, mert azokat a gyerek jobban élvezi, mint a – sokszor színes, de – nem interaktív segédanyagokat.

A gyakorlatiasság 11 esetből összesen 14-szer fordult elő, ami azt jelenti, hogy a válaszadók fele fontosnak tartja a gyakorlatorientált képzést, illetve szerintük a jelenlegi oktatási forma nem feltétlenül felel meg ennek a követelménynek. Itt a gyakorlatiasság az információfeldolgozást, a hasznos ismeretek gyűjtését jelenti.

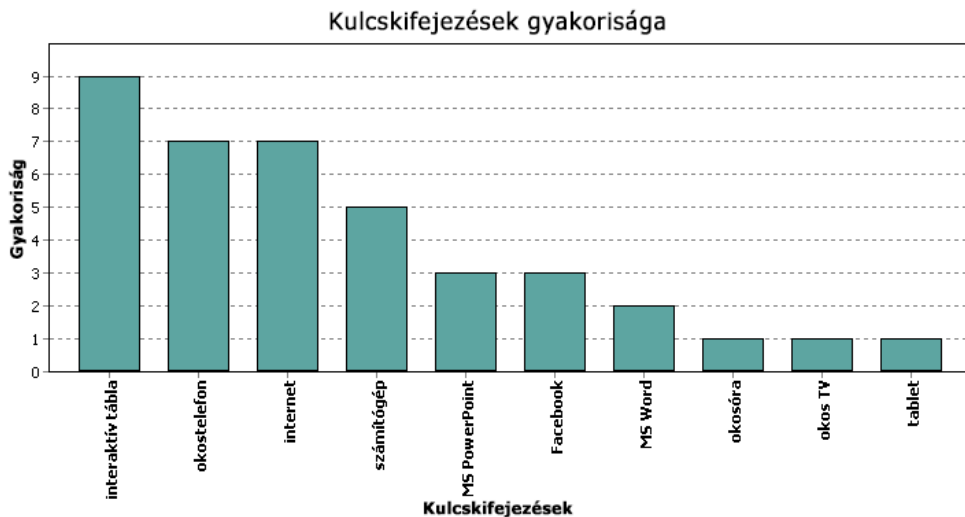
Érdemes megemlíteni, hogy amellett, hogy a kommunikációs célok kevésbé jelentek meg, az élethosszig tartó tanulás két esetből háromszor fordult elő, illetve a gamification gondolata kettőből kétszer. Ez egyrészt jelentheti azt is, hogy a kérdés felkészületlenül érte őket és nem gondolták át a választ. Ám a körülményeket ismerve (volt idejük az írásbeli válaszadásra) ez a lehetőség nem állhat fenn, ezért úgy értelmezhetjük, hogy ezek a kifejezések és koncepciók nem épültek még be a pedagógus-köztudatba.

## 4.2 ESZKÖZÖK

A következő lépés az volt, hogy megvizsgáljam, milyen digitális közvetítő eszközöket ismernek a tanárok, melyeket a tanulási folyamatok tervezésénél felhasználhatnak. Ehhez szoftvereket és hardvereket is kijelöltem kulcsfogalomként. Ezek a következők:

*Facebook, MS Word, MS PowerPoint, tablet, számítógép, okostelefon, okosóra, interaktív tábla, okos TV, internet.*

Azoknak, akik egyáltalán megemlítték eszközöket, a digitális tábla jutott leginkább az eszébe (l. 2. ábra). Ennek oka kereshető akár az intézmények nagy interaktív táblás beruházásaiban, melyek következtében a tanár munkája közben legalább találkozik ilyen eszközzel, ha nem is feltétlenül használja. Egy tanár meg is jegyezte, hogy van olyan kollégája, aki ennek a használatát nem is akarja megtanulni, sőt, fehér táblára való filccel írt rá (!) az interaktív táblára. Az eszközök felsorolásának hiányából az a következtetés vonható le, hogy nem ismerik ezeket az eszközöket.



2. ábra: Használható eszközök – szoftverek és hardverek

Az okostelefon és maga az internet (hálózatos tanulás bármely formája) még viszonylag magas pontszámot kaptak, a számítógépet viszont már csak a válaszadók negyede említette. Ez azt jelzi, hogy a mindennapokba beszivárgó és elterjedő fejlődés erősen meghatározza gondolkodásunkat – és így asszociációinkat is. Érdemes volna megvizsgálni, hogy a válaszadók közül kinek van okostelefonja, illetve a használat és a megemlítés korrelál-e.

Néhányan még a televíziót is megemlítték mint tanulást segítő, információkövetítő közegét, nemcsak az okos televíziót. Továbbá észrevehető, hogy többen, akik az interaktív táblát említették, nem igazán hoztak fel több példát; és ennek az egynek a környezetéből látszik, hogy „valami nagyot szeretett volna mondani” a válaszadó, de nem használta még soha munkája során, ezért kicsit kilóg a szövegből. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a rendelkezésre álló eszközöket a tanárok kevésbé ismerik, és sokszor túlmisztifikálják őket. Az a megállapítás is érvényes, hogy mivel még mindig az interaktív tábla jelenti az IKT eszközök csúcsát a megkérdezett tanárok körében, nagyon tájékozatlanok a digitális hálózati tanulást illetően, hiszen az a csoportokra és az egyéni munkára egyszerre épít, az interaktív tábla pedig továbbra is inkább a szemléltetőeszköz kategóriájába sorolható be. Itt érdemes újra megemlíteni a digitális Bloom-taxonómia használatának szükségességét,

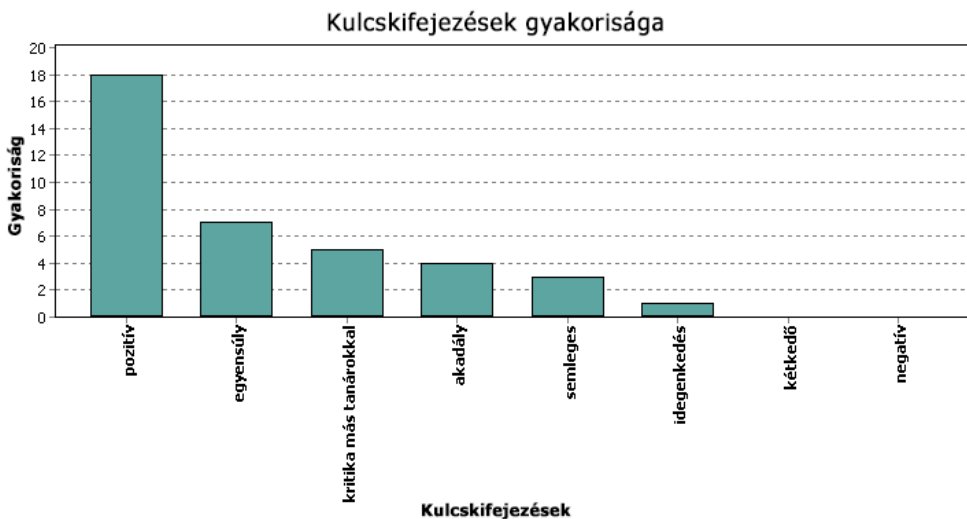
mely pontosan a hálózatos tanulás elméletéhez igazodik, és a szemléltetéssel szemben az alkotó tanulást részesíti előnyben.

Szoftvereket igen kevesen említettek, a közösségi média tanulócsoportként való működését és az online tudásbázisokat ezek szerint nem ismerik.

### 4.3 ÉRZELMI KÖTÖDÉS

Utolsó lépésként azt vizsgáltam meg, hogy a szövegek mennyire pozitív vagy negatív felhanggal bírnak. A három fő faktor (pozitív, semleges és negatív) kizárja egymást, ám olyan melléktényezőket is kerestem, melyek e mellett a három mellett jól megférnek, és kiegészítő információval szolgálhatnak. A létrehozott kategóriák a következők:

***pozitív, semleges, negatív, kétkedő, idegenkedés, akadály, egyensúly, kritika**  
más tanárokkal szemben.*



3. ábra: A tanárok érzelmi kötődése az IKT eszközökhöz

Az eredményeket a 3. ábra mutatja. A vizsgált 21 esetből nincs negatív felhangú válasz, semleges 3 és pozitív pedig 18 van. Ez az elsőprő pozitív fölény várható volt a kérdés feltevéséből fakadóan („hogyan *segítheti*” a módszertant, tehát sugalltuk, hogy segíti is), ezért mindenképpen szükséges volt a kép további árnyalása. A válaszadók legalább harmada kritikailag is értelmezte a kérdést, hiszen heten ugyan pozitívak az IKT eszközökkel szemben, de hangsúlyozzák, hogy meg kell találni az egyensúlyt az alkalmazása és nem alkalmazása között, hiszen nem jó mindenre, és veszélyeket is rejt magában.

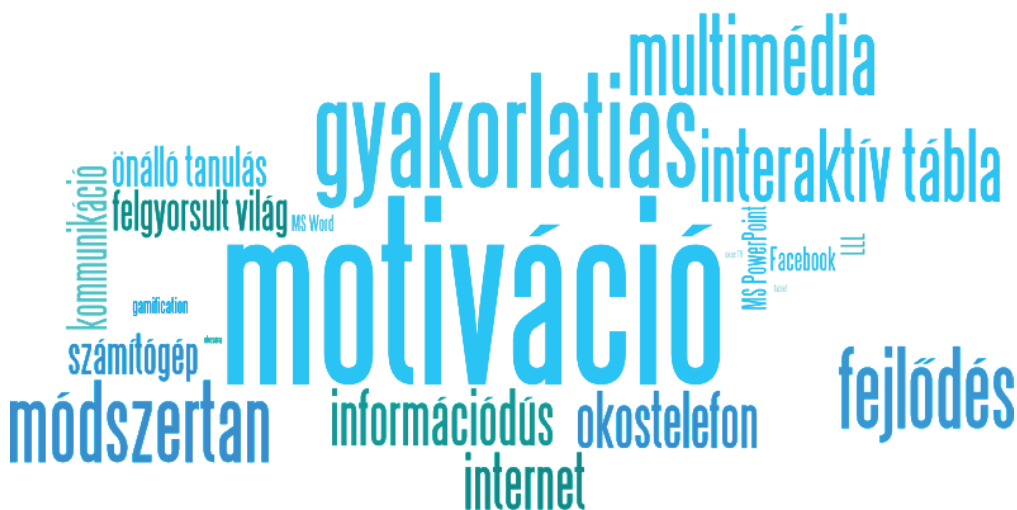
Ez a vélekedés jogos, hiszen a hálózatos tanulást lehetővé teszik ezek az eszközök, a tanulási folyamatok gyorsabbá és hatékonyabbá válnak, de vannak olyan kompetenciaterületek, melyeket nem lehetséges, vagy nagyon nehéz ilyen jellegű technológiai segítséggel fejleszteni; továbbá léteznek olyan kompetenciaterületek is, melyekről egyelőre nem ismeretes, hogyan hat rájuk a technológia (pl. szociális kompetenciák) (MULDER 2010).

Továbbá öten kritikát fogalmaztak meg saját kollégáikról, akik nem szeretnék haladni a korrallal, sőt, néha még büszkéek is rá, hogy nem tudnak semmit, és nagyon távol tartják magukat az IKT eszközöktől. Itt említi az egyik válaszadó, hogy ugyan van interaktív táblájuk, de van olyan tanár, aki a gyerekeknek nem engedi, hogy használják.

Az akadályok között szerepel a továbbképzések nehéz elérhetősége és sokszor hiánya, illetve előfordul, hogy ha van is lehetőség továbbképzésre, a tanárok azonnal kibújnak alóla különböző indokokkal.

## 5. EREDMÉNYEK

A 4. ábra a kapott kulcskifejezéseket ábrázolja, a gyakoriságukhoz igazított méretben.



4. ábra: Kulcskifejezések gyakorisága

Az első kutatói kérdés arra irányult, hogy a tanárok mennyire vannak tisztában az új technológiai fogalmakkal és koncepciókkal, valamint az IKT adta módszertani-didaktikai lehetőségekkel. A vizsgálatból az derült ki, hogy a modern kifejezések még nem épültek be a tanárok gondolkodásába, így azonban a gyakorlatba sem igazán ültethetik át. A nagy arányban előforduló kulcsfogalmak sem mostani keletűek, így a tanárok (és a teljes oktatásügy) időbeli elmaradását is megfigyelhetjük a gazdasági-technológiai fejlődéshez képest.

Az elavult fogalomhasználat arra is utal, hogy a digitális Bloom-taxonómiát a vizsgált tanárok nem ismerik, így viszont alkalmazni sem tudják. Ez a digitális kreativitásnak is határt szab, az alkotás lehetőségét jelentősen szűkíti.

A második kérdésre a vizsgálat azt a választ adta, hogy a tanároknak (néhány kivételtől eltekintve) csak egy általános képük van az IKT eszközökről, szintén nem használnak semmit a gyakorlatban, mert vagy nem ismerik, vagy nem tudják használni, ami adott.

Arról nem kaptam információt, hogy saját fejlődésük során hogyan használhatják fel a modern technológiát. (Ez nem képezte részét az eredeti kérdésnek, melyre a tanárok válaszoltak.)

Az utolsó kutatói kérdésre, miszerint a tanárok mennyire állnak pozitívan a technológiai fejlesztések használatához, először egy meglepően egyértelmű pozitív visszajelzést kaptam. Ám a kép árnyalásával kiderült, hogy a tanárok üdvöztetik, és jó ötletnek tartják az IKT oktatásba történő bevonását, de félnek tőle – talán túlmisztifikálják. Nem mindenkinek volt lehetősége tanulni és/vagy használni ilyen eszközöket, és nem is mindenki akar. Azonban a fejlődési lehetőséget mindenképpen látják a technológiai fejlesztésekben, ami bizakodásra ad okot.

A kutatói kérdésektől függetlenül ki szeretném emelni, hogy megjelenik külön az önálló munkával, az önkifejezéssel járó személyiségfejlődés vonása is. A válaszadók ezen kívül a „megfelelő” használatot szorgalmazzák, mellyel vélhetően optimális lesz a tanulási folyamat. Ám ez a „megfelelőség” nincs definiálva, érdemes volna tehát foglalkozni ezzel a kérdéssel, hogy hol a határ az IKT-vel való tanulásban.

## 6. KONKLÚZIÓ

A tanárok hozzáállása pozitív az IKT eszközökhöz és eszmékhez, azonban a tudásalapú társadalom technológiai alappillérei még mindig valamilyen megfoghatatlan, távolinak és bonyolultnak tűnő csodaszerre emlékezteti őket. Nehezen barátkoznak meg az új technológiákkal.

Hosszú távon a tanárképzés olyan reformját javaslom, mely az új társadalmi és munkaerőpiaci igényeknek megfelelő oktatási rendszerhez igazítja a kimenetét. Az új tanár képes legyen a tanulót az élethosszig tartó tanulásra, az alkalmazkodásra és a források nagy hatékonyságú szűrésére és feldolgozására nevelni. Ám így a tanár kompetenciáit is át kell gondolni: a Nemzeti alaptanterv a modern értékek szerinti fejlesztési területeket fogalmazza meg, illetve ezek alapján szabályozza az oktatás tartalmát, így a tanárnak a folyamatos önfejlesztéskor rögtön saját módszereinek időszerűségével is érdemes foglalkoznia. Hivatásából adódóan a pedagógusnak is az az érdeke, hogy a kezei között felnövő fiatalok minél „hasznosabb” tagjaivá váljanak a társadalomnak és a globális gazdaságnak.

Ehhez azonban valószínűsíthető, hogy a tanárok körében egy teljes generációnyi váltás szükséges – a paradigmaváltással és a pedagógusképzés modernizálásával egyetemben.

## HIVATKOZÁSOK

- CHURCHES, A. (2009): *Bloom's Digital Taxonomy*. <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom%27s%20Digital%20taxonomy%20v3.01.pdf/65720266/bloom%27s%20Digital%20taxonomy%20v3.01.pdf>. (Letöltés ideje: 2016. június 5.)
- CSÉPE V. (2014): *Legyen a művészet a szenvedélyed! – A művészet és a zene hatása az emberre*. (Előadás) Tudomány és bűnmegelőzés konferencia, Budapest. <https://www.youtube.com/watch?v=7dMhs6fBews>. (Letöltés ideje: 2016. június 5.)
- GLÓZER R. (2015): *A diskurzuselemzés módja és értelme*. ELTE BTK Művészetelméleti és Médiakutatási Intézet: [http://mmi.elte.hu/szabadbolcsesz/mmi.elte.hu/szabadbolcsesz/index8dbc.html?option=com\\_tanelem&id\\_tanelem=841&tip=0](http://mmi.elte.hu/szabadbolcsesz/mmi.elte.hu/szabadbolcsesz/index8dbc.html?option=com_tanelem&id_tanelem=841&tip=0). (Letöltés ideje: 2016. június 5.)
- HERCZ M. – NGUYEN THANH N. – PETRÓ T. (2010): A tanári szövegértés-fejlesztő és az IKT-kompetencia vizsgálata. *Anyanyelv-pedagógia*, 3(2). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=259>. (Letöltés ideje: 2016. június 5.)
- JAKONEN, T. (2014): *Knowing matters – How students address lack of knowledge in bilingual classroom interaction*. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.
- KÁRPÁTI A. – HUNYA M. (2009): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher Projekt II. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(3), 83–119. [http://edutech.elte.hu/karpati/content/download/publikacio/FOLYOIRATOK/Uj\\_Pedagogiai\\_Szemle/2009/Karpati\\_Hunya\\_kiserlet2.pdf](http://edutech.elte.hu/karpati/content/download/publikacio/FOLYOIRATOK/Uj_Pedagogiai_Szemle/2009/Karpati_Hunya_kiserlet2.pdf). (Letöltés ideje: 2016. június 5.)
- LAKATOSNÉ TÖRÖK E. (2010): *Informatikai kompetencia, oktatási stratégiák és módszerek a pedagógiai innováció szolgálatában – vizsgálatok nemzetközi fejlesztő programban részt vevő pedagógusok körében*. (Disszertáció.) SZTE IKT az oktatásban doktori program. [http://doktori.bibl.u-szeged.hu/750/1/Doktori\\_%C3%A9rtekez%C3%A9s\\_LakatosnC3%A9\\_T%C3%B6r%C3%B6k\\_Erika.pdf](http://doktori.bibl.u-szeged.hu/750/1/Doktori_%C3%A9rtekez%C3%A9s_LakatosnC3%A9_T%C3%B6r%C3%B6k_Erika.pdf). (Letöltés ideje: 2016. június 5.)
- LÉVAI D. (2014): *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. <http://docplayer.hu/6183628-Levai-dora-a-pedagogus-kompetenciai-az-online-tanulasi-kornyezetben-zajlo-tanulasi-tanitasi-folyamat-soran.html>. (Letöltés ideje: 2016. június 5.)
- MULDER, S. (2010): *The impact of social technology on the development of social competence: A survey of adolescents*. The Graduate School University of Wisconsin-Stout. <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2010/2010mulders.pdf>. (Letöltés ideje: 2016. június 5.)
- NÁDASI A. (2014): *Az oktatástervezés és -technológia aktuális kérdései és trendjei*. Digitális Tankönyvtár. [http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0021\\_24\\_az\\_oktatastervezes\\_es\\_technologia\\_aktualis\\_kerdesei\\_es\\_trendjei\\_pdf/24\\_az\\_oktatastervezes\\_es.pdf](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0021_24_az_oktatastervezes_es_technologia_aktualis_kerdesei_es_trendjei_pdf/24_az_oktatastervezes_es.pdf). (Letöltés ideje: 2016. június 5.)
- SIEMENS, G. (2005): Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(1). [http://www.itdl.org/journal/jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm). (Letöltés ideje: 2016. június 5.)

TARI A. (2012): Kik ezek a gyerekek? A Z generáció az iskolapadban. Fordított szocializáció és netkultúra kamaszkorban. In: TÓTH-MÓZER SZ. – LÉVAI D. – SZEKSZÁRDI J. (szerk.): *Digitális Nemzedék Konferencia 2012*. ELTE PPK, Budapest. 17–24. [http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis\\_nemzedek\\_2012\\_konferenciakotet\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2012_konferenciakotet_READER.pdf). (Letöltés ideje: 2016. június 5.)

JENÁK ILDIKÓ a Pécsi Tudományegyetem Informatika Tanszékén oktat tanársegédként, doktori tanulmányait a PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolájában folytatja. Kutatási területei a mobil eszközök alkalmazása és az IKT eszközök oktatásbeli integrációja, melyek segítségével a tanulók könnyebben alkalmazkodnak és hatékonyabban tanulhatnak és dolgozhatnak a tudásalapú társadalomban.



# A TANÁRI REZILIENCIA FEJLESZTÉSÉN ALAPULÓ MÓDSZERTANI MEGÚJULÁS A KÖZOKTATÁSBAN

BALÁZS LÁSZLÓ – SZALAY GYÖRGYI

Dunaújvárosi Egyetem, Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék

## ABSZTRAKT

Jelenleg az oktatásban részt vevő, 1995 után született hallgatókat már a „Z generáció” jelzővel illeti a szakirodalom. Írásunk első részében a Z generáció sajátosságainak/elvárásainak megfelelő új tanári szerepmegvalósítás témáját járjuk körül, és olyan oktatási-nevelési módszerek alkalmazását javasoljuk a közoktatásban dolgozók számára, melyeket a vállalati szektorban már kipróbáltak és kiállták az idő próbáját. A hogyan azonban nemcsak a tanár szakmai és módszertani felkészültségére vonatkozik, hanem arra is, hogy milyen lelkiállapotban végzi a munkáját. Cikkünk második részében ezért a Z generáció sajátosságaira jól rezonáló képzési-fejlesztési módszerek alapját képező tanári szerepmegvalósítás személyi feltételeit vizsgáljuk. Végül a stressz, a kiégés és a reziliencia szakirodalmára alapozva javaslatokat fogalmazunk meg egy, a tanárképzésbe és/vagy továbbképzésbe integrálendő képzési modulra.

## 1. BEVEZETŐ

„Az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják”, azaz a jó tanár az oktatási rendszer legfontosabb eleme. Erre a sommás végkövetkeztetésre jut a McKinsey-jelentés (BARBER–MOURSHED 2007). A McKinsey&Company 2006 májusa és 2007 márciusa között az OECD PISA programjában legjobb eredményt elérő iskolarendszerek teljesítményének okait vizsgálta. A 25 ország iskolarendszerére kiterjedő kutatás eredményeit összegző jelentés egyértelműen megfogalmazza, hogy az iskoláztatás minőségét leginkább meghatározó „tényező” a tanár.

A nemzetközi kutatások eredményeinek tükrében bátran kijelenthető az is: kevésbé számít az, hogy mit tanít a tanár, sokkal fontosabb az, hogy hogyan teszi (JUHÁSZ 2015: 131).

Milyen elvárásokkal, kihívásokkal szembesül ma a tanár a „hogyan” kapcsolatban? Kik érkeznek a felsőoktatásba és hogyan fejleszthetők ők hatékonyan?<sup>1</sup>

Jelenleg az oktatásban részt vevő, 1995 után született hallgatókat már a „Z generáció” jelzővel illeti a szakirodalom. Írásunk első részében a Z generáció *sajátosságainak/elvárásainak* megfelelő új tanári szerepmegvalósítás témáját járjuk körül, és olyan oktatási-nevelési

---

<sup>1</sup> Cikkünkben a fókusz a módszertani és személyiségbeli tényezőkre helyeztük. A leendő tanárok szakmai képzéséről, valamint a kutatásalapú tanárképzés szükségességéről és lehetőségeiről lásd: CSAPÓ (2015: 3–16).

módszerek alkalmazását javasoljuk a közoktatásban dolgozók számára, melyeket a vállalati szektorban már kipróbáltak és kiállták az idő próbáját.

A hogyan azonban nemcsak a tanár szakmai és módszertani felkészültségére vonatkozik, hanem arra is, hogy milyen lelkiállapotban végzi a munkáját. Cikkünk második részében ezért a Z generáció sajátosságaira jól rezonáló képzési-fejlesztési módszerek alapját képező *tanári szerepmegvalósítás személyi feltételeit* vizsgáljuk. Végül a stressz, a kiégés és a reziliencia szakirodalmára alapozva javaslatokat fogalmazunk meg egy a tanárképzésbe és/vagy továbbképzésbe integrálandó képzési modulra.

## 2. A „Z GENERÁCIÓ”

A „Z generációt” jól jellemzik a szakirodalomban fellelhető eltérő megnevezések, úgymint a „Facebook-generáció”, digitális bennszülöttek (PRENSKY 2001), zappers, azaz kapcsolgatók, „instant online” korosztály (MUTTE 2004), „dotcom”-gyerekek, netgeneráció, iGeneráció (PÁL 2013).

A globalizáció hatásainak és a digitális korban való együttélésnek köszönhetően a Z generáció „itt és most” keresi a válaszokat a kérdésekre, rövid távú időorientációval bír, melynek részben velejárója a rövid, fókuszált figyelem és annak gyors váltogatása több eszköz, esemény között. A gyorsaság fokozódása az üzenet tartalmáról annak terjesztésére helyezi a hangsúlyt. Vagyis már nem az a fontos, hogy mit, hanem az, hogy milyen gyorsan, milyen hatékonysággal tudunk közölni. A digitális információk kisebb helyet foglalnak, könnyebben változtathatók, egyszerűbben megoszthatók (BALÁZS 2015).

Nyilvánvaló, hogy ezek a generációs sajátosságok új, a klasszikus oktatási formáktól eltérő módszerek alkalmazását igénylik. Ennek ellenére továbbra is a klasszikusként számon tartott módszerek, elsősorban a szemléltetés, a megbeszélés, az egyéni és csoportmunka, valamint a kiselőadás a közkedvelt közoktatásban (NÁDASDY [é. n.]).

Az igényekre reagáló, új szemléletmód kialakítását célzó kezdeményezések korábban és napjainkban is megjelentek, de nem tudtak széles körben elterjedni. Gondolunk itt a tevékenység-központú pedagógiákra, melyek célja, hogy a készségeket és a képességeket a tanulók saját élményeinek megélésével, együttműködések kialakításával fejleszti, hozzájárulva a személyiségfejlődéshez (BALÁZS 2012). Ide sorolható továbbá az eleinte csak egy, a későbbiekben a közoktatás szélesebb spektrumában is megjelenő drámapedagógia és annak jellegzetes módszer- és eszköztára. Emellett érdemes megemlíteni a kooperatív tanulást középpontba helyező kezdeményezéseket (BENDA 2007), valamint A Kommunikációs Nevelésért Egyesület (Eger) által képviselt irányvonalat, mely a tanári szerep mentori, facilitatori jelentőségét hangsúlyozza és a tapasztaláson, együttműködésen alapuló oktatási folyamat jelentősége mellett foglal állást.

### 3. TAPASZTALATI TANULÁS AZ ISKOLÁBAN

A Z generáció sajátosságaiból adódó igények – élményszerű, tapasztaláson alapuló oktatási forma – elsősorban a tréningek módszertanával mutatnak összhangot. Természetesen már csak a képzés szervezeti keretei miatt sem beszélhetünk egyértelmű megfeleltethetőségről, ugyanakkor az egyes megközelítéseket felhasználva jól szemléltethetjük a tapasztaláson alapuló tanulás koncepcióját és sajátosságait.

A tanár szükséges *szakmai kompetenciái* kapcsán a tárgyi ismeretek mellett a tanárnak alapvető felkészültséggel kell rendelkeznie az egyes feladatok<sup>2</sup> levezetéséhez kapcsolódó elméleti és módszertani anyagokból.

A szerepviszonyok tanár és tanuló közötti alakulásánál a tapasztalati képzést fókuszba helyező tanár nem követheti a poroszos tanári szerepmegvalósítást. A mentori, moderatori szerep megvalósítását kell előtérbe helyeznie, ahol a közvetlenség, a nyíltság és a szükséges tekintély is jelen van, de ez utóbbi elsősorban a tanár tudásán és tiszteletén, nem pedig a katedrán alapul.

A cél a készségfejlesztés, nem pedig a lexikai tudás tanulónkénti maximalizálása. A tananyagban előírt ismeretek átadása – a csoport ismereti szintjének megfelelően – a saját élmény és tapasztalás eszközeivel történik, nem frontális munkaformában. A *léghőkörmérséklet* és annak pozitív hozadéka alapoazzák meg és teszik sokkal hatékonyabbá a tanulási folyamatokat.

Az 1. táblázat összegzi a hagyományos és a tapasztaláson alapuló képzés eltérő jellemzőit.

A *tanulási szint* meghatározásánál a tapasztalati tanulás, tréning, mint képzési forma alapvetése az irányadó. Elsősorban a viselkedési és az érzelmi, másodsorban – módszertól és céltól függően – kognitív vonatkozású tanulás a meghatározó. Éppen ezért a diákok motiválása sem maradhat meg az „egyszerű” figyelemfenntartásnál. Ezen túllépve a fejlődés és a tanulás iránti vágyat kell megragadni a feladatok és a tanár szerepmegvalósításának a segítségével.

---

<sup>2</sup>A *feladat* fogalma esetünkben minden olyan céltudatosan kialakított tanulói tevékenységet jelent, mely elősegíti a tanuló tapasztalati úton történő fejlődését.

1. táblázat: A hagyományos és a tapasztaláson alapuló képzés eltérő jellemzői (forrás: JAKAB [é. n.]

|                                                     | Hagyományos osztálytermi<br>szituáció                                                                                                  | Tapasztaláson alapuló oktatás<br>(tréning)                                                                                          |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Az oktató szükségességi szakmai kompetenciái</b> | Elsősorban a tárgyra vonatkozóan képzett.                                                                                              | Elsősorban szociálisan kompetens személy, aki a tárgyra vonatkozóan is képzett.                                                     |
| <b>Szerepvizsgák oktató és hallgató között</b>      | A tudást osztó és a tudást befogadók közt áll fenn, függőség jellemzi.                                                                 | Partneri, egyenrangú, minden fél egyformán befolyásolhatja az eseményeket.                                                          |
| A fejlesztés fókuszja                               | A tananyagban előírt ismeretek átadása, a csoport ismereti szintjének megfelelően.                                                     | A résztvevők eddig elért személyes készségszintjéről való továbblépés, mindenki számára egyéni úton.                                |
| Csoporthatások                                      | Esetenként segíthetik a tanulási folyamatot, ami az atomizált csoportban is létrejön.                                                  | Alapvetően a csoportdinamikai folyamat részeként valósul meg a tanulás.                                                             |
| Légkörteremtés                                      | A függő helyzet miatt a légkör javítása bár segíti, de alapvetően nem befolyásolja a folyamatot.                                       | Bizalomteli, pozitív, elfogadó légkör hiányában a tanulás nem jön létre.                                                            |
| A tanulás szintjei                                  | Elsősorban kognitív, másodsorban érzelmi vonatkozású.                                                                                  | Elsősorban viselkedési és érzelmi, másodsorban – módszertől függően – kognitív vonatkozású.                                         |
| Motiválás                                           | Célja a figyelem, az érdeklődés fenntartása.                                                                                           | Célja a személyes fejlődés iránti hajlandóság fenntartása.                                                                          |
| Személyesség szintje az oktató oldalán              | A képző személyes szándékaitól függő.                                                                                                  | Magas intimitású helyzet, a személyes érintettség kölcsönös, a tréner nyitottsága nem megkerülhető.                                 |
| Személyesség szintje a hallgató oldalán             | Előadás esetén minimális, a passzív befogadói szerepből következik, interaktív módszerek esetén a véleményformálással nő a nyitottság. | A módszer működése minden résztvevőtől jelentős nyitottságot igényel, a személyes kockázati szint magas.                            |
| A kimenet szabályozhatósága                         | A kurzus tananyagának felépítésével és értékeléssel biztosítható a megszerzett tudás.                                                  | Teljes mértékben a résztvevők motivációitól függ, a tréner feladata ezek mozgósítása, mederbe terelése.                             |
| Visszacsatolás                                      | A tanulási folyamat része, a tanár, mint értékelő, feladata.                                                                           | Csak a személyes benyomások közlése, minden résztvevő feladata, a tréneri értékelés mind egyénileg, mind csoportosan ellenjavallt.  |
| Hatása a csoportbeli kapcsolatokra                  | A résztvevők saját kezdeményezésének függvénye, lassan kialakuló spontán folyamat.                                                     | A módszer alapja, az eredményes tréning „mellékterméke” egy szorosan összetartozó, magas intimitású, együttműködésre képes csoport. |
| <b>A hallgatók szubjektív élménye</b>               | A tudást „kaptam”.                                                                                                                     | A tudást „megszereztem”.                                                                                                            |
| <b>Az oktató szubjektív élménye</b>                 | Az anyagot leadtam, megtanítottam.                                                                                                     | Elkísértem a hallgatókat fejlődési útjuk egy szakaszán.                                                                             |

A táblázatból is kitűnik a tanár sokoldalúságának igénye. Vezetési stílusával meghatározza a csoportlégkört. Személyes érzelmeivel, élményeivel, beállítódásaival és véleményével ösztönzi és ellenőrzi a csoport tagjait. Szerepében arra kell korlátozódnia, hogy gondolatokat ébresszen, valamint megadja az arra vonatkozó kereteket – peremfeltételeket –, a továbbiakban viszont a csoportra bízta az események kezelését, irányítását. A tanítás során felmerülő gyakorlatoknál a tanáré a strukturáló szerep: „játékszabályokat” ad meg, a nyílt, kötetlen beszélgetéseket visszatereli a megfelelő mederbe, meghatározza a tanulási sebességet és a csoport számára fontos döntéseket magára vállalja. A *strukturálás dimenziója* az óra típusának függvényében más és más jelentőségű: minél nagyobb fokú tapasztalatot kell a csoportnak elérnie, annál kevésbé kell a tanárnak strukturálnia (vö. BARLAI 2005).

Jól látható, hogy a tanári szerep inkább egy mentoréhoz hasonlítható, aki együttműködő partnerként támogatja a tanulókat. A diákokkal való viszonya közvetlenebb, mint más kollégáké. Kerüli a direkt értékeléseket, minősítéseket, képes függetleníteni magát saját véleményétől, és képes akceptálni mások véleményét. Megteremti a szükséges légkört, amely elősegíti a gondolatok áramlását, a kreativitás szárnyalását.

A következőkben vizsgáljuk meg ennek a szerepmegvalósításnak a kereteit, jellegzetességeit.

#### 4. ÚJ TANÁRI SZEREPEK: A TANÁR MINT MENTOR, FACILITÁTOR, COACH

Alapul véve a Z generáció jellemzőit, látható, hogy a szabadság, a dinamizmus, a kezdeményezőkézség, a gyakorlati szemléletmód dominánsan jelenik meg ennél a korosztálynál. Ennek megfelelően az oktatónak olyan osztálytermi klímát kell kialakítani, mely támogatja a kezdeményezőkézséget, lehetőséget teremt a gyors, dinamikus haladásra és elősegíti a gyakorlati szemléletmód megalapozását. A pedagógustársadalomnak, legyen szó köz- vagy felsőoktatásról, fel kell venni a lépést a sokszor tán követhetetlennek tűnő új technológiai vívmányok által előidézett változásokkal és azok személyiségfejlődésre gyakorolt hatásaival.

Véleményünk szerint az oktató mentori, facilitatori, coach szerepmegvalósítása megfelelő támpontot ad egy olyan tanulási környezet kialakításához, amely megfelel a Z generáció által képviselt értékrendnek és világszemléletnek és elősegíti az eredményességet.

Mit jelent a diákok **mentorálása**? Mentorálni annyit tesz, mint valaki(ke)t szakmailag támogatni egy vagy több cél elérése érdekében. A tanár ebben a feladatban nem marad magára, hiszen az oktatók mellett a hallgatók maguk közül is megválaszthatják azon társaikat, akik elő tudják segíteni az oktatási-nevelési célok elérését (vö. LIGETI 2005). A mentorálás egyik kulcsszava a tudatosság, ahogy erre kellő érzékenységgel világít rá Ligeti:

Alaptételünk, hogy amikor az idősebb diák tanít, akkor ő maga is tanul. (Ez természetesen igaz a pedagógusra, oktatóra is.) Nem lehet órát, foglalkozást, de egy kötetlen nyári tábori délutánt sem rutinból megtartani.

Az ember újra és újra megfogalmazza magában az átadandó ismereteket, újra és újra végiggondolja, mit és főleg hogyan kommunikál tanítványai-val. Milyen gondolatok és milyen sorrendben hagyják el a száját, de főleg azt, hogy mit közvetít testtartásával, hangvételével, beszédtempójával, a tér elrendezésével, az interakciókkal ő és a diákok, illetve a diákok és diákok között. (LIGETI 2005)

Emellett a **facilitátor** már egy lépéssel távolabbról szemléli az eseményeket. Az angol „facilitator” szó megfelelőjét elemezve talán az „elősegítő” tekinthető a legmegfelelőbb fordításnak. Olyan személyt jelöl, aki elősegíti a hatékonyságunkat, az együttműködés és a szinergia kialakítását, hozzájárul az interakciók strukturálásához és a folyamatok alakításához, aminek köszönhetően a résztvevő(k) képesek hatékonyabban működni és minőségi döntést hozni, elérni céljaikat (DOBOS 2009).

A mentor és a facilitátor közötti különbség meghatározásánál esetünkben kiemelendő, hogy míg a mentor a folyamatban végig jelen van, példát mutat, tanít és támogat, addig a facilitátor nem tanít, hanem kérdésekkel, figyelemfelhívással segít a problémák megoldásában. Az oktatónak a helyzetfüggő szemléletmód kialakításával van lehetősége mérlegelni azt, hogy mikor melyik szerepre van szükség, melyik az, amelyikkel a legnagyobb támogatásban részesítheti hallgatóit, melyikkel segítheti elő a fejlődésüket.

A **coaching** az egyéni folyamat támogatásával kívánja elérni a résztvevő, esetünkben a diákok fejlődését. A módszertan köz- és felsőoktatásban való alkalmazása elsősorban annak szemléletmódja s nem technikája miatt jelent újítást. Az interaktív, résztvevői aktivitáson alapuló módszer, mely az egyéntől várja a megoldást, a megfelelő út megtalálását, tökéletesen illeszkedik a Z generáció önállóságra törekvő és a változásoktól nem megrettenő tagjaihoz.

A coach „segít másoknak kiaknázatlan képességeik felszínre hozatalában, azaz segít olyanná válni, amilyenek ők valójában, amilyenek szeretnének lenni” (COPE 2007: 9). Ez a megközelítés a hangsúlyt a részt vevő félre helyezi, a készségek, képességek, ismeretanyagok feldolgozásának, megszerzésének (nem megkapásának) bázisát maga a coachee, a diák jelenti. A tanár/coach ebben a szituációban olyan támogatóként van jelen, aki ismeri a szükséges technikákat – pl. kérdezéstechnika –, melyekkel előre tudja mozdítani a klienst/diákot a választott úton.

*A coach feladata a támogatás. A kliens feladata, hogy segítsen magán.* Az egyén elhatározása, döntése nélkül nincs lehetőség a változásra, fejlődésre. Ezzel a fő feladat a résztvevőre hárul, a megoldás kulcsa nála van. Minden egyes téma az egyénről szól, aki egy bizonyos módon cselekszik, de szeretné életútját valamilyen módon megváltoztatni, szeretne másként érezni, gondolkodni ahhoz, hogy céljait megvalósítsa (COPE 2007).

A cikkünkben ismertetett tanári szerepek – mentor, facilitátor, coach – igazodnak a Z generáció sajátosságaihoz: elősegítik az interaktivitást, támogatják a személyi szabadság megélését, az önmegvalósítás kifejezését, erősítik a csoportos dinamikai folyamatokat és az egyéni szerepvállalás személyes meghatározását, elősegítik a praktikus szemléletmód fejlesztését és a kooperatív szemléletmód kialakítását. Mindemellett az új tanári

szerepmegvalósításhoz szükséges módszerek elsajátítása az oktatók kezébe egy olyan eszközt ad, amely nem csak a tanár-diák, de a tanár-tanár és a tanár-szülő viszonyrendszerben is jól alkalmazható.

#### 4.1 SZEREPMEGVALÓSÍTÁS ÉS ATTITÜD

Cikkünkben eddig azokra a tanári szerepekre tértünk ki, amelyek véleményünk szerint a leginkább alkalmasak a Z generációs diákok motiválására és fejlesztésére. E szerepek és a szerepmegvalósítást elősegítő módszerek azonban csak annyiban képesek a diákok/hallgatók fejlődését szolgálni, amennyiben a tanárok képesek azokat megtölteni lelki tartalommal!

A tréning és a coaching közoktatásra adaptált módszereinek az elsajátítása ezért csak elősegítheti, de nem garantálja a módszerek alkalmazásához szükséges tanári attitűd kialakulását. Ugyanis minden olyan törekvés, ami más kultúrákban kifejlődött módszerek átvételétől és alkalmazásától vár megoldást, figyelmen kívül hagyja, hogy a legkiválóbb módszertani továbbképzésnek is csak akkor van tartós eredménye, ha nincs illeszkedési zavar, azaz nem túl nagy a szakadék az elsajátítandó módszerek megvalósításához szükséges szemléletmód és a befogadó(k) személyisége és lelkiállapota között.

A helyes pedagógusi attitűd legfontosabb elemei a diákokkal kialakítandó viszonyra vonatkoznak. Ha feltesszük magunknak a kérdést, hogy milyen tanári attitűd szükséges a cikkünkben ajánlott új tanári szerepek megvalósításához, azaz mitől *valóban* támogató és fejlesztő hatású a tanár jelenléte a diákok számára, akkor e ponton megkerülhetetlenné válik a Carl Rogers nevéhez fűződő személyközpontú megközelítés!

A személyközpontú megközelítés lényegéről Klein Sándor (1987) már majd 30 éve megállapította, hogy az nem technikák, trükkök gyűjteményét jelenti, hanem egy sajátos létezési módot. E sajátos létezési mód Carl Rogers által megfogalmazott összetevői a kongruencia (hitelesség), a feltétel nélküli pozitív elfogadás és az empátikus megértés.

Kérdés, hogy az elmúlt évtizedekben miért nem tudott hazánk közoktatási intézményeiben széles körben is elterjedni a személyközpontú megközelítés. Annál is fontosabb ezt a kérdést feltenni magunknak, mivel ez a tanári attitűd mára alapfeltételévé vált a Z generációs tanulókkal, diákokkal való hatékony együttműködésnek. E generáció számára egyre kevésbé létezik a katedrán, a tanári szerepen mint pozíción alapuló tekintély, így a tanárnak csak egyetlen valódi motivációs eszköze maradt: önmaga és az, amit a diák ebből elfogad.

Tanárnak lenni annyit tesz, mint odaadni magunkat másoknak, de csak azt adhatjuk, amink van. Jól szemlélteti ezt Virginia Satir vasfazék-metaforája (1999: 30). Satir a személyiséget családja egykori vasfazékához hasonlította, amelyben igény szerint hol ezt, hol azt, pl. virágot tartottak. Nonverbális üzeneteink, ösztönös reakcióink arról árulkodnak, hogy mit tartunk személyiségünk tartályában: frusztrációt, szorongást, vagy bizalmat és szeretetet.



A rogersi attitűd megfelelő táptalaja a bizalom és a szeretet, de csak akkor, ha valódi. A személyközpontú megközelítés – még ha van is belátás arra vonatkozóan, hogy az milyen előnyöket hordoz diák és tanár számára egyaránt – nem előírható viselkedési norma, hiszen nem akarat vagy szándék kérdése a megvalósulása, hanem a tanár személyiségén és lelkiállapotán múlik. Az utóbbit, azaz a tanárok lelkiállapotát, számos kutatás vizsgálta az elmúlt 10-15 évben.

#### 4.2 MIÉRT FONTOS, HOGY MILYEN LELKIÁLLAPOTBAN VANNAK A TANÁROK?

Külföldi vizsgálatok alapján az európai pedagógusok 60–70%-a tartós stressztől, 30%-a pedig kiegészé-szindrómában szenved (LUBINSZKI 2013: 263). Magyarországon erről nincs pontos adat, arról azonban igen, hogy a kiegészé elsősorban a fiatalabb (24–40 év közötti) pedagógusokat veszélyezteti, és közülük aggasztóan sokan (akár 30-40%) döntenek néhány szolgálati év után a pályaelhagyás mellett (GÁSPÁR et al. 2006). Barth (1990) kutatásaiból az derül ki, hogy az öt szolgálati évet betöltő tanárok mintegy 25%-a mutatja a burnout jeleit. A Gogola (2010) által vizsgált tanárok 48%-a a tanév második hónapjának elejétől már hajlamos a kiegészésre és tapasztalja magán a fokozott stressz hatásait testi (kimerültség, fejfájás) és lelki (ingerlékenység) téren egyaránt.

E kutatások eredményei választ adnak arra a kérdésre, hogy miért nem tudott a személyközpontú megközelítés a közoktatásban széles körben elterjedni. A kiegészé-szindrómát az elszemélytelenedés, a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök és az empátia elvesztése jellemzik (vö. FEKETE 1991; HORVÁTH 2015; LUBINSZKI 2013). Tehát a tartós stressz hatására a tanár fokozatosan épp arra válik képtelenné, amivel a leginkább támogatni tudná a diákot a fejlődésében. A kiegészé folyamatának előrehaladásával a tanár diákra tett hatása fokozatosan egyre destruktívabbá válik (vö. PETRÓCZY 1999, 2007). Limbikus rendszerünk egy nyitott rendszer, tükrö-neuronjaink segítségével szándékunk ellenére is átvesszük mások érzelmeit, lelkiállapotát, miként a jót, úgy a megterhelőt is (MCKEE–GOLEMAN–BOYATZIS 2003). Az erős stresszhatás alatt lévő tanárnak tehát nem a tudása épül be a diák személyiségébe, hanem a lelkiállapota okozta frusztráció. Felnőtt emberek olyan gondolatai mögött, mint a „tanulni unalmas”, vagy a „nem vagyok elég jó... (pl. angolból)” mindig megtalálhatóak azok a tanárok, akik szándékuk ellenére beégették ezeket az önkorlátozó hiedelmeket az egykori gyermek lelkébe.

A tartósan magas teljesítményt nyújtó, motivált és a változásokra nyitott munkaerő fejlesztését késő vállalati szinten elkezdni! Mire egy magyar fiatal belép a munka világába, jó eséllyel már megkapta a közoktatásban a saját – fentiekhez hasonló – önkorlátozó hiedelmeit. Nem kérdés, hogy mennyivel több pszichés energiát igényel ezeknek a terhével boldogulni egy gyorsan változó tudásalapú világban. Így termeli magát újra és sokszorozza meg önmagát a burnout néven elhíresült szociálpszichológiai jelenség.

Nincs valódi növekedés – gazdasági növekedés sem! – a személyiség növekedése nélkül, ezért alapvető társadalmi érdek, hogy az iskolákból olyan fiatalok kerülhessenek ki, akiket



a támogató tanári jelenlét kreatív, nyitott és a változásokhoz rugalmasan alkalmazkodni tudó személyiséggé erősít.

Ez a kíváncsi tanári attitűd azonban csak akkor válhat a közoktatásban is általánosan tapasztalható valósággá, ha a leendő tanárok önismereti és szakmai-módszertani felkészítése elegendő muníciót ad számukra azokhoz a kihívásokhoz, amelyek őket a tantermekben várják.

A következőkben a stressz, a kiégés és a reziliencia szakirodalmára alapozva javaslatokat fogalmazunk meg egy a tanárképzésbe és/vagy továbbképzésbe integrálandó képzési modulra.

## 5. STRESSZ – KIÉGÉS – REZILIENCIA

A burnout nem klinikai diagnózis, amelyet egy orvos megállapíthat, és amelyre van egy mindenki számára hatásos gyógymód. Olyan komplex tünetegyüttesről van szó, amelynek létrejöttében egyaránt szerepet játszanak a kiégésre hajlamosító öröklött biológiai és pszichológiai adottságok és az egyén számára megterhelő környezeti hatások.

A burnoutkutatás szakirodalmában fellelhető sok száz burnoutdefiníció részben eltérően magyarázza a stressz, a kiégés és a depresszió fogalmait és ezek egymáshoz való viszonyát (vö. BARTH 1990; BERGNER 2012; BURISCH 2010; FREUDENBERGER–NORTH 1992; KOVÁCS 2006; SCHAUFELI–LEITER–MASLACH 2009). Cikkünkben az alábbi értelmezést vesszük alapul:

A stressz emberi létünk, életünk szükségszerű velejárója, a stresszmentes állapot maga a halál. Az eustressz szükséges és jó, az alkotóenergia forrása, az eredményes megküzdés hajtóereje. A distressz pedig mindig káros és akkor lép fel, amikor a stresszor meghaladja az egyén megküzdési kapacitását (SELYE 1976).

Fontos hangsúlyozni, hogy mindig *egyéni* stresszérzékelésről van szó, még akkor is, ha az egyén stresszérzékelését a környezeti tényezőkkel és a társas kapcsolatokkal összefüggésben vizsgáljuk. Lazarus (1968) a stresszhez való személyes viszonyulás jelentőségét emelte ki, és bevezette a potenciális stresszor fogalmát. Lazarus elméleti modellje a kognitív pszichológiai megközelítésből táplálkozik, és a kognitív értékelési folyamat lépéseit a következőképpen írja le: a potenciális stresszossal való találkozáskor az egyén először végrehajt egy elsődleges értékelést, azaz megítéli, hogy számára pozitív vagy negatív jelentőséggel bír-e a stresszor. A másodlagos értékelés során pedig arról dönt, hogy képesnek érzi-e magát arra, hogy az adott stresszossal megbirkózzon.

Már Epiktétosz, sztoikus görög bölcsele is úgy vélte, hogy az embert nem maguk a dolgok, hanem az a mód zavarja meg, ahogyan a dolgokat látja. A legújabb neurobiológiai kutatások tükrében ezt a következőképpen pontosíthatjuk:

A környezet ingereinek az észlelése és az ingerekre adott válasz először nem tudatos, hanem ösztöni és testi szinten történik, majd az agy megfigyeli, hogy mi történik a testben a neuronális folyamatok következtében. Ez a testérzet határozza meg az aktuális helyzet tudatos észlelését (vö. DAMASIO 1996; MELZACK 2001; BAUER 2012). Ez magyarázatként

szolgál arra a kérdésre is, hogy miből adódnak az egyéni stresszérzékelés különbségei egy potenciális stresszorral kapcsolatban; miért jelent egy helyzet az egyik ember számára distresszt, miközben egy másik személy képes ugyanebben a helyzetben megőrizni a lelki nyugalmaát.

A múltban elszenvedett negatív (érzelmi) tapasztalatok hatására az egyén hajlamos a saját képességeit alulértékelni, a rá váró kihívásokat pedig túlzottan fenyegetőnek ítélni. Így a múltbeli tapasztalatok stresszélménye megterheli a jelen szituációt és előre vetíti a jövőbeni kudarc lehetőségét is. Ez tovább fokozza a distresszt, és egyúttal tovább csökkenti az egyén megküzdésre fordítható pszichés energiáit. A fokozatosan kialakuló és depresszióban végződő burnout pedig ennek az erős és ismétlődő distressznek a következménye.

Röviden: a kiégés azért alakul ki, mert az egyént tartósan olyan hatások érik a környezet részéről, amelyek felemésztik a pszichés energiáit. Minél érettebb és minél nagyobb autonómiával rendelkezik egy személyiség, annál objektívebben képes megítélni a helyzet valódi nehézségét és a saját megküzdési kapacitását.

Melyek azok a személyiségbeli tényezők és működési módok, amelyek védetté teszik a személyt a kiégéssel szemben?

A legbiztosabb individuális védőfaktor a kiégéssel szemben a reziliens személyiség. A különböző rezilienciameghatározások közös vonása, hogy egyfajta lelki rugalmasságot értenek alatta, amely jelentős szerepet játszik az egyén életben való boldogulásában. A reziliens személyiség legfontosabb jellemzője, hogy a stresszt okozó környezet és a kedvezőtlen körülmények ellenére is képes eredményesen megküzdenni a kihívásokkal (WOLIN–WOLIN 1993).

A reziliencia mint individuális védőfaktor, velünk született ajándék, részben biológiai örökség, amelyet a felmenőinktől kapunk útravalónak (vö. CZAKÓ 2010). Ugyanakkor a reziliencia egy képesség is, melynek fejlesztésére a csecsemőkorban és a kisgyermekkorban van leginkább lehetőség, de későbbi életkorokban is alakítható és fejleszthető. A lelki ellenálló képesség fejlesztésének legfontosabb színtere a család után az iskola. Számos kutatás igazolta, hogy az iskola vagy egy, a gyermeket támogató pedagógus képes a nem megfelelő családi környezet negatív hatását ellensúlyozni (vö. WERNER 2005; WOLIN–WOLIN 1993). Sajnos ez fordítva is igaz: a nem megfelelő iskolai környezet képes a tanulók lelki ellenálló képességét negatívan is befolyásolni. Ez a hatás nem alábecsülendő, hiszen a közoktatásba bekerült gyerek már több direkt és indirekt visszajelzést kap önmagáról a pedagógusoktól, mint a szüleitől.

A rezilienciakutatások eredményei hasznos támpontot nyújtanak a reziliens – egészségben tartó – viselkedésminták kialakításához. Az általánosan megfogalmazott reziliens viselkedésminták hasznos iránymutatást nyújtanak arra vonatkozóan, hogy milyen viselkedésbeli célokat fogalmazzanak meg a résztvevők rezilienciájuk megőrzése, illetve fejlesztése érdekében. Ugyanakkor fontos a differenciálás is, azaz annak a tudatosítása, hogy mindenkinek más utat kell megtennie a viselkedés szintjén megfogalmazott célok eléréséig.

## 6. HOGYAN FEJLESZTHETŐ A LELKI ELLENÁLLÓ KÉPESSÉG?

Automatikus reakcióink a potenciális stresszorokra a testből jönnek, így a test bevonása nélkül ezekben csak sokkal lassabban, vagy egyáltalán nem megy végbe tartós változás. E szemlélet alapján tehát a gyenge lelki ellenálló képesség hátterében felfedezhető krónikus lelki fájdalom gyógyítása akkor lesz sikeres, ha sikerül a kialakult sémákat, agyműködési mintázatokat megbontani és átalakítani (vö. BESSER-SIEGMUND–SIEGMUND 2011; MICHALAK–HEIDENREICH–WILLIAMS 2012; LEVINE 2014).

Nincs valódi kommunikációs készségfejlesztés sem az önreflexiós képesség és a személyiség fejlesztése nélkül. Ha a fejlesztés tárgyát képező készségek túl távol esnek a zsigeri reakcióinktól, nem tud létrejönni valódi és tartós viselkedésbeli változás. Tartós változást az eredményez, ha a résztvevők képesek felismerni és értelmezni a testük jeleit. Ez hozzáférést biztosít számukra az érzelmeikhez és lehetőséget nyújt azok tudatosítására, elfogadására és elengedésére is. A tanárképzésbe, illetve továbbképzésbe integrálandó rezilienciaerősítő program lényeges eleme ezért a test- és érzelemorientált önismereti munka.

Ugyanakkor elkerülendő a téma deficitorientált megközelítése! Fontos a leendő tanárok figyelmét az erőforrásaikra és a fejleszthető ellenállóerőre irányítani. A gyakorlatok során lehetővé kell tenni, hogy a résztvevők olyan egyszerű és a gyakorlatba gyorsan átültethető módszereket és stresszkezelési technikákat sajátítsanak el, amelyek révén egyrészt önállóan is tovább fejleszthetik stresszkezelési és a problémamegoldási készségüket, másrészt pedig integrálni tudják ezeket a saját oktatási gyakorlatukba.

Célunk olyan elméleti tudásanyag és önfejlesztési technikák átadása, melyek birtokában a képzés résztvevői képesek saját erőforrásaikat és a fejlesztendő területeket minél pontosabban és konkrétabban meghatározni, és a képzést követően rendelkeznek mindazon ismeretekkel a hatékony intervenciók technikák vonatkozásában, amelyek segítségével egyedül vagy szakember bevonásával képesek a lelki ellenálló képességüket erősíteni, a kiégést megelőzni.

A képzés meghatározó elemei az önismereti munka, a testtudat fejlesztése, az önreflexió, valamint a stressz kezelésére alkalmas technikák elsajátítása és gyakorlása.

Rövid távon e program 2, illetve 4 napos rezilienciaerősítő tréning formában megvalósítható a tanári továbbképzés keretein belül.

Közép- és hosszú távon azonban nem az az üdvöztető megoldás, hogy a leendő tanárok nem megfelelő felkészítése következtében bekövetkezett károkat 2 napos tréningekkel próbáljuk orvosolni.

Az új generációk által megfogalmazott kihívásokra akkor készítjük fel felelősségteljesen a leendő tanárokat, ha a szakmai és módszertani felkészítésük a *reziliens személyiség biztos fundamentumára* épül rá! Ezért az egész tanárképzési folyamatot át kell hatnia, végig kell kísérnie egy, az önismeret és az önreflexió fejlesztését a fókuszba helyező rezilienciaerősítő programnak, amelynek eredményeképpen a leendő tanárok fokozottabb (ön)tudatossággal és szélesebb eszköztárral felvértezve léphetnek majd be a közoktatásba. Ez egy fontos, ám nem elegendő lépés lenne a mentális egészségteremtés felé a közoktatási intézményekben.

A tanárképzést követően is szükség van további olyan, a tanárok számára attraktív, elérhető és időben a mindennapjaikba beilleszthető lehetőségek biztosítására, amelyek keretében lehetőségük nyílik legfontosabb munkaeszközük, a személyiségük ápolására, a feltöltődésre és a fejlődésre. Az üzleti életben coachinggal támogatják a vezetők személyes hatékonyságát, a terapeutáknak, coachoknak szupervízióban van lehetőségük szakmai személyiségük fejlesztésére. A rendszeres szupervízió és igény szerint a coaching hatékony eszközei lehetnek a tanári kiegésző megelőzésének és a reziliencia erősítésének.

A kiegyensúlyozott és érett személyiségnek természetes megnyilvánulási módja a kongruencia és az empátia, az előítélet-mentesség és az erőszakmentes kommunikáció, tehát az az attitűd, amellyel egy tanár a legépítőbb módon tud odafordulni a gondjaira bízott diákokhoz. *Ez az a biztos fundamentum, amire a közoktatás eredményességéért tett intézkedések kockázat nélkül ráépülhetnek!*

## HIVATKOZÁSOK

- BALÁZS L. (2012): Módszerek és gyakorlatok a kommunikációoktatásban. In: H. VARGA Gy. (szerk.): *A kommunikációoktatás tartalmi kérdései*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 51–62.
- BALÁZS L. (2015): A Z generáció fejlesztésének lehetőségei – alternatív módszerek a közoktatásban. *Anyanyelv-pedagógia*, 8(4). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=594>. (Letöltés ideje: 2016. július 11.)
- BARBER, M – MOURSHED, M. (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey&Company, London. [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf), magyarul: <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>. (Letöltés ideje: 2016. július 11.)
- BARLAI R. – TORMA K. [é. n.]: Visszacsatolás. In: *Trénerképző szemelvények 2.* (Kézirat, belső anyag.) Synalorg Kft., Budapest.
- BARLAI R. (2005): A tréning stílusa és a tréner magatartása. In: *Trénerképző szemelvények 3.* (Kézirat, belső anyag) Synalorg Kft., Budapest.
- BARTH, A. R. (1990): *Burnout bei Lehrern: eine empirische Untersuchung*. (Dissertation) Nürnberg: Universität.
- BAUER, J. (2012): *Az együttműködő ember*. Ursus Libris, Budapest.
- BENDA J. (2007): *Örömmel tanulni*. Agykontroll Kiadó, Budapest.
- BERGNER, T. (2012): *Burnout – A kiegésző megelőzése 12 lépésben*. Z-Press Kiadó Kft., Miskolc.
- BESSER-SIEGMUND, C. – SIEGMUND, H. (2011): *Wingwave-Coaching – Készségfejlesztés és stresszkezelés szelíd ráhatással*. Z-Press Kiadó, Miskolc.
- BURISCH, M. (2010): *Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung*. Springer, Heidelberg.
- COPE, M. (2007): *A coaching módszertana. Az együttműködésre épülő coaching kézikönyve*. Manager Könyvkiadó, Budapest.

- CZAKÓ E. (2010): *A reziliencia kialakulásában szerepet játszó biológiai háttérmechanizmusok viselkedési aspektusai.* (Szakdolgozat) Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- CZEGLÉDI T. (2012): Reziliens életutak, avagy hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22(2), 85–110.
- CSAPÓ B. (2015): A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra*, 25(11), 3–16.
- DAMASIO, A. (1996): *Descartes tévedése.* Adu Print Kiadó, Budapest.
- DOBOS Á. (2009): Facilitáció a felnőttképzésben. *Felnőttképzési Szemle*, 3(1), 71–77. [http://epa.oszk.hu/01200/01251/00003/pdf/fef\\_szemle\\_200901\\_071-077.pdf](http://epa.oszk.hu/01200/01251/00003/pdf/fef_szemle_200901_071-077.pdf). (Letöltés ideje: 2015. december 17.)
- FEKETE S. (1991): Segítő foglalkozásuk kockázata – helper szindróma és burnout jelenség. *Psychiatria Hungarica*, 6(1), 17–29.
- FREUDENBERGER, H. – NORTH, G. (1992): *Burn-out bei Frauen. Über das Gefühl des Ausgebranntseins.* Krüger, Frankfurt a. M.
- GÁSPÁR M. et al. (2006): *A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében.* OTKA pályázat, Budapest.
- GOGOLA I. (2010): A tanári hivatás nehézségei egy kutatás tükrében. *Acta Beregsasiensis*, 10(1), 127–132.
- HORVÁTH SZ. (2015): Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei. In: KARLOVITZ J. T. (szerk.): *Mozgás, környezet, egészség.* International Research Institute, Komárno.
- JAKAB J. [é. n.]: A hagyományos és a tréningen zajló képzés eltérő jellemzői. In: BARLAI R. (szerk.): *Trénerképző szemelvények.* (Kézirat, belső anyag) Synalorg Kft., Budapest.
- JUHÁSZ V. (2015): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők. *Új Pedagógiai Szemle*, 65(9–10), 120–135.
- KLEIN S. (1984): *A tanár mint a tanulók személyiségfejlődésének serkentője.* Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged.
- KLEIN S. (1987): Pszichológusok a tanulókörpontú iskoláért. *Pedagógiai Szemle*, 37(9), 900–903.
- KOVÁCS M. (2006): A kiégés jelensége a kutatási eredmények tükrében. *Lege Artis Medicinæ – Orvoslás és társadalom*, 16(11), 981–987.
- LEVIN, P. A. (2014): *Sprache ohne Worte. Wie unser Körper Trauma verarbeitet und uns in die innere Balance führt.* Kösel Verlag, München.
- LIGETI GY. (2005): Bevezetés a mentorpedagógiába II. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(5), 17–23. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00092/2005-05-ta-Ligeti-Bevezetes.html>. (Letöltés ideje: 2015. október 15.)
- LUBINSZKI M. (2013): A kiégés komplex értelmezése és prevenciók lehetőségei a pedagóguspályán. In: ILLÉSNÉ KOVÁCS M. (főszerk.): *Docere et movere – Bölcsész- és társadalomtudományi tanulmányok a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára.* 263–276.
- McKEE, A. – GOLEMAN, D. – BOYATZIS, R. (2003): *A természetes vezető.* Vincze Kiadó, Budapest.

- MELZACK, R. (2001): Pain and the neuromatrix in the brain. *Journal of Dental Education*, 65(12), 1378–1382.
- MICHALAK, J. – HEIDENREICH, TH. – WILLIAMS, J. M. G. (2012): *Achtsamkeit. Fortschritte der Psychotherapie* 48. Hogrefe Verlag, Göttingen.
- MUTTE, J.-L. (2004): Managing workers of the next decade. *Expatica HR*. <http://www1.expatica.com/hr/story/managing-workers-of-the-next-decade-11866.html>. (Letöltés ideje: 2015. október 27.)
- NÁDASDY A. [é. n.]: *Oktatáselmélet és technológia*. Eszterházy Károly Főiskola, Oktatás- és Kommunikációtechnológiai Tanszék. <http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktataselemt/index.html>. (Letöltés ideje: 2015. október 1.)
- PÁL E. (szerk.) (2013): *A Z generációról... irodalmi áttekintés*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. <http://www.zgeneracio.hu/getDocument/4252>. (Letöltés ideje: 2015. október 5.)
- PETRÓCZI E. (1999): A kiégés jelensége pedagógusoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 54(3), 127–139.
- PETRÓCZY E. (2007): *Kiégés – elkerülhetetlen?* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- PRENSKY, M. (2001): Digital natives, digital immigrants I–II. *On the Horizon*, 9(5–6).
- SATIR, V. (1999): *A család együttélésének a művészete*. Új családműhely. Coincidencia Kft., Budapest.
- Schaufeli, W. B. – LEITER, M. – MASLACH, CH. (2009): Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220.
- SELYE J. (1976): *Stressz stressz nélkül*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- WERNER, E. E. (2005): What can we learn about resilience from large scale longitudinal studies? In: GOLDSTEIN, S. – BROOKS, R. (eds.): *Handbook of resilience in children*. Kluwer Academic Publishers, New York. 87–102.
- WOLIN, S. J. – WOLIN, S. (1993): *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Villard Books, New York.

**BALÁZS LÁSZLÓ** a pszichológia tudományok doktora, kommunikációs szakértő, tréner, coach. Főbb kutatási területe az iskola pszichológiai jelenségvilágának vizsgálata, különös tekintettel a konfliktuskezelés, kiégés és érzelmi intelligencia összefüggéseinek feltárására. Főbb publikációi: *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben* (Miskolc, 2014; 2015, 253p); *Organizational culture and emotional intelligence in school* (Saarbrücken, 2015, 92p). Jelenleg a Dunaújvárosi Egyetem Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék tanszékvezető docense.

**SZALAY GYÖRGYI** a nyelvtudományok kandidátusa, kultúrakutató, szakközgazdász, az Európai Coaching Szövetség (European Coaching Association) által minősített kiképző mastercoach (coach-trainer/mastercompetence). 1995 óta foglalkozik egyéni és csoportos fejlesztéssel. Munkája során a személyre szabott megoldások elősegítésére, az egyedi teljesítménypotenciál fejlesztésére, valamint a kibontakozást akadályozó emocionális blokádok feloldására helyezi a hangsúlyt. Jelenleg a Dunaújvárosi Egyetem Társadalomtudományi Intézetének docense.



## 2. MŰVÉSZETI ÉS BÖLCSESZTANÁRI KUTATÁSOK





# ÉNEK AZ ISKOLÁBAN: AZ ISKOLAI ÉS AMATŐR KÓRUSOK HANGKÉPZÉSI LEHETŐSÉGEIRŐL

ERDŐS ÁKOS

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

## ABSZTRAKT

Az iskolai és amatőr kórusok mindennapos munkájának egyik legfontosabb területe a hangképzés. Jelen tanulmány azt kívánja áttekinteni, hogy napjainkban, a magyar kórusmozgalomban milyen szerep jut ennek a fontos szakterületnek – ám ahhoz, hogy a mostani helyzetet megvizsgálhassuk, feltétlenül ismernünk kell a megelőző korok hangképzési tendenciáit. A hazai kóruséneklés elmúlt százötven éve nem kedvezett a differenciált, kiművelt kórushangzás kialakulásának (ennek főként történelmi, társadalmi okai voltak), javulás csak a legutóbbi évtizedekben volt megfigyelhető. A tanulmány igyekszik számba venni a leggyakoribb problémákat, hibalehetőségeket, melyek a hangképzés során felmerülhetnek, s ezt követően javaslatokat tesz a hatékony iskolai hangképzéssel kapcsolatban. Igyekszik rávilágítani, hogy mik a helyes és helytelen tendenciák a hangképzésben, kitér a médiában hallható számtalan énekes műfajnak a művésziileg kimunkált hangképzés szempontjából történő megítélésére. Részletesen tárgyalja, hogy az iskolai énekeléssel kapcsolatban milyen veszélyek leselkednek a diákok hangjára, valamint áttekintést ad a legfontosabb hangegészségügyi tudnivalókról.

## 1. BEVEZETÉS

1982-ben, friss diplomás karvezetőként kilépve a Zeneakadémia kapuján, alig vártam, hogy kórust alapíthassak. Az addig szerzett tapasztalatok alapján körvonalazódott előttem, hogyan képelem ezt megvalósítani, de a gondolatok között alig fordult elő a hangképzés kérdése. Az eltelt több mint harminc évben sok különböző élmény ért: gimnáziumi énektanárként, kórusvezetőként, magánének-növendékként (később a tantárgy tanáraként), hangversenyénekesként, szaktanácsadóként, vezénylés- és szakmódszertan-oktatóként igen sok irányból találkoztam a hangképzés problematikájával. Az iskolai keretek között és a kórusban történő éneklés, énekeltetés területén szintén sokféle tapasztalatra sikerült szert tennem. Az eltelt évtizedek során már a kezdet kezdetén kialakult és a mai napig egyre inkább erősödött az a meggyőződés, hogy a hangképzés az egyik, ha nem a legfontosabb terület az énekhanggal foglalkozók, énekeltetők számára. Számos esetben tartottam tanfolyamokat, továbbképzéseket a témában országszerte – emellett az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Zenei Tanszékén bevezetésre

került kórusvezénylés-módszertan nevű tantárgy keretében is hosszú éveken keresztül volt alkalmam az iskolai hangképzés elméletével és gyakorlatával foglalkozni.<sup>1</sup>

Jelenleg a szakmódszertan tantárgy tananyagába illesztve egy szemeszteren keresztül foglalkozunk ezzel a témakörrel. Véleményem szerint az iskolai és kórushangképzés kérdéseinek minden esetben terítéken kellene lenniük, bármilyen korú és összetételű kórusról legyen szó, továbbá elengedhetetlen lenne, hogy a hangképzés az ének-zene órák keretében is teret nyerjen. Sajnos azonban, az órák alacsony számából és a sokféle feladatból fakadóan, erre igen kis idő szánható. Az esetek legnagyobb részében az ének-zene tanár meg sem kísérli a hangképzés beépítését az óra menetébe, annyi más tevékenységre kell felhasználnia a rendelkezésre álló rövid időt – ezért fontos lenne, hogy minden éneklő, ha kis mértékben is, de megismerkedjen a kulturált éneklés alapjaival, annak ellenére, hogy nem tagja az énekkarnak. A hangképzésnek nagyon fontos szerepe lehet a hallásfejlesztés és az intonációs készség kialakítása területén is – az úgynevezett morgós gyerekek éneklésbe való bekapcsolása is könnyebben menne jól bevált, sokszor átvett beéneklő gyakorlatokon keresztül, mint a számukra nehéznek tűnő, óráról órára változó énekes anyag segítségével.

## 2. RÖVID TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS

Énekkari kultúránk fejlődési iránya nem kedvezett a kiművelt hangképzés gyakorlatának. Elnémetesedett kultúránkra sokáig az amatőr férfikari *Liedertafel* volt jellemző, ahol az ivónóták, mulatós dalok, vadász-kórusok és szerenádok mellett a nemzeti jellegű, lelkesítő, buzdító hangvételű darabok voltak döntő többségben. A XIX. század során, Erkel Ferenc közreműködésével elinduló *dalármozgalom*<sup>2</sup> is a férfiakat mozgósította: a megszólaltatott művek témájában a nemzeti hevület, a haza iránti elkötelezettség, a férfias tetterekészség voltak a legfőbb gondolatok, melyek a magyar nemzeti törekvéseket voltak hivatottak dalba foglalni (MARÓTI 2005: 131–136).<sup>3</sup> Mindezek az erőteljes, többnyire harsány éneklést igényelték, amely nyers, erőltetett hangzással társult, s minden esetben a tartalom volt a fontos – ebből fakadóan a lágy, könnyed, differenciált hangzás nem volt jellemző ezekben az időkben. A XX. század elején, Kodály Zoltán útmutatásai nyomán, két irányba fejlődött tovább a magyarországi kórusélet (SZÖNYI 1987). Egyrészt, Kodály javaslatára, a férfikarok sorra alakultak vegyeskarokká, s a női hangok megjelenése mindenképpen jót tett a hangzásnak. Másrészt gomba módra szaporodtak az országban az iskolai gyermekkarok, főként a harmincas években meghirdetett Éneklő Ifjúság mozgalom keretein belül.

1 A kórusvezénylés-módszertani ismeretek az ELTE BTK Zenei Tanszékének képzési programjában az alábbiak szerint tagolódnak: kórushangképzés, prozódia, a kórusvezetői munka általános és speciális feladatai. (Részletesebben lásd: BODNÁR 2015a: 20.)

2 Erkel Ferenc fiatal korától kezdődően támogatta és előmozdította a dalármozgalom szervezését. Ez első sorban a német eredetű amatőr férfikari éneklés, a *Liedertafel* mozgalom hazai adaptációját jelentette.

3 Maróti Gyula munkássága nemcsak kórustörténeti, hanem kórusélet-szervezési szempontból is példaadó, valóságos „kincsesár a tanárképzéshez” (BODNÁR 2015b: 7).

A kodályi népdalfeldolgozás és annak sokszor ízes, vaskos, erőteljes hangvétele (példaként lásd a *Mátrai képeket* vagy a *Gergely-járást*), illetve nemzeti költőink verseire komponált művei (például *A magyar nemzet*, *Magyarokhoz*, *Nemzeti dal*) többnyire nyers, erőteljes énekstílust igényeltek. A későbbiekben sokan vitték tovább a népdalfeldolgozás hagyományát (ennek egyik legismertebb példája Bárdos Lajos *Dana-dana* című kórusműve), követve az addigra már kialakult előadói stílust, amely a kórusok hangzásában is hagyományt teremtett.

Az 1950-es évektől kezdődően a munkásdalok, mozgalmi dalok, úttörődalok előadói stílusa sem kedvezett a kulturált hangképzésnek. Az 1970-es években azonban, amikor a magyar énekkarok már nagyobb számban jutottak el külföldre, valamint – főként a Debreceni Nemzetközi Kórusverseny keretében – egyre több külföldi énekkar jelent meg hazánkban, a külföldi példát követve, lassan teret kezdtek nyerni a magyar kóruséletben is a kamarakórusok. Ezek sok esetben egy, az addigiakhoz képest lényegesen karcsúbb, hajlékonyabb, differenciáltabb hangzást próbáltak megvalósítani (példá erre a Liszt Ferenc Kamarakórus, Párkai István vezényletével, vagy a Pécsi Kamarakórus, Tillai Aurél irányításával). A műsorválasztás is lényegesen változatosabbá vált, ami a hangzásban is megmutatkozott – a kamarakórusok számára ugyanis nem a hangerő volt az elsődleges –, így ezek az énekkarok elindíthatták a fejlődést az ideális kórushangzás felé. Sokat jelentett az is, hogy a megengedőbb kultúrpolitikának köszönhetően fokozatosan megjelentek a repertoárban az egyházzenei művek, amelyeknek előadása szinte sugallta a lágyabb, könnyedebb éneklést. A madrigálirodalom megszólalása, valamint az énekegyüttesek megjelenése a magyar kóruséletben (ilyen volt a Budapesti Madrigálkórus, illetve a Lassus Énekegyüttes) szintén hozzájárult ahhoz, hogy ez a folyamat általánossá váljon (MARÓTI 2005: 303–329).

## 2.1 HANGKÉPZŐ MUNKA A HAZAI KÓRUSOKNÁL

Megállapítható tehát, hogy az iskolai és amatőr kórusok hangképzése területén bizonyos folyamatos fejlődés figyelhető meg, de a helyzet még messze nem kielégítő. Míg harminc éve az jelentette a fő gondot, hogy sok kórus munkájából teljesen hiányzott a hangképzés és a beéneklés, ez mára általánossá vált, mivel a karvezetők belátják, hogy szükség van rá – ma a fő gondot a dolog mikéntje jelenti. A majdani énektanárok, karvezetők ilyen irányú képzést tulajdonképpen nem kapnak, a beéneklő gyakorlatok ezért „szájról szájra” terjednek, „apáról fiúra” szállnak, olykor a „messziről jött ember” (külföldi szakember, vagy idegenben tanult kolléga) ötletei színezik a hazai palettát.

A beénekléseket a kollégák ezért főként hallomásból szerzett gyakorlatokból, esetlegesen állítják össze, s nagyon kevés azoknak a kórusoknak a száma, amelyeknek az énekén hallatszik, hogy a tagok rendszeres, tudatos és főként helyes, vagy legalábbis az énekesek hangjára nézve nem káros hangképzésben, beéneklésben részesülnek. Fontos azonban, hogy tisztázzunk két, e témakörben használatos fogalmat: a beéneklést és a hangképzést.

## 2.2 A BEÉNEKLÉS ÉS A HANGKÉPZÉS MEGHATÁROZÁSA

A beéneklés rövid, átmozgató, bemelegítő jellegű énekes tevékenység, a próba vagy a szereplés előtt. Ez mindig azon a szinten, tehát olyan nehézségi fokon kell, hogy történjen, amely megfelel a kórus fejlettségi fokának. A hangképzés ennél lényegesen bonyolultabb, hosszadalmasabb és időigényesebb tevékenység, amely szerves részét kell, hogy képezze a kórus mindennapos munkájának a próba első szakaszában. A hangképzés folyamatát két fázisra oszthatjuk. Az első fázisban a karnagy igyekszik az éneklőket leszoktatni az esetleges hanghibákról, kialakítani egy valamelyest egységes hangzást, a második szakaszban kezdődik a tulajdonképpeni munka, melynek során a karnagy igyekszik minél többfajta énektechnikai feladat megoldására felkészíteni az énekeseket. Lehetőleg minden olyan technikai elemet kigyakoroltat velük, amelyekkel a darabok előadásánál az énekesek találkozhatnak. Ez, mint már említettük, igen hosszadalmas, olykor évekig eltartó kitarató munkát feltételez.

Felmerülhet a kérdés, milyen hosszú távon érdemes alkalmazni a kórusmunka során a hangképzést. A válasz az, hogy valójában ennek soha nincs vége: miután a kórus hangját sikerül kiképezni, a hangképzési munka folyamatos szinten tartássá, karbantartássá alakul, így lényegében végigkíséri a kórus és azon belül az énekesek teljes „énekes életét”. Ha olyan kórusról van szó, amelynek tagjai évről évre változnak – az intézményi, iskolai kórusok többnyire ilyenek –, akkor a munka minden évben előről kezdődik.

Elengedhetetlenül fontos ezen a területen is feltenni a kérdéseket: mit, miért, hogyan? Amíg a karvezető nem tud a beéneklő gyakorlatok elvégztetése kapcsán a kérdésekre világos választ adni magának és énekesének, addig a beéneklés és a hangképzés folyamata nem lehet hatékony, sőt, súlyos veszélyeket rejtethet az éneklők számára.

Többször találkozunk azzal a jelenséggel, hogy egy kórus külön hangképzőt alkalmaz. Az illető esetleg felkészült énekművész, vagy magánénektanár, de ugyanakkor a csoportos hangképzés, a kóruséneklés területén nem sok tapasztalattal rendelkezik, így az amatőr énekesek számára sokszor érthetetlen módon közelít a témához.

A karnagy számára ez a jelenség felveti azt a kérdést is, hogy milyen művész az, aki nem tud saját maga szép hangot kicsihozni a hangszeréből, csak játszani akar rajta? Nagyon fontos lenne ezért már az iskolában helyes hangadásra nevelni a gyerekeket. Ekkor még nyitottak, fogékonyak, könnyen alakítható a hangjuk, könnyedén, szinte észrevétlenül, játékosan, az utánpótlás eszközét kihasználva lehet helyes beidegződésekre nevelni őket, később ugyanis a hibák nehezen vagy egyáltalán nem javíthatók.

## 3. BEÉNEKLÉSI/HANGKÉPZÉSI HIBÁK ÉS AZOK JAVÍTÁSI LEHETŐSÉGEI

Alapvető gondot jelent az ének-zene tanárok és karvezetők képzésének hangképzés elméleti hiányossága. Ének-zene tanításunk énekléscentrikus, a tanár „hangokkal dolgozik”, mégis sok esetben hiányzik az alapos, elméleti tudás – pedig a hangképzés kizárólag gyakorlati tapasztalatok alapján nem lehet hatékony. Az iskolai óraszámok amúgy is szűkösek, így

a próbaidő véges. Az adott felsőoktatási képzéstípusoknál a komplex felvételi eljárásban és a képzés csaknem teljes időtartama alatt is hangsúlyos szerepet kap a magánének (BODNÁR 2015c: 213, 223–224), ám az órákon folyó munka – bár szépíti az énekhangot és bizonyos ismeretanyag, valamint egyéni éneklési készség elsajátításához vezet – önmagában nem készítheti fel a hallgatót a majdani ének-zene tanári és karvezetői tevékenység speciális nehézségeire. Tanácstalanok maradnak tehát a hallgatók abban a kérdésben, hogyan tudnák a későbbiekben alkalmazni a magánénekórákon szerzett esetleges jó tapasztalatokat az iskolai gyakorlatban.

Teljesen hiányzik a képzésből a különböző korosztályokhoz alkalmazható, csoportos hangképzési módszertan. Értetlenül állnak a gyerekek az iskolában, amikor olyanokat hallanak a tanárjelölttől, mint „támasszatok” vagy „helyezzétek pozícióba a hangot”.

A gyerek, kellő ismeretek hiányában, azt sem tudja, mit kellene csinálnia, sokszor a tanár is csak „elszajkózza” a magánénekórán hallott instrukciókat, de nem képes megítélni, hogy önmaga jól csinálja-e azokat, s főként, hogy a gyerek mit művel egy adott utasítás hatására. Kisgyerekkorban egyszerűen, játékosan, indirekt módon lehetne az énekeseket rávenni, hogy a helyes hangadás alapvető elemeit elsajátítsák: olyan rövid, világos, az adott korosztály számára könnyen érthető instrukciókra lenne szükség, amelyeket a gyerekek meg tudnak valósítani, és amelyek hosszabb „tudományos fejtegetések” nélkül, nagy létszám mellett is célra vezetnének.

### 3.1 PÉLDÁK A HELYES, EGYSZERŰ INSTRUKCIÓKRA

A továbbiakban javaslatok következnek arra vonatkozóan, hogy milyen egyszerű, rövid, világos instrukciókkal lehet a kis énekeseket a hangképzés legalapvetőbb részfeladatainak megoldására rászoktatni:

- Ül egyenesen! Húzd ki magad! Tedd le a lábad! (Ezáltal a tüdő olyan, az álló helyzethez hasonló pozícióba kerül, amely lehetővé teszi a teljes tüdőkapacitás kihasználását.)
- Mélyre vedd a levegőt! Tedd csípőre a kezed és érezd, hogy a tüdő alsó része is megtelelik! (Ezzel elérhetjük, hogy a helyes mélylégzés beidegződjön, valamint ellenőrizni tudjuk, hogy a helytelen felső mellkasi, vagy váll-légzést elkerüli-e a gyerek.)
- Áramoltasd kifelé a levegőt! (Ezzel lehetővé tesszük a szabad, könnyed hangadást. Ebben az esetben a hangszalagok a levegő hatására szabadon, a környező izmok esetleges káros, fárasztó túlmunkája nélkül működnek.)
- Lazán, könnyedén énekelj! Ne erőlködj! (Ezekkel a felszólításokkal szinte sugalljuk, hogy erőlködés, feszítés, préselés nélkül szabadon énekeljen a gyerek.)
- Puhán indítsd a hangot! *Hehezve* énekeljük a skálát! (Ebben az esetben kiküszöböljük az igen káros, a hangszalagokat fárasztó, rosszabb esetben megerőltető kemény hangindítást.)
- Ejtsd az állad, nyisd a szád! (Ha ezt az instrukciót megfelelő hangzók esetében alkalmazzuk, az énekes könnyedén elsajátítja a helyes hangzóképzés alapjait.)

Korosztályonként más-más megközelítésre lenne szükség. Felső tagozatban, valamint gimnáziumban építhetünk már a diákok tudására, felhasználhatjuk a biológia- és fizikaórákon elhangzottakat, és a tanultakra építve fokozatosan lehet tudatosítani az énekléssel kapcsolatos legfontosabb anatómiai, fizikai, fiziológiai jelenségeket (ilyenek például a hang fizikai tulajdonságai, a hangadás folyamata, a levegő útja, a hangadó és légzőszervek helyes működése). Nagy létszám és rövid idő mellett, véleményem szerint ez vezethetne célra – de fontos az is, hogy a tanár a rövid, egyszerű, érthető, a gyerekek számára könnyen megvalósítható instrukciókat adjon, majd a hallottak alapján, időről időre, tudatosan tudjon javítani és továbbfejleszteni.

Mindennek eléréséhez alapos elméleti tudásra van szükség. Az énekeltetőknek tisztában kell lenniük a témát érintő alapvető elméleti kérdésekkel. Ezek a következők:

- A természetesség és tudatosság kérdése az éneklésben.
- A hangképzés fogalmának értelmezése.
- A hangképzés történetének rövid áttekintése.
- A hangképzés feladata és fázisai. A hangadás folyamata.
- Az emberi hang fizikája.
- A légzés szerepe az éneklésben.
- A hangszalagok funkciói.
- A helyes és helytelen hangindítások.
- A leggyakoribb hanghibák.
- A rezonancia szerepe az éneklésben.
- A mutálás sajátosságai a serdülőkori éneklésnél.
- Hangegészségtani tudnivalók.
- Fonetikai alapismeretek.
- A magánhangzó- és mássalhangzótörvények szerepe az éneklésben.
- Az artikulációs szervek természetes működése és szerepük az éneklésben.
- Prozódia.
- Magyar sajátosságok a szövegejtés területén.
- Az idegen nyelven történő énekeltetés lehetőségei különböző korosztályok esetében.
- A gyakorlás pszichológiája.
- Hangképző alapgyakorlatok.
- Az iskolai hangképző munka korosztályos lehetőségei. (KERÉNYI 1985: 328–338)
- A vezénylő mozdulatok és a hangképzés összefüggései. (BODNÁR–ERDŐS–KABDEBŐ 2015: 15–16)

Ezeknek az ismereteknek a hiányában a karvezető csak sötétben tapogatózhat, hallomásból szerzett tapasztalatokra, vagy saját ösztöneire hagyatkozhat. Ebből is adódhat, hogy a kórusok hangzása sok esetben kívánnivalót hagy maga után. Az énekórákon, ahol – a nagyon ritka kivételektől eltekintve – teljesen hiányzik a hangképzés, a beéneklés, bizonyos

mértékben helyettesítheti azt népdalok, műdalok éneklése az óra kezdetekor. Ám a dalok kiválasztásánál fontos ügyelni azok hangterjedelmére, regiszterére, hogy a feladat ne állítson hangi nehézséget a tanulók elé, s így valóban bemelegítő jelleggel bírjon.

Természetesen jelen esetben nem tekinthetjük át részletesen, hogy melyik korosztály esetében milyen dalok jöhetnek szóba ezen a területen, de néhány példát említhetünk (a teljesség igénye nélkül). Általában tanácsos kis hangterjedelmű, felfelé induló, *dó-ré-mi* hangokkal kezdődő dalokat választani kezdésképpen – ilyen például, a kicsinyek esetében, a *Szeretnék szántani* vagy az *Egy boszorka van*, a nagyobbak számára a *Tavaszi szél vizet áraszt* vagy a *Körösfői kertek alatt* kezdetű dal.

### 3.2 „MI A SZÉP ÉS MI A JÓ” – MI A HELYTELEN ÉS VESZÉLYES?

Különösen bonyolult a helyzet a médiából áradó, különböző stílusban éneklő előadók vagy a tehetségkutató adásokban megjelenő „önjelölt éneklők” megítélésében. Sokszor elhangzik a sommás megjegyzés valakiről: „szép hangja van”, „jól énekel” (vagy: „jó hangja van”, „szépen énekel”).

Az opera-előadások alkalmával megfigyelhetjük, hogy súlyos gondot okoz és csak erőlködés árán sikerül egyes magas hangok megszólaltatása: gyakran egy szó se érthető a szopránból és a tenorból a magas hangfékvésben való énekléskor. Néha viszont egy rockénekes minden szava kristálytiszta érthető, de ép hangmagasságot nem énekel, az operettbonviván csodálatosan lágy hangszínnel szólal meg, ám végtelenül mesterkéltan ejti a szavakat, és így tovább. Nagyon nehéz tehát ezen a területen eligazodni és a gyerek helyes ítélőképességét megfelelő irányba terelni.

Hogyan fogalmazza meg a tanár önmaga számára, „mi a szép és mi a jó”? Adódik a válasz, szép és jó az, ami természetes. Ám ezen semmiképp sem a képzetlen, „natúr” éneklés értendő – vagy a néptáncmozgalomban hallható nyers, feszített, préselt népdaléneklési mód, esetleg a népi énekestílus címén olykor hallható szélsőségek, amikor tizenéves gyerekeket hallunk idős paraszt nénik hangütését utánzó hangon megszólalni.

A szép hang (hangszín) veleszületett adottság, a jó éneklés hosszú tanulási folyamat eredménye. Ennek megfelelően azt a hangadást kell helyesként tekintenünk, ami a hangadó szervek természetes működéséből fakad. Ebben az esetben a helyes mélylégzés alkalmazása mellett, a kiáramló levegővel szemben a hangszalagok megfelelő erővel állnak ellen, s a hangszalagokat mozgató izmok csak olyan mértékben fejtenek ki erőt, amely a hangszalagok szabad működését elősegíti. A keletkező *primer hang*<sup>4</sup> a rezonáns üregekben kellő fényt és csengést nyer és az artikulációs szervek helyes működtetése mellett szép, könnyed, szabad hatást keltve szólal meg. De mindez csak nagyon ritkán tapasztalható, születésünk után ugyanis folyamatosan torzul hangadásunk, számos hangadási hibát veszünk fel.

<sup>4</sup>A gégeben keletkező, szabad füllel nem érzékelhető hang, mintegy alaphangja az általunk hallott hangnak.



Súlyos hiba a helytelen légzés – melynek oka lehet akár az öltözködési szokásokból fakadóan az övtáj természetellenes összeszorítása (főként a lányok esetében), valamint a helytelen ülés mód. A rossz légzésfajták a következők: váll-légzés vagy felső mellkasi légzés, bordalégzés vagy alsó mellkasi légzés, valamint az összetett légzés. A váll-légzés esetében a lélegzet rövid, kapkodó. A mellkas megemelkedik és nyomást gyakorol a gégére. A bordalégzés esetében sem lehetséges a tüdő kapacitásának optimális kihasználása. Az összetett légzés esetében a pukkadásig feszült érzés keletkezik, amely szintén rossz hatással van a szabad, könnyed hangadásra.

A helytelen, kemény hangindítás főként a gyerekek hibája. A leggyakoribb hanghiba a „gombócozás” vagy „torkolás”, a préselés, a szorítás, a sötétítés, a fojtás, valamint az orrhangon történő éneklés. Általános hiba a forszírozás, a kiabálás éneklés. A káros, *fisztula-hangon* való éneklés<sup>5</sup> a magas hangok erőlködéssel történő megszólaltatásakor jelentkezik. A szövegmondásban a mássalhangzók elnyelésével vagy éppen túlzottan pregnáns többszörözésével találkozhatunk, de a szavak egybeolvadásával, a magánhangzók nem kellő megformálásával vagy a magasság felé éneklés esetében egybemosásával is.

A hangképzés elsődleges feladata a fenti hibák kiküszöbölése, a „mínuszból a nulla szintre való eljutás”, a természetes, szabad hangadás beidegzése. Csak ez után kezdődhet a hang jó irányba történő fejlesztése: először ki kell munkálni a hangszert, utána jöhet az állandó karbantartás, a tudás fejlesztése. Ezen a ponton kap szerepet a tudatosság fontossága, elsősorban az énekeltető részéről, de a korosztálynak megfelelő mértékben az éneklő részéről is.

A mai gyerek a hangképzés tekintetében sokkal nehezebb helyzetben van, mint évszázadokkal ezelőtt élt társa, a középkorban a gregorián kultúrán nőttek fel az éneklők, az angol katedrálisokban „gyerek- és hangbarát” muzsika szólalt meg. Ma viszont olykor oratóriumot kell megszólaltatniuk a gyerekeknek (akár Orff *Carmina buranáját*) vagy leküzdhetetlen nehézségű modern darabokat, melyek betanulása sokszor lélekölő, fárasztó, terhes munka számukra és sok esetben veszélyezteteti hangjuk épségét. Ezekre a feladatokra a mai énekesek nincsenek felkészülve, így forszírozott énekléshez vezethet, ha a kiválasztott darab hangereje túlnő lehetőségeiken – ami a hangadó szerv számára súlyos veszély lehet.

A túlzott hangterjedelem is veszélyeket rejthet, hiszen egy-egy nagyon magas vagy különösen mély hang kiéneklésekor az énekesnek természetellenes, esetleg a jó hangadás beidegzését veszélyeztető megoldáshoz kell folyamodnia.

Nehézséget jelenthet a darab dallami vagy ritmikai szempontból is, mivel az adott korosztály számára gondot jelent a megszólaltatás, a próbák fásulttá, fárasztóvá, unalmassá válhatnak (ugyanaz a helyzet az idegen nyelven történő énekeltetés esetében is). Feltétlenül figyelembe kell ezért vennünk, hogy az adott korú és tudású énekesek mit bírnak megerőltetés nélkül megvalósítani, minden szempontból fontos a fokozatosság elvének a betartása. Emellett lényeges a gyakorlás mikéntje, mind a hangképzés, mind a dalok, kórusművek betanítása tekintetében. Feltétlenül részenként, részproblémánként

<sup>5</sup> A *fisztula*-hang merevítés által jön létre: a hangszalagok szorosan egymáshoz préselődnek és csak egy részük tud részt venni a rezgésben.

haladjunk – értve ez alatt a hangképzés egyes elemeit (légzés, hangindítás, artikuláció, hangzóformálás) vagy a darabok egyes részeit, egyes problémaköreit (dallami, ritmikai nehézségek, intonáció, pregnáns szövegejtés).

Tudatos instrukciókkal éljünk és fokozatosan haladjunk a nehézségek és az egész felé: a jó irányú gyakorlás fejlődéshez vezet, de ugyanannyi időbefektetéssel, ha rossz az irány, stagnálás vagy romlás figyelhető meg. Külön érdemes foglalkoznunk azzal, hogy mik azok a területek, amelyek a leginkább veszélyeztetik a növendékek hangját, milyen súlyos hibákat követhet el az énekeltető. Komoly felelőssége van a mindennapi munkában annak, aki gyerekekkel, fiatalokkal dolgozik. Mindenekelőtt vigyáznia kell a rá bízott gyerek hangjára: miközben fejleszti, nem szabad túlerőltetni, de veszélyes lehet a hangerő forszírozása, valamint a hangterjedelem kortól függő határainak túllépése is. Ne féljünk az általunk használt tankönyvek esetleges felülbírálásától, hiszen azok dalanyagának összetételét a szerzők egyéni – bár a jogszabályokat figyelembe vevő – ötletei mellett számos más kritérium is befolyásolhatja (BODNÁR–ERDŐS–KABDEBŐ 2015: 40–46), amelyek között nem feltétlenül a hangképzés szempontrendszere az elsődleges. Így a tananyag azon dalait, amelyek a lejegyzett magasságban túlzott nehézséget jelentenek, bátran lehet *transzponálni*.<sup>6</sup>

Szintén veszélyes lehet a kórusok szólambeosztásának kialakítása, ezért mindenképpen fontos, hogy a gyereket meghallgassuk, bármit is mond hangfaját illetően (ha egyáltalán tisztában van ezzel). Nem biztos, hogy korábban megfelelő szólamban énekelte, de az évek során a hangterjedelme is változhat. Szükséges ezért a szólambeosztást időről időre újra felülvizsgálni, és abba a szólamba osztani a gyereket, amelyben huzamos ideig könnyedén, megerőltetés nélkül tud énekelni (ez a kérdés felnőtt énekeseknél kevésbé égető probléma). Az egyik legsúlyosabb veszélyt talán a karvezetők saját ambíciója jelenti a hanggal szemben. A darabok kiválasztásakor nagyon nehéz megállnunk, hogy vágyaink ne győzzenek lehetőségeink rovására.

Helytelen a kórus képességeit meghaladó nehézségű darabokat énekelteni, mivel, ha választásunk e tekintetben túlzó, nagy veszélynek tesszük ki énekeseink hangját. Még Kodály és Bartók egyenműkaraiban is veszélyek leselkednek, bár nem egyforma mértékben. Meglepő, hogy Bartók a hangfekvés tekintetében sokkal mértéktartóbb, a 27 egyenműkarban mindössze egyszer, átmenő hangként érinti a *fisz* hangot és az alt számára sem ír le kis *g*-nél mélyebb hangot. Kodálynál a helyzet sokkal veszélyesebb: nála mind szólamszám, mind magasság és mélység tekintetében jóval nagyobb szélsőségekkel találkozhatunk (nem beszélve arról, hogy gyermek- és nőikarai, a címadáson kívül, semmilyen útmutatást nem adnak arra vonatkozóan, hogy mely darabok énekelthetők gyerekekkel, ifjúsági leánykarokkal, kamarakórusokkal vagy nőikarokkal). E kérdésekben a karvezető sokszor magára van utalva és különösen vigyáznia kell, hogy kórusa életkorát és hanggi adottságait tekintve ne essen túlzásba a darabok kiválasztásakor.

6 A leírtaktól eltérő hangmagasságban megszólaltatni az adott zeneművet – jelen esetben olyan hangnemekbe érdemes transzponálni, amelyek az adott korú gyermekek számára kényelmes hangfekvést biztosítanak.

Kiemelt veszélyt jelent a mutálás időszaka. Sokszor találkozni azzal, hogy az énekeltek nem vesznek tudomást a lányok mutálásáról, mivel náluk nem olyan látványos a hangváltozása. Súlyos hiba a mutálás alatti énekeltetés – ilyenkor óvni kell a gyerekek hangját és időről időre ellenőrizni, hol tart a biológiai változás folyamata (ez olykor néhány hét alatt lezajlik, de előfordulhat, hogy évekig elhúzódik). A mutálás időszaka alatti éneklés esetleg az énekhang elvesztéséhez vezethet, ezért különösen nagy ilyenkor az énekeltető felelőssége.

Hasonló a helyzet a beteg gyerekek énekeltetése ügyében. Tilos megengedni, hogy fájós torokkal, köhögősen, rekedten énekeljen a gyerek (aki gyakran nincs tisztában azzal, hogy mi baja). Már a nátha is veszélyes, hiszen a megduzzadt orrnyálkahártya megváltoztatja a rezonáns üreg belső térfogatát, így a hang másképpen szólal meg, de még veszélyesebb, ha arc- vagy homloküreg-gyulladással állunk szemben. Rosszabb esetben az énekes igyekszik egészséges hangszínét megkeresni és különböző torzításokkal segít magán, amelyek veszélyeztetik a jó beidegződéseket. Súlyosabb esetben viszont hurutos megbetegedés, légcső- vagy hörghurut léphet fel – ekkor szintén megváltozhat az énekes érzete, hangszíne.

Az ilyen állapotban történő éneklés megerőltetéshez vezethet, s különösen veszélyes a gége hurutos megbetegedése, mivel a hangszalagok a gégében találhatók. Ha a betegség áterjed magára a hangszalagra, akkor hangszalaghurut léphet fel, és veszélybe kerül maga a hangadó szerv. Ekkor hosszantartó rekedtség állhat be, és további erőltetett éneklés esetén visszafordíthatatlan károsodásokat szenvedhet az énekes – ilyen a hangszalagsomó, a hangszalagbevérvés és a hangszalagpolip.

A legsúlyosabb stádiumban hangszalaggyengeség, *fonaszténia* állhat be, amely igen nehezen gyógyítható – míg az, hogy a sok betegséggel járó őszi, tavaszi fellépések idején a karvezetők maguk kéri a betegeket, hogy a hiányzó helyett is énekeljenek, szinte már bűn.

#### 4. BEFEJEZŐ GONDOLATOK

Jelen tanulmány nem nyújthat lehetőséget arra, hogy a címbéli téma minden részletére kiterjedő alapos és részletes képet adjon, de – reményeim szerint – arra igen, hogy újra felhívja a figyelmet énekoktatásunk és kórusmozgalmunk egyik legégetőbb problémájára.

Az éneklés – így a csoportos éneklés – ugyanis elsősorban tudatos tevékenység (mindenfajta látszat és közhiedelem ellenére). Emellett a művészeti tevékenység – ezen belül a kórusban való éneklés – egyik valóban fontos célja a közönség előtti fellépés, amelynek azonban nem rendelhető alá a zene (esetünkben a közösségi zenélés) önmagáért való szeretete, nem eshet a „produkció-mánia” áldozatául a repertoárválasztás és főként nem az énekesek testi-lelki épsége. A természetes éneklés érzete és élménye csak türelmes és tudatos munkával valósulhat meg: ennek kulcsa pedig a helyes hangképzés és a megfelelő beéneklés.

## HIVATKOZÁSOK

- BODNÁR G. (2015a): Az elmúlt évtizedek változó tanárképzési programjainak hatása az ének-zene tanárok képzésére. In: BODNÁR G. – SZENTGYÖRGYI R. (szerk.): *Szakpedagógiai körkép III. Művészetpedagógiai tanulmányok*. ELTE, Budapest. 9–23. [http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP\\_BTK\\_BMK\\_4.pdf](http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_4.pdf). (Letöltés ideje: 2016. március 1.)
- BODNÁR G. (2015b): Kincsestár a tanárképzéshez. In: K. UDVARI K. (szerk.): *Művelődéstörténeti kincsestár. Válogatás Dr. Maróti Gyula (1912–2004), a Kórusok Országos Tanácsa (KÓTA) alapító főtítkárának magándokumentum-gyűjteményéből*. Püski Kiadó, Budapest. 7–8.
- BODNÁR G. (2015c): Osztatlan képzés az ének-zene tanár szakon: tapasztalatok, javaslatok. In: KÁROLY K. – PERJÉS I. (szerk.): *Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 2. Jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 211–224. [http://www.eltereader.hu/media/2016/01/Jo\\_gyakorlatok\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2016/01/Jo_gyakorlatok_READER.pdf). (Letöltés ideje: 2016. március 1.)
- BODNÁR G. – ERDŐS Á. – KABDEBÓ S. (2015): *Ének-zenei ismeretek*. ELTE, Budapest. [http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP\\_BTK\\_BMT\\_1.pdf](http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMT_1.pdf). (Letöltés ideje: 2016. március 1.)
- KERÉNYI M. Gy. (1985): *Az éneklés művészete és pedagógiája*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
- MARÓTI GY. (2005): *Magyar kórusélet a Kárpát-medencében*. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága Anyanyelvi Konferenciája, Budapest.
- SZŐNYI E. (1987): *Kodály Zoltán nevelési eszméi*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

ERDŐS ÁKOS, az ELTE BTK Zenei Tanszékének egyetemi adjunktusa 2008-ban szerezte meg doktori fokozatát. Az Óbudai Kamarakórossal és a Zenei Tanszék kórusaival több mint 40 különböző díjat nyert hazai és külföldi nemzetközi kórusversenyeken és fesztiválokon, több alkalommal részesült karnagyi különdíjban, valamint tagja volt nemzetközi kórusversenyek zsűrijének, kórusaival több CD-felvételt is készített. 1994 óta rendszeresen tart továbbképzéseket énektanárok és karvezetők részére hangképzésmélet és kórushangképzés témakörben. Publikációkat e témakörben, valamint a kórusirodalom tárgykörében tett közzé.

# KÖRNYEZETI TARTALMAK A TÖRTÉNELEM KÖZÉPISKOLAI OKTATÁSÁBAN

MOHAY BORBÁLA

Budapest, I. kerület, Szilágyi Erzsébet Gimnázium

## ABSZTRAKT

Ember és természetes környezetének viszonya – mint minden más kapcsolatrendszer – saját történetiséggel rendelkezik. A különféle humán tudományok sok szempontból vizsgálják e viszony alakulásának eltérő minőségeit. A környezettudatosság és a fenntarthatóságra való nevelés tartalmi és módszertani hátterét a különféle pedagógiai irányzatok szintén egyre inkább kidolgozzák – a középiskolai történelemoktatás azonban átfogóan még nem integrálta e szemléletet. Holott a történelem tantárgy keretén belül számos lehetőség kínálkozik a környezeti tartalmak megragadására: az ember természethasználó és természetformáló szerepe, valamint a természeti környezet emberi életeket, gondolkodást, történelmi eseményeket, rendszereket meghatározó volta egyaránt megjelenik a tantárgy tartalmi elemei között. Ezen összefüggések minden egyes korszak és terület történelme kapcsán előtűnnek, tematikus kategória szerint pedig leggyakrabban a gazdaság- és hadtörténeti vonatkozású részeknél bukkannak fel. Természetesen figyelemmel kell lennünk a különböző kiadású és szerzőségű tankönyvek eltérő szemléletmódjára, illetve a tankönyvekben szereplő, bevett környezettörténeti témákon felül bevonhatunk egyéb érdekes összefüggéseket is. Összességében azonban nem szükségesek radikális változtatások, újítások a környezeti tartalmak történelemoktatásba való eredményes integrációjához. Apró szemléletváltással kísért odafigyelés, tudatosítás elegendő ahhoz, hogy kialakítsunk a tanulóknak egy árnyalt képet ember és környezete történelmi kapcsolatáról – segítve ezzel a jelen problémái felé irányuló érzékenyebb hozzáállást is.

## 1. BEVEZETÉS

A történelem tantárgy oktatásában a környezeti tartalmak megragadására és ezáltal a szemléletformálásra számos lehetőség kínálkozik. A környezeti tartalmak átfogó, tartalmilag és módszertanilag kidolgozott rendszere azonban hiányzik a történelemoktatás hagyományából. Jelen dolgozatban nem e hiány pótlására teszek kísérletet, hanem csak áttekintően feltárom azon természeti-környezeti vonatkozású történeti összefüggéseket, amelyek történelemórákba való beépítése kézenfekvőnek tűnik. Nem koncentrálok a módszertani és gyakorlati megvalósítás részleteire, hanem tisztán tartalmi felsorolást teszek néhány lényeges szemléletbeli kiegészítéssel.

Elsőként a Nemzeti alaptantervet és a kerettanterveket vizsgálom meg abból a szempontból, hogy melyek az előírányzott, kötelezően teljesítendő elemek. Ezt követően – a történelemtankönyveket alapul véve – feltárom, hogy a történelemtanítás gyakorlatában mely témák kapcsán és hogyan merülnek fel vagy kerülhetnének elő kis figyelemráfordítással a környezeti tartalmak. Végül néhány, a történelemoktatásba való integrálás szempontjából

lényeges kiegészítést teszek a témában: rávilágítok a különböző tankönyvekben felfedezhető szemléletbeli különbségekre, felvetek egyéb témabeli ötleteket, illetve felhívom a figyelmet a folyamatos tudatosítás és a szintetizálás fontosságára. Mindezek előtt azonban áttekintem a történettudomány és a pedagógiatudomány releváns összefüggéseit.

## 2. TUDOMÁNYOS ÉS PEDAGÓGIAI KONTEXTUS

Földünk ökológiai viszonyaira az ember a kezdetektől fogva hatással volt, ahogyan a természeti környezet is mindig befolyásolta a társadalmi-gazdasági viszonyokat. Ez a kölcsönhatás, a természet és a társadalom kapcsolata változó mértékben és minőségben jelent meg a történelem folyamán. A XX. század második felében globális mértékben felerősödő környezeti válság nyilvánvalóvá tette, hogy ez az érzékeny kapcsolat felborult, vagy legalábbis a felborulás felé halad (MCNEILL 2011). Az 1970-es években, a Római Klub jelentéseiben (MEADOWS et al. 2005; MESAROVIC–PESTEL 1974) átfogóan megfogalmazták a globális problémák mibenlétét, valamint a hosszú távú, globális szemlélet fontosságát. A fenntartható fejlődés koncepciója ezek nyomán forrt ki és vált rendkívül elterjedtté helyi, regionális és globális szinten is. A természetvédő akciók propagálói és a politikai-gazdasági döntéshozók mellett a különböző tudományok képviselői is e problémakör felé fordultak.

A természettudományi, műszaki és gazdasági kutatások után a humán tudományok is elkezdtek foglalkozni ökológiai kérdésekkel. A természet történeti szempontból való tanulmányozásának az európai történetírásban évszázados hagyománya van. A Vidal de la Blache tevékenysége nyomán (LÉVY 2002: 19–31) kialakult iskolák, a földrajzi posztszibilizmus és determinizmus mind a mai napig áthatják a földrajzi tér történelemalakító szerepéről alkotott felfogásunkat (LEPETIT 2002: 65–75). A különböző korok természetszemléletét értékes mentalitástörténeti, esztétikai és irodalomtörténeti elemzések is rekonstruálják (GLACKEN 1967; HUSSEY 1967; BARREL 1972; ANDREWS 1989; COFFIN 1994; WILLIAMSON 1995; MATTHEW 2004). Keith Thomas úttörő könyve (1983) az ember természet feletti uralmának kialakulásáról, illetve újabban Alexandra Walsham műve (2011) a reformáció tájatalakító hatásáról egyaránt magába olvasztja a történeti földrajzi, antropológiai, ökológiai, filozófiai szempontokat. A magyar történetírásban korántsem ennyire kiterjedtek a hasonló vizsgálódások (R. VÁRKONYI 2009: 27), de idekapcsolható a környezeti régészet (PALÓCZI HORVÁTH 1993), a kerttörténet (RAPAICS 1940; GALAVICS 1999), a folyószabályozások mint összetett természeti és társadalmi probléma története (ANDRÁSFALVY 1972; GYŐRI 2000; TAKÁCS 2000a; TAKÁCS 2000b; ANTAL és mtsai 2000; PINKE 2015), valamint az éghajlattörténet (RÁCZ 1993; RÁCZ 1999; RÁCZ 2008; KISS 2012). Különösen értékesek a különböző tematikákat egységbe foglaló táj- és környezet-történeti, illetve történeti ökológiai kötetek (R. VÁRKONYI – KÓSA 1993; FÜLEKY 1997; R. VÁRKONYI 2000; LASZLOVSZKY–SZABÓ 2003; KÁZMÉR 2009).

Az egyre kiterjedtebb és népszerűbb „landscape studies” („tájtudományok”) képviselői szerint a táj már nem különálló entitásként vagy a gazdasági-társadalmi tevékenységek



melléktermékeként, hanem sokkal inkább kulturális konstrukcióként, szöveggént jelenik meg, amely maga is jelek, olvasható és értelmezhető szimbólumok rendszere (WALSHAM 2011: 5–6; LEPETIT 2002: 70), illetve „az emberi történelem cselekvő részese” (RÁCZ 2008: 12–13). A természet- és társadalomtudományok interdiszciplináris határmezsgyéjén kialakult tudományágak, az ökokritika (DEVESCOVI 2010), a történeti ökológia, a tájtörténet (CHANDLER 2000: 133–141) egymástól gyakran nem különböztethetőek meg. A téma irodalma kapcsán azt is fontos figyelembe venni, hogy a különböző korokban megfigyelhető tendenciákat tárgyaló szakmunkák nemcsak az adott korban élő ember természettel kapcsolatos nézeteire világítanak rá, hanem arra is, hogy jelenleg hogyan tekintünk ezekre a változásokra. A természethasználat tudományos módszerekkel való rekonstruálása impliciten a környezet- és természetvédelem aktuális kérdéseit és a felelősség tudat kialakítását is megcélozza (R. VÁRKONYI – KÓSA 1993: 7–23).

A tudatos szemléletformálás gyermekkortól kezdve bizonyul a leghatásosabbnak (NKNS 2010: 14, 33) – ebből a szempontból a családon túl (NKNS 2010: 73–83) a közoktatás rendelkezik kiemelt szereppel (NKNS 2010: 275). A fenntarthatóságot szolgáló oktatás több, saját módszertannal rendelkező területen megjelenik – például a fenntarthatóság pedagógiája, az állampolgári, az erkölcsi és a multikulturális nevelés terén (NKNS 2010: 33) –, tanulmányom témája szempontjából viszont a környezeti nevelés a legrelevánsabb. (Nehéz, de szükséges világosan megkülönböztetni a környezetvédelmet, az ökológiát és a történeti ökológiát mind tudományos, mind pedagógiai területeken.)

A környezeti nevelés célja a szűkebb és tágabb természeti és társadalmi környezet problémáira való nyitottság, valamint a megfelelő attitűd és képesség kialakítása ezek megoldására (NKNS 2010: 34). Az ezt megvalósító pedagógia jellemzője a rendszerszemlélet, a holisztikus látásmód, a tevékenységekre és az együttműködésre koncentráció, valamint a probléma- és értékközpontúság. A környezeti nevelés párhuzamosan aktuális és jövőbeli fókuszú, és egyszerre kíván kialakítani lokális és globális gondolkodásmódot a környezeti problémák kapcsán (NKNS 2010: 43–46). A tágabb értelemben vett pedagógiai irányzatok kontextusában alapvetően felfedeztető, induktív-empirikus tanulászervezést követel (MAKÁDI és mtsai 2013: 100–142), bár szemléletébe fontos integrálni az előzetes tudáselemekre építő, fogalmi váltásokra alapozó konstruktivista pedagógiát és a komprehenzív szemléletet is (NKNS 2010: 51–53; RAPOS és mtsai 2011: 33–36).

A valóságközeliségből fakad és az innovativitásra ad lehetőséget a környezeti nevelés egyik legfontosabb jellemzője, az interdiszciplinaritás. Bár elterjedt nézet, hogy alapvetően a természettudományok, mint a természettel kapcsolatos ismeretek fő közvetítői foglalkoznak környezetvédelemmel, illetve a környezeti neveléshez kapcsolható témákkal (NKNS 2010: 231–232; CSENGER 2015: 188), a humán tudományok, tantárgyak szerepét nem szabad elhanyagolni. Ez utóbbiak bevonásával lehet megláttatni a kulturális különbségeket, kialakítani a holisztikus szemléletet és egyfajta erkölcsi értékrendet, illetve ezek helyeznek nagyobb hangsúlyt az érzelmekre. A jogi, gazdasági ismeretek átadásáért és az állampolgári nevelésért, a közügyekben való részvétel fontosságának tudatosításáért szintén a humán tudományágak és tantárgyak felelősek (NKNS 2010: 231, 234; CSENGER 2015: 181).

Konkréten a történelem és a környezet(védelem) kapcsolata szintén nyilvánvalónak tűnik, hiszen minden történelmi esemény egy adott természeti és társadalmi környezetben játszódik, illetve a természetátalakítás, környezethasználat indítékai, eszméi szintén a történelemoktatásban jelennek meg (HORVÁTH 2006: 83; CSEPELA és mtsai 2003: 242–243, 245). Sőt, a történelem tantárgy integráló jellege, a környezeti változások lassú lefolyása és a múltbeli kudarcok tanulságának fontossága miatt a tantárgy kifejezetten alkalmas környezeti nevelési tartalmak közvetítésére (HORVÁTH 2004: 33–34; HORVÁTH 1993: 26).

### 3. KÖRNYEZETI TARTALMAK A TÖRTÉNELEMOKTATÁSBAN

A következőkben az ember és természet történeti kapcsolatának azon részére koncentrálok, amelyek általában – ha nem is tudatosan – megjelennek, vagy nagy eséllyel megjelenhetnek a történelem középiskolai oktatásában; illetve kis figyelemráfordítással könnyen beépíthetők az oktatás folyamatába. Az integrálás kézenfekvő voltát igazolja, hogy a következőkben kifejtett témák explicite is megfogalmazódnak a közelmúltban kiadott leggyakrabban használatos történelemtankönyvekben. Az adott kérdéskörök után tehát néhány tankönyv konkrét szöveghelyére utalok.

A történelem-tananyagban tipikusan megjelenik a környezet és ember kapcsolatának két fő iránya: a természeti környezet társadalmi-gazdasági-politikai rendszereket és eseményeket meghatározó szerepe, illetve az emberi tevékenység természetátalakító hatása. Elemzésemet is e két fő irányból végzem el, mindkét témával kapcsolatban főként a gazdasági és a hadászati vonatkozásokat feltárva.

#### 3.1 A TERMÉSZETI FELTÉTELEK HATÁSA A GAZDASÁGI ÉLETRE

A természeti feltételek hatása a gazdasági életre, a termelési módokra és a technika fejlődésére a történelem folyamán minden korszakban és minden régióban meghatározó összefüggés. Az őskorban az élőlények fennmaradásának záloga – ha például a jégkorszak által előidézett mostohább körülményekhez való idomulásra vagy a háziasításra gondolunk – a természeti környezethez való alkalmazkodás volt (SZÁRAY 9. 2013: 6; SZÁRAY I. 2006: 7, 11.; NÉMETH–BORHEGYI 9. 2015: 9, 10; SZÁRAY I. 2001: 10). Az újkőkori eszközfejlődés elsőként a „kedvezőbb természeti adottságú Közel-Keleten” indult meg (SZÁRAY I. 2006: 12; SZÁRAY I. 2001: 14; SZÁRAY 9. 2013: 8). Mezopotámia és Egyiptom csapadékszegény vidékén kibontakozhatott az öntözéses földművelés, míg a kis-ázsiai államok területén erre nem kínált lehetőséget a természetföldrajzi környezet (SZÁRAY I. 2006: 24; SZÁRAY 9. 2013: 16; NÉMETH–BORHEGYI 9. 2015: 11, 15). A kínai és az Indus-völgyi kultúra virágzása kapcsán lényegesek a nagy folyamok, illetve a földrajzi zárttság (SZÁRAY I. 2001: 48; SZÁRAY I. 2006: 41, 45; NÉMETH–BORHEGYI 9. 2015: 27, 29, 32; SZÁRAY 9. 2013: 26, 28). Hellász és Róma ókori történeténél többek közt a mediterrán éghajlatnak megfelelő



növénytermesztés, a Földközi-tenger közelsége, illetve az érclelőhelyek fontossága kap jelentőséget a társadalom és az államok életében (SZÁRAY I. 2001: 53, 59, 103–104; SZÁRAY I. 2006: 47, 52, 56, 105; SZÁRAY 9. 2013: 34, 72, 94; NÉMETH–BORHEGYI 9. 2015: 35, 38, 103, 105). A természeti katasztrófák – például Théránál vagy Pompejinél a vulkánkitörés – történelemformáló ereje szintén hangsúlyos (NÉMETH–BORHEGYI 9. 2015: 34; SZÁRAY 9. 2013: 95).

A középkori Európa történetében továbbra is meghatározó szerepe van az időjárásnak a termésátlagok változásában (NÉMETH–BORHEGYI 9. 2015: 114; SZÁRAY II. 2006: 69; SZÁRAY 9. 2013: 167). A hosszú távú tendenciák – I. például a XI. századi gazdasági fellendülést vagy a XIII–XIV. századi válságot – éghajlattörténeti összefüggésekkel támaszthatók alá (SZÁRAY II. 2006: 20; SZÁRAY 9. 2013: 135; SZÁRAY II. 2006: 33; SZÁRAY–SZÁSZ II. 2006: 67; NÉMETH–BORHEGYI 9. 2015: 141). A távolsági kereskedelem, illetve egyes területek gazdasági fellendülése is a földrajzi viszonyok függvényében alakult – gondoljunk csak a városfejlődés tényezőire vagy a cseh és a magyar nemesfémbányászat jelentőségére (SZÁRAY II. 2006: 40, 112; SZÁRAY 9. 2013: 124, 199; SZÁRAY–SZÁSZ II. 2006: 93; NÉMETH–BORHEGYI 9. 2015: 125, 195, 203). Bizonyos térségek – például Svájc vagy Kelet-Európa – társadalmi berendezkedését szintén befolyásolta a természeti környezet (SZÁRAY II. 2006: 13, 47; SZÁRAY 9. 2013: 145).

A magyar őstörténet, főként eleink életmódjának tárgyalásakor lényeges elem a sztyeppei környezet évszakonkénti, illetve a növénytakaró hosszabb távú változása (SZÁRAY I. 2006: 206; SZÁRAY I. 2001: 189–190, 193; SZÁRAY 9. 2013: 174; NÉMETH–BORHEGYI 9. 2015: 164, 167). A vándorlás helyszíneinek lefestésére rendkívül szemléletesek a földrajzi környezetre nagy hangsúlyt fektető források, például Anonymus, Kézai Simon és Ibn Ruszta (SZÁRAY I. 2001: 187, 192; SZÁRAY I. 2006: 202, 203, 205, 208; NÉMETH–BORHEGYI 9. 2015: 165). A Kárpát-medence középkori természeti környezete legendás, hiszen „oly gazdagnak ismernek természetből virágzó szépsége és földjének termékenységé miatt, hogy szinte Isten paradicsomának [...] látják” (Ottó freisingi püspök; SZÁRAY–SZÁSZ II. 2006: 51; SZÁRAY II. 2006: 86, 88; NÉMETH–BORHEGYI 9. 2015: 185).

A kora újkortól kezdve az egyetemes és magyar történelemben már csak szórványosan bukkan elő a természeti tényezők szerepe. A leggyakoribb összefüggés az országok, birodalmak, felfedezett, megszerzett vagy meghódítandó területek természeti adottságainak – és ebből kifolyólag gazdasági erőforrásainak – vonzó volta. Ilyen gyakori téma a nagy földrajzi felfedezések (SZÁRAY II. 2006: 148; SZÁRAY–SZÁSZ II. 2006: 119–122; BORHEGYI 10. 2015: 6), a világkereskedelem kibontakozása (BORHEGYI 10. 2015: 105; SZÁRAY–SZÁSZ II. 2006: 123; SZÁRAY III. 2006: 99), vagy az újkori gyarmati törekvések (BORHEGYI 11. 2015: 29). Oroszország törekvése az egész évben fagymentes kikötő megszerzésére szinte toposzszerűen előkerül a XVII. századtól kezdve (SZÁRAY III. 2007: 48, 203; BORHEGYI 11. 2015: 8). Más esetekben is cizelláltan érzékeltethető, hogy a természeti tényezők fontos szerepet játszottak a helyi gazdasági rendszerek kialakulásában, átalakulásában. Ilyen például az észak-amerikai gyarmatok benépesülése, amelyet megkönnyítettek a nyugat felé futó folyók – míg a köves termőföld az iparűzés hangsúlyossá válását ösztönözte (SZÁRAY III. 2006: 23–25). Ellentétes előjelű a szibériai területek esete, amelyen kifejezetten a zord

éghajlat miatt nem jöhettek létre államalakulatok (SZÁRAY 10. 2013: 51). A XVIII. századi magyarországi belső migráció a kedvezőtlenebb adottságú hegyvidéki területek felől szintén a természeti környezet jelentőségét érzékelteti (SZÁRAY III. 2006: 39). Esetenként – például a kis jégkorszakhoz kötődően (SZÁRAY II. 2006: 249–250; BORHEGYI 10. 2015: 42) és a francia forradalom vagy az 1848-as forradalmi hullám előzményeként (SZÁRAY III. 2007: 18, 29, 75, 143; BORHEGYI 10. 2015: 113, 140) – még jelentőséget kap az időjárás, mint a rossz termésű évek, gazdasági válságok előidézője. A napóleoni háborús konjunktúra időszakában vágyott kívánságként jelenik meg az esős időjárás (BORHEGYI 10. 2015: 165; SZÁRAY III. 2006: 113). Az 1838-as pesti árvíz következményeinek fontossága – főként a városfejlesztés tekintetében – szintén megkérdőjelezhetetlen (SZÁRAY III. 2006: 137). Anglia óceáni éghajlata, jelentős szén- és vasérckészlete (SZÁRAY II. 2006: 169; SZÁRAY–SZÁSZ II. 2006: 136; BORHEGYI 10. 2015: 20, 131–132; SZÁRAY III. 2006: 16), illetve az Amerikai Egyesült Államok hatalmas kiterjedésű területe és természeti erőforrásai (BORHEGYI 11. 2015: 16–17; SZÁRAY III. 2006: 190) nagyban hozzájárultak ezen államok felemelkedéséhez, a világgazdasági súlypont eltolódásaihoz. Japán nyersanyag-szűkössége, a Szahara terjeszkedése Fekete-Afrikában (DUPCSIK–REPÁRSZKY IV. 2006: 79, 241), illetve Trianon következményeként Magyarország nyersanyagforrásainak elvesztése (SZÁRAY–KAPOSI IV. 2009: 40; DUPCSIK–REPÁRSZKY IV. 2006: 96; BORHEGYI 11. 2015: 124, 181) pedig mint a gazdasági fejlődést nehezítő vagy térségek gazdasági hanyatlását előidéző tényezők szerepelnek.

### 3.2 A TERMÉSZETI FELTÉTELEK HATÁSA A HADTÖRTÉNETI, POLITIKAI ESEMÉNYEKRE

A természeti környezet a gazdasági folyamatok, rendszerek mint makrostruktúrák mellett egyes – leginkább hadászati – eseményeket, döntéseket is befolyásol. A magyar történelem vonatkozásában a tatárjárás kapcsán közismert a mocsarak mint búvóhelyek és a befagyott Duna jelentősége (SZÁRAY II. 2006: 93; SZÁRAY 9. 2013: 194–195; SZÁRAY–SZÁSZ II. 2006: 60, 249; NÉMETH–BORHEGYI 9. 2015: 191). A törökellenes harcok változó kimenetelét is meghatározták az időjárási tényezők – gondoljunk például Hunyadi János téli hadjáratára, vagy az egri győzelemre, illetve a hatósugar-elmélet vonatkozó összefüggéseire (SZÁRAY 9. 2013: 210; SZÁRAY II. 2006: 122; SZÁRAY–SZÁSZ II. 2006: 105; NÉMETH–BORHEGYI 9. 2015: 208; BORHEGYI 10. 2015: 57; SZÁRAY 10. 2013: 49). Nándorfehérvár kulcsfontosságú pozíciója Duna menti elhelyezkedésének és az Alföld természeti akadályokban való szegénységének köszönhető (NÉMETH–BORHEGYI 9. 2015: 209; SZÁRAY–SZÁSZ II. 2006: 107; SZÁRAY II. 2006: 128; SZÁRAY 9. 2013: 210, 211). A várépítészetben (Szabács, Szigetvár) szintén figyelembe vették a domborzati elemeket, mocsarakat (SZÁRAY 10. 2013: 70; SZÁRAY II. 2006: 212; SZÁRAY–SZÁSZ II. 2006: 114, 160).

Az egyetemes történelemben az orosz tél vissza-visszatérő motívum, a napóleoni háborúktól kezdődően a második világháborúig lényeges tényező az európai harcok végkifejlete szempontjából (SZÁRAY 10. 2013: 147; SZÁRAY III. 2007: 41; SZÁRAY III. 2006: 83; BORHEGYI 10. 2015: 125; BORHEGYI 11. 2015: 219, 233; DUPCSIK–REPÁRSZKY IV. 2006:

143). A felszín domborzati-növényzeti jellemzői, bár alkalmanként említésre kerülnek, a későbbi századokban egyre kevésbé szolgálnak kulcsfontosságú elemként. Immár a technikai fejlettség lesz meghatározó a katonai fölény megszerzésénél (BORHEGYI 11. 2015: 92). Afganisztán, illetve Arábia függetlenségének megőrzése vagy elnyerése kapcsán azonban még a XX. században is közrejátszik a természetföldrajzi környezet (DUPCSIK–REPÁRSZKY IV. 2006: 74).

Ember és természet kapcsolatának másik iránya, amikor az ember gazdasági-társadalmi-politikai tevékenysége során nyomot hagy a természetben, átalakítja környezetét. Ez a beavatkozás lehet ideiglenes és alig észrevehető, illetve hosszú távú, visszafordíthatatlan következményekkel járó is. Az előző altémáktól eltérően a jelenségek bírálata szintén kulcskérdés, így a témák tárgyalása mellett – a tankönyvekben előforduló – értékelésüket is figyelembe veszem.

### 3.3 A GAZDASÁGI TEVÉKENYSÉG HATÁSA A TERMÉSZETES KÖRNYEZETRE

Az ember termelő (mezőgazdasági) tevékenysége kezdetektől fogva átalakította környezetét. Ennek – a jelenséget mintegy természetes folyamatként kezelve – általában nem tulajdonítunk környezettörténeti jelentőséget.

A középkori Nyugat-Európában a szántók növekedése a fejlődés jeleként szerepel, a feltört, rossz minőségű földek kimerülése és pusztává válása az élelmiszer-ellátás szempontjából értékelődik negatívként (SZÁRAY–SZÁSZ II. 2006: 16, 67). A Magyar Királyság mezőgazdasági területének nagyarányú kiterjesztése a XVIII–XIX. században a környezetátalakítás szempontjából szintén gyakran reflektálatlanul jelenik meg (SZÁRAY III. 2007: 94, 96, 131, 249; SZÁRAY III. 2006: 135, 258).

A környezet formálásának másik legkézzelfoghatóbb módját az infrastrukturális fejlesztések képviselik. A települések megjelenését – a mezőgazdasági termeléshez hasonlóan – természetes folyamatnak fogjuk fel, és nem emlékezünk meg annak tájálalakító hatásairól. A településeken kívüli vízvezetékek kiépítése, mocsarak lecsapolása az ókori Rómától kezdve a XVIII. századi felvilágosult intézkedésekig a civilizáció vívmányaiként kerül bemutatásra (NÉMETH–BORHEGYI 9. 2015: 86; SZÁRAY I. 2001: 131; BORHEGYI 10. 2015: 99, 131–132). A magyarországi folyószabályozások kapcsán a szükségesség és a kedvező folyományok mellett már érezhető a következmények árnyalása, a kedvezőtlen hatások számbavétele (SZÁRAY III. 2006: 46, 136–137, 257; SZÁRAY III. 2007: 95, 244, 248; BORHEGYI 11. 2015: 64; SZÁRAY III. 2006: 257). Az ipari tevékenység környezetformáló és környezetszennyező hatása főként az első ipari forradalomtól kezdve szembetűnő – az explicit értékelést, az árnyoldalak hangsúlyozását ebben az esetben már nem lehet elkerülni (SZÁRAY III. 2007: 55; BORHEGYI 10. 2015: 131–132, 134).

### 3.4 A KATONAI-HÁBORÚS TEVÉKENYSÉG HATÁSA A TERMÉSZETES KÖRNYEZETRE

A tájatalakítás tankönyvekben egyik leggyakrabban megfogalmazott oka a háború, a hadak pusztítása. A tatárjárás során a természeti környezet feldúlására gyakran nem helyeződik hangsúly (SZÁRAY 9. 2013: 195), a török harcokat érintve viszont kellő részletességgel előkerülnek a települések és szántóföldek pusztulásának földrajzi következményei (SZÁRAY II. 2006: 249–250; SZÁRAY–SZÁSZ II. 2006: 218–220; SZÁRAY 10. 2013: 103–104; SZÁRAY III. 2006: 43; BORHEGYI 10. 2015: 74–75, 151; SZÁRAY III. 2007: 89–90). Bár megjegyzendő, hogy az egyik Száray-tankönyv megfogalmazottan hierarchizálja a környezeti és a demográfiai károkat – az utóbbinak tulajdonítva nagyobb jelentőséget (SZÁRAY III. 2007: 88).

### 3.5 GLOBÁLIS KÖRNYEZETI PROBLÉMÁK

A jelenkor történetéhez kapcsolódóan mind az egyetemes, mind a magyar történelemben nagy hangsúlyt kapnak a globális problémák, és ehhez kapcsolódóan a környezettudatosságra, fenntarthatóságra nevelés direkt formája. A korlátlan fejlődés és a fogyasztói társadalom ellentmondásai ugyanúgy megjelennek, mint a hosszú távú gondolkodás szükségessége (SZÁRAY–KAPOSI IV. 2009: 223, 225). Részletes kifejtésre kerül a fenntartható fejlődés definíciója és a környezeti problémák – az éghajlatváltozás, az ózonpajzs sérülése, a talajerózió, a véges vízkészletek, illetve a növekvő energiaigény – összefüggései (SZÁRAY–KAPOSI IV. 2009: 229, 230–231; DUPCSIK–REPÁRSZKY IV. 2006: 270). Érdekes, hogy a történelmi szemlélet egyaránt magában foglalja a környezettudatosságra való felhívást (SZÁRAY–KAPOSI IV. 2009: 230), a környezetszennyezés problémájának mindenekfelett súlyos voltát (DUPCSIK–REPÁRSZKY IV. 2006: 269), valamint a környezetvédelem fontosságának relativizálását, mintegy jelenkori mentalitástörténetbe ágyazva (DUPCSIK–REPÁRSZKY IV. 2006: 180; SZÁRAY–KAPOSI IV. 2009: 229, 231).

### 3.6 A TERMÉSZETSZEMLÉLET ESZMETÖRTÉNETI VONATKOZÁSAI

A természet és ember történeti kapcsolatának témájához tartozik a természetszemlélet korszakonkénti változása is. Leginkább a „magaskultúra”, az eszmetörténet, a tudománytörténet legismertebb képviselői bukkannak fel az ókor (SZÁRAY I. 2006: 89, 93), a reneszánsz (NÉMETH–BORHEGYI 9. 2015: 157), illetve a XVII. századi tudományos forradalom vagy a felvilágosodás kapcsán (BORHEGYI 10. 2015: 43; SZÁRAY 10. 2013: 55; SZÁRAY–SZÁSZ II. 2006: 188–189). Montesquieu földrajzi determinizmusa és Rousseau őszállapot-utópiája szintén témánkhoz kapcsolható (SZÁRAY III. 2007: 6–7; SZÁRAY III. 2006: 9, 11).

## 4. MEGJEGYZÉSEK, KIEGÉSZÍTÉSEK

### 4.1 TARTALMI ÉS SZEMLÉLETBELI KÜLÖNBSÉGEK A TANKÖNYVEK KÖZÖTT

A környezettörténeti tartalmakat tekintve felfigyelhetünk néhány különbségre a különböző kiadású és szerzőjű tankönyvek között. Nehéz egyértelműen pozitív vagy negatív irányú változásokról beszélni; az eltéréseket azonban tudatosítani kell. A különbségek egy része, hogy egyes tankönyvek részletesebben tárgyalják az összefüggéseket, gyakran aprólékosan kibontva a környezet szerepét is az események, folyamatok tárgyalásánál.

A három Száray-tankönyvben a kiadások előrehaladtával egyre kevesebb információ kerül megemlítésre a természetföldrajzi viszonyok szempontjából. A kis-ázsiai államok területén „az éghajlat nem kényszerítette ki, a domborzat pedig nem tette lehetővé a nagyobb arányú öntözést” (SZÁRAY I. 2001: 37); illetve Mezopotámiában „a természet nádat adott a mocsaras területeken és agyagot a síkságon” (SZÁRAY I. 2001: 20). A tatárjárás kori Magyarországot ábrázoló térképvázlaton egy tankönyvben a mocsarak be vannak jelölve, hozzá feladat is kapcsolódik: „Milyen tényezők határozták meg [a mongol hadak] útját?” (SZÁRAY II. 2006: 96). Az észak-amerikai gyarmatok kapcsán egy esetben megfogalmazódik a benépesülést megkönnyítő folyók és a termőföld köves volta (SZÁRAY III. 2006: 23–25). Az újabb, közelmúltban kiadott tankönyvek (SZÁRAY 9. 2013; BORHEGYI 9. 2015) viszont nem vagy csak közvetetten, érintőlegesen térnek ki e természeti összefüggésekre. Míg a Száray-tankönyvekben a természetes növényzet nagy részletességgel (sztyepp, erdős sztyepp, lombos és vegyes erdő, sivatag, tajga) meg van különböztetve több térképvázlaton (SZÁRAY I. 2001: 196; SZÁRAY I. 2006: 204, 207, 208, 210, 212; SZÁRAY 9. 2013: 175; SZÁRAY I. 2006: 214); a kísérleti tankönyvben szerencsétlenebb módon csak a „sztyepp, erdős sztyepp” megjelölést különítik el (NÉMETH–BORHEGYI 9. 2015: 169). Eszmetörténeti vonatkozásban Borhegyi (10. 2015: 9) nem említi a földrajzi determinizmust sem.

Ugyanakkor a kísérleti tankönyvek más pontokon megemlékeznek a környezet szerepéről, immár a friss környezettörténeti eredményeket felhasználva, történeti ökológiai szemléletet alkalmazva. A III. század válsága kapcsán előkerül az éghajlatváltozás (NÉMETH–BORHEGYI 9. 2015: 96). Eszmetörténeti vonatkozásban a reneszánsz kapcsán is hangsúlyt kap a természetszemlélet: „Az embernek pedig az a feladata, hogy a természet megismerésével, törvényszerűségeinek feltárásával felismerje Isten alkotásának nagyszerűségét” (NÉMETH–BORHEGYI 9. 2015: 157). A reformkori Pest-Buda vonatkozásában pedig az esős időjárás fontos tényezőként jelenik meg a higiénia és esztétikus városkép szempontjából (BORHEGYI 10. 2015: 191). Más tankönyvek nem említik ezeket a természettörténeti mozzanatokot, aspektusokat.

A legújabb tankönyvekben a környezeti feltételekre vonatkozóan mennyiségileg több, gondolkodásra, véleményalkotásra ösztönző feladat, ábra, térkép fordul elő. Szentpétervár építésénél a környezet jelentőségét hangsúlyozó illusztratív forrást szerepeltet a kísérleti tankönyv: „Szerencsés volt az, akinek száraz helyet jelöltek ki, de akinek mocsár és la-tyakos talaj jutott, annak alaposan főhetett a feje, amíg lerakta a fundamentumot, ki-vágta az erdőt, mivel a talaj annál melyebb fekvésű és mocsarasabb, minél közelebb esik

a tengerhez.” (J. PERRY; BORHEGYI 10. 2015: 39) „Észak-Amerika és Oroszország síkságai a mi gabonaföldjeink; Chicago és Odessza a magtárunk; Kanadában és a Baltikumban vannak az erdőink, [...] ökörcsordáink Argentínában és Észak-Amerika nyugati prérijein legelnek; Peru az ezüstjét küldi nekünk, Dél-Afrika és Ausztrália aranya Londonba áramlik” – idézi az újkori történelem kapcsán William Stanley Jevonst Borhegyi (11. 2015: 29).

Érdekes személetbeli különbségek is felmerülnek a különböző tankönyvekben. A Mezopotámia területén bekövetkező elsivatagosodást és a szikesedést például az egyik tankönyv elsősorban az éghajlatváltozásnak (SZÁRAY I. 2001: 22), míg egy későbbi a túllöntözésnek (SZÁRAY I. 2006: 17), tehát emberi tevékenységnek tulajdonítja. A török kori tájpusztítás kapcsán Száray egyik tankönyve fontossági sorrendbe állítja a környezeti és a demográfiai károkat oly módon, hogy a demográfiai károknak tulajdonít nagyobb jelentőséget (SZÁRAY III. 2007: 88) – más tankönyvek esetében ezt nem fedezzük fel.

A török kori tájátalakítások kapcsán is felfedezhetünk egy különbséget: a Száray-tankönyvek – alapvetően a Szekfü Gyula-féle hagyományt követve – a pusztásodást elsősorban a hadak pusztításának tulajdonítják, és következményként értelmezik a gazdasági szerkezetváltást: „A szántók helyét legelők, de sok esetben ingovány vagy futóhomok foglalták el. Az egykori erdők nem települtek újjá, sőt a hadak kiirtották az Alföld maradék erdőségeit is.” (SZÁRAY 10. 2013: 102–104; SZÁRAY II. 2006: 249–250; SZÁRAY–SZÁSZ II. 2006: 218–219) A kísérleti tankönyv naprakészebb megközelítésről tanúskodik a mára több ponton megkérdőjeleződött török pusztítások jelentősége kapcsán:

A történeti éghajlatlan kutatói szerint a XVII. század a középkor végétől tartó „kis jégkorszak” tetőpontjának számított. A hűvös és csapadékos nyár rövidebb gabonaézési időszakot eredményezett, a tartalékok a tél végére gyakran elfogytak. A korszakban felgyorsult az erdőpusztulás, a fairtást a lakosság tűzifafogyasztása, illetve a magyar és a török végvárac szükségletei is növelték. A gazdasági élet változásai (például a legelőbővítés, kohászat) és a hadsereg igényei (például várerődítés, salétrom- és lőporkészítés stb.) ugyanis rengeteg fa felhasználásával jártak. A háborús viszonyok a táj elvadulását vonták maguk után. (BORHEGYI 10. 2015: 74–75)

A hadak vonulásainak tehát elsősorban nem a pusztásodás, hanem az „elvadulás”, a gondozatlan, természetes növényzet elterjedése volt a következménye (SZABÓ 2009: 142–144; ÁGOSTON–OBORNI 2000: 92). A puszták terjedéséhez a hadsereg közvetlen igényein kívül nagyban hozzájárult a lakossági fogyasztás növekedése és a várépítéssel is (R. VÁRKONYI 1991: 22–23). A szántóföldi termelés visszaszorulása pedig elsősorban a kis jégkorszaknak és a nyugat-európai gazdasági trendeknek volt köszönhető (ÁGOSTON–OBORNI 2000: 91).



## 4.2 TARTALMI, TEMATIKAI KIEGÉSZÍTÉSEK

Ember és természet történeti viszonyához számos gyakran, szinte már toposzszerűen megjelenő motívum kapcsolódik. Ezek számbavétele során rádöbbenünk, hogy több egyéb, kevésbé bevett, de a környezeti vonatkozások szempontjából releváns téma kínálkozik a környezettörténeti tartalmak megragadására. Erre a pedagógiai-szaktudományi szakirodalom és egyes internetes források is szolgáltatnak javaslatokat – ezeket magam is kiegészítem néhány témaötlettel.

Horváth Kinga rengeteg értékes, általában elsődleges forrásra épülő ókori témát, témátöredéket gyűjt össze. A legérdekesebbek közé tartoznak olyan források, amelyek szerint az ókori cirkuszi játékok miatt pusztult ki az oroszán Makedóniában, illetve a bíborfestés elterjedése okozta a Földközi-tenger bíborcsiga-állományának csökkenését. Idősebb Plinius rögzíti, hogy az építkezések és háborúk megritkították a libanoni cédrus faállományát, ami talajerózióhoz vezetett; Suetonius pedig arról ír, hogy Nero csak a dicsőség hajhászása miatt épített vízi utat (HORVÁTH 1993: 21). A középső- és kora újkor járványok és okaik, a pénzek, címerek szereplő élőlények, valamint az épületek, ruhák, edények alapanyagai szintén az ember és természet találkozási pontjainak apró manifestálódásai (<http://www.tancsics-ohaza.sulinet.hu/>). A táj-, település- és vezetéknév, a nyelvi fordulatok és a művészetek tükrözik a környezet és a társadalom kapcsolatát (HORVÁTH 2004: 33, 36). A természet elemeinek (ki)használásához kötődő érdekütközés például az óbudai káptalan és a budai polgárok ellentéte a halzsákmanó és a vízimalom ügyében (HORVÁTH 1993: 24). Az újkor történelem kapcsán a Szovjetunióban a folyók visszafordításának terve vagy Magyarországon a Kis-Balaton lecsapolása környezettel való bánásmód túlzó elképzeléseként jelenik meg (HORVÁTH 1993: 22). A XX. század elején a *Budapesti Hírlap* a fővárosban tapasztalható levegőszennyezésről, egészségtelen állapotokról tudósít (HORVÁTH 1993: 24). Egy iskola internetes oldala az Aral-tó, a papír és az úrkutatás történetét hozza fel példaként (<http://www.tancsics-ohaza.sulinet.hu/>). A „történelem tantárgy zöldítésének” keretét adhat a kémiai felfedezések során nagy méreteket öltő vegyi szennyezések felbecsülhetetlen következményeiről való megemlékezés vagy a közlekedés – egészen az ókorig visszanyúló – története is a környezetszennyezéssel összekapcsolva (CSEPELA és mtsai 2003: 247).

E rendkívül értékes ötleteken kívül néhány összefüggés még szemléletesebben illusztrálhatja, tovább mélyítheti ember és természet történeti kapcsolódását. Kézenfekvő magyarázat például – mégsem jelenik meg a tankönyvekben –, hogy Afrika belső területeit a sűrű esőerdők és a zuhatagos folyók miatt nem tárták fel sokáig a felfedezők (BÚR 2011: 620–621; PROBÁLD 2002: 40). A táj átalakulása, a tájsebek elterjedése a bányászat fellendüléséhez kötődően szintén jellemző, de elmaradó motívum a történelemoktatásban. A Japán érő atomtámadások, illetve a csernobili atomkatasztrófa esetén szintén lényeges a természetkárosítás aspektusa (HANK [é. n.], *Csernobil öröksége* 16–26). A szocialista gazdaságpolitika, az extenzív iparfejlesztés korlátai kapcsán lényeges megemlíteni és értékelni azok természet- és környezetkárosító hatását (ORMOS 2008; SZIRMAI 1991: 34–41; VALUCH 2006: 569–574).

A gazdaság- és politikatörténeti összefüggések mellett az életmód- és mentalitástörténet, a művelődéstörténet területéről is jellegzetes példákat gyűjthetünk össze témánk kapcsán. A középkori embernek nemcsak gazdálkodását, megélhetését határozták meg a természeti feltételek, de egész gondolkodásmódját, születését-halálát, ünnepeit is (GUREVICS 1974). A természetről való gondolkodásmód tükröződik a képzőművészetekben és a kertművészetben is: a szabályos kialakítású kertek a középkorban és a kora újkorban az isteni rendre, illetve az Édenkertre emlékeztetnek (PREST 1988). XIV. Lajos versailles-i kertje az abszolút állam szabályozottságát, illetve mindenre kiterjedő hatalmát reprezentálja – a természetes állapotokat utánzó angolkert ezzel szemben a felvilágosodás szabadságeszményével vonható párhuzamba (BUTTLAR 1999: 12–16). A természeti környezet és a természetszemlélet átalakulása hatott a szabadidő-eltöltésre is, ha például a hazai természetjárás és idegenforgalom dualizmus kori kibontakozására gondolunk (KÓSA 2006: 376).

A környezettörténeti témák sora a végtelenségig folytatható lenne. A fentiekben csupán egy-két lehetőséget ismertettem, amelyek szervesen kapcsolódnak a középiskolai történelemoktatás egy-egy tananyagrészéhez, így – a toposzszerű példák mellett – könnyen beépíthetők egyes történelemórákba.

#### 4.3 A TUDATOSÍTÁS ÉS A SZINTETIZÁLÁS SZÜKSÉGESSÉGE

Összességében a történelemoktatásban számos esetben előkerülnek a természetes környezet és az ember közötti kapcsolódások és hatásviszonyok. Nagyobb kronologikus távlatokban szemlélve világosan kitűnik, hogy míg a természeti környezet meghatározó szerepe az ókor kapcsán merül fel a leggyakrabban és legrészletesebben, az emberi tevékenység környezetformáló hatása leginkább az újkori témákhoz kötődően kerül szóba. Mind a gazdaság-, mind a hadtörténeti vonatkozású események, rendszerek vizsgálata során élesen kirajzolódik az a folyamat, amely során az ember egyre jobban elszakad a természettől, kiterjeszti a természet feletti uralmát.

Problémát jelent viszont, hogy az egyes környezeti tartalmak jelentőségének hangsúlyozása – időhiány miatt – gyakran még azoknál a tematikai egységeknél is kimarad, ahol kézenfekvő lehetőség kínálkozna rá. A hosszú távú trendek tudatosítása, szintetizáló jellegű környezettörténeti, természethasználati kitérők pedig még ritkábban, elvétve fogalmazódnak csak meg a történelemoktatás folyamatában.

Különösen értékesek tehát egyes történelemtankönyvek ökológiai magyarázatai, amelyek az adott korszak kapcsán kontextualizálják a természettörténeti összefüggéseket. Az egyik tankönyv az erdőirtás és a túllegeltetés kezdetét a földművelés és állattenyésztés kezdeteihez kapcsolja, megfelelően erősítve ezzel a tanulóknak a holisztikus környezeti szemléletet:

Az őskor embere a természet része volt [...] Amint szerszámot készített, s elkezdett vadászni, megindult a környezet átalakítása is. [...] A földművelés megjelenésével kezdetét vette az évezredek át tartó erdőirtás.



Az állattenyésztés részben szintén az erdők rovására hódított tért, másrészt megkezdődött a sztyeppén a legeltetés, ami a túllegeltetés révén a sivatagok előretörését segítette elő. (SZÁRAY I. 2001: 206–209)

A középkori Európa történetéhez kapcsolódóan egy másik tankönyv megjegyzi: „Földrajzi tényezők is szerepet játszottak a visszaesésben, mint ahogy már a korábbi fellendülésben is” (SZÁRAY–SZÁSZ II. 2006: 67). A kísérleti tankönyv klímátörténeti, társadalmi, gazdasági, hadászati magyarázatokat egyaránt bevonó összegzése a török kori tájatalakítás kapcsán szintén rendkívül értékes (BORHEGYI 10. 2015: 74–75). Ezek az apró összefüggések azonban esetlegesen maradnak; más tankönyvekben sajnos nem leljük fel őket. Inkább olyan leegyszerűsített megközelítésekkel találkozunk, miszerint például a környezet átalakítása a kora újkor folyamán kezdődött el és a XVIII–XIX. században „vált jellemzővé” (SZÁRAY II. 2006: 200). Emellett talán kevésbé szerencsés csupán a jelenkori élelmezési problémák kapcsán kontextualizálni az éghajlat szerepét (SZÁRAY–KAPOSI IV. 2009: 234).

A környezettörténeti tartalmak folyamatos tudatosításának hiánya abból fakadhat, hogy nehéz a történelem-tananyag többnyire kronologikus-didaktikus felépítésében egy pontot kijelölni, ahol kellően indokolt e máig tartó változás érzékeltetése. Mégis feltétlenül szükséges figyelmet fordítani erre. A természettől való függés csökkenését és a természetátalakítás egyre nagyobb méreteket öltő tendenciáját nem csupán jelenkori globális problémaként, hanem az emberi történelem helyi szinten fokozatosan kialakuló, szerves folyamatként kell látniuk a tanulóknak. A történelemtanárok feladata, hogy az egyes összefüggések, események természetföldrajzi-környezeti vetületét belehelyezzék ebbe a tágabb kontextusba.

## 5. ÖSSZEGZÉS

Amint láthattuk, számos lehetőség rendelkezésre áll, hogy környezet és ember kapcsolát történelmi távlatokban bemutassuk a tanórán. E szerteágazó tartalmi lehetőségekről vázoltam egy egységes, áttekinthető képet. Nem kíván nagyfokú változtatásokat, hogy az adott korszakok tanítása közben felhívjuk a figyelmet ezen összefüggésekre, integráljuk a környezettörténeti tartalmakat a történelemoktatásba. Ráadásul azzal, hogy tudatosítjuk az adott kor és terület emberének fizikai vagy szimbolikus természethasználatát, implicite a környezet- és természetvédelem aktuális kérdéseire és a felelősség fontosságára is rávilágítunk (R. VÁRKONYI – KÓSA 1993: 7–23). Ennek létjogosultsága megkérdőjelezhetetlen – a világban és a tudományos életben tapasztalható tendenciák ugyanis mind abba az irányba mutatnak, hogy egyre nagyobb szükség lesz ember és természet kapcsolatának sok szempontú tudatosítására. Ha a jövő nemzedék erre vonatkozó szemlélete, tudása árnyalt történelmi nézőponttal egészül ki, jelen világunk hasonló összefüggéseit, problémáit is érzékenyebben látják majd át.

## HIVATKOZÁSOK

- ÁGOSTON G. – OBORNI T. (2000): *A tizenhetedik század története. (Magyar századok.)* Pannonica, Budapest.
- ANTAL E. és mtsai (2000): *A XIX. századi folyószabályozások és ármentesítések földrajzi és ökológiai hatásai.* MTA Földrajztudományi Kutatóintézet, Budapest.
- BÚR G. (2011): Afrika 1789–1890. In: VADÁSZ S. (szerk.): *19. századi egyetemes történelem 1789–1914. Európa és az Európán kívüli országok.* Osiris, Budapest. 621–630.
- BUTTLAR, A. (1999): *Az angolkert. A klasszicizmus és a romantika kertművészete.* Balassi Kiadó, Budapest.
- CHANDLER, J. (2000): The discovery of landscape. In: HOOKE, D. (ed.): *Landscape: the richest historical record.* Society for Landscape Studies, Amesbury. 133–141.
- COFFIN, D. R. (1994): *The English garden. Meditation and memorial.* Princeton University Press, Princeton, NJ.
- CSENGER L. (2015): A környezeti nevelés elmélete és gyakorlata. *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi Folyóirat*, 14(1–2), 181–194.
- CSEPELA J. és mtsai (2003): *A történelemtanítás gyakorlata. Tantárgy-pedagógiai kézikönyv.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csernobil öröksége: Egészségügyi, környezeti, társadalmi és gazdasági hatások, valamint ajánlások Fehéroroszország, az Orosz Föderáció és Ukrajna kormányai számára. Országos Atomenergiái Hivatal. (Szakértői csoport jelentése.) [http://www.haea.gov.hu/web/v3/OAHPortal.nsf/12217B14131A4499C1257C1B00496EC1/\\$FILE/cserno.pdf](http://www.haea.gov.hu/web/v3/OAHPortal.nsf/12217B14131A4499C1257C1B00496EC1/$FILE/cserno.pdf). (Letöltés ideje: 2016. július 5.)
- DEVESCOVI B. (2010): Kazinczy Ferenc *Gessner Idylliumi* fordításának ökológiai olvasata. In: DEBRECZENI A. – GÖNCZY M. (szerk.): *Ragyogni és munkálni. Kultúratudományi tanulmányok Kazinczy Ferencről.* Debrecen University Press, Debrecen. 222–231.
- FÜLEKY Gy. (szerk.) (1997): *A táj változásai a honfoglalás óta a Kárpát-medencében.* Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Gödöllő.
- GALAVICS G. (1999): *Magyarországi angolkertek.* Balassi Kiadó, Budapest.
- GLACKEN, C. J. (1967): *Traces on the Rhodian Shore: Nature and culture in western thought from ancient times to the end of the eighteenth century.* University of California Press, Oakland.
- GYÓRI R. (2000): Vadvízországtól a fokgazdálkodásig. Ember és természet viszonyának változó értékelése. *Korall*, 1(1), 20–26.
- HANK K. [é. n.]: Láncreakció – avagy az atombomba környezeti hatásai. *Magyar Újságírók Lapja*. <http://www.mul.hu/index.php/eco-human/49-lancreakcio-avagy-az-atombomba-kornyezeti-hatasai>. (Letöltés ideje: 2016. március 1.)
- HORVÁTH K. [é. n.]: *Környezeti nevelés a történelem tantárgyban.* [http://mkne.hu/iz\\_irasok/tortenelem.pdf](http://mkne.hu/iz_irasok/tortenelem.pdf). (Letöltés ideje: 2015. augusztus 14.)
- HORVÁTH K. (1993): A környezetvédelem és a történelem tantárgy összefüggései. *Új Pedagógiai Szemle*, 43(10), 21–26.

- HORVÁTH K. (2004): Módszerek a történelem tantárgyban. In: ALBERT J. – VARGA A. (szerk.): *Lépések az ökoiskola felé*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 33–41.
- HORVÁTH D. (2006): Környezeti nevelési lehetőségek a történelemtanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(5), 79–91.
- HUSSEY, C. 1967: *English gardens and landscapes, 1700–1750*. Country Life, London.
- KÁZMÉR M. (szerk.) (2009): *Környezettörténet. Az utóbbi 500 év környezeti eseményei történeti és természettudományi források tükrében*. Hantken Kiadó, Budapest.
- KISS A. (2012): Időjárás, környezeti problémák és az 1340-es évek elejének tatár hadjáratai. *Hadtörténeti Közlemények*, 125(2), 483–506.
- LASZLOVSZKY, J. – SZABÓ, P. (szerk.) (2003): *People and nature in historical perspective*. CEU Press, Budapest.
- KÓSA L. (2006): A hétköznapi élet kultúrája. A polgári társadalom korának művelődése I. In: KÓSA L. (szerk.): *Magyar művelődéstörténet*. Osiris, Budapest. 315–418.
- LEPETIT, B. (2002): Tér és történelem. In: BENDA GY. – SZEKERES A. (szerk.): *Tér és történelem. Előadások az Atelier-ben. (Atelier füzetek 4.)* L'Harmattan, Budapest. 65–75.
- LÉVY, J. (2002): A helyek szelleme. In: BENDA GY. – SZEKERES A. (szerk.): *Tér és történelem. Előadások az Atelier-ben. (Atelier füzetek 4.)* L'Harmattan, Budapest. 19–31.
- MAKÁDI M. és mtsai (2013): *Tanítási-tanulási technikák a földrajztanításban*. <http://elte.prompt.hu/sites/default/files/tananyagok/TanulasiTanitasiTechnikakAFoldrajztanitasban/book.pdf>. (Letöltés ideje: 2015. november 16.)
- MATTHEW, R. J. (2004): *Landscape, literature and English religious culture, 1660–1800. Samuel Johnson and languages of natural description*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- MCNEILL, J. R. (2011): *Valami új a nap alatt. A huszadik század környezettörténete*. Ursus Libris, Budapest.
- MEADOWS, D. et al. (1972/2005): *A növekedés határai*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- [NKNS]: VÁSÁRHELYI J. (szerk.) (2010): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*. Alapvetés. Harmadik, javított kiadás. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.
- ORMOS M. (2008): Szocialista alapelvek. 1–3. rész. *Egyenlítő*. 6(1), 2–11; 6(2), 2–8; 6(3), 2–8.
- PALÓCZI HORVÁTH A. (1993): A környezeti régészet szerepe Magyarországon a középkor kutatásban. In: R. VÁRKONYI Á. – KÓSA L. (szerk.): *Európa híres kertje: Történeti ökológiai tanulmányok Magyarországról*. Orpheusz, Budapest. 44–66.
- PINKE Zs. (2015): *Alkalmazkodás és felemelkedés – modernizáció és leszakadás: Kis jégkorszaki kihívások és társadalmi válaszok a Tiszántúlon*. (Doktori disszertáció.) Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs.
- PROBÁLD F. (2002): Társadalomföldrajzi áttekintés. In: PROBÁLD F. (szerk.): *Afrika és a Közel-Kelet földrajza*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 39–64.
- R. VÁRKONYI Á. – KÓSA L. (szerk.) (1993): *Európa híres kertje: Történeti ökológiai tanulmányok Magyarországról*. Orpheusz, Budapest.
- R. VÁRKONYI Á. – KÓSA L. (1993): A legfiatalabb tudomány. In: R. VÁRKONYI Á. – KÓSA L. (szerk.): *Európa híres kertje: Történeti ökológiai tanulmányok Magyarországról*. Orpheusz, Budapest. 7–23.

- R. VÁRKONYI Á. (szerk.) (2000): *Táj és történelem. Tanulmányok a történeti ökológia világából*. Osiris, Budapest.
- R. VÁRKONYI Á. (1991): *Pelikán a fiai*. Liget Könyvek, Budapest.
- R. VÁRKONYI Á. (2009): „A természet majd értelemmel...” Történeti ökológia és a XVIII. századi Magyarország környezeti válsága. In: KÁZMÉR M. (szerk.): *Környezettörténet. Az utóbbi 500 év környezeti eseményei történeti és természettudományi források tükrében*. Hantken Kiadó, Budapest. 21–54.
- RÁCZ L. (1993): Éghajlati változások a középkori és kora újkori Európában. In: R. VÁRKONYI Á. – KÓSA L. (szerk.): *Európa híres kertje: Történeti ökológiai tanulmányok Magyarországról*. Orpheusz, Budapest. 67–86.
- RÁCZ L. (1999): Magyarország éghajlattörténete a 16. századtól napjainkig. *Magyar Tudomány*, 106(9), 1127–1139.
- RÁCZ L. (2008): *Magyarország környezettörténete az újkorig*. (Természettörténelem 1.) MTA Történettudományi Intézete, Budapest.
- RAPAICS R. (1940): *Magyar kertek. A kertművészet Magyarországon*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- RAPOS N. és mtsai (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. OFI, Budapest.
- SZABÓ P. (2009): Erdők a kora újkorban: történelem, régészet, ökológia. In: KÁZMÉR M. (szerk.): *Környezettörténet. Az utóbbi 500 év környezeti eseményei történeti és természettudományi források tükrében*. Hantken Kiadó, Budapest. 137–156.
- SZIRMAI V. (1991): Ökológiai társadalmi mozgalmaink. *Valóság*, 34(10), 34–41.
- TAKÁCS K. (2000a): Árpád-kori csatornarendszerek kutatása a Rábaközben és a Kárpát-medence egyéb területein. *Korall*, 1(1), 27–60.
- TAKÁCS K. (2000b): Fokgazdálkodás vagy valami más? *Korall*, 1(2), 149–150.
- THOMAS, K. (1983): *Man and the natural world. Changing attitudes in England, 1500–1800*. Allen Lane, London.
- VALUCH T. (2006): A magyar művelődés 1948 után. In: KÓSA L. (szerk.): *Magyar művelődéstörténet*. Osiris, Budapest. 565–682.
- WALSHAM, A. (2011): *The reformation of the landscape. Religion, identity, and memory in early modern Britain and Ireland*. Oxford University Press, Oxford.
- WILLIAMSON, T. (1995): *Polite landscapes: Gardens and society in eighteenth-century England*. Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- [sz. n.] [é. n.]: *Környezeti nevelés a történelemórán – a történelem tantárgy „zöldítése”*. [http://www.tancsics-ohaza.sulinet.hu/tortenelem/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13&Itemid=23](http://www.tancsics-ohaza.sulinet.hu/tortenelem/index.php?option=com_content&view=article&id=13&Itemid=23). (Letöltés ideje: 2015. szeptember 20.)

## TANTERVEK

- NAT (1995): <http://math.uni-pannon.hu/~lipovitsa/inftan/Natalt.htm>. (Letöltés ideje: 2016. július 5.)
- NAT (2003): [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf). (Letöltés ideje: 2016. július 5.)
- NAT (2012) *Magyar Közlöny* 2012. 66. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf). (Letöltés ideje: 2016. július 5.)
- Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára.* (3.2.05.) [http://kerettanterv.ofi.hu/03\\_melleklet\\_9-12/index\\_4\\_gimn.html](http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html). (Letöltés ideje: 2016. július 5.)
- Kerettanterv a gimnáziumok 7–12. évfolyama számára.* (4.2.05.) [http://kerettanterv.ofi.hu/04\\_melleklet\\_7-12/index\\_6\\_gimn.html](http://kerettanterv.ofi.hu/04_melleklet_7-12/index_6_gimn.html). (Letöltés ideje: 2016. július 5.)
- Kerettanterv a szakközépiskolák 9–12. évfolyama számára.* (6.2.04.) [http://kerettanterv.ofi.hu/06\\_melleklet\\_9-12\\_szki/index\\_szakkozep.html](http://kerettanterv.ofi.hu/06_melleklet_9-12_szki/index_szakkozep.html). (Letöltés ideje: 2016. július 5.)

## TANKÖNYVEK (TANKÖNYVCSALÁDONKÉNT)

- SZÁRAY M. (2001): *Történelem I.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZÁRAY M. – SZÁSZ E. (2006): *Történelem II.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- SZÁRAY M. (2006): *Történelem III.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- DUPCSIK Cs. – REPÁRSZKY I. (2003): *Történelem IV.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- SZÁRAY M. (2006): *Történelem I.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1. kiadás.
- SZÁRAY M. (2006): *Történelem II.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1. kiadás.
- SZÁRAY M. (2007): *Történelem III.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1. kiadás.
- SZÁRAY M. – KAPOSI J. (2009): *Történelem IV.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1. kiadás.
- SZÁRAY M. (2013): *Történelem 9.* (Új Forrásközpontú történelem.) Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZÁRAY M. (2013): *Történelem 10.* (Új Forrásközpontú történelem.) Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- NÉMETH Gy. – BORHEGYI P. (2015): *Történelem tankönyv 9.* (OFI Kísérleti Tankönyvek.) Budapest, 1. kiadás.
- BORHEGYI P. (2015): *Történelem tankönyv 10.* (OFI Kísérleti Tankönyvek.) Budapest, 1. kiadás.
- BORHEGYI P. (2015): *Történelem tankönyv 11.* (OFI Kísérleti Tankönyvek.) Budapest, 1. kiadás.

**MOHAY BORBÁLA** 2016 januárjában végzett az ELTE történelem–földrajz tanári mesterszakán. A 2015–2016-os tanév tavaszi félévében az I. Kerületi Szilágyi Erzsébet Gimnáziumban tanított óraadóként; 2016 szeptemberétől a Trefort Ágoston Gyakorló Gimnáziumban és a Vízafogó Általános Iskolában dolgozik. Egyetemi évei alatt Erasmus ösztöndíjjal tanult Nagy-Britanniában, elnyerte a Köztársasági Ösztöndíjat, illetve a 2015. évi OTDK döntőjében III. helyezést ért el. A környezettörténet különböző aspektusaival foglalkozik mind szaktudományos, mind pedagógiai-szaktudományi szempontból. Tanulmányai jelentek meg többek között az *Irodalomtörténet* és az *Átjáró* c. folyóiratokban.

# A NYELVJÁRÁSOK ÍRÁSBELISÉGÉRŐL FIATALOK NYELVHASZNÁLATÁBAN

PARAPATICS ANDREA

Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar  
Batsányi János Gimnázium

## ABSZTRAKT

A tanulmány egy kevésbé kifejtett anyanyelvi témakör, a dialektológiai ismeretek tanításmódszertanával foglalkozik. A nyelvjárások eltűnéséről szóló tévhitekkel szemben bemutatja a dialektusok átalakuló státuszát, majd fiataloktól részt vevő megfigyeléssel gyűjtött adatokkal szemlélteti az egyik magyar nyelvjárás csoport napjainkban is érzékelhető hang- és alaktani sajátosságait. A dolgozat az írásos adatokra fektet hangsúlyt, amelyek közlésével további kutatási irányokra is felhívja a figyelmet. Újdonsága, hogy a papíralapú (iskolai füzetekből, dolgozatokból gyűjtött) adatokon túl a digitális kommunikáció másodlagos írásbeliségében megfigyelhető regionalizmusairól is szót ejt. A fiatalok írott nyelvhasználatából gyűjtött nyelvjárási adatok arra is figyelmeztetnek, hogy azok mind helyesírási és nyelvhelyességi hibának számítanak a köznyelvi normához képest, ezért a tanulmány javaslatokat fogalmaz meg arra nézve, hogyan készítsék fel erre (illetve a nyelvjárási háttérű hibák elkerülésére) tanulóikat a pedagógusok anélkül, hogy a nyelvjárásiasságot hátrányként élnék meg. A nyelv változatosságának az elfogadását, sokszínűségének a megőrzését, s általában a kölcsönös megértést és tiszteletet a Nemzeti alaptanterv is követendő elvként rögzíti. A tanulmány számos lehetőséget közöl a nyelvjárási ismeretek folyamatos és rendszeres említéséhez különböző anyanyelvi témakörökben is, végül egy komplex, a közösségi média segítségével végezhető saját feladat ötletét is ismerteti, amelynek révén a tanulók nemcsak lexikális tudást, hanem pozitív élményeket is szerezhetnek saját nyelvjárási háttérükkel kapcsolatban.

## 1. BEVEZETÉS

A nyelvjárástani ismeretek (közoktatásbeli) tanításmódszertanával kapcsolatos elméleti és gyakorlati kutatásoknak egyértelműen az a közvélekedés szab gátat, hogy a nyelvjárások „kihalófélben” vannak. Így az egyébként egyre inkább praktikumorientált anyanyelvi nevelés foglalkozik ugyan a nyelvjárásokkal mint ismeretanyaggal, de még mindig kevés hangsúlyt fektet a nyelv horizontális változatosságára a mindennapokban, s arra, hogy felkészítse a tanulókat az ezzel való szembesülésre valódi kommunikációs helyzetekben. Egy friss tanulmány eredményei szerint sok tanító és magyartanár általában egyetlen, köznyelvi normában gondolkodva, s további magyarázat nélkül javítja ki a tanulóknak a területiség által meghatározott nyelvhasználatát, mert – hiányos ismereteikből fakadó – sztereotípiáik miatt a nyelvjárásiasságot nem tartják relevánsnak a fiatalokat illetően (PARAPATICS 2016).

Természetesen a hagyományos paraszti kultúra visszaszorulásával együtt jár az azzal kapcsolatos szókincs passzíválódása a következő generációk nyelvi szocializációjában, az



urbanizációs, mobilizációs folyamatokkal pedig a feltűnőbb regionális jellemzők halványulása minden nyelvi szinten. A visszaszorulás, az átalakulás azonban nem jelent eltűnést. A (kettősnyelvű) nyelvjárási háttérű beszélők számára a regionális köznyelvviség jelenti a hivatalos színtereken használható standardot, illetve ebben örökítődnek át a dialektusok olyan sajátos funkciói, mint a speciális stílushatás vagy a nyelvi otthonosságérzet elérése (l. Kiss 2013). A nyelvjárásiasság általános stigmatizációja miatt az ilyen háttérű fiataloknál a cél az, hogy ne anyanyelvük és szocializációs színterük szégyellésével éljék meg azokat az eseteket, amikor emiatt kijavítják őket, hanem tudatában legyenek a használt hangtani, alaktani, mondattani és/vagy lexikális jelenségek területi meghatározottságának, egy másik, nem köznyelvi norma szerinti helyességének. A nem nyelvjárási háttérű tanulókat pedig fontos rávezetni e normák tiszteletben tartására.

Az említett felmérés során megismert sztereotípiák azt mutatják: maguk a pedagógusok sincsenek felkészülve (felkészítve) az ilyen esetekre [vö. Kiss 2009 is; l. még egy nem dialektológus nyelvész véleményét: „...az iskolai vonatkozások tragikusak (a tanárok hagyományosan megőrzik a nyelvjárást beszélő diákokat, hatalmas kárt okoznak, miközben azt hiszik, jót tesznek)” – idézi Kiss 2015: 388]. Jelen tanulmány ezért először adalékokat nyújt a tévhitek cáfolatához, majd a közölt írásos (digitális és papíralapú) nyelvi adatokon keresztül pedig egy fontos, ám máig tisztázatlan módszertani kérdést érint, rávilágítva a dialektológia folytatandó és újabb lehetséges kutatási területeire is. Mivel a dolgozat a nyelvjárástani témakör tanításával kapcsolatos hiányosságokra is felhívja a figyelmet, a bemutatott szemlélet gyakorlati alkalmazását elősegítő módszertani javaslatokat, saját tanítási ötletet is ismertet (további feladatokhoz l. PARAPATICS 2011 és 2015b).

## 2. ADALÉKOK A NYELVJÁRÁSOK ÍROTT MEGJELENÉSÉHEZ

### 2.1 A DIGITÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ ÉS A REGIONALIZMUSOK

A hazai tanárképzés megújulását célzó legfrissebb munkák nagy hangsúlyt fektetnek az IKT-kompetencia fejlesztésére, a tanulókkal, mint digitális bennszülöttekkel, folytatandó közös munka változatos formáira. Több tanulmány foglalkozik a (magyar)tanárokat illető új kihívásokkal is: a digitális szövegek megértésének és alkotásának kérdéseivel (pl. GONDA 2015), a nyelvi normák, udvariassági szabályok módosulásával, a különböző infokommunikációs technológiák használatából fakadó helyesírási hibákkal, illetve a helyesírási készség akár éppen digitális eszközökkel történő fejlesztésével (pl. LACZKÓ 2015). A fiatalok életét jelentősen meghatározó virtuális környezet és digitális kommunikáció azonban egy további nyelvi-nyelvhasználati jelenségre is ráirányítja a dialektológus figyelmét: a nyelv területi változatosságának a kérdéskörére a tértől független virtuális kommunikációban, különösen a beszélt nyelvet írásban rögzítő közösségi médiában.

„A digitális bennszülöttek, vagy Z generáció [...], illetve az újabb terminussal alfa generációnak nevezett nemzedék akcentus nélkül beszéli az információs társadalom nyelvét” – írja találóan Laczkó Mária (2015: 276). Ez az „akcentus” nélküli „nyelv” azonban



a virtuális felületeken ugyanúgy változatokban jelenik meg, miként ez vitathatatlan jellemzője minden élő, természetes nyelvnek, s e változatosság korántsem csak életkori különbségektől lehet befolyásolt a digitális nyelvhasználatban sem. A regionalizmusoknak a digitális eszközökön, a közösségi médiában történő írott megjelenése nemcsak (újabb) látható bizonyíték arra, hogy a magyar nyelv horizontális variabilitása napjainkban is és a fiatalabb generációk nyelvhasználatában is számottevő – a XXI. század gazdasági-társadalmi folyamatai mellett is –, hanem egy további, fontos területet jelenthet annak revitalizációjához is. Víg-Szabó Melinda a kisebb finnugor nyelvek nyelvi tervezési folyamatát vizsgálva egy ötödik elemmel bővíti Cooper (1989) korpusztervezési lépéseit (1. grafizáció, 2. standardizáció, 3. modernizáció, 4. renováció): az online megjelenítéssel (VÍGH-SZABÓ 2014). Tanulmányában rámutat arra, milyen gazdag adatállomány áll rendelkezésre az interneten, s hogy az a nyelvi ismeretterjesztésben, tanácsadásban is segíthet. Noha a magyar nyelv és a (magyarországi) dialektusok státusza nagyban különbözik az említett rokon nyelvekétől, a tercier (digitális) médiában (vö. FREHNER 2008, VESZELSZKI 2015) való nagyobb arányú megjelenítésük követendő példa lehet számunkra. Az alábbi laikus szöveg és a hozzászólások kiválóan szemléltetik a revitalizáció és a (nem tudományos) ismeretterjesztés közösségi médiában rejlő lehetőségeit (1–2. ábra).

"Nagyon büszke vagyok! Büszke vagyok arra, hogy SOMOGYI vagyok!!!  
Nálunk a zöldborsó az cukorborsó, és a sárgabab az spárga.  
Töszmörögni szoktam, amikor készülök valahova és ezzel a szóval kifejezem, hogy nem sietem el a dolgokat. Nálunk minden szörp málna.  
Ha azt mondom, faragó, mindenki tudja, hogy valójában a hegyezőről beszélek... nálunk a befőttösüveg dunsztosüveg. Mi tányérAt kérünk, nem tányért. Ha elmegyek vásáni, általában megérem hazavinni. Ha azt mondom, hogy tixó, mindenki tudja, hogy a celluxra gondolok. Ha valami akadál, odébb teszem. Amikor azt kérdezem, hogy "mire értél haza?", akkor tulajdonképpen arra vagyok kíváncsi, hogy hány órára. A kapucni nálunk kucsma, a hömbölnödni szót pedig a legurul-ra mondjuk. Mi a hegyre megyünk ivás és bulizás képpen devendérozni nem pedig a szőlőbe. Mi főnek megyünk, meg lenek és sokszor futkozunk is e két irány között. Igen és a hidegtől kiborsózik és nem lúdbőrös lesz. A dzsindzsás szó teljesen elfogadott magyar szó, amiről tudjuk, hogy a gázos susnyást jelenti. Nálunk hóharmat csípi meg a sütőtököt és nem a dér! "Ne csikálj!"- ez a ne csiklandozz. Ja, és a legjobb falat nem a kenyérvége, hanem a gyürke vagy csücske! ÉS ÍGY ESİK JÓL, a rossebb vigye e! Tájékoztatásól: Somogyország megyeszékhelye KapoZSvár....:DDDDDDDD"

Mégsem tetszik · Hozzászólók · Megosztom · 18 órája · 



1–2. ábra: Nyelvjárási sajátosságokat összegyűjtő Facebook-bejegyzés hozzászólásokkal

Tekintettel arra, hogy a közösségi média térben távoli kapcsolatok létesítését és fenntartását is lehetővé teszi, s hogy mindezt nemcsak csetablakokban megnyitott kétszemélyes dialógusok formájában, hanem minden (akár több száz vagy több ezer) ismerős számára nyilvánosan is, további kutatási témaként szolgálhat az így megjelenő tájszavakra, illetve nyelvjárási háttérből fakadó helyesírási hibákra adott reakciók, vagyis a digitális felületen megjelenő regionalizmusokhoz kötődő nyelvi attitűdök vizsgálata (szemléltetésként l. a 3. ábrát). Hiszen tudjuk: közvettsége, profilképpel és adatokkal együtt is „arctalan” mivolta, mégis szinkrón és interaktív jellege miatt a közösségi médiában folytatott kommunikáció gyakran válik a véleményalkotás, sőt az ítékezés melegágyává, sokak számára pedig különösen jó lehetőség a minél erőteljesebb gúnyolódásra (a *mém* és a *troll* fogalmához l. VESZELSZKI 2012).



3. ábra: Okostelefonon folytatott csevegésben leírt tájszó és az arra adott reakció  
(a nyelvi adathoz vö. ÜMTsz. *nézeledik* a.)

Mivel a fiatalok kommunikációjuk jelentős hányadát folytatják ezeken az eszközökön, foglalkoznunk kell azzal, milyen válaszokkal, megjegyzésekkel szembesülnek ilyen helyzetekben, hiszen a jellemzően és eredendően a beszélt nyelvben megjelenő területi változatok írásban különösen feltűnőek lehetnek, például az inesszívuszi helyviszonyrag illatívszói alakban való használata számos nyelvjárásban (4. ábra), vagy a leginkább a Dunántúlra jellemző intervokális nyújtás (5. ábra).



4. ábra: A *-bAn* helyviszonyrag illatívszói alakban



5. ábra: Intervokális (magánhangzóközi) nyújtás írásban

A 6. ábrán látható hozzászólásban pedig a magánhangzó-időtartam számos dialektusban gyakori rövidülésére láthatunk példát. Noha a digitális üzenetváltásban gyakori az ékezetek elhagyása, a többi betű helyes alakja jelzi, hogy a szerző törekedett a mellékjeles karakterek kikeresésére.



6. ábra: Példa rövidülésre Facebook-hozzászólásban (*rugva*)

Érdekes kutatási irány lehet az audiomonitoros elmélet („the more attention paid to speech, the more standard performance”, l. LABOV 1966) működésének a mértéke is ezeken a speciális felületeken, amelyek nyilvános nyelvhasználati színteret is jelenthetnek, írásos voltak miatt lehetőséget adnak a közlendő átgondolására, „publikálás” (posztolás) előtti javítására, szinkronitásukból fakadóan viszont valójában a beszélt nyelvet rögzítik. E tulajdonságuk miatt ezek a médiumok kiváló „terep”-et jelentenek a dialektológus számára, még jobbat, mint a formális nyelvhasználati színteret jelentő, stílusukban is hivatalosabb iskolai dolgozatok, fogalmazások. Az objektív és szubjektív nyelvi adatok gyűjtése jelenleg is zajlik.

## 2.2 A NYELVJÁRÁSOK MEGJELENÉSE ELSŐDLEGES ÍRÁSBELISÉGBEN

Természetesen nemcsak a digitális (másodlagos), hanem a kontrolláltabb elsődleges írásbeliségben is észlelhetők regionalizmusok a fiatalok nyelvhasználatában. A továbbiakban néhány, saját tanítványaim iskolai magyardolgozataiból, esetenként füzeteiből származó nyelvi adatot közlök szemléltetésként, majd a következő pontban kitérek arra, milyen következményekkel járhatnak a nyelvi variabilitásnak ezen újabb írásos bizonyítékai a tanulók iskolai előmenetelére nézve.

Az „adatközlő” tanulók a közép-dunántúli–kisalföldi nyelvjárási régió területén: egy Balaton környéki kisvárosban és a környező falvakban élő 9–12. évfolyamos gimnazisták. A dialektus ma, fiatalok nyelvhasználatában is gyakran tapasztalható (vö. PARAPATICS

2015a) jellemzői (JUHÁSZ 2001: 271–274 alapján; a példák mind írott nyelvhasználatból származnak): a felső nyelvválású magánhangzók rövidülése (*dicsőítik, híradó, hívhatlak, kihülés, legszívesebben, megszínesítve, összehuzódik, papír, túldíszítettség*), az intervokális nyújtás (*jelentősége, kedvezményessen, lehelletükig, leülledett, nálla, tellik, terhessen*) – olykor rövidüléssel (*elősször*) – és az *r* rövidülése nyújtó hatással (az *āra, ēre* mutató névmások esetén szinte kizárólagosan). Hangtanában feltűnő még a kakuminális vagy posztalveoláris *t* (vö. BÁRCZI 1947–1949: 114–115), a nyílt *ä* és a zártabb hangszínű *á*, továbbá az *l* kiesése és nyújtó hatása elsősorban E/2. felszólító módban (*etté, egyé, igyá* stb.), és néhány további esetben is (*föl > fő, volt > vót*); e sajátosságok azonban leginkább a szóbeliségben relevánsak. A köznyelvi *e – ö* váltakozást mutató alakok közül általában és gyakran írásban is a labiális jellemző (*csöngettek, csöpög, fölösleges, zsömlé, vöje*). A felsorolás nem teljes körű, célja jelen esetben csupán az, hogy érthetővé tegye az alábbi írásos adatok hátterét:

3. <sup>w</sup>cselcsuó - ~~erik~~ közep - erik ✓  
 műveltető - irat ✓  
 művelődés - barátság ✓  
 nevelés - mossa ✓

7. ábra: Rövidülés: a műveltető ige példája a nyelvtandolgozatban 21-ből 6 esetben *irat* [vmit] volt

Az ember az az érdekes jelenség,  
 amely a magyarokat erősíti, de a  
 végzettségben és sajnos nem segít a  
 magyarok magyar szöveg. Zrínyi Miklós

8. ábra: Rövidülés: *erősíti* (2 helyesírási hibapont levonásával)

Szallagavató  
 Ez a végzősök számára egy olyan em-  
 elhelyezési. A mi esetünkben a tánc  
 nehezen tudtuk össze egyeztetni a vált  
 rögzíteni, hogy ez a tánc az utolsó  
 az esetleg közösen csind. A tánc  
 az esetleg, és meg több eleményt szere-  
 hogy a szallagavató fő <sup>paróka</sup> a szall

9. ábra: Intervokális nyújtás: *szallagavató*, többször is



a kereszt első állomása, hogy a rekeszismat  
szingilnat a tüdő köztül és megtellik levegő-  
vel majd követhető lépésben a rekeszismat

- felfelé áramlik a levegőbe  
- gégébe jut 2 hangszallag van

Amikor az orunkon figyelni a kereszt, a  
onhangokat kepeznek, ilyenek pl. az m, n, u  
hangok. A zongelen mássalhangzók a p, t, k  
2, s, c, cs, ~~ty~~ ty, g. A zonglások a b, d  
2, ds. A beszédben vannak megfigyelt

10–12. ábra: A beszédhangok képzéséről írt nyelvtandolgozatok is tartogatnak intervokális nyújtásról (megtellik, hangszallag, zöngések) és rövidülésről (fujjuk) tanúszkodó adatokat

Kellő háttérismeret nélkül az inesszívuszi és illatívuszi helyviszonyragok felcseréltnek, tévesnek tűnő használata súlyos nyelvhelyességi hibának tűnik, míg valójában arról van szó, hogy a *-ban/-ben* inesszívuszi rag több nyelvjárásban is illatívuszi alakot ölt (*-ba/-be*) (szóban) (l. pl. BODA 2011 is) (*nagy a tömeg a moziba, Párizsba született*; l. a 13. ábrát is). Ritkán, de szóban és írásban is előfordul nákolás (*olvasnák E/1.*), és suksükölés-szükszükölés (14. ábra).

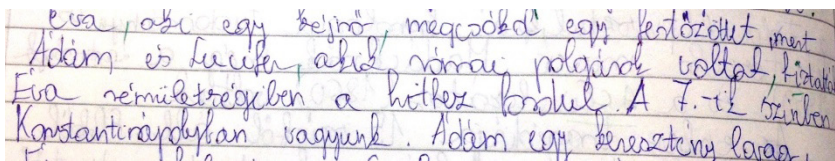
mivel) mégis vallásos mivel vallás, a  
hírmunkatételben leginkább hi megjutat  
hogy a firtéretel tihik szalen

13. ábra: A *-ban* helyviszonyrag illatívuszi alakban

Végzetes döntés hogy nekik Rómeó véger  
az életével de véletlen ismét, hogy  
jelen nem ébred fel hamarabb, de miután  
felébred és látja, hogy szerelme halott, és is  
inkább azt az utat választja.

14. ábra: A válassza E/3. kijelentő módban

Az E/3. birtokos személyjelnél egy-egy alkalommal tapasztalható a Balaton vidékére egyébként nem jellemző *í*-zés rövidült *é > í > i* realizációval (szóban: *enyimet*, *közepít*, írásban l. a 15. ábrát).



15. ábra: E/3. birtokos személyjel *é > í > i* realizációja: *rémültségben*

Nyelvjárási háttérrel árulkodnak a hiperkorrekció (túlhelyesbítés) alábbi esetei is: József Attila édesanyjának, Pöcze Borbálának a neve esetenként *Pölcze*-ként szerepel a dolgozatokban, a bibliai Teremtés könyvéből származó *megszűnék* – a kiveszett múlt idejű alak nehéz megértése miatt is – *megszűlnék* lesz (vö. a kieső *l* nyújtó hatásával), az illatívszűz *-ba* pedig olykor – tévesen – *-n* végződést kap (*kerül középpontban*, *Anikában szerelmes*). Végül: a hibázástól való félelem befolyásolta azt a 15 éves diáklányt is, aki Shakespeare drámájából felolvasva következetesen *e* hangokkal ejtette a fordításban *ö*-vel írt, váltakozást mutató szavakat (*föl > fel* stb., szemben azzal a 16 éves tanulóval, aki az *e*-vel diktált *felesleges* szót *fölösleges* alakban jegyezte le füzetébe).

A példák tanúsága szerint tehát a nyelv területi változatosságának a témaköre a közoktatásban – és az annak tanítására történő módszertani felkészítés a felsőoktatásban – nem csupán „hagyományörző” érdekességgént kezelendő, hanem aktualitásként, a mindennapi nyelvhasználat részeként, amely a lélektani indokoltságon kívül a tanulók iskolai előmenetele szempontjából is jelentős. A következő sorok ennek a kérdésére engednek bepillantást.

### 3. A MAGYAR NYELV TERÜLETI VÁLTOZATOSSÁGA ÉS A SZABÁLYZATOK

A tanulmány írása idején érvényes (2017-ben módosuló) érettségi vizsgaszabályzat szerint magyar nyelv és irodalom tantárgyból középszinten a 40 pontos szövegértési feladat mellett 60 pont szerezhető a szövegalkotással. A szövegalkotás értékelésében egyenlő arányban oszlanak el a tartalomra, a szerkezetre és a nyelvi minőségre kapható pontok (20-20-20) – mindhárom területre táblázatba rendezett ponthatárok állnak a javító tanárok rendelkezésére. A nyelvi minőségre legfeljebb már csak 14 pont adható akkor, ha a dolgozat szókincsében „olykor a köznyelvitől eltérő” elemek lelhetők fel, míg mondat- és szövegalkotásában „helyenkénti nyelvi-nyelvtani hibák (*pl. egyeztetés, vonzat*)”, és legfeljebb 8 pont, ha ezek a hibák gyakoriak. Az így 100 pontos feladatsor mindkét elemében található helyesírási hibákért összesen legfeljebb 15 pont vonható le, ami legfeljebb 31 egy-, két-, illetve hárompontos hibát jelent egy megadott táblázat szerint átszámolva. (L. pl. a legutóbbi középszintű magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga javítókulcsát

az Oktatási Hivatal honlapján; kiemelés az eredetiben.) A szóbeli vizsgarészben jelenleg 25 pontot tesz ki az 50-ból a felelet nyelvi minősége olyan értékelési szempontok szerint, mint „nyelvhelyesség”, „világos, tagolt szöveg- és mondat szerkesztés”, „megfelelő szókincs, szóhasználat”.

Ha összevetjük a szabályzat szövegét a fenti nyelvjárási példák sorozatával, rögtön világossá válhat számunkra, hogy a pedagógusok dialektológiai ismereteinek a hiánya/hiányosságai súlyos következményekkel járhatnak a nyelvjárási háttérű tanulók iskolai előmenetelére nézve.

A 7–12. ábrán látható nyelvjárási adatok ugyanis hivatalosan mind helyesírási hibák, illetve fordítva: a képekkel szemléltetett helyesírási hibák – amint az Juhász (2001) alapján látható – mind a közép-dunántúli–kisalföldi nyelvjárás sajátosságaiból fakadnak [de l. még Kiss (1999) hasonló megfigyeléseit nyugat-dunántúli iskolásokkal kapcsolatban]. Boda Annamária 2008-as Pápa környéki felmérésében 127, különböző (3–12.) évfolyamon írt iskolai fogalmazást vizsgált meg, és a helyesírási hibák eredete minden évfolyamon legalább 60%-ban, de volt, hogy 82%-ban nyelvjárási eredetű volt [noha a szerző kategorizálásának szabályai bizonyára kevésbé voltak szigorúak, mint Kiss (1999) alapul szolgáló kutatásában; l. BODA 2011]. (A tanulmány második felében a szerző saját, interaktív táblás feladatait is közli a közép-dunántúli–kisalföldi és a nyugat-dunántúli régió tanulóinak helyesírás-tanításához.) Bodáéhoz hasonló eredményeket találtak szombathelyi magyar szakos hallgatók is a környékbeli iskolások dolgozataiban (Koós Ildikónak a VI. Dialektológiai Szimpozionon 2015. szeptember 3-án elhangzott előadása alapján). A kérdés értelemszerűen még jelentősebb kétnyelvű, kisebbségi helyzetű magyar tanulók esetén, amely területre jelen tanulmány nem tér ki, Pletl Rita viszont részletesen ismerteti az erdélyi helyzetet átfogó elemzésében (PLETL 1997, vö. még PÉNTEK 2002). Megjegyzendő két további gondolat: „Nem vált köztudottá például, hogy a 6–14 éves korú magyar anyanyelvű gyermekeknek több mint fele (ma is) nyelvjárási háttérű és környezetű (a maga változatos nyelvi, nyelvhasználati következményeivel)” (Kiss 2001: 151), és: „A nyelvjárásban beszélők számára összehasonlíthatatlanul több lehetőség nyílik arra, hogy fonetikai okokból származó helyesírási hibákat kövessenek el” (Török Gábort idézi 1958-ból Kiss 1999: 374).

E hibák jó része kiküszöbölhető lenne a nyelvjárási tudat elmélyítésével. A magánhangzó időtartamának tévesztése az érettségi vizsga javítókulcsa szerint kétpontos hiba (l. rövidülés), míg a mássalhangzóé hárompontos (l. intervokális nyújtás). Kulcsfontosságú tehát, hogy a pedagógus – helytálló dialektológiai ismeretei birtokában – figyeljen diákjai beszélt nyelvhasználatára, és hangsúlyozza, milyen nyelvjárási jelenségek okozhatnak kivételeket esetükben a kiejtés alapelve alól. Kiss Jenő (1999) tájékoztatása alapján a német dialektológia egy alkalmazott területeként úgynevezett nyelvihiba-földrajzzal, azaz térképes megjelenítéssel teszik láthatóvá, hogy a nyelvterületen hol és milyen nyelvjárásfüggő hiba tipikus az iskolások produkcióiban, amely bizonyára nagy segítséget jelenthet a pedagógusok ez irányú felkészülésében (az információ forrása pedig Heinrich Löffler jelenleg több mint 30 évvel ezelőtti, 1985-ös munkája).



Hazánkban a Nemzeti alaptanterv (NAT) számos olyan gondolatot tartalmaz, amely a területi változatosság szem előtt tartásához is kapcsolható. Néhány a teljesség igénye nélkül: a tanuló „tartsa értéknek és feladatnak a kultúra és az élővilág változatosságának megőrzését” (NAT 10639); „a Nat fontos szerepet szán az egyetemes magyar nemzeti hagyománynak, a nemzeti öntudat fejlesztésének” (NAT 10640); „[a]z erkölcsi nevelés legyen életszerű: készítsen fel az elkerülhetetlen értékkonfliktusokra” (NAT 10641); „A megalapozott önismeret hozzájárul a kulturált egyéni és közösségi élethez, mások megértéséhez és tiszteletéhez, a szeretetteljes emberi kapcsolatok kialakításához” (NAT 10642). Az anyanyelvi neveléssel kapcsolatban: a tanulók „alapvető feladata a nyelv mint változó rendszer megismerése” (NAT 10660); „ismerni kell az anyanyelv és a nemzeti kultúra, a nyelv és a valóság, a kommunikáció és a társas világ közötti összetett kapcsolatot, a nyelv változó-változtató természetét, másokra gyakorolt hatását, a társadalmilag felelős nyelvhasználat jelentőségét” (NAT 10653). A nyelvjárások később explicit módon is megjelennek a szabályzatban: már az 5–8. évfolyamon feladat a nyelv és a nyelvhasználat rétegzettségének a megtapasztalása, felismerése, valamint a nyelvi sokszínűséggel és nyelvi toleranciával kapcsolatban is a nyelvváltozatok és a nyelvjárások említetnek (NAT 10666, 10673). 9–12. évfolyamon ugyanezek már csupán kulcsszóként jelennek meg, valamint további kifejtés nélkül „[a] nyelvhasználat társadalmi jelenséggént való (szociolingvisztikai) szemlélete” (NAT 10666).

Személyes hivatalos (közoktatásbeli) és nem hivatalos (mindennapi) tapasztalataim azonban azt mutatják, a pedagógusok tanórai gyakorlata valójában nem áll összhangban ezekkel az elvárásokkal, s megfelelő magyarázat nélkül az érettségi vizsga fent ismertetett értékelési szempontjai tovább mélyítik a szakadékot a követendő szemlélet és a valóság között (l. még PARAPATICS 2016). Ha például a pedagógus nincs tisztában a magyar nyelv területileg eltérő vonzathasználatával (pl. *nagyobb vminél/vmitől*), vagy más regionális mondattani jellemzőkkel (pl. *nem-e?*) mint lehetőségekkel (vö. HEGEDŰS 2009), akkor értékelése sem lehet elég körültekintő, mondhatni: toleráns.

Nota bene: jelen tanulmány nem a nyelvjárási háttérből fakadó, a regionális sajátosságokat írásban is megjelenítő helyesírási hibák figyelmen kívül hagyása mellett érvel, csupán figyelmeztet arra, hogy 1) ha a pedagógusok számolnak a regionalizmusokkal, akkor a fent bemutatott elvi ellentmondással is szembesülniük kell, 2) ez azonban a tanítók és a tanárok megfelelő felkészítésével feloldható lehet a kodifikált ortográfia követése – vagyis a köznyelvre való építés (vö. a funkcionális-szituatív kettősnyelvűség anyanyelvoktatási koncepcióját, KISS 2001: 150) – mellett is. (L. még Péntek János megjegyzését az erdélyi magyar iskolások helyesíráásával kapcsolatban: „Mindaz, amit a továbbiakban ki szeretnék fejteni, nem alibikeresés, nem annak az igazolási szándéka, miért gyenge a kisebbségi és főként az erdélyi tanulók helyesírása” – PÉNTEK 2002: 258.)

## 4. MÓDSZERTANI JAVASLATOK

### 4.1 A PEDAGÓGUSOK LEHETŐSÉGEIRŐL ÉS FELADATAIRÓL

Egy korábbi tanulmány tételesen összegyűjti, melyek azok az anyanyelvi témakörök, ahol érdemes megemlíteni egy-egy kapcsolódó információt (l. PARAPATICS 2015b), s úgy tűnik, hogy a viszonylag nagy tananyag mellett, amely nem enged meg hosszas elidőzést a nyelvjárástani ismereteknél, erre szükség is van. Mindehhez természetesen a pedagógusok pontos, rendszerezett és naprakész tudására van szükség a dialektusokkal kapcsolatban is. Néhány példa a tanulmányból a teljesség igénye nélkül:

A hangtan témakörénél szövegfelvételek lejátszásával szemléltethetjük, mekkora fonémátöbblettel rendelkeznek a nyelvjárások a köznyelvhez képest. [...] A morfémák tárgyalásakor [...] [m]eglephetjük a tanulókat azzal, hogy milyen sokféle kicsinyítő képzőt használnak a moldvai csángók: *-cs, -ckó, -cos, -csóka, -cok, -ike, -ós, -ska, -us, -d, -r, -ó, -kó, -kő, -kos, -ikecske, -őke* stb. (vö. SZABÓ T. 1972). A szófajok tanításakor előnyös lehet, ha a tanár tisztában van például azzal (vagy legalábbis elfogadja azt), hogy a *fűzet* szó a Dunántúlon a labializálódott *i* miatt nemcsak főnév, hanem ige – 'fizet' – is lehet, míg a kárpátaljai Ungvári járásban a *csinál* nemcsak ige, hanem főnév – 'csalán' – is (TÓTH 2014). A szóösszetételek témakörénél miért ne állapíthatnák meg a gyerekek a szokásos [...] példákon kívül a *betyárleves, csiricsárés, diákpipa, kerbenéző, fajankó, gyengeszín, gyepparázda, jánospohár, rongyszoknya, siratóásszony, sisisusi, sulykolófa* stb. tájszavak összetételi típusát is? [...] A nyelvtörténet témaköre elképzelhetetlen (lenne) a dialektusok említése nélkül, s több, azóta nagyrészt kiveszett fonémát (például a bilabiális zöngésspiránst és a bilabiális tremulánst) nyelvjárási szövegfelvételek révén hallhatóvá is tehetünk... (PARAPATICS 2015b: 206)

Mindezek lehetőséget adnak arra, hogy a regionális változatokkal kapcsolatos pozitív attitűd folyamatosan, élményszerűen alakuljon ki a tanulóknál – a rendszeresség és az állandóság előnyét Szabó Károly (1977) is hangsúlyozza.

A helyesírási szabályok tanítása során a szóelemzés elvénél érdekességként említhető a *-vall-vel* rag teljes hasonulása alóli moldvai kivétel (pl. *mesékvel*). A hagyomány elvénél rávilágíthatunk arra, milyen történeti magyarázata van a ma már a legtöbb magyar által egyformának hallott, s ezért csupán változatos módszerekkel memorizálható *ly* és *j* különbségének. Nyugat-dunántúli iskolákban különösen érdemes lehet a tanulók tájnyelvi tudására építeni, hiszen a *ly* helyén jelentkező *l* miatt ott valóban segíthet az a tanács, hogy a köznyelvi *j* helyén *l*-lel ejtett szavak *ly*-nal írandók (TÓTH 2014, l. még KISS 1999). Mint láthattuk, a kiejtés alapelvénél elmondható, sőt elmondandó további adalékok pedig lényegesen túlmutatnak az érdekesség szintjén. A NAT-ban a tanítás egyik alapelveként jelenik meg „a tanulókhöz alkalmazkodó differenciálás a feladatok kijelölésében, megoldásában,

a szükséges tanári segítségben, az ellenőrzésben, az értékelésben” (NAT 10645), valamint „a tanulói leszakadás megakadályozásának érdekében a tanuló személyiségének, szocio-kulturális háttérének megismerése” (NAT 10646), s megemlíti „a regionális és lokális sajátosságok” figyelembevételét is, igaz, csupán a nemzetiségekre vonatkozóan (NAT 10640). A „hibák” háttérének megértésével elérhetjük, hogy a tanuló „megtalálja helyét a családban, a szűkebb és tágabb közösségekben” (NAT 10639), és hogy az iskola a családdal együttműködve neveljen, nem képezve ellentétet az elsődleges és másodlagos (nyelvi) szocializáció között. Vagyis: hogy a – tankönyvekben, elméletben értékesként tanított – nyelvjárási környezet ne okozzon valóban nyelvi hátrányt. Miként Péntek János fogalmaz: „a nyelvjárás többnyire hátrányt jelent az oktatásban, de jelenthetne előnyt is, ha az anyanyelv-pedagógia képes volna kihasználni a többleteket, ha megvolnának a módszerei és eszközei arra, hogy a főválozotat a környezeti nyelvváltozatra, és ne annak ellenében építse” (PÉNTEK 2002: 259).

#### 4.2 A DIGITÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ A NYELVJÁRÁSOK SZOLGÁLATÁBAN

Számos jó gyakorlat hívja fel manapság a figyelmet arra, hogyan használhatók a közösségi oldalak (és a digitális eszközök) oktatási-nevelési célokra is. Mint az anyanyelvi nevelés sok területéhez, úgy a nyelvjárástani ismeretek tanításához és elmélyítéséhez is élhetünk a modern világ nyújtotta lehetőségekkel. A dialektusokkal kapcsolatban összetett pedagógiai feladattal állnak szemben a magyartanárok: nemcsak ismereteket kell megtanítaniuk, de pozitív attitűdre is kell nevelniük – ha másért nem, a nyelvhasználat kigúnyolásából fakadó osztálytermi konfliktusok megelőzése vagy kezelése céljából.

Az „Elektronikus tájszólás” címmel ellátott hosszabb távú feladattal több szempontból is sikereket érhetünk el (kevésbé kifejtve l. PARAPATICS 2015b). Az ötlet alapjául Kozsík Diana „szönci tájszóllás” nevű Facebook-oldala szolgált, aki a felvidéki szenci *ő-ző* nyelvjárásról írta és védte meg doktori disszertációját (l. Kozsík 2006). A profil üzenőfalán való böngészés (ismeretlen szavak gyűjtése, szótárazása) után a tanulók, illetve tanulócsoporthok feladata lehet egy hasonló profil készítése vagy az adott terület tájszólásáról, vagy egy olyan (kitalált) személy számára, aki az adott nyelvjárásban beszél – és ír. A diákok folyamatosan frissítik az oldalt a régióval kapcsolatos, újonnan szerzett ismeretek birtokában: megoszthatnak földrajzi, biológiai, történelmi, irodalmi és természetesen nyelvjárástani tudnivalókat, érdekességeket, képeket stb. [l. a NAT vonatkozó részleteit az irodalom és a kulturális hagyomány helyi kötődéséről (NAT 10678) és a tanulási képesség fejlesztési követelményeiről, például: „...információk célszerű gyűjtésének, szelekciójának, rendszerezésének, kritikájának és felhasználásának gyakorlása. A könyvtári információkeresés ismereteinek bővítése, múzeumi információk. Az internetes adatgyűjtés technikái, hypertextek, linkek használata [...] Verbális és nem verbális információk együttes kezelése, megértése (pl. illusztráció, tipográfia, elrendezés értelmezése szövegösszefüggésben, tartalomfeltöltés, tartalommegosztás, címkézés)” (NAT 10664–5)]. De közölhetik saját nyelvi megfigyeléseiket, benyomásaikat, véleményüket is a somogyi adatközlő (1. ábra)

mintájára. A projektmunkának is felfogható feladat így nem csupán a humán érdeklődésű tanulóknak kedvez, hanem interdiszciplináris ismeretek utáni kutatást és azok tömörített, érthető módon történő közlését várja el a tanulóktól úgy, hogy közben azt az eszközt és azt a médiát (is) kell használniuk, amellyel és amelyen egyébként is szívesen töltenek el sok időt. A tanulók vagy a csoportok természetesen egymás oldalát és bejegyzéseit is követik, kedvelhetik, megoszthatják, hozzászólásokkal láthatják el, akár csak a pedagógus, akinek a virtuális jelenléte egyúttal tantermen kívüli tanár-diák kommunikációt, gyors visszajelzést, értékelést is jelent. A projekt előnye, hogy a tanulási folyamat ráadásul nem öncélú: az oldalakat bárki követheti, s a tanulók más ismerőseinek az érdeklődésére is számot tarthatnak (l. pl. a téma 2. ábrával szemléltetett népszerűségét). A Somogy környéki tájszólás jellegzetességeit közvetlen stílusban bemutató bejegyzés (1. ábra) hatására például a következő szöveget állította össze egy 14 éves tanuló (9. osztály, Lesenceistvánd; részlet egy hosszabb fogalmazásból):

Nálunk, ha lustálkodni van kedvünk, akkor *tetypedünk* vagy *tespedünk*. A délutáni rövid alvást, pihenőt mi *szunyálásnak* vagy *kumásnak* mondjuk. Ha a bevetett ágyat valaki összerombolja, akkor az *összehibarcolta*. Ha hosszadalmasan készülődünk, akkor *cihelődünk*. Gyakran *piperészkedünk* szépitkezés helyett, ekkor a szépségápolási termékeket kenjük magunkra, amik errefelé a *kenceficék*. Autó helyett mi *kocsival* járunk. Ha pedig a forgalom kellős közepén egy kocsit túl lassan megy elöttünk, akkor ő *tutymorog*, *szöszmötöl*, *töszmörög*, *totojázik* vagy *tötymörög*. A bevásárolókocsi egyszerűen csak *szekér*, ha sok táskával állítunk haza, azt mondják, sok a *batyunk*. Abban az esetben, mikor egy adott ponttól elmászkalunk ismeretlen helyekre, akkor *elkobászolunk*, ha mindezt céltalanul tesszük, akkor *császkalunk* is. Ez utóbbit gyakran használjuk arra is, amikor csak úgy vásárolgatunk a városban. A felmosás után, ha összejárjuk a vizes követ, akkor az össze lett *cepedlízve*. Ha az ajtó üvegezett részét tapogatjuk össze, akkor azt *összetapallérozuk*, de ez a felmosás utáni járkálásra is használatos szó. (A nyelvi adatok kiemelése tőlem, l. még PARAPATICS 2015b.)

## 5. ÖSSZEGZÉS

A sokat idézett Nemzeti alaptanterv teljes szemléletét meghatározza az olyan kulcsszavak és -kifejezések sora, mint önismeret, kölcsönös elfogadás és tisztelet, megkülönböztetésmentesség, személyes előítéletek leküzdése, más kultúrák megismerése és megértése, a hagyomány elfogadásának és alakításának párhuzamos igénye, a nemzeti öntudat és kohézió erősítése stb. Bízunk abban, hogy mindezt az azonnyelvi változatokkal kapcsolatos ismeretek átadása során is szem előtt tudják és akarják tartani a pedagógusok – kellő mélységű elméleti és módszertani felkészültségük birtokában. Ehhez azonban fontos bár, de nem elég az ő pozitív hozzáállásuk.

## HIVATKOZÁSOK

- BÁRCZI G. (1947–49): Egy kezdődő magyar hangváltozás. *Magyar Néprajz*, (6), 111–116.
- BODA A. (2011): A helyesírás tanítása nyelvjárási háttérű tanulók számára. *Anyanyelv-pedagógia*, 4(3). <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=333>. (Letöltés ideje: 2016. február 7.)
- COOPER, R. (1989): *Language planning and social change*. Cambridge University Press, New York.
- FREHNER, C. (2008): *Email – SMS – MMS. The linguistic creativity of asynchronous discourse in the new media age*. Peter Lang, Bern et al.
- GONDA Zs. (2015): Digitális szövegek a Nemzeti alaptantervben, a tanárképzésben és az osztályteremben. In: KÁROLY K. – PERJÉS I. (szerk.): *Jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 252–262.
- HEGEDŰS A. (2009): Egy kísérlet a nyelvjárások mondattani alapú elkülönítésére. In: É. KISS K. – HEGEDŰS A. (szerk.): *Nyelvelmélet és dialektológia*. PPKE BTK Elméleti Nyelvészeti Tanszék – Magyar Nyelvészeti Tanszék, Piliscsaba. 163–174.
- JUHÁSZ D. (2001): A magyar nyelvjárások területi egységei. In: KISS J. (szerk.): *Magyar dialektológia*. Osiris, Budapest. 262–316.
- KISS J. (1999): Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások. *Magyar Nyelvőr*, 123(4), 373–381.
- KISS J. (2001): Az alkalmazott dialektológia: a nyelvjárások és az anyanyelvoktatás. In: KISS J. (szerk.): *Magyar dialektológia*. Osiris, Budapest. 145–156.
- KISS J. (2009): A nyelvjárások és a dialektológiaoktatás Kárpát-medencei magyar szakos hallgatók szemével. *Magyar Nyelvőr*, 133(1), 1–14.
- KISS J. (2013): A regionális nyelvhasználat és a nyelvi kontaktusok. Problémavázlat. In: AGYAGÁSI K. – HEGEDŰS A. – É. KISS K. (szerk.): *Nyelvelmélet és kontaktológia 2*. PPKE BTK Elméleti Nyelvészeti Tanszék – Magyar Nyelvészeti Tanszék, Piliscsaba. 80–94.
- KISS J. (2015): A magyar dialektológiáról tudományszociológiai megközelítésben. *Magyar Nyelv*, 111(4), 385–394.
- KOZSÍK D. (2006): *A szenci ö-ző nyelvjárás. Egy felvidéki magyar nyelvjárásról több-szempontról vizsgálata*. (doktori disszertáció) ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest.
- LABOV, W. (1966): *The Social Stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics, Washington, D. C.
- LACZKÓ M. (2015): Digitális világ – (digitális) magyartanár? Új kihívások és lehetőségek a magyar nyelv és irodalom oktatásában. In: KÁROLY K. – PERJÉS I. (szerk.): *Jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 275–287.
- LÖFFLER, H. (1985): *Germanistische Soziolinguistik*. Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- NAT = Nemzeti alaptanterv. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet. *Magyar Közlöny*, 66. 2012. június 4.: 10635–10847. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf). (Letöltés ideje: 2016. február 6.)

- PARAPATICS A. (2011): Pozitívan a nyelvjárásokról – az iskolában is. *Anyanyelv-pedagógia*, 4(4). <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=347>. (Letöltés ideje: 2016. február 7.)
- PARAPATICS A. (2015a): Fiatalok kettősnyelvűségéről. In: BÁTNYI SZ. – VÍGH-SZABÓ M. (szerk.): *Nyelv – rendszer, használat, alkalmazás: Language – system, usage, application*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 185–197.
- PARAPATICS A. (2015b): A „kétfajta kultúra birtokosai”-ról. In: BÁRTH M. J. et al. (szerk.): *A nyelv dimenziói. Tanulmányok Juhász Dezső tiszteletére*. ELTE BTK, Budapest. 205–211.
- PARAPATICS A. (2016, megjelenés alatt): Tények és tapasztalatok a dialektológiai ismeretek tanításáról. In: *A VI. Dialektológiai Szimpozium (2015. szeptember 2–4., Szombathely) előadásainak anyaga*.
- PÉNTÉK J. (2002): A nyelvi környezet és a helyesírás. *Magyar Nyelvőr*, 126(3), 257–263.
- PLETL R. (1997): *Erdélyi helyzetkép az iskolai helyesírásról*. Infopress, Székelyudvarhely.
- SZABÓ K. (1977): Tájn nyelv és anyanyelvi nevelés. *Magyartanítás*, 20(4), 163–166.
- SZABÓ T. A. (1972): Kicsinyítő képzők a moldvai csángó nyelvjárásban. In: *Nyelv és múlt. Válogatott tanulmányok, cikkek. III*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest. 139–148.
- TÓTH P. (2014): Nyelvjárástani ismeretek hasznosítása az anyanyelvi órákon. *Anyanyelv-pedagógia*, 7(4). <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=550>. (Letöltés ideje: 2016. február 7.)
- ÚMTSZ. = B. LŐRINCZY É. – HOSSZÚ F. (főszerk.) (1979, 1988, 1992, 2002, 2010): *Új magyar tájszótár*. I–V. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- VESZELSZKI Á. (2015): Megfontolások a digitális kommunikáció pragmatikai leírásához. In: BÁRDOSI V. (szerk.): *A nyelvi pragmatika kérdései szinkrón és diakrón megközelítésben*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 239–250.
- VESZELSZKI Á. (szerk.) (2012): *Netszótár. @-tól a Zuckerbergnetig*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- VÍGH-SZABÓ M. (2014): Nyelvtervezés és online kommunikáció – finnugor nyelvek a 21. században. *Folia Uralica Debreceniensia*, 21. 183–200.

**PARAPATICS ANDREA PhD** a Pannon Egyetem MFTK Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézetének oktatója, a tapolcai Batsányi János Gimnázium magyartanára. Az *Anyanyelv-pedagógia* folyóirat alapító rovatvezetője. Az ELTE–MTA Új magyar nyelvjárási atlasz projekt tudományos segédmunkatársaként 32 kutatóponton szerzett nyelvjárási anyaggyűjtési tapasztalatokat. A nyelvjárások és az anyanyelvoktatás kapcsolatával foglalkozó elméleti kutatásai mellett saját tanítási ötleteit is rendszeresen bemutatja konferenciákon, tanártoábbképzéseken.



# SZÖVEGÉRTÉSI STRATÉGIÁK MŰKÖDTETÉSE ÖSSZEHAISONLÍTÓ VERSÉRTTELMEZÉS TANÍTÁSAKOR A BaCuLiT PROGRAM ALAPJÁN

LACZKÓ MÁRIA

Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar

## ABSZTRAKT

A tanulmány Petőfi tájköltészetének lehetséges tanítását mutatja be két alkotás összehasonlító elemzése alapján. A tanításban a középiskolások szövegértési képességének javítására kifejlesztett BaCuLit program alapelveit tartottuk szem előtt. A munka fő része a szókincstanítás, ehhez kapcsoltuk a szövegértési stratégiák (jósítás, kérdés, tisztázás, összegzés) tanítását, és alkalmazzuk a grafikus szervezőket, amelyek a vizuális megerősítést szolgálják. A tanulmány a lehetséges feladattípusokat mutatja be annak érdekében, hogy a tanulók minél jobban képesek legyenek a szöveg mélyebb jelentésrétegeinek tudatosítására. A módszer pozitív hatását – korábbi tapasztalatainkhoz hasonlóan – ezúttal is tapasztaltuk. A tanulók szívesebben dolgoztak, aktívabbak voltak, és a tárgyalt részek grafikus szervezővel történt összegzése nemcsak az egyes részek közötti összefüggések felismerését segítette, de a mélyebb bevésoédést is. Az alapvetően szövegértés fejlesztésére kidolgozott módszer irodalmi kontextusban is működik.

## 1. BEVEZETÉS

A BaCuLit (*Basic Curriculum for Teachers' In-service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools*) program három alappillére az interakció, az elmélyülés, elkötelezettség és a metakogníció (GARBE 2010). Az alapelvek tanórai megvalósítása alapvetően új tanáregyéniséget is kíván, s ez a „váltózás ügynöke” kifejezéssel írható le (HATTLE 2009). Az új típusú pedagógusi szemlélet lényege, hogy a tanár a kezdetekben sok támogatást nyújt a diáknak, majd fokozatosan megvonja azt, hogy a diákot egyre inkább az önálló tanulásra ösztönözze (TIMPERLEY 2008). Ehhez szükséges a diák egyéni képességeit és szükségleteit figyelembe vennie, továbbá olyan módszereket alkalmazni, amelyek a diákok elmélyült munkavégzését biztosítják. A program legfontosabb alapelve, a metakogníció ezt a célt szolgálja. Vagyis azt, hogy diák képes legyen önmagát monitorozni, és ráébredjen arra, hogy mit ért és mit nem. A metakogníció másik összetevője a megértés korrigálására kialakított stratégiákat jelenti, vagyis a saját tudással kapcsolatos tervezési, ellenőrzési folyamatokat. Így a pedagógus célja nem csupán az, hogy a tananyagot megtanítsa, hanem az is, hogy a diák megtanuljon tanulni, vagyis képes legyen annak felismerésére, hogy érti-e biztosan az elhangzottakat vagy az olvasottakat (SANTA et al. 2012). S ha a diák ily módon önmagának feltett kérdésére *nem* vagy *nem pontosan* válaszol, akkor képes legyen



megfelelő korrekciós stratégiákat alkalmazni. A BaCuLit programban ezért a tanár egyrészt mindent modellez, másrészt középpontba helyezi az információk felfogását segítő kognitív stratégiák és az információk feldolgozásának ellenőrzésére irányuló metakognitív stratégiák (DUKE–PEARSON 2002) tanítását. Így a szókincstanítás során alkalmazott eljárásokat, a grafikus szervezők alkalmazását, az olvasástanítás funkcióinak segítségét támogató stratégiákat (a jóslást, a kérdezést, a tisztázást, az összegzést). Az utóbbiak a reciprok tanítás alapelveit jelentik, amelynek eredményeképpen olyan társas interakció alakul ki, ami segíti a tanuló proximális zónájának fejlődését. Ez olyan fejlődési zóna, ahol a tanuló az aktuális képessége szintje fölé emelkedhet a tanár támogatásával (VYGOTSKY 1978). Vagyis egy szöveget képes lesz önállóan elolvasni, megérteni és értelmezni, tehát az olvasottak alapján következtetéseket megfogalmazni, problémákat felvetni és megoldani.

A jelen munka Petőfi tájköltészetének lehetséges tanítását tárgyalja, két alkotás összehasonlításán keresztül szemléltetjük a BaCuLit programban megfogalmazott alapelvek érvényesülését. Célunk az, hogy rámutassunk arra, hogy a metakognitív stratégiák alkalmazása milyen lehetséges feladatokban nyilvánulhat meg, és ezek hogyan segítik a szövegértést, az alkotások mélyebb rétegeinek értelmezését. A kidolgozott, letanított és a jelen munkában bemutatott, kissé továbbfejlesztett gyakorlatok két vers lehetséges értelmezésének kereteit adják, de a feladattípusok (a stratégiák, a modellezés) alkalmazhatók más tantárgyak ismeretterjesztő szövegeinek feldolgozásakor is.

A program alkalmazását saját gyakorlatunkban Petőfi költészetének tanításához kapcsoltuk. Kezdetben egy-egy vers értelmezését tárgyaltuk e módon (pl. a szerelmi költészet jellegzetes darabját, a *Szeptember végén* című alkotást), míg összehasonlító versértelmezéshez a jelen tanulmányban ismertetett és Petőfi költészetében jellegzetes vonásokat tükröző tájlíra témaköréből választottuk a két verset.

A tanítandó alkotások Petőfi tájlírájának jellegzetes darabjai, *A puszta télen* és a *Kiskunság*. Az alkotások elemzésekor a tanórán megvalósítjuk a BaCuLit módszer alapelveit, az interakciót, az elmélyülést és a metakogníciót. Az új tananyagot feldolgozó tanóra egy tematikus tervbe illeszthető. Célja a szöveg mélyebb rétegeinek megfejtése, az értelmezés kérdései.

## 2. A TANÓRA FELÉPÍTÉSE – AZ ALKALMAZOTT STRATÉGIÁK

A tanóra **bevezető, ráhangoló** részében a tanári kérdést követően három csoportban dolgoztatjuk a tanulókat. A csoportoknak három Petőfi-versrészlet alapján kell felismerniük és felidézniük Petőfi tájköltészetének jellegzetes vonásait. A ráhangolódás tehát alapvetően az **interakció** kiépülését szolgálja. A szokásos bevezető kérdéseket szerepkártyákkal valószínűsítettük meg, amelyeken három költeményből rövid, Petőfi tájköltészetének jellegzetes vonásait tükröző sorokat tüntettünk fel a hozzájuk kapcsolódó kérdésekkel. A csoportok a szerepkártyákat a saját tanításunkban maguk választották, de nem szükséges e módszert alkalmazni, a pedagógus szintén eldöntheti, kinek melyik kártyát adja. A kérdések segítséget nyújtanak a korábbi ismeretek felidézéséhez, valamint a közös ellenőrzéshez,

a tisztázáshoz. A **tisztázás** során Petőfi tájlírójának jellegzetes vonásait összegezzük, amit grafikus szervező formájában a táblán, illetve a tanulók a füzetben rögzítenek. Ez a tisztázás a további munka alapja, hiszen a közösen felidézett korábbi ismeretek összegzése jelenti a kiválasztott költemények összehasonlításához a fontos szempontokat, azok kialakítását. Ezért a tisztázás során felidézett ismereteket, a Petőfi tájköltészetében megismert vonásokat négy pontban foglaltuk össze.

1. Rámutatunk a *táj szépségének* felismerésére, arra, ami a költő számára *ihletforrásként* jelenik meg, ami vagy a *látványból* vagy az *emlékekből* építkezik.

2. Felelevenítjük a korábbi versekből (lásd *Alföld, Tisza*) megismert jellegzetes szerkesztésmódot, azt, hogy a költő a legapróbb *részletek*ig mutatja be a tájat, s alkalmazza a *közelítés, távolodás* rendező elvét.

3. Fontos rámutatni a kiválasztott idézetek és a tanultak alapján arra is, hogy a tájban megjelenik az *ember*, a látványból és az emlékezetből felépített, a részlet és az egész viszonyában ábrázolt táj az ember (a betyár, az egyszerű pór menyecske stb.) alakjával teljesedik ki.

4. A felidézés, vagyis a tisztázás utolsó pontjaként a *táj jelképes* jelentéseinek összegzésére térünk ki. A rövid idézetek alapján érdemes észreveteni, hogy nemcsak a szülőföld, az otthon, a népi élet színtere a táj, hanem a végtelen róna képe (kulcsszó mindegyik, a kártyákon szereplő idézetekben) a szabadság jelképévé is válik.

A költemények összehasonlító elemzését meghatározott szempontok alapján végezzük, amelyekhez a felidézett jellegzetes tájköltészeti vonatkozásokra hagyatkozunk. Az első lépésként a **jóslás stratégiájának** alkalmazásával a **címek lehetséges jelentésére** mutatunk rá és ezzel igyekszünk a költemények **témáját általánosságban** meghatározni. Azt kerestetjük meg tehát, hogy pusztán a címek olvasása vagy meghallása (a vizualitás vagy auditív élmény) milyen benyomást kelt a hallgatókban, miről szólhatnak az alkotások. Fontos a közös és az eltérő jegyek észrevétele is [*általános táj, konkrét tájegység (tulajdonnév), szülőföld, sík területek, téli táj, negatív érzelmek, pozitív érzelmek*]. A versek meghallgatását (tanári vagy színészi bemutatás, **modellezés stratégiája**) követően azt várjuk a tanulóktól, hogy a cím alapján a sejtésük milyen mértékben igazolódik be, illetve milyen új jelentéssel gazdagodik (az egyik versben a *rideg, élettelen, téli táj képe* bontakozik ki *aprólékosan*, a másikban a *Duna–Tisza közének szépsége*, amit a *nyári, meleg évszak* tovább fokoz). Az eddigiekben tehát az interakció, az elmélyülés, elkötelezettség és a metakogníció is megvalósult, a legtöbbször a **jóslás** stratégiáját alkalmaztuk, a **kérdés** elsősorban tanári kérdések formájában volt jelen, de mégis aktív beszélgetést indukált, amiben a diákok a látottak és a hallottak összekapcsolásával és az előzetes tudásuk integrálásával aktív szereplővé váltak. A modellezés stratégiája pedig az újabb ismeretek előhívását és a korábbiakhoz kapcsolását segítette elő.

A költemény meghatározott **szempontok** szerinti részletes feldolgozása adja a következő nagy, az óra lehangsúlyosabb részét, hiszen a megértés és az értelmezés, a mélyebb

réteg feltárása itt kell, hogy megtörténjen. A szöveg segítségével pontosítjuk a versek témáit. Ehhez csoportokban dolgoztatjuk a tanulókat. Az óra központi része a **szókincs vizsgálatára** irányul, azon keresztül igyekszünk az alkotások mélyebb értelmét feltárni. A tanulókat első lépésben arra kérjük, hogy keressék meg az **évszakokat jellemző kulcsszavakat** az alkotásokban, majd az adott évszakban a **tájra jellemző** kifejezések meghatározatása a feladat, s a hozzájuk kapcsolt jelentések kibontása. A csoportok egy-egy versre figyelnek, megfigyeléseiket írásban rögzítik. A tanulóknak fontos észrevenniük, hogy *A pusztai tél* című vers telét jellemző kifejezések (*mint befagyott tenger, üres, csendes, hóval fedett utak, szelek, viharok uralkodnak, szikrázik a hó, ködök települnek, alant röpköd a nap*) és a *Kiskunság* című alkotás nyarát bemutatók (*forró nyárközép, égető napsugár, tiszta égbolt, rekkenő hőség, szép felhők*) nemcsak tartalmilag alkotnak ellentétet, de formailag is. A téle ugyanis nemcsak jelzős szerkezetek utalnak, hanem a költő hasonlatokat, igei alaptagú metaforákat (megszemélyesítéseket) is alkalmaz, hogy érzékeltesse a leghidegebb télnek a pusztai jelenlétét. A *Kiskunság* című versben a meleg, égető nyár az uralkodó évszak, amit jelzős szerkezetek támasztanak alá. A téli tájat és a nyári tájat megjelenítő kifejezésekkel azt kell felismerniük, hogy a pusztai, a sík vidék élete miként változik meg az évszak változásával. Azt is észre kell venniük, hogy a téli táj kifejezésére *A pusztai tél* című versben ismét változatosabb a költő eszköztára, mint a nyári táj megörökítésére a *Kiskunság* című alkotásban. A téli táj életének bemutatásához, az üres, csendes, kihalt, élettelen vidéknek a megörökítéséhez, a tények közléséhez ugyanis nemcsak negatív jelzőket találunk (*puszta, rossz, hűlt helye üres, méla*), hanem hiányérzetre utaló igéket (*nincs, elnémultanak*), tagadó szerkezeteket (*nem szól, sem hegedül*). Ugyanakkor a másik alkotásban a nyári táj varázslatának és szépségének kiemeléséhez szinte csak pozitív hangulatot érzékeltető jelzős szerkezetek fordulnak elő, s közöttük az élenkséget, az étellel teli táj hangulatát kiemelő színek is meghatározóak (*piros, sárga, zöld, sötétvörös*). Végül soron a téle utaló tagadó szerkezetek és a befejezettség/vesztettség, valamint a hiányérzetet kifejező igék a nyári tagadó képei, ellentétei. A helyszínek összegyűjtésével észre kell venni a közös és az eltérő helyszíneket (*puszta, halászkunyhó, csőszház, tanyák, csárda, illetve legelő, mező, erdő, a csárda, tanya és a város*) és azt, hogy az egyikben élettelenek, a másikban élnek a helyszínek, az emberi élet színterei. A különbségek és az azonosságok megfigyeltetésével pontosítjuk az **alkotások témáját, műfaját**. Tájéltető költemények, amelyekben a táj aprólékos, részletes bemutatása mellett az emberi élet színterei nemcsak helyet kapnak, de a tájhoz hasonlóan változnak: télen az élettelenység, a kihaltság jellemzi őket, nyáron a mozgalmasság, a gazdagság. A szempontrendszer alapján kiválogatott szavak, csoportosításuk és ellenőrzésük alapján kirajzolódó összegzést **grafikus szervezővel** jelenítjük meg, ezt megelőzően a **kérdés és a tisztázás** stratégiáit alkalmaztuk.

Az óra következő részében a **táj természeti elemeit, növény- és állatvilágát**, valamint az emberi élet színtereit költő **emberi világ elemeit** vetjük össze. Az összevetendő elemeket (megfigyelési szempontokat) **szerepkártyákra** írtuk és a két csoport egymásnak adja ki a megfigyelési szempontot, a kérdéseket tehát nem saját csoportjuknak, hanem a másikkal kell megválaszolni. Így a **csoportok a kérdés stratégiáját** gyakorolják. Az eddigiek alapján megállapítható, hogy *A pusztai tél* című vers a hiányérzetet keltette,

a másik a teljesség igényét. A további összevetés célja, hogy a diákok felismerjék, hogy miként üresedik ki a pusztán az élet a dermesztő hideg beköszöntével, milyen veszteségek léphetnek fel, amelyek az emberi kapcsolatokra és az ember életére is hatással vannak, és érzékeltessük azt is, hogy a nyári időszak milyen hatást vált ki a pusztán élőkből. A táj elemeinek összegyűjtésével a tanulóknak fel kell ismerniük, hogy bár a pusztán télen kihalt, mégis van benne szépség (ez adja az ihlet forrását), az, hogy nyugodt, csendes, és a faggyal, hóval borított végtelen pusztán látványa idilli. Ám az idill csak a tájat jellemzi, ezt a tájban megjelenő különböző élőlények, a szegény/népi élet tipikus szereplőinek sorsa megtöri. Már az állatok léte is veszélyeztetve van („jobb szeretne inni a tó vizéből”, *nem a vályúból, szénát kap bent, nem kint legel*). Ezt az élethelyzetet a nap gyengülő ereje teszi hangsúlyossá, majd a megjelenő emberi szereplők helyzetének bemutatása tovább fokozza. A jellegzetes emberi szereplők szótlank, az emberi kapcsolataik kiüresednek, megnő a magány érzése bennük, nem tudnak kint dolgozni, alszanak (*csapláros pár*), ráérősen tesznek-vesznek, lomhán csinálnak valamit (pl. a béres), amelyek a fenyegetett létállapot kifejezői. Ennek az élethelyzetnek a jelképes és leglátványosabb alakja a betyár, akinek az összes szereplő között a legkilátástalanabb a sorsa (*éji szállás*), s a kilátástalanságát egy látomás nagyítja fel (*háta mögött farkas, feje fölött holló*). A *Kiskunság* című költeményben a táj idillje végig dominál, a különféle madarak, emlősállatok, bogarak cselekvőek, az emberi élet jellegzetes színterei, a tanyák és a csárdák, de a távoli város is mozgalmasak. A vázolt elemzéssel rámutatunk az alkotások eltérő hangvételére, *A pusztán télen* című vers elégikus, a *Kiskunság* idilli hangulatára, s arra is, hogy *A pusztán télen* túlmutat a „pusztán tájleírás”-ra, a vers zárata kissé filozofikus, míg a *Kiskunságban* a tájleírás domináns elem. **A tisztázás és az összegzés** eredményét szintén **grafikus szervezővel** jelenítjük meg.

A következő szempont az eddigiek összegzéseként a **költemények szerkezetének** a vizsgálata. Ezt közös munkában ajánljuk végezni. A tanári irányító kérdések alapján a tanulóknak fel kell ismerniük a két alkotás hasonló **felépítését**. Egyrészt azt, hogy mindkét műben a természet szépségének bemutatásában az emlékek jelentős szerepet kapnak. Ehhez kapcsolódóan érdemes *A pusztán télen* című költemény nyitó sorára utalni, a *pusztán* szó melléknévi és főnévi jelentésére, az ősről szóló következő sorokra. A *Kiskunság* című vers második szakaszában ki is mondatik a Petőfire jellemző jegy (*képzetem*), az, hogy tájleírásának nemcsak a valóság a forrása, de jelentős ihletője az emlék, a fantázia (vö. a ráhangolódás részben a tájlíra jellegzetességeivel). Arra is érdemes kitérni a versek szerveződésének a tárgyalásakor, hogy mindkét költeményben közös, hogy a természetbe beleolvad az ember, s ezt az emberi élet különböző helyszínei érzékeltetik, majd a jellegzetes szereplők. Így a versek azonos felépítésűek, a természeti képpel kezdődnek, majd az emberi életre jellemző jegyek felsorakoztatását látjuk. Ám ez a szerveződés némi különbséget is láttat, az egyikben (*A pusztán télen*) a végtelen tájban szemléljük mindezt, a másikban (*Kiskunság*) a nagyvárosból (ez erősíti, hogy itt a képzelet szerepe erősebben van jelen). A kérdések másik csoportja a **költemények szerkesztésére** vonatkozik. Célunk az, hogy a tanulók a tanóra elején felidézett aprólékosságot és a közelítés-távolítás technikáját felismerjék. A részletek mindkettőben megjelennek, de a *Kiskunságban* még erőteljesebb (legapróbb *részletek*, *lusta piócák*, *futó bogarak*, *a virágok*, vö. *Alföld*). *A pusztán télen* című

versben a közelítés jellemző, a távoli pusztáról egyre közelebbi képek jelennek meg, a magasba emelt tekintet a házakra, halászkunyhóra, csőszkunyhóra, tanyákra, majd a bennük lakókra, a béresre, a csaplárra és a feleségére, s végül a leginkább számkivetettre, a betyár-  
ra irányul. A *Kiskunság*ban változik a közelítés-távolítás technikája, a városból indul a szemlézés, közlőről a távol irányába, de hol közeli, hol távoli képeket láthatunk. Érdemes megfigyeltetni a technikát kifejező kulcsszavakat, amelyek **időhatározó-szók** mindkét versben, többségükben közelre és távolra mutató névmásból alkotottak. Egymás utáni felsoroltatásuk érzékelteti a két versben a szerkesztés részleges azonosságát és a különbséget is. A **tisztázás** és az **összegzés** eredményét itt is **grafikus szervezéssel** valósítjuk meg.

### 3. ÖSSZEFOGLALÁS

A tanóra központi része a BaCuLit alapelveknek megfelelően a szókincstanítás. Ennek metodológiája a természettudományos tárgyakban is alkalmazható. Egy szó fontosságát az óra céljához igazítja a modell, és olyan szókincslistával dolgozik, amelyben a szavakat aszerint rendezi, hogy milyen a kapcsolatuk a tanítandó szöveggel. A tanítandó szövegnek a megértés szempontjából legfontosabb szavai az egyes szinten helyezkednek el, kettes szintűek az olvasás előtt lényeges szavak, megtanításuk nem igényel olyan mélységet, mint az első szinten levőké. A harmadik szintbe sorolt szavak a szövegben vannak, olvasás előtt és után is lehet velük foglalkozni, míg a negyedik szinten levőket nem kell megtanítani, az adott szöveg megértése szempontjából ezek irrelevánsak (FLANAGAN–GREENWOOD 2007).

A szavakat ebben az esetben nem szinteztük, hanem a megtanítandókat meghatározott szempontok szerint csoportosítottuk, rámutatva a versekben betöltött jelentéseikre. A sokféle szempontú gyűjtőmunka, a csoportos feldolgozás, az irányított szempontok pozitív hatást fejtettek ki, a csoportok szívesen működtek közre, hatékonyan dolgoztak. Ezt jelzi az is, hogy a záró részben a frontális munka nem tette passzívvá a tanulókat, hanem ellenkezőleg, aktívvá. A legtöbb segítséget, amit később a számonkérés, valamint a téma összefoglalásakor tapasztaltunk leginkább, a szemléltetés sajátos módja, a grafikus szervezők jelentették.

Tekintettel arra, hogy a módszert többször, több versértelmezéshez alkalmaztuk, valamint szövegértést fejlesztő magyar nyelvi órákon is dolgoztunk a módszerrel, s úgy véljük, azokban az osztályokban, ahol az olvasás, versértelmezés iránti motiváció alacsony szintű, hathatós segítség a módszer, s reményeink szerint ennek a szövegértési felmérésekben is kell jelentkeznie.

## HIVATKOZÁSOK

- DUKE, N. K. – PEARSON, P. D. (2002): Effective practices for developing reading comprehension. In: FARSTRUP, A. E. – SAMUELS, S. J. (eds.): *What research has to say about reading instruction*. 3rd. ed. DE: International Reading Association, Newark. 205–242.
- FLANAGAN, K. – GREENWOOD, S. (2007): Effective content instruction in the middle: Matching students, purposes, words and strategies. *Journal of Adolescent Literacy*, 51(3), 226–238.
- GARBE, C. (ed.) (2010): *Basic curriculum for teachers' in-service training in content area literacy in secondary schools. Handbook for trainers*. Köln, Germany.
- GARBE, C. – HOLLE, K. – WEINHOLD, S. (2010): *Teaching struggling adolescent in European countries. Key elements of good practices*. Peter Lang, Frankfurt/Main.
- GOODMAN, K. (1973): Processes by analyzing miscues. In: RUDELL, R. B. – RUDELL, M. R. – SINGER, H. (eds.): *Theoretic models and processes of reading*. Fourth edition. International Reading Association, Newark, Delaware. 104–123.
- HATTLE, J. A. C. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 metro-analyses relating to achievement*. Routledge, London and New York.
- SANTA, C. – HAVENS, L. – FRANCIOSI, D. – VALDES B. (2012): *Project CRISS: Helping teachers teach and learners learn*. 4th edition. Kendall Hunt, Kalispell, MO.
- TIMPERLEY, H. S. (2008): A distributed perspective on leadership and enhancing valued outcomes for students. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 821–833.
- VYGOTSKY, L. S. (1978): *Thought and language*. Revised Edition. MIT Press, Cambridge.

LACZKÓ MÁRIA sokéves tanári gyakorlattal rendelkező középiskolai tanár, nyelvész. Jelenleg a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán oktat. Kutatási területe az anyanyelv elsajátításának a folyamata, alkalmazott nyelvészeti kutatások, mint az olvasás és a szövegértés folyamata, a spontán beszéd jellemzői gyermekkorban és tinédzserkorban, a mentális lexikon az anyanyelvben és az idegen nyelvben.

## MELLÉKLET

### 1. Óraterv – „B” változat

A pedagógus neve: Dr. Laczkó Mária

Műveltségi terület: magyar nyelv és irodalom

Tantárgy: magyar irodalom

Osztály: 10. o

Az óra témája: Bevezető óra – Petőfi Sándor tájköltészete két költemény összehasonlításával

Az óra cél- és feladatrendszere: a fejlesztendő attitűd, készségek, képességek, a tanítandó ismeretek (fogalmak, szabályok stb.) és az elérendő fejlesztési szint, tudásszint megnevezése

A költő tájlírójának jellegzetességei *A puszta télen* és a *Kiskunság* című alkotások összehasonlító elemzésével. Rendszerszemlélet, analízis, szintetizálási képesség, problémamegoldó képesség, logikai összefüggések felismerése

Az óra didaktikai feladatai: Ismeretközlés, új ismereteket feldolgozó

Tantárgyi kapcsolatok: magyar nyelvtan – szövegalkotás, földrajz

Felhasznált források (tankönyv, munkafüzet, feladat- és szöveggyűjtemény, digitális tananyag, online források, szakirodalom stb.): Pethőné Nagy Csilla: *Irodalom tankönyv és szöveggyűjtemény*. 10. o.

Dátum: 2015. május 14.



| Idő-<br>keret | Az óra menete                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Nevelési-oktatási stratégia                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                               |                                                                         | Megjegyzések                                                                                                                                                                                                           |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Módszerek                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Tanulói<br>munkaformák                                                                                        | Eszközök                                                                |                                                                                                                                                                                                                        |
| 5 perc        | Ráhangolódás<br>Ismétlő kérdések<br>Petőfi számára<br>a táj létfontosságú! Támaszd alá<br>életrajzi elemekkel<br>a kijelentést!<br><br>Kiskőrös,<br>Kiskunlacháza<br>– Kiskunság                                                                                                                       | tanári<br>kérdések,<br>tanulói<br>válaszok                                                                                                                                                                                                                                                                                     | frontális<br>osztálymunka<br><br>szóbeli                                                                      |                                                                         | új ismeretet<br>feldolgozó óra<br><br>korábban<br>tanultak<br>felidézése                                                                                                                                               |
| 3 perc        | Hogyan viszonyul<br>Petőfi a tájhoz? Milyen<br>képet fest a tájról?<br>Igazold a versidézetek<br>alapján, hogy újszerű<br>ez a tájlíra!<br><br>1. csop: <i>Hazámban</i><br>(1. vsz.)<br><br>2. csop: <i>Alföld</i><br>(1-2. vsz.)<br><br>3. csop: <i>A csár-<br/>da romjai</i> (1-2.<br>13–18. sorok ) | Mi a kulcs-<br>szó? Mit<br>jelent szá-<br>mára a táj?<br><br>2. Milyen<br>táj jelenik<br>meg a sza-<br>kaszokban<br>és hogyan<br>véleke-<br>dik róluk<br>a költő?<br><br>Mi a kulcs-<br>szó? Mivel<br>azonosítha-<br>tó a táj?<br><br>Van-e közös<br>kulcsszó<br>a három<br>részletben?<br><br>Hogyan<br>értelmezen-<br>dő ez? | csoportmunka<br>(3 csoport)<br><br><br><br>ellenőrzés<br>közösen<br><br>kérdés<br>és tisztázás<br>stratégiája | szerep-<br>kártyák<br>idézetek-<br>kel<br><br><br><br>füzet<br>táblakép | A csoportok az<br>idézeteket kár-<br>tyákon kapják<br>meg – segítség<br>a tanultak<br>felidezéséhez<br>a kártyákon<br>szereplő egy-<br>egy kérdés<br><br>Tisztázás<br>grafikus szer-<br>vezővel (lásd<br>mellékletben) |

| Idő-keret | Az óra menete                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Nevelési-oktatási stratégia         |                                                                                                                        |                   | Megjegyzések |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------|
|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Módszerek                           | Tanulói munkaformák                                                                                                    | Eszközök          |              |
| 1 perc    | Célkitűzés: a mai órán Petőfi tájköltészetének két darabját nézzük meg: <i>A puszta télen</i> és a <i>Kiskunság</i> című verseit.<br><br>Nézzük meg a két alkotást és hasonlítsuk össze meghatározott szempontok szerint. Vegyük figyelembe a költő tájköltészetének jellegzetességeit.<br><br>Szempontok:                                                                                               | tanári kérdések<br>tanulói válaszok | frontális osztálymunka<br><br>szóbeli kreativitás, fogalmazás                                                          | füzet, toll       |              |
| 2 perc    | <b>I. A vers témájára hangolás a cím alapján.</b><br><br>Mit idéznek fel a címek?<br><br>Lehet-e és milyen kapcsolat közöttük?<br><br>Milyen különbségeket mutatnak a címek?<br><br>Hogyan függhet össze a táj a hangulattal?<br><br>Milyen típusú verset várunk?<br><br>( <i>táj általában, konkrét táj, tájegység, tulajdonnévi megnevezés, köznévi elnevezés, sík vidék, téli táj, leíró versek</i> ) | tanári kérdések<br>tanulói válaszok | a jóslás stratégiája<br><br>auditív és vizuális benyomás alapján<br><br>frontális osztálymunka<br><br>közös ellenőrzés | tanulói jegyzetek |              |

| Idő-<br>keret | Az óra menete                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Nevelési-oktatási stratégia                                                                                  |                                                                                                                      |                                      | Megjegyzések                                                                                                                                                                              |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Módszerek                                                                                                    | Tanulói<br>munkaformák                                                                                               | Eszkö-<br>zök                        |                                                                                                                                                                                           |
| 2 perc        | <b>II. A cím és a tartalom viszonyának meghatározása</b><br><br>Mennyiben gazdagítja eddigi benyomásaitokat a szöveg?<br><br>Feladat ellenőrzése, értékelése                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | tanári kérdések<br>tanulói válaszok<br>irányított szempontok<br><br>Ellenőrzés<br>megbeszélés (front. o. m.) | modellezés, instrukció<br>jóslás stratégiája<br>auditív benyomás alapján<br><br>közös ellenőrzés                     |                                      | A versek szí-<br>nési interpre-<br>tálása vagy ta-<br>nári bemutatás<br><br>A költemények<br>lejátszása/<br>felolvasása<br>(művészi<br>megszólaltatá-<br>sa vagy tanári<br>bemutató)      |
| 12 perc       | <i>(élettelen táj ↔ élő táj<br/> rideg, hideg ↔ meleg,<br/> forró<br/> tél ↔ nyár)</i><br><br><b>III. A költemények témáinak pontosítása a kulcsszavak és a hozzá kapcsolt jelentésnek a vizsgálatával</b><br><br>a) Keressétek meg a költeményekben az évszakokat megjelenítő kulcsszavakat! Határozd meg a szófajukat! Milyenek a költői képek?<br><br><i>(1. befagyott tenger, üres, csendes, hóval fedett utak, szelek, viharok uralkodnak, szikrázik a hó, ködök települnek</i><br><br><i>2. forró nyárközép, égető napsugár, tiszta égbolt, rekkenő hőség, szép felhők)</i> | tanulói munkálta-<br>tás, rend-<br>szerezés<br><br>közös<br>ellenőrzés                                       | csoportmunka<br><br>csoportmunka<br>vázlatkészítés<br>írásban – gra-<br>fikus szervező<br>alkalmazása<br><br>szóbeli | füzet,<br>toll<br><br>füzet,<br>toll | 2 csoport<br><br>6 csoport<br>a kérdéseket<br>szerepkártyá-<br>kon kapja –<br>minden cso-<br>port egy-egy<br>kérdést<br><br>1–3. csop.:<br>A puszta télen<br><br>4–6. csop.:<br>Kiskunság |

| Idő-<br>keret | Az óra menete                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Nevelési-oktatási stratégia                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                        |               | Megjegyzések                                  |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-----------------------------------------------|
|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Módszerek                                                                                                                                                           | Tanulói<br>munkaformák                                                                                                                                                                                                                                 | Esz-<br>közök |                                               |
|               | <p>b) Keressétek meg a téli és a nyári tájra jellemző kifejezéseket! Hasonlítsátok össze őket! Mit fejeznek ki?</p> <p>1. <i>bűlt helye a kincsnek nincs nyáj, dalos madár elnémul, nem szól a haris, prücsök, üres, csendes, komor, élettelen</i></p> <p>2. <i>gazdag legelő, átlátszó az ér vize, sötétzöld a táj, sárga a homok, piros pipacsok, búzaföldek sötétvörös tüskerózsa</i></p> <p>(tagadó szerkezetek, igék, negatív jelzős szerkezetek ↔ pozitív jelzők, színek)</p> <p>c) Milyen helyszínek elevenednek meg a téli és a nyári tájban? Mi a közös bennük? Miben különböznek?</p> <p>Milyen jelzők/igék kapcsolódnak hozzájuk? Mire utalnak?</p> | <p>tanári instrukció</p> <p>tanulói munkál-<br/>tatás</p> <p>közös ellenőrzés</p> <p>tanári instrukció</p> <p>tanulói munkál-<br/>tatás</p> <p>közös ellenőrzés</p> | <p>csoportmunka írásbeli vázlat</p> <p>kérdés, összeg-<br/>zés, tisztázás</p> <p>tisztázás vázlat írásban – grafi-<br/>kus szervező</p> <p>szóbeli, írásbeli</p> <p>csoportmunka írásbeli vázlat</p> <p>grafikus szervező</p> <p>szóbeli, írásbeli</p> |               | <p>grafikus szervezőt lásd a mellékletben</p> |

| Idő-<br>keret | Az óra menete                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Nevelési-oktatási stratégia               |                                                      |                                    | Meg-<br>jegyzé-<br>sek |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------|------------------------|
|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Mód-<br>szerek                            | Tanulói<br>munkaformák                               | Eszközök                           |                        |
| 11 perc       | <p><b>IV. A költemény mélyebb rétegeinek feltárása</b></p> <p>Jellemezzétek a költeményekben a táj növény- és állatvilágát, természeti jelenségeit és az emberi világot!</p> <p>Milyen közös és eltérő vonásokat találtatok?</p> <p>Milyen az élete az embernek a pusztán télen/nyáron? Hogyan gazdagítja a felismerés a költemények jelentését? Milyen a hangulata a verseknek?</p>                                                                                                                                                                    | tanári instrukció                         | csoportmunka<br>kérdés stratégia (tanulók kérdeznek) | szerep-<br>kártyákon<br>a kérdések | 2 csoport-<br>ban      |
| 12 perc       | <p><b>V. A költemény szerkezetének a vizsgálata</b></p> <p>Milyen szerveződés irányítja a verseket?<br/>Hol látszódik leginkább?<br/>Figyeld meg a bevezető szakaszokat mindkét versben. Hogyan indulnak?<br/>Honnan kezdődik a váltás? Mi a közös és van-e különbség a felépítésben?</p> <p>Hogyan függ össze a lírai én szerepe a szerveződéssel?</p> <p><i>(A puszta télen nyitó sora – szójáték, Kiskunság 2. vsz. 3. sora – emlék és valóság, természet és ember</i></p> <p><i>A puszta télen – lírai én: háttérben, Kiskunság: előtérben)</i></p> | tanári kérdés<br>tanulói munkál-<br>tatás | frontális<br>osztálymunka<br>szóbeli és<br>írásbeli  |                                    |                        |

| Idő-<br>keret | Az óra menete                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Nevelési-oktatási stratégia                                   |                                                                  |                                 | Megjegy-<br>zések                         |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------------|
|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Mód-<br>szerek                                                | Tanulói<br>munkaformák                                           | Eszközök                        |                                           |
|               | <p>Milyen szerkesztésmód figyelhető meg bennük?</p> <p>Hogyan függ össze a kö-<br/>zelítés-távolítás technikája<br/>a versekben? Mi a szere-<br/>pük? Keresd meg ennek<br/>kifejezőeszközeit!</p> <p><i>(aprólékosság, legapróbb<br/>részletek bemutatása mind-<br/>két versben</i></p> <p><i>A puszta télen: közelít,<br/>folyamatosan egyre apróbb<br/>részletek, közeli dolgok<br/>jelennek meg</i></p> <p><i>ott, most (többször ismétlő-<br/>dik), még</i></p> <p><i>Kiskunság:közeli és távoli<br/>váltakozik</i></p> <p><i>itt, ott, itten, amott, ott,<br/>ott)</i></p> | <p>tanári<br/>kérdés</p> <p>tanulói<br/>munkál-<br/>tatás</p> | <p>frontális<br/>osztálymunka</p> <p>szóbeli és<br/>írásbeli</p> | <p>fűzet, toll<br/>táblakép</p> | <p>grafikus<br/>szervező<br/>összegzi</p> |

## MELLÉKLETEK

### I. Petőfi tájköltészetének jellegzetes vonásai – ráhangolódás, tanultak felelevenítése

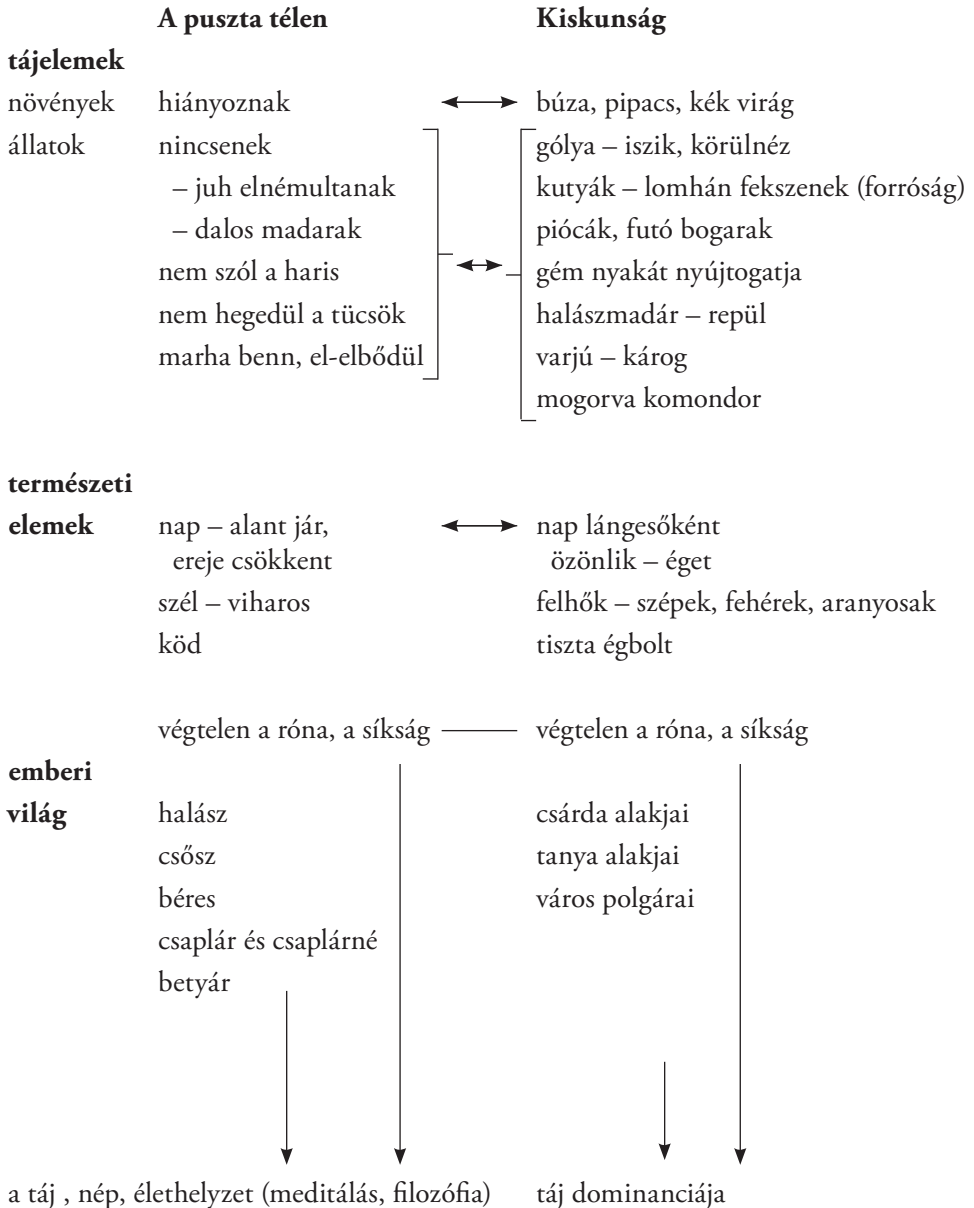
1. a táj szépsége (látvány + emlék) —————> ihlet
2. szerkesztési mód: közel — távol (aprólékosság)
3. látvány + emlékezet } ember  
    részlet + egész
4. a táj jelképes jelentései (róna)  
    szülőföld — otthon — népi élet — szabadság

### II. Évszakok, táj, téma

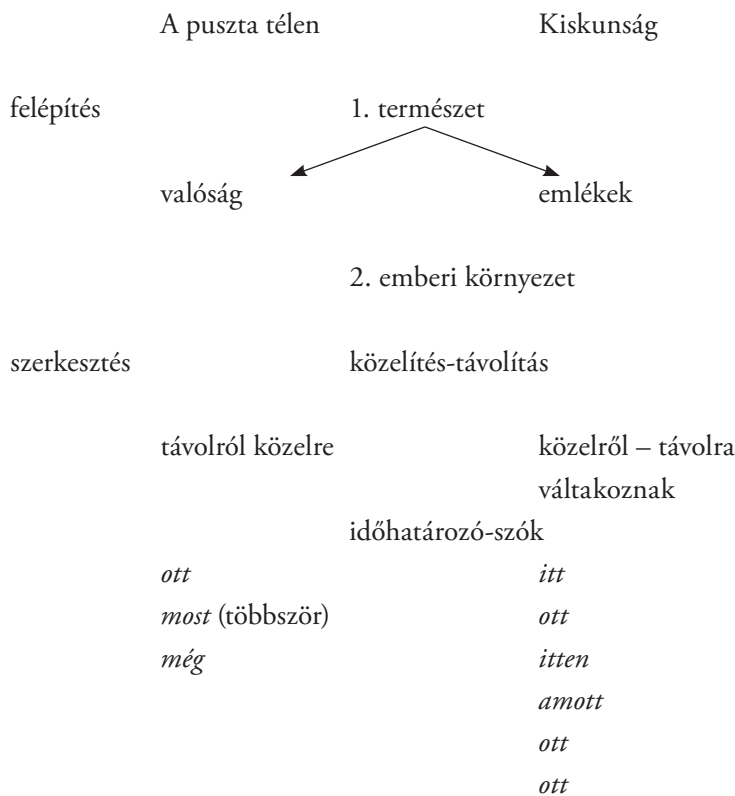
|           | <u>A puszta télen</u>                                                                                                     | <u>Kiskunság</u>                                                                                                                                                                            |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| évszak:   | mint befagyott tenger, üres,<br>csendes, hófödte utak<br>szelek, viharok uralkodnak<br>szikrázik a hó<br>ködök települnek | forró nyárközép, égető napsugár<br>tiszta égbolt, rekkenő hőség,<br>szép felhők                                                                                                             |
| táj:      | hűlt helye a kincsnek<br>nincs nyáj<br>elnémultanak a madarak<br>nem szól a haris<br>nem hegedül a tücsök                 | gazdag legelő, kövér mező<br>átlátszó ér (vize)<br>sötétzöld táj, sárga homok,<br>piros pipacsok, kék virágok<br>zöld/áldott búza, sárga kalász<br>sötétvörös tüskerózsa                    |
| helyszín: | puszta (puszta)<br>halászkunyhó (üres)<br>csőszház (üres)<br>tanyák (csendesek)<br>csárdák hallgatnak                     | legelők (gazdag)<br>mezők (kövér)<br>ér partja (tiszta, átlátszó)<br>csárda (ütött-kopott, vén)<br>tanya (boglyákkal, kazlakkal)<br>város (templom komoly toronnyal,<br>működő szélmalomok) |
|           | ↓                                                                                                                         | ↓                                                                                                                                                                                           |
|           | hiányérzet negatív leírása                                                                                                | teljesség gazdagsága                                                                                                                                                                        |



### III. Tájelemek, természeti elemek és emberi világ viszonya



# IV. A költemények szerveződése, szerkezete



# STRATÉGIÁK A MOZGÓKÉP- ÉS MÉDIAISMERET TANÍTÁSÁBAN

SZŐKE-MILINTE ENIKŐ

Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Vitéz János Tanárképző Intézet

## ABSZTRAKT

A médiaműveltség kialakítása, a mozgókép- és médiaismeret tantárgy tanításának legfontosabb célkitűzése. E cél elérését több tényező együttes kölcsönhatása határozza meg, egyik legfontosabb ezek közül a pedagógus által alkalmazott tanítási-tanulási stratégia. A tanulmány áttekinti a tanítási-tanulási stratégiák legfontosabb típusait és azok geneziséjét, valamint bemutatja a stratégiák mozgókép- és médiaismeret tantárgyi alkalmazásának lehetséges formáit. Arra a kérdésre is próbál választ adni, hogy milyen módon képesek a médiaműveltséget alakítani a pedagógus által alkalmazott tanítási-tanulási stratégiák.

## 1. A MOZGÓKÉP- ÉS MÉDIAISMERET TANÍTÁSÁNAK CÉLJA: MÉDIATUDATOSSÁG – MÉDIAMŰVELTSÉG

A tudatos médiafogyasztás azt jelenti, hogy meghatározott szempontok, célok alapján választunk a különböző médiatartalmak közül. Döntésünk alapja, hogy ismerjük a különböző médiaműfajokat, a műsor- és médiatípusokat, tisztában vagyunk a tartalomszolgáltatók közti különbségekkel. A tudatos médiafogyasztó számára egyértelmű, hogy a tömegkommunikációból kapott információt többféle nézőpontból is értelmezheti, képes reálisan megítélni saját médiahasználatának mértékét, és arról képes kritikus véleményt alkotni.

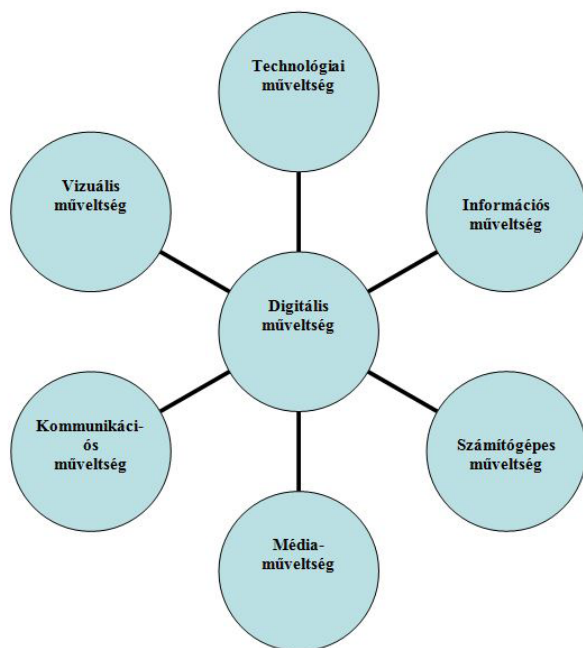
A 2012-es Nemzeti alaptantervet (továbbiakban NAT) megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret tanításának célja az alapvető médiaműveltség megszerzése, különös tekintettel a mozgóképi szövegértés fejlesztésére, a média társadalmi szerepének és működésmódjának feltárására. A mozgóképkultúra és médiaismeret olyan képesség- és személyiségfejlesztő eszközrendszer, amely szükséges ahhoz, hogy a tanulók magabiztosan tudjanak tájékozódni és választani a hagyományos és az új médiumok világában, hogy értő, kritikus, egyenrangú résztvevői lehessenek az új társadalmi színtereken zajló érintkezésnek. A kritikai médiatudatosság fejlesztésében kitüntetett szerepet játszik:

- a közvetlen tapasztalat és a technikai reprodukciók virtuális világának megkülönböztetése;
- az értékhordozó audiovizuális művek, különösen az európai és a magyar filmművészet alkotásainak megismerése, a hazai audiovizuális kulturális örökség védelme;
- a kritikai készség fejlesztése, a médiatartalmak tudatos megválasztása;
- a kereskedelmi kommunikációval és reklámmal kapcsolatos megfontolt fogyasztói szerep kialakítása;
- tudatos és kreatív részvétel az online kommunikációban;

- az adatbiztonsággal, jogtudatossággal, a függőség és egyéb veszélyek elkerülésével kapcsolatos ismeretek tudatosítása;
- a közösségi tartalmak előállításához kapcsolódó etikai szabályok elsajátítása, a felelősség, a tájékozottság fejlesztése (NAT 2012).

Annak érdekében, hogy megállapíthassuk, mennyire időszerűek a NAT által megfogalmazott célok, tekintsünk át néhány jelentősebb hazai és nemzetközi megközelítést a médiatudatosságról, médiaműveltségről.

A médiatudatosság kialakulásának alapfeltétele a médiaműveltség megszerzése. A médiaműveltség és különösen az újmédia-műveltség pontos meghatározásához mindenekelőtt a digitális műveltséget célszerű meghatározni. Az ISTE<sup>1</sup> által bevezetett meghatározások alapján digitális műveltség fogalma alatt a digitális technológia használatára való képességet értjük, és azt, hogy tudjuk, hogy mikor és hogyan használhatjuk ezeket a lehetőségeket. A XXI. század kulcskompetenciáit leíró dokumentumokban egységesen megtalálható a fogalom. Steve Covello a digitális műveltség több alterületét azonosította (1. ábra): az információs műveltséget, a számítógépes műveltséget, a médiaműveltséget, a kommunikációs műveltséget, a vizuális műveltséget és a technológiai műveltséget is a digitális műveltséghez sorolta (COVELLO 2010).



1. ábra: A digitális műveltség struktúrája (COVELLO 2010: 4 alapján)

<sup>1</sup> International Society for Technology in Education, [www.iste.org](http://www.iste.org).

A médiaműveltség kategóriája a múlt század közepétől tematizálja a tudományos diskurzust, mindenekelőtt a társadalmi kommunikációval, szociológiával, politikatudományokkal és az oktatással foglalkozó teoretikusok problémafelvetését jellemezte a médiával egyre jobban telített környezetben való állampolgári jelenlét és a tömegkommunikációban való eligazodás képességének a vizsgálata. A problémafelvetésre adott válaszok közt egyre világosabban kikristályosodott egy, a médiaüzenetekkel való bánni tudást hangsúlyozó szemléletmód. A teljesség igénye nélkül vizsgáljunk meg néhány, a médiaműveltség meghatározására tett kísérletet. A média és a médiaszöveg bemutatott definícióiból bejósolható, hogy a médiaműveltség meghatározása milyen tartalmi elemekre koncentrálhat.

A médiaműveltség annak képessége, hogy a kommunikáció különböző formáihoz hozzáférjünk, ezeket a formákat elemezni, értékelni és előállítani tudjuk. A médiatartalmakkal kapcsolatosan ennek megfelelően a következő kérdéseket célszerű feltenni:

- Ki hozta létre az üzenetet, és miért küldte el? Kié az adott médium, és ki profitál belőle?
- Milyen technikákat alkalmaznak abból a célból, hogy felhívják az üzenetre a figyelmet vagy fenntartsák azt?
- Milyen életstílusokat, értékeket, nézőpontokat reprezentál az üzenet?
- Mit hagytak ki az üzenetből és miért?
- Hogyan értelmezhetik különböző emberek a médiaüzenetet? (*Key facts* 2003)

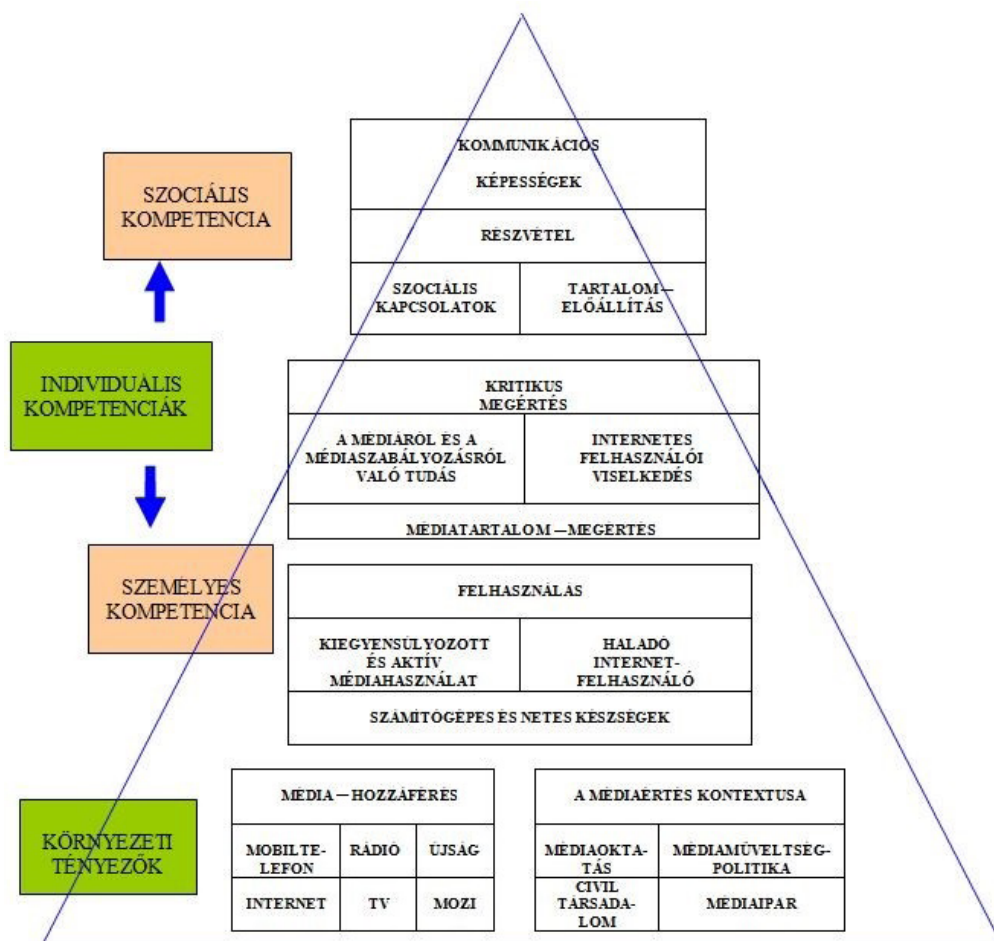
Az Európa Parlament Oktatási Bizottsága 2006-ban definiálta a médiaműveltség fogalmát:

A médiaműveltség olyan készségek, ismeretek és értelmezési képességek összességét jelenti, melyek alapján a fogyasztók hatékonyan tudják használni a médiát. A médiaműveltség hatékony használatán a következőt értjük: a médiatartalmak tudatos választása, a médiatartalmak és szolgáltatások jellegének megértése, képesek legyünk hasznosítani az új kommunikációs technológiák által nyújtott lehetőségek teljes körét. (*Recommendation* 2006/962/EC)

Celot, Pérez, González és Thompson 2009-ben javaslatot dolgozott ki az európai médiaműveltségi szintek értékelésére, mely szerint két faktor, a külső környezeti és az egyéni faktorok mentén jellemezhető és vizsgálható a médiaműveltség (2. ábra):

1. A médiaműveltség külső környezeti tényezői: a médiaműveltség társadalmi megítélése, a médiaszabályozások formái, a média-hozzáférés biztosítása, a médiaoktatás.

2. Az egyéni kompetenciák: melynek fontos elemei a tanulók tudatos és kritikus médiahasználatára és a média-szövegértését lehetővé tévő gondolkodási folyamatok (pl. médiaszövegek alkotása, véleményalkotás a média hatásáról, kritikus tartalomválasztás), az alap-számítógép- és internethasználat, valamint a szociális kompetencia, mely lehetővé teszi a közéletben, a társadalmi kommunikációban való aktív részvételt.



2. ábra: A médiaműveltség struktúrája (CELOT et al. 2009: 8 alapján)

Selber (2004) szerint a digitális a műveltségnek (*computer literacy*) három szintje van:

- a **funkcionális**: a hozzáférést hangsúlyozza, amely technológiai készségeket feltételez;
- a **kritikai**: ami a digitális tartalom természetének megértésére vonatkozik és a kérdésfeltevés attitűdjeit és készségeit feltételezi;
- a **retorikai**: a médiatartalmak és digitális tartalmak mint hipertextusok természetének megértése és a médiaüzenet reflektív létrehozásának a képességét jelenti.

Amennyiben elfogadjuk, hogy a médiaműveltség nemcsak készségek, képességek és ismeretek összessége, hanem egy viselkedési-magatartási forma, Aczél Petra szerint kiegészíthető az előbb ismertetett három szint egy negyedikkel, amit **közösségi** szintnek lehet elnevezni. A közösségi médiaműveltségi szint a közösségi írástudást és tudatosságot jelenti,

ami késztetést ad a közéletben, a nyilvánosságban való megjelenésre és készséget ébreszt a másokkal való kommunikációra, előtérbe helyezve a problémák megértésére való igényt az álláspontok kisajátítása helyett (FLOWER L. 2008, idézi ACZÉL 2014).

A médiaműveltség közösségi szintjének tulajdonít különös jelentőséget Roger Silverstone. Hangsúlyozza, hogy:

A médiaműveltség intervenciók összessége, amelyek egyetlen erkölcsi választáson alapulnak: mindazok, akik részt vesznek a médiapoliszban, akik így vagy úgy, státusuknak és hatalmuknak megfelelően részei a mediatizáció folyamatának, elfogadják, hogy ebben a részvételben felelősséget kell vállalniuk cselekvéseikért és döntéseikért. (SILVERSTONE 2010: 205)

Nézete szerint a médiaműveltség etikai döntésen alapul, és nemcsak a médiatartalom előállítói, hanem azok interpretálói is morálisan is értelmezhető tettekkel vesznek részt a médiapoliszban, amelyek önmagukra és a médiapolisz többi résztvevőjére, ill. a médiapoliszra magára nézve is következményekkel járnak.

Mivel a mediatizáció folytatódik azoknak a fejében és életében, akik egyébként csak a folyamat befogadói, és mivel a részvételnek (és hiányának) következményei egyre inkább visszahatnak közvetlenül (abban, hogy az új digitális média egyre több lehetőséget nyújt az interakcióra) vagy közvetetten (a szavazási hajlandóságban, vagy abban, hogy különböző módon reagálunk a világ fájdalmára) a társadalmi térre és a demokratikus folyamatokra, a médiaműveltség közvetlenül hatással van az úgynevezett civil társadalom természetére és a másokhoz fűződő viszonyunk emberiségére. (SILVERSTONE 2010: 205)

A médiaműveltséggel kapcsolatos definíciókban a kritikus szemlélet, kritikus értelmezés és kritikus médiahasználat központi kategória, ugyanakkor, ha megvizsgáljuk azokat az elméleti kereteket, amelyekben ezek a definíciók keletkeztek, megállapíthatjuk, hogy többségükben a kritikai szemlélet, értelmezés és médiahasználat mint kognitív képesség jelenik meg (lásd CELOT et al. 2009). Silverstone és Flower mutat rá arra, hogy **a médiaműveltség a kognitív képességek birtoklásán túl feltételezi az erkölcsi választás mentén szerveződő attitűdöt, a meggyőződést, az értékelvű részvételt a mediatizált nyilvánosságban.** A kritikai tudatosság, a médiaműveltség fogalmát ezzel gazdagítják, a médiaműveltség alakítását pedig komplexebb pedagógiai tevékenységként tételezik. A médiaműveltség nemcsak a mediatizált társadalmi térben való eligazodást, az e-állampolgári kompetenciák gyakorlását vagy a médiatartalmak kritikus kiválogatását, befogadását vagy előállítását jelenti, hanem erkölcsi döntést, választást, személyes jelenlétet, felelősséget és tettet, melynek eredményeképpen megteremthetjük a minket körülvevő társadalmi teret és a benne lévő folyamatokat, részt vehetünk a késő modernitás médiapoliszában.



A médiatudatosság és médiaműveltség felvázolt komplex feladatrendszerének a megvalósítását csak jól átgondolt, ismeretelméleti és pszichopedagógiai törvényszerűségeken alapuló, tudatosan választott és alkalmazott tanítási-tanulási stratégiák alkalmazása teszi lehetővé.

## 2. A TANÍTÁSI-TANULÁSI STRATÉGIA FOGALMA

A tanítás-tanulás folyamatában ugyanaz a cél többféle módon, úton is elérhető. Episztemológiai és pszichológiai szempontból is bizonyítást nyert, hogy a különböző tanulási módok különböző tanulási eredményeket szülnek, továbbá, hogy a különböző tartalmak különböző tanulási utak segítségével, különböző eredményességgel dolgozhatók fel. Amennyiben az oktatás céljának eredményes megvalósítása a tét, nem lehet közömbös a szakmódszertan és a didaktika számára, milyen tanítási-tanulási utak, módok vezetnek el a kitűzött célokhoz.

Fiatal kora ellenére a tanítási-tanulási stratégia az egyik legalapvetőbb módszertani kategória. A tanítás-tanulás optimális útjaira, módjaira kell gondolni, amikor a stratégiák kérdését vizsgáljuk. Olyan „forgatókönyvekre”, amelyek megmutatják, miként érhető el a kitűzött cél: hogyan szerezhető meg a tudás, hogyan alakíthatóak a fogalmak, hogyan építhető az ismeretrendszer, miként alakítható az alkalmazható tudás, miként fejleszthetőek a készségek, jártasságok, képességek.

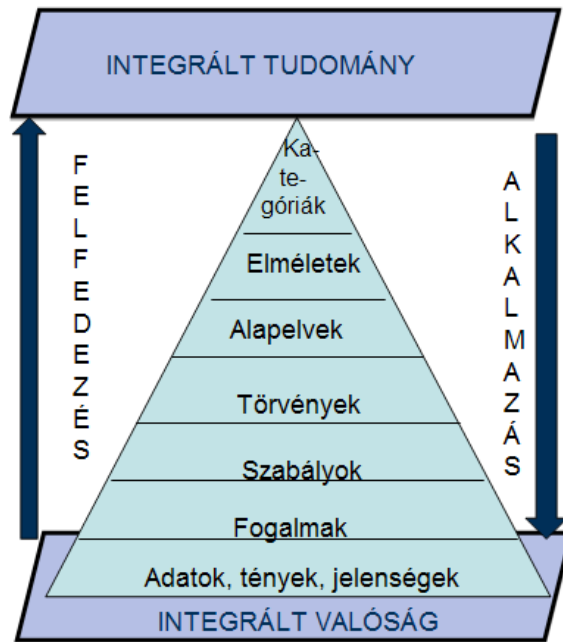
A tanítási-tanulási stratégiák meghatározásánál Nagy Sándor azt hangsúlyozza, hogy ezek segítségével a diák képes kialakítani az alapvető gondolkodási-megismerési műveleteit és eljut oda, hogy ezeket képes lesz más helyzetekben is hatékonyan alkalmazni. Eszerint tehát a tanítási-tanulási stratégia a diák megismerési stratégiájává alakul (NAGY 1993: 46).

A stratégia sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg (FALUS 1998: 274). A meghatározásból világosan látszik, hogy amíg az oktatási tartalom a „Mit tanítsunk?” kérdésre válaszol, a stratégia a „Hogyan tanítsunk?” kérdésre adja meg a választ, mégsem tévesztendő össze a módszer fogalmával. A stratégia ugyanis nem egy rövid oktatási mozzanat szervezésére és kivitelezésére vonatkozik, hanem hosszabb távú, akár több tanítási órán átívelő **paradigmatikus iránymeghatározás**. A paradigmaticus jelleg arra vonatkozik, hogy a stratégiák mindig az ismeretszerzés és tanulás filozófiai, logikai vagy pszichológiai elméletei szerint épülnek föl.

### 2.1 AZ EMPIRIKUS STRATÉGIA

Az oktatási stratégiákat az a felismerés keltette életre, hogy a tanulás különféle utakon, módokon, különféle eredménnyel mehet végbe.

Az empirizmus lényegét az angol empirista filozófusok (Francis Bacon, John Locke) fogalmazták meg a XVII–XVIII. században. Szerintük az emberi ismeretszerzés nem más, mint az embert körülvevő valóság érzékszervek útján történő befogadása. Az ismeret fő forrása a tapasztalat, érzékszerveinken keresztül ismerkedünk meg a világgal, teszünk szert tudásra. Miközben az ember felhalmozza a valóság egyszerű tényeit, jelenségeit, ezek szükségszerűen kényszerítik őt arra, hogy összefüggéseket vegyen észre, majd ezek alapján általánosításokat, absztrakciókat fogalmazzon meg. Így alakulnak ki a valóságot és annak viszonyait tükröző fogalmak, amelyek további általánosítások eredményeként törvények, alapelvek felismeréséhez vezetnek. Ebben a megismerésfilozófiában az ismeret igazságának kritériuma az empirikus megerősítés, azaz, minden olyan ismeret igaz, amely kiállja az empirikus próbát. Az észlelés alapján nyert tapasztalatot az ember elemzi, tehát a tapasztalati megismerés eljárása induktív, a megismerést az egyszerűtől a bonyolultabb felé, az egyestől az általános felé, a konkrétól az absztrakt felé haladónak tekinti (3. ábra) (NAHALKA 2001: 205; FERENCZI–FODOR 1993: 23–25).



3. ábra: A megismerés folyamata és rendszere az objektivista–empirista ismeretelmélet szerint (FERENCZI–FODOR 1993: 23–25 alapján)

Az empirizmus az első olyan elméleti keret a tudás és az ismeretszerzés természetének a leírására, mely azon túl, hogy a pedagógiában máig megszilárdult nézeteket, módszertani eljárásokat eredményezett, teljes elméleti keretet is szolgáltatott a didaktikák kidolgozására. Az empirizmus episztemológiáján alapuló rendszeres pedagógiát Herbart dolgozza ki a XIX. században.

A megismerés folyamatát a következő szakaszokban határozza meg:

- a) A tanító bemutatja az új ismeret konkrét megnyilvánulási formáit, ezt nevezi Herbart statikus elmélyedésnek.
- b) A kitisztult képzetcsoporthoz hamarosan mozgásba hozzák a tudat már meglévő képzetanyagát. Felbolydul a rend, az új és régi képzetek közül a rokon képzetek – asszociáció révén – kapcsolatba kerülnek egymással. Ez az elmélyedés dinamikus szakasza.
- c) Az asszociációkkal megerősített képzetcsoporthoz kapcsolatba lépnek a tudatmezőn már meglévő képzetcsoporthoz. Ez a statikus eszmélkedés.
- d) Az új képzetcsoporthoz csak akkor gyökerezik meg igazán, ha megint mozgásba hozzuk a tudatmezőt: az új képzetcsoporthoz összehasonlítás, alkalmazás és gyakorlás révén ütköztetjük a már rögzült képzetcsoporthoz. Ezt nevezi Herbart dinamikus eszmélkedésnek (MÉSZÁROS–NÉMETH–PUKÁNSZKY 2000: 146–152).

A herbarti pedagógiát bár sok kritika érte, hatása a mai napig jelentős az oktatás gyakorlatában. Napjainkban a mozgókép- és médiaismeret tanításában az egyik leggyakrabban alkalmazott oktatási stratégia gyökerezik ebben a pedagógiai paradigmában, az **empirikus stratégiában**. Megfigyelhetjük, hogy alapvetően más tanulást eredményez az empirikus stratégia akkor, amikor a pedagógus a saját tevékenységét helyezi a stratégia középpontjába, vagy amikor a tanulói tevékenység válik központi fontosságúvá. Ez utóbbi esetben a tanuló sokkal többet nyer a tanítási-tanulási stratégiából, hiszen ő maga lehet a saját megismerő tevékenységének a főszereplője. Napjainkban a cselekvés-központúság paradigmájának a hatására az empirikus stratégia ez utóbbi formáját tudjuk leginkább a didaktikai tevékenység számára ajánlani.

Az ismeretelméleti stratégiát a **hozzáférés készségeinek fejlesztése érdekében** a következő lépésekben alkalmazhatja a médiatanár:

1. Tényanyaggyűjtés – a tanulmányozott jelenség alapfogalmainak a konkrét helyzetekben való felismerése, a helyzetekből a jellegzetes tulajdonságok, tények megfigyelése, felismerése és kiemelése (például egy média-tartalom megfigyelése, a kódok és azok jelentéseinek a felismerése).
2. Fogalomalkotás – a tények, jelenségek megfigyelése következtében az új fogalmak meghatározása (például a felismert jelenség meghatározása és megnevezése).
3. Ismétel, rendszerezés – a vizsgált, felismert jelenségek és fogalmak új, magasabb elvonatkoztatási szinteken lévő szempontok szerint történő csoportosítása, vagyis nem a tananyag egyszerű ismétlését jelenti ugyanolyan formában.
4. Alkalmazás, begyakorlás – a felismert és elsajátított fogalmak, szabályok és törvények gyakorlatba ültetését, gyakorlati alkalmazását jelenti abból a célból, hogy azok alkalmazása készségekké szilárduljon (például a médiatartalom elemzése az előzetesen felismert és megnevezett műfaji sajátosságok alapján).

5. Felmérés, értékelés – a visszacsatolás és szabályozás szerepét betöltő didaktikai mozzanat, amely mind a tanulót, mind a pedagógust tájékoztatja arról, hogy miként alakult a megismerő tevékenységben a tanuló tudása (ismeret-, készség-, jártasság- és képességrendszer). (FERENCZI–FODOR 1996)

Az empirikus stratégia lépései egy tanulóközpontú szemlélettel párosulva nagyon szép eredményre vezethetnek a mozgókép- és médiaismeret tanításában. Mit jelent ez?

A tanulók gyűjtik, rendszerezik, értékelik a tényanyagot, ők maguk vállalkoznak esetleg a fogalomalkotásra, újszerű feladathelyzetekben új szempontok szerint ismétlik, rendszerezik az új ismereteket, majd sajátos helyzetekben alkalmazzák, gyakorolják azokat és reflektálnak saját és egymás tevékenységére. A pedagógus koordinál, irányít, segít, kiegészít, felfedeztet, kiemel, értékel.

### 2.1.1 Tartalomelemzés, szövegelemzés

Az empirikus stratégia a mozgókép- és médiaismeret tanításában is jól alkalmazható. Tipikusan akkor, amikor a médiaszöveget vagy a mozgóképes szöveget, esetleg annak egy részét tesszük a vizsgálat tárgyává. A tartalomelemzés esetén egy nagyobb szövegkorpusz kvantitatív elemzését végeztetjük el a tanulókkal előzetesen meghatározott kategóriák szerint (pl. napilapban a szöveg, a kép és a reklám aránya). A szövegelemzés során egy kisebb minta kerül mélyebb elemzésre, azaz a konkrét szöveget nagyon részletesen elemeztetjük a tanulókkal (például reklám, egy videoklip).



4. ábra: Egy társadalmi és egy kereskedelmi célú reklám

Leírással indul a tanulás folyamata, a tanulók csoportban vagy önállóan feltárják, mi mindenkiből áll a szöveg a látvány és a hang szintjén (mi látható, hogyan látható: pl. a 4. ábrán a tej látványát idéző felirat, a táplálás és gondoskodás, a szemkontaktus, a babaarc látványa stb.).

A 4. ábrán bemutatott két reklám (társadalmi célú, kereskedelmi célú) esetében a vizuális kódok elemzésénél McMahon és Quin rendszere lehet a diákok segítségére (idézi O’SULLIVAN–DUTTON–RAYNER 2003). Három típusú kód vizsgálatát ajánlják:

1. táblázat: Vizuális kódok elemzése McMahon és Quin rendszere alapján  
(O’SULLIVAN–DUTTON–RAYNER 2003 alapján)

| Technikai                                  | Szimbolikus             | Írott         |
|--------------------------------------------|-------------------------|---------------|
| kameraállás                                | tárgyak, személyek      | főcím         |
| képkivágás                                 | környezet, berendezés   | képaláírás    |
| az optika megválasztása                    | testbeszéd, nemverbális | szövegbuborék |
| zársebesség                                | kommunikáció            | stílus        |
| térmélység-mélységelesség                  | ruházat                 |               |
| megvilágítás, exponálás                    | szín                    |               |
| a kép és a hang, ill. a környezet viszonya |                         |               |

A szöveg dekonstruálása után következik a jelentésének feltárása, vagyis annak a megállapítása, hogy az egyes képi elemek milyen asszociációkat ébresztenek, milyen konnotációkkal bírnak, esetleg milyen más műfajokra hivatkoznak (intertextualitás). A szuper premier plán az érzelmeket mutatja, a vízszintes gépállás a kiegyensúlyozottságot érzékelteti, a megvilágítás természetes fénye, a színek harmóniája mind egy ideális, vágyott állapotot sugároz.

Az ítéletalkotás a szöveg egészére vonatkozóan a mélyebb értelem felfedezését, az értékek felismerését, az értékek mentén való elköteleződést biztosítja. Az anyai gondoskodás egyik legnyilvánvalóbb formája, a csecsemő táplálása követendő értéknek tekinthető, a kereskedelmi célú üzenet ezt az értéket relativizálja. A 4. ábrán bemutatott reklámok az intertextualitás megtagasztalására is lehetőséget adnak, mely a kereskedelmi reklám üzenetének a lényegét képezi: „úgy táplál minket a gyorsétterem, mint a csecsemőt az anyja”. A diskurzus során nem a konszenzus kialakítása a cél, hanem az érvelés az egyes álláspontok mellett. Végül a tapasztalatok összegzését alkalmazás, begyakorlás követi: újabb médiaszöveg elemzése a már ismerős módszerek alkalmazásával vagy a szövegelemek újszerű összekapcsolásával új médiaszöveg-alkotás és annak a tanulmányozása (pl. más felvételek, máshogyan elhelyezve, vagy más címmel milyen üzenetet hordoz az adott médiatartalom stb.) (BUCKINGHAM 2005).

### 2.1.2 Fordítás

A fordítás, mint az empirikus stratégia egy sajátos formája, lehetővé teszi, hogy a tanulók megtagasztalják, milyen transzformációk zajlanak le, amikor egy adott szöveg több különféle médiumban vagy műfajban is megjelenik, milyen átalakuláson megy keresztül egy szöveg vagy téma, amikor műfajt, médiumot vált (szereplők, idő, narráció, környezet stb.). A tanulók egy konkrét téma médiabeli megjelenítéseit (pl. fikció, dokumentumfilm) megfigyelik, felismerik a formai és műfaji sajátosságok változásait, ítéletet alkotnak

a formanyelvi elemek és az üzenet, jelentés kapcsolatáról, majd alkotó résztvevőként kipróbálhatják ők maguk is a fordítást, mintegy alkalmazva a tapasztaltakat és felismerve a médiumok lehetőségeit és korlátait (BUCKINGHAM 2005).

Az alábbiakban egy, a mozgókép- és médiaismeret szakos tanárképzésben alkalmazott kreatív médiafeladat eredeti, a feladatot nagyszerűen megoldó produktumát olvashatjuk. A kiindulás egy novella, melyet fordítással kellett a befogadók széles közönségéhez eljuttatni rádiós hír formájában.

2. táblázat: Kreatív médiafeladat megoldása

| Novella                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Rádiós hír                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Láng Zsolt: Lepkeháló</p> <p>A Pálcikaember kicsiny lepkehálóval kergette az elmúlást nem elhamarkodottan és törekenyen megragadó gondolatokat. Ha elkapott egyet, azt mondta: hopp. Azután apró kezével benyúlt a selyemzsákocskába, és derült arccal, óvatosan kiemelte az illanékony képződményt. Két ujjá közé csipentette, öngyújtójával pedig lángra lobbantotta. Ha ujjait megégette, azt mondta: jaj.</p> <p>A kihűlt pernyét egy papírlapra septe, a pernyét egy ötliteres befőttesüvegbe szórta. Az üveg félig már tele volt. Az üveg száját celofánnal fedte be, a celofánt gumikarikával szorította le. Ha a gumikarika elpattant, akkor majdnem kiverte a szemét.</p> | <p>A legújabb olimpiai sportágban is helytállnak a magyarok.</p> <p>A komoly vitákat kiváltó és nagy nehézségek árán elfogadtatott olimpiai sportágban, ami a nép ajkán az ismert Orwell-regény nyomán a satirikus gondolatbűnözés néven él, a magyar csapat a várakozásokkal ellentétben, helytállt. Az Idea Bea és Ért Elemér páros bravúrosan kerülgette a görög rivális hálóit és még szorult helyzetükben is leleményesen vágtak vissza az ellenfélnek. A ma délelőtt érkező bronzérmes magyar csapat női tagja, Idea Bea mesélt nekünk az összecsapásról:</p> <p>– Az első néhány percben úgy éreztük, hogy tudjuk uralni a helyzetet és nem fogunk elkalandozni, de aztán sajnos egy kósza hiba miatt kétértelművé vált az állás és már hiába tereltük jó irányba a mérkőzést, lehengerelt minket az ellenfél. Bár azért szereztünk még néhány pontot a leégetéssel valamint szemmel veréssel, de végül mégis észérvekkkel ugyan, de kikaptunk.</p> <p>Ahogy hallhatták a kedves hallgatók, összességében nem lehet okunk a panaszra, de van hová fejlődnie hazánknak ebben az új sportágban. Bár vannak az edzők között nagy gondolkodók, még van mit csiszolni a fejekben.</p> <p>(M. A. mozgókép- és médiaismeret szakos hallgató rádiós híre alapján)</p> |



## 2.2 PROBLÉMAMEGOLDÓ STRATÉGIA

A XX. század elején a pszichológiában a tanulással és megismeréssel kapcsolatos kutatások megszorodtak, komplex tanulásméletek születtek. Az egyik legjelentősebb pszichológiai episztemológia Piaget nevéhez kötődik, aki az értelmi képességek fejlődésének kulcsfontosságú feltételeként a pszichológiai értelemben vett tevékenységet tette, melyet pszichikus műveletek, cselekvések alkotnak. Elméletében feltárja a materiális és az intellektuális tevékenység közötti hasonlóságokat, a fejlődésben tételezhető azonosságokat, valamint leírja az értelmi műveleteket és ezek fejlődési szakaszait is. Az értelmi fejlődés két kulcsfontosságú folyamatát írja le: az asszimilációt, mint az új elemnek (információnak) a már meglévő pszichikus sémába (rendszerbe) való beépítési folyamatát, és az akkomodációt, mint a meglévő pszichikus sémák (struktúrák) új elemekhez (információhoz) való integrálását (hozzáidomítását), ami a pszichikus struktúra átrendeződését eredményezi (PIAGET 1997: 19–22, 142–152). Ebben a felfogásban tehát a tanuló ember **aktivitása**, az új, a gyermek környezetét átalakító és befolyásoló tevékenysége a fontos. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy a szervezet és környezete közötti egyensúlyra törekvő folyamatának a leírása már lényegesen túlmutat a cselekvés fontosságának a felismerésén, és megelőlegezi a kognitív tudományok alapját képező, szellemi „konstruálás” folyamatát.

A korai kognitív pszichológia az emberi értelem működésének információfeldolgozásként történő értelmezésével járult hozzá a megismerésről vallott felfogások alakulásához. Az emberi agy szimbólumokat manipuláló és ezzel problémákat megoldó, a külvilág változásaira értelmesen reagáló lényként szerepel ebben a felfogásban. A problémamegoldás első kognitivistá leírása Newell és Simon nevéhez köthető, akik fontosnak tartották a problémahelyzet felismerését, elemzését, a probléma megoldásához szükséges adatok összegyűjtését, vizsgálatát, a megoldási tervek készítését, majd ezek kipróbálását, az empirikus ellenőrzés és végül a probléma tényleges megoldását (NAHALKA 2001).

A cselekvéslélektanként ismertté vált tanulásméleti paradigma, valamint a korai kognitivistá ismeretelméleti paradigma képezi az alapját a pedagógiában megjelenő jelentős tanítási-tanulási stratégiának, a **problémamegoldó stratégiának**.

Az emberi gondolkodás és megismerés egyik alapvető sajátossága, hogy nyugtalanítja a számára ismeretlen környezet, kérdéseket fogalmaz meg a megismerés tárgyával kapcsolatosan, majd az ezekre adható lehetséges válaszok felkutatásával, megfogalmazásával új tudásra tesz szert. Könnyen belátható, hogy a megismerés attitűdje szükségszerűen a problémafelvetés attitűdje.

A **probléma** sajátossága, hogy a meglévő tudás- és készségrendszer nem elegendő a probléma megoldásához, az alapvető problémakérdés megválaszolásához. Ezért a megismerő alany szükségszerűen új ismeretek megszerzésére kényszerül, új (heurisztikus) gondolkodási utakat jár be, új megoldásokat fedez fel. A problémahelyzet felszámolása, a probléma megoldása csak szellemi erőfeszítés, többletmunka segítségével válik lehetségessé.

A problémamegoldó stratégia másik nagy erénye a gondolkodtató jellege mellett az, hogy nem válik szét benne a megismerés és az alkalmazás mozzanata, hiszen alapszemlélete a tanulás tevékenység jellegében gyökerezik. Az ismeretek aktív elsajátítása eleve



feltételezi az újrafelfedezést, a megismerés szakaszainak a bejárását, olyan gondolkodási műveletek és cselekvések végzését, amelyek segítségével megszerezhető az új információ, felismerhető az új összefüggés.

A stratégia alkalmazását megnehezíti az a tény, hogy nehéz uniformizálni a lehetséges problémákat, abban az értelemben, hogy egyéni fejlettség függvénye, hogy mi az, ami problémának számít (vannak gyerekek, akiknek a felvetett probléma már nem probléma, és lehetnek olyanok is, akiknek még nem probléma). Ezért, a differenciálás mellett, nagy jelentőséget kap a stratégia alkalmazhatóságában a motiváció kérdése, hiszen a probléma-helyzet sokkal összetettebb pszichikus struktúrákat és műveleteket feltételez, a probléma pedig komoly konfliktusforrás lehet a tanuló számára. A tanulót a feszültség pozitív hasznosítására, a problémamegoldó tevékenység olykor hosszadalmas és fáradtságos menetére kell ráhangolni.

A **kritikai hozzáállásra nevelés érdekében** a médiatanár a problémamegoldó tanítási-tanulási stratégiát a következő szakaszok szerint szervezi és koordinálja:

- problémahelyzet megteremtése;
- a probléma analízise, szintézise, az alapvető problémakérdés megfogalmazása;
- a problémamegoldás tervének kidolgozása;
- a problémában rejlő ismeretlen felfedezése;
- a megoldás folyamatában szükségessé váló korrekciók elvégzése;
- a részproblémák megválaszolása alapján nyert információk szintézise;
- az alapvető problémakérdés megválaszolása;
- új problémák körülhatárolása. (FERENCZI–FODOR 1996)

A problémamegoldás folyamata a divergens gondolkodást és a heurisztikus tervek kidolgozását feltételezi, melyek nem írják elő a megoldás szigorú, egymást követő szabályait, hanem feltételezik az eredetiséget, a szabad kombinációs lehetőséget, az alkotó képzetet. A megoldáskeresés folyamatában a tanuló aktívan feldolgoz, újra felfedez, ez feltételezi az oktatás tartalmának a feladat- és problémarendszerek szerinti kidolgozását. A tanár számára is sajátos szerepet jelöl ki a stratégia: a pedagógus koordinálja, szervezi, irányítja a problémamegoldás folyamatát, felismerteti a problémát és a problémamegoldás egyes lépéseit.

### 2.2.1 Esettanulmány, kontextuselemzés

A mozgókép- és médiaismeret tanítása során a problémamegoldó stratégia alkalmazása főként az esettanulmányok és a kontextuselemzés formáját öltheti.

Az esettanulmány során a tanulók elmélyednek egy számukra érdekes, aktuális témában, és az adott témában rejlő összes problémát fölvetik, majd kiválasztják azt, amellyel foglalkozni kívánnak. A tanár szerepe a problémafelvetésben, a problémák megfelelő súlyának érzékeltetésében, a megoldandó probléma kiválasztásának facilitálásában és a megoldás lehetséges kivitelezésének koordinálásában rejlik. Esettanulmány tárgyát képezheti az, ahogyan egy konkrét médiaszöveg létrejön, forgalomba kerül és ahogyan a közönség fogadja az adott médiaszöveget, vagy az is fontos problémafelvetés tárgya

lehet, hogy hogyan jelenik meg ugyanaz a kérdés különböző médiumokban (pl. az Oscar-díj-átadóról megjelenő különböző médiatartalmak). További jó esettanulmány-témák egy esemény médiavisszhangjának tanulmányozása (pl. a rádiós hír közönség általi fogadtatása), vagy a médiaközönség tanulmányozása, esetleg egy konkrét médiavállalat munkájának tanulmányozása.

Érdekes például a gimnazistákkal egy, a legnagyobb videómegosztón is hozzáférhető reklámot esettanulmány tárgyává tenni (Nivea Airport Prank – StressTest Commercial). A stressz-teszt rávilágít a média sajátos hatalmának a problémájára, amelynek okairól, etikai és jogi kereteiről, az emberekre és a társadalomra gyakorolt hatásáról szakmai diskurzust, problémafelvetést és problémamegoldást lehet folytatni a tanulókkal. Alapvető problémakérdések az esettanulmányokhoz:

- Mit tesz a média: az ártatlanságot védelmezi vagy a bűnösöket leleplezi?
- Mi a kapcsolat a valóság és a médiában bemutatott valóság között?

A kontextuselemzés segíti a médianyelv, a gyártás és a közönség kapcsolatának felfedezését. A tanulók azt figyelik meg, hogy milyen képek, képsorok utalnak a célközönségre, a résztvevőkre, a gyártásra, vagy a főcím alapján hogyan lehetséges beazonosítani és megcélózni a szándékolt közönséget (pl. két különböző célközönségnek szánt, de azonos műfajú tévé-műsor összehasonlítása). Szintén kontextuselemzés tárgya lehet a médiaipar tevékenysége mögött meghúzódó gazdasági motivációk felismerése, vagy az, ahogyan egy adott média-szöveget különböző célközönségek befogadnak (BUCKINGHAM 2005).

### 2.3 A MODELLEZÉS STRATÉGIÁJA

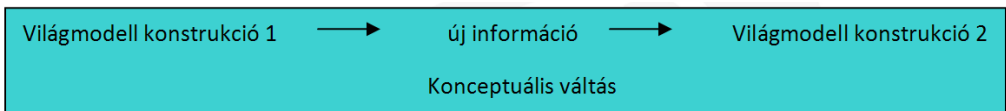
A XX. század második felétől a kognitív tudományok a megismerés modellezésként történő leírására törekednek, az egyes ember megismerését mint modellalkotó munkát képzelik el.

A konstruktivista tanuláselmélet nézete szerint a tanulás folyamata aktív, melynek lényeges mozzanata az **értelmezés**: a tanuló ember a meglévő kognitív rendszerekbe rendezett ismeretei segítségével értelmezi az új információt. Ebben a folyamatban alapvető szerepe van a tanuló ember korábbi ismereteinek, amelyek ún. „naív elméletek”, világképek, kidolgozott elméleti rendszerek, modellek formájában léteznek a tanuló ember tudatában, hiszen ezek kerülnek kapcsolatba az új információval. A gondolkodás és a tanulás nem légüres térben zajlik, mert a kognitív folyamatokat jelentősen befolyásolják, sőt irányítják a gyermek már birtokolt tudásának elemei. A konstruktív tanulásszemlélet szerint a tanuló a tudást nem egyszerűen befogadja, hanem létrehozza, megkonstruálja, a tanulás tehát a belső világ folyamatos építése (NAHALKA 1997).

A konstruktív tanulásszemlélet értelmében az emberi elme működése a modellezés segítségével ragadható meg. Ennek értelmében a világról, környezetünkről saját szabályok szerint működő kognitív struktúrákat, modelleket építünk fel, melyeknek az a szerepe, hogy a világ történéseit, saját cselekvéseink eredményeit előre jelezzük, ezáltal

a cselekvéseinket irányítani, szabályozni tudjuk (CAREY–SPELKE 1994; NAHALKA 2002). A konstruktivizmus legfontosabb tételei a következők:

- Az emberi elme a valóság modelljeit építi fel magában, s ezek alapján értékeli, cselekszik.
- Az emberi agy tudásterület-specifikusan szerveződő információfeldolgozó apparátusok segítségével működik.
- Az ember a környezet értékelésére és a cselekvés irányítására alkalmas „elméletekkel” rendelkezik.
- A fejlődés nem más, mint a tudatban működő konstrukciók, világmodellek folyamatos változása, átalakulása, bővülése, gazdagodása, vagyis „konceptuális váltások” sorozata: az új információk feldolgozásának hatására belső konstrukcióink változnak; vö. 5. ábra (FALUS 2003: 120).



5. ábra: A tudás alakulásának folyamata (FALUS 2003: 120 alapján)

**Modellnek** tekintjük tehát az ember által alkotott olyan elméleti rendszereket, amelyek az elvonatkoztatás, általánosítás, formalizálás és sematizálás eredményeként a valóság adott jelenségének, tárgyának meghatározó jegyeit tükrözik, adott helyen és meghatározott időben, a személyes megismerés folyamatának következtében. Feltehetően a pszichikus modell és a tanulmányozott valóság analógiás viszonyban vannak.

Tanításelméleti szempontból a megismerés konstruktivista paradigmája a modellező stratégia kidolgozását eredményezte. A modellezés folyamatának első fázisa a **pszichikus vagy ideatív modellek** kidolgozása, azaz értelmi szinten megpróbáljuk leképezni a megismerés tárgyát a maga struktúrájában, dinamikájában a már meglévő szellemi konstrukcióink segítségével. Ezek az ideatív modellek belső beszéd segítségével valósulnak meg, ismeretelméleti értékkel rendelkeznek. Az ideatív modellek képlékenyek és dinamikusak, ugyanakkor komplexek, egyszerre tartalmaznak képzeleti képeket, fogalmakat, következtetéseket, kapcsolatokat a megismerés tárgyával kapcsolatban. Nem fotokópiák, nem tételezhető megfeleltethetőség a valóság és az ideatív modell között (FERENCZI–FODOR 1996). A mozgókép- és médiaismeret órán a megmutatni kívánt lényegmozzanat, „sajátos világmodell”, első lépésben a tanulók fejében, ideatív modell formájában van jelen. Például a mozgókép- és médiaismeret órán a „boldogság” megmutatásának feladata első lépéseként az ideatív modellek, az ötletek párbeszéde zajlik, azaz, milyen képekkel, szereplőkkel, narratívákkal mutatható be a „boldogság”.

A következő fázisban az ideatív modelleket **materializáljuk**, ami formailag képelemek, szimbólumok és jelek (kódok) segítségével valósul meg, a materializált modell a modellezett objektum lényegi elemeit egy időben próbálja megjeleníteni. Ez az átfogó, egyidejű, egyszerűsített és sematizált modell teszi lehetővé a megismerő számára, hogy alaposabban

felfedje a tanulmányozott elemek közötti összefüggéseket, bizonyos esetekben lehetővé teszi konkrét cselekvések modellen történő elvégzését, kipróbálását. Absztrakció eredményeképpen lehetséges ezek megalkotása, nem annyira komplexek és dinamikusak, mint az ideatív modellek. Maradva a „boldogság” bemutatásánál mint példánál, a materiális modellezés, konkrét story-board elemek kimunkálását, materializált formáinak a megjelenítését jelenti: ki, mit csinál, milyen eszközzel, hol, mikor, milyen díszlet, zene stb. segítségével. Előnye a materializált modelleknek, hogy hozzáférhetővé válik az értelmi rendszer, a pszichikus modell szerkezete és működése, ezáltal a pedagógus és a társak képesek lesznek tájékozódni egymás értelmi konstruáló tevékenységéről, gondolkodásának a menetéről. A materiális modellek lehetővé teszik, hogy cselekvéseket végezzünk rajtuk, hogy tisztázzuk a világmodelleket, vagy több modellvariációt hozunk létre a pontosabb értelmezés érdekében.

A modellezés folyamatának harmadik fázisa a **verbalizált** modellek kidolgozása, melyeknek elvonatkoztatási szintje a legmagasabb. A verbális modellek esetében amint haladunk az alacsonyabb absztrakciós szintektől a magasabb szintek felé, úgy nő meg a jelenségek lényegi értéke, a szavak a gondolkodás eszközeivé válnak. A nyelv struktúrája, generatív szabályai visszahatnak a gondolkodásra, tehát a modellalkotás folyamatára (FERENCZI–FODOR 1996). A mozgókép- és médiaismeret tanítása során egy-egy médiaszöveg létrehozása vagy filmes alkotás, etűd elkészítésekor lehetővé válik a tanulók számára a materializált modellekkel egy időben a verbalizált modellek kimunkálása is (vezércikk megírása, szövegkönyv, narráció megírása). A mozgókép- és médiaismeret tanításában a modellezés mindhárom formája egyszerre jelen van, ettől válik igazán a **kreatív-alkotói magatartás és a produktív-innovatív** (alkotó-feltaláló) **gondolkodás és attitűd** fejlesztésének meghatározó stratégiájává.

### 2.3.1 Szituációs gyakorlatok, narratívák és médiaszövegek létrehozása

A mozgókép- és médiaismeret tanítása alkalmat teremt a modellezés stratégiájának sajátos alkalmazására. Mindahányszor egy-egy szereplő sajátos karakterét alakíttatjuk a diákokkal, vagy egy-egy sajátos narratívát hozatunk létre velük, a modellezés lehetőségét kínáljuk föl. Számos olyan helyzetet lehet a médiaórán kialakítani, ahol már létező szerepeket kell eljátszaniuk a tanulóknak, már létező karakterek szerepét kell kipróbálniuk, de talán még izgalmasabb számukra olyan új szerepek, szereplők, narratívák megalkotása, amely saját kreativitásuk eredménye (pl. társadalmi célú hirdetés készítése, vö. 6. ábra, vagy a médiaszövegek gyártói szerepének eljátszása, új műsor kitalálása már létező csatornára, új szereplő kitalálása már létező műsorhoz).

# karácsonyi ajándék ötletek



6. ábra: Társadalmi célú hirdetés plakátterve (M. O., Mozgókép- és médiaismeret szakos hallgató)

## 3. ÖSSZEGZÉS

A médiaműveltség alakítása érdekében, a mozgókép- és médiaismeret tanítása során, az előzőekben a teljesség igénye nélkül bemutatott összes tanítási-tanulási stratégia jól alkalmazható, nem beszélhetünk jó vagy kevésbé jó stratégiáról. A stratégiaválasztáskor érdemes figyelembe venni a tananyag sajátosságait, a tanulók életkorát és egyéb tárgyi feltételeket és körülményeket is, hiszen idő-, eszköz- és munkaigényét tekintve különbség van az egyes stratégiák közt. Az a fontos, hogy a pedagógusnak legyen valamilyen stratégiája a célok és feladatok megvalósítása érdekében: a siker záloga nem egyik vagy másik stratégia kiváltsága, azt kell belátnunk, hogy egy jó és egy kevésbé jó mozgókép- és médiaismeret óra közötti minőségi különbség a tanítási-tanulási stratégia szerint való tanulás-szervezésben és tanulásirányításban rejlik. A stratégiával nem rendelkező tanításnak-tanulásnak ugyanis nincs pontosan felidézhető forgatókönyve, mozzanatai esetlegesesek, ezért könnyen „ellaposodik”, unalmassá válik, az alkalmazott módszerek, eszközök, szervezési módok lazán vagy egyáltalán nem kapcsolódnak egymáshoz, mert hiányzik a szervezőelv, és nem kedvez az önálló tanulásnak, felfedezésnek sem. A stratégiával rendelkező tanítás-tanulásnak pontosan felidézhető lépésekben, jól követhető íve van, mozzanatai a megismerés logikája szerint követik egymást, az alkalmazott módszerek, eszközök, szervezési módok az ismeretelmélet természete szerint szervesen egymáshoz kapcsolódnak, segíti az önálló tanulást, felfedezést, fordultatos, követhető és folyamatosan motiváló.

## HIVATKOZÁSOK

- ACZÉL P. (2014): Az új média, kultúra, műveltség. In: LÁNYI A. (szerk.): *Se vele, se nélküle? Tanulmányok a médiáról.* Wolters Kluwer, Budapest. 15–31.
- BUCKINGHAM, D. (2005): *Médiaoktatás.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- CAREY, S. – SPELKE, E. (1994): Domain specific knowledge and conceptual change. In: HIRSCHFELD, L. A. – GELMAN, S. A. (eds.): *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture.* Cambridge University Press, Cambridge. 169–200. <http://ebooks.cambridge.org/chapter.jsf?bid=CBO9780511752902&cid=CBO9780511752902A017>. (Letöltés ideje: 2016. február 20.)
- CELOT, P. – PÉREZ, T. J. M. – GONZÁLEZ, L. – THOMPSON, N. (2009): *Study on assessment criteria for media literacy levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed.* EAVI, Brussels. [http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/Study2\\_Assessment/mlstudy2/eavi\\_study\\_on\\_assessment\\_criteria\\_for\\_media\\_literacy\\_levels\\_in\\_europe.pdf](http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/Study2_Assessment/mlstudy2/eavi_study_on_assessment_criteria_for_media_literacy_levels_in_europe.pdf). (Letöltés ideje: 2016. február 20.)
- COVELLO, S. (2010): *A review of digital literacy assessment instruments.* <http://idmodule.com/research-on-digital-literacy-assessment-instruments-fulltext/>. (Letöltés ideje: 2016. február 20.)
- FALUS I. (1998/2003) (szerk.): *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FERENCZI GY. – FODOR L. (1993): *A pedagógia tudományelméleti alapjai.* Stúdium Könyvkiadó, Kolozsvár.
- FERENCZI GY. – FODOR L. (1996): *Oktatásmélet és oktatásstratégia.* Stúdium Könyvkiadó, Kolozsvár.
- FLOWER, L. (2008): *Community literacy and the rhetoric of public engagement.* Southern Illinois University Press, Carbondale. (Kindle edition.)
- [szerző nélkül] (2003): *Key facts. Media literacy.* The Henry J. Kaiser Family Foundation. <https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/key-facts-media-literacy.pdf>. (Letöltés ideje: 2016. február 20.)
- MÉSZÁROS I. – NÉMETH A. – PUKÁNSZKY B. (2000): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Osiris Kiadó, Budapest.
- NAGY S. (1993): *Az oktatás folyamata és módszerei.* Volos Kiadó, Budapest.
- NAHALKA I. (2001): A tanulásra vonatkozó tudományos nézetek fejlődése. In: SZABÓ L. T. (szerk.): *Didaktika szöveggyűjtemény.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 171–199.
- NAHALKA I. (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I–III.). *Iskolakultúra*, 7(2), 21–33.; 7(3), 22–40.; 7(4), 21–31. <http://epa.oszk.hu/html/vgi/kardexlap.phtml?aktev=1997&id=11>. (Letöltés ideje: 2016. június 20.)
- Nemzeti alaptanterv*, 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet, [http://www.kormany.hu/download/c/c3/90000/MK\\_12\\_066\\_NAT.pdf](http://www.kormany.hu/download/c/c3/90000/MK_12_066_NAT.pdf). (Letöltés ideje: 2016. február 20.)
- O’SULLIVAN, T. – DUTTON, B. – RAYNER, P. (2003): *Médiaismeret.* Korona Kiadó, Budapest.
- PIAGET, J. (1997): *Az értelem pszichológiája.* Kairosz, Budapest.

Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, 30th December 2006. 10–12. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>. (Letöltés ideje: 2016. február 20.)

SELBER, S. A. (2004): *Multiliteracies for a digital age*. Southern Illinois University Press, Illinois.

SILVERSTONE, R. (2010): *Médiaerkölcs. A médiapolisz felemelkedése*. Napvilág Kiadó, Budapest.

**SZŐKE-MILINTE ENIKŐ** egyetemi docens a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Intézetében. Kutatási területei: kommunikáció és mozgókép-médiaismeret szakmódszertan, kommunikációs kompetenciafejlesztés, konfliktuskezelés, tanárképzés és tanártovábbképzés.





### 3. ÚJ UTAK AZ IDEGEN NYELVEK TANÍTÁSÁBAN, TANULÁSÁBAN



# IDEGEN NYELVI SZÖVEGKOMPETENCIA FEJLESZTÉSE MOBIL ESZKÖZÖK SEGÍTSÉGÉVEL

DEME ANNA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

## ABSZTRAKT

A digitális mobil eszközök az elmúlt évtizedek során mindennapi életünk szerves részeivé váltak, felhasználási lehetőségeik a technológia ugrásszerű fejlődésének köszönhetően egyre bővülnek, többek között az oktatásban is. Jelen tanulmány egyik célja áttekintést adni a „mobil nyelvtanulással” (*Mobile-Assisted Language Learning – MALL*) kapcsolatos legfontosabb koncepciókról és lehetőségekről. Ennek kapcsán kiemelt figyelmet érdemel a digitális szövegkompetencia, hiszen a mobilalkalmazások, weboldalak és egyéb digitális szövegek elterjedésével az analógtól eltérő írási-olvasási kultúra alakult ki, melyet a szöveg- és témaközpontú idegennyelv-oktatásba is érdemes integrálni. Vajon mennyiben és milyen módszertani megfontolások mentén járulhatnak hozzá ezek a digitális szövegek és alkalmazások, melyekkel a nyelvtanulók a (német)órán kívül is nap mint nap találkozhatnak, az idegen nyelvi szövegkompetencia fejlesztéséhez? Alkalmasként lehetnek-e a multimediális tananyagok, mobiljátékok vagy a kiterjesztett valóság technológiát alkalmazó szoftverek arra, hogy összekötő kapocs szerepét töltsék be a hétköznapi nyelvtudás és a magasabb, akár egyetemi, tudományos szintű szövegkompetencia között? Milyen (digitális) kompetenciával és tudással kell rendelkezniük a tanároknak és tanulóknak a mobil eszközökben rejlő tanulási lehetőségek kihasználásához? A tanulmány ezekre a kérdésekre keres – a teljesség igénye nélkül – első válaszlehetőségeket, utalva további lehetséges kutatási témákra és olyan kritikus kérdésfeltevésekre, melyek a technológiai lehetőségek határaitra hívják fel a figyelmet.

## 1. BEVEZETÉS: *M-LEARNING* ÉS *MALL*

A digitális mobiltechnológia fejlődése és széles körű elterjedése alapvető változásokat eredményezett mindennapi életünk számos területén, így a tanulásban, illetve az oktatásban is. A mobilkészülékek (okostelefonok, tabletek, laptopok) internet-összeköttetésének köszönhetően szinte mindig, mindenhol hozzáférhetünk a világhálón keringő óriási információ- és adatmennyiséghez, illetve kommunikációs platformokhoz. A kifinomult hardveres komponenseknek köszönhetően pedig útközben is különféle multimediális tartalmakat (képek, videók, hangok, szövegek és ezek kombinációja) jeleníthetünk meg, hozhatunk létre, és oszthatunk meg másokkal.

Az egyes operációs rendszerekhez egyre több speciális program, ún. „applikáció” (app) elérhető, melyek részben kifejezetten nyelvoktatási célokra készültek (pl. *Duolingo*, vagy a Goethe Intézet által kifejlesztett *Stadt der Wörter*), részben pedig nyelvtanításra/tanulásra is felhasználhatók (pl. közösségi portálok, instant üzenetküldő alkalmazások, online szerepjátékok). Az ilyen digitális mobil eszközöknek és platformoknak az idegen

nyelv tanításában és tanulásában történő felhasználására a szakirodalomban a *MALL* (*Mobile-Assisted Language Learning*) kifejezés használatos.

A MALL, illetve a mobil tanulás (*m-learning*) legfontosabb didaktikai-metodikai jellemzői az alábbi szempontok alapján ragadhatók meg (E-TEACHING.ORG 2016):

- **Hatékonyság, illetve „mindenhol lehetséges tanulás”** (*ubiquitous learning*): a mobil (nyelv)tanuló alkalmazások helytől és időtől függetlenül, útközben is használhatók, produktívvá téve ezáltal az egyébként tétlenül töltött, hosszabb vagy rövidebb szüneteket (MITSCHIAN 2010: 36).
- **Személyre szabhatóság:** a legtöbb applikáció kezelőfelülete a felhasználó által módosítható, sok esetben lehetőség van egyéni elemek (pl. szólisták), feladatok hozzáadására. Ezenkívül számos app dokumentálja a tanulók haladását, így képes az egyéni tudásszintnek megfelelő, illetve a tanuló számára nehézségeket okozó nyelvtani, szókincsbeli jelenségek gyakorlására alkalmas feladatokat felkínálni.
- **Összeköttetés:** az internet segítségével az oktatók és tanulócsoporthoz a távolból is tudnak kommunikálni egymással, ezáltal rugalmasabbá válik a csoportmunka, a „hagyományos” (tantermi) és „új” (útközben, otthon) tanítási-tanulási helyszínek szinte átmenet nélkül kapcsolhatók össze egymással.
- **Kontextszenzitivitás, ill. szituatív tanulás:** a mobil készülékek gyűjtik és feldolgozzák a felhasználók fizikai környezetéből származó információkat, így a „külvilág” is bevonható a tanulási folyamatba. Ezáltal lehetővé válik például nyelvi feladatok integrálása különféle „felfedezőprojektekbe”, terepmunkákba, vagy akár olyan appok fejlesztése, melyek a tanulók pillanatnyi kommunikációs szükségleteihez igazodó nyelvi kifejezéseket jelenítenek meg (PEGRUM 2014: 19).

Jelen tanulmány célja áttekintést nyújtani arról, hogy a digitális mobil eszközök, ill. platformok fent említett sajátosságai milyen módon használhatók fel az idegen nyelvi szövegkompetencia fejlesztésére. Ehhez először röviden áttekintjük a szövegkompetencia fogalmát, illetve annak a digitális, multimédiális szövegekkel való foglalkozáshoz való adaptálását. Ezután a digitális, illetve mobil szövegértéssel és -alkotással kapcsolatos módszertani ötletek és didaktikai megfontolások kerülnek bemutatásra, kitérve az új technológia által nyújtott lehetőségekre és azok korlátaira, illetve a tanárképzésbe történő integrálásának szükségességére is.

## 2. DIGITÁLIS (MOBIL) SZÖVEGEK ÉS AZ IDEGEN NYELVI SZÖVEGKOMPETENCIA

### 2.1 A SZÖVEGKOMPETENCIA FOGALMA AZ IDEGENNYELV-OKTATÁSBAN

A szövegkompetencia fogalmát és az idegen nyelvek tanulásában, tanításában betöltött jelentőségét az alábbiakban Feldné Knapp Ilona (2014) tanulmánya alapján foglaljuk röviden össze. Az eredetileg írni-olvasni tudást jelentő, majd szociokulturális aspektusokkal

bővülő *literacy* koncepciójának kutatása angol nyelvterületről indult el. „Literátnak lenni” ebben az értelmezésben azt a képességet jelenti, hogy az egyén a megfelelő írásbeli és szóbeli nyelvhasználat, illetve az ehhez kapcsolódó kommunikatív, pragmatikai ismeretek révén hozzájárul a társadalmi élet, oktatás, kultúra különböző szintjeihez, és aktívan részt tud venni az ott zajló diskurzus(ok)ban (FELD-KNAPP 2014: 128).

Német nyelvterületen a *Textkompetenz* kifejezés honosodott meg, mely inkább az egyéni szövegértési és -alkotási készségeket, az írott szövegekkel való reflektált foglalkozás képességét helyezi előtérbe (FELD-KNAPP 2014: 130). A szövegkompetencia-fejlesztés célja ennek megfelelően az, hogy a tanulók képesek legyenek „szövegeket olvasni, írni és tanulásra használni” (PORTMANN-TSELIKAS–SCHMÖLZER-EIBINGER 2008: 5). Hazánkban az idegennyelv-oktatás 1990-es évektől kezdődő új, a nyelvtanítás szöveg- és kompetencia-központúságát hangsúlyozó curricularis szabályozásának köszönhetően terjedt el a *szövegkompetencia*, ill. az ezzel gyakorlatilag azonos jelentésben, viszont inkább az angolnyelv-oktatással kapcsolatban használt *diskurzuskompetencia* fogalma (FELD-KNAPP 2014: 129–130).

A második, illetve idegen nyelvi szövegkompetenciával kapcsolatos kutatások egyik kiindulópontját képezte Jim Cummins (1991) nyelvi kompetenciákról alkotott elmélete, melyet a német szakdidaktika területén Portmann-Tselikas és Schmölzer-Eibinger (2008) fejlesztett tovább. Cummins modellje szerint az *alapszintű interperszonális kommunikációs készség (BICS)*, tehát a beszélt nyelv ismerete elég ahhoz, hogy hétköznapi témákról szóló társalgási szituációkban megértse magát a beszélő. Ez a készség viszont nem foglalja magába a kontextustól független, elvont, szakmai/tudományos nyelvhasználatot, melynek előfeltétele az írott nyelvi kompetencia. Márpedig ez az ún. *kognitív elvont nyelvismeret (CALP)* a modern, tudásalapú társadalmakban kulcsfontosságú mind az oktatási rendszerben, mind a szakmai életben való érvényesüléshez (WAGNER–RIEHL 2013: 6).

Az idegennyelv-oktatás kommunikatív paradigmájában is szerepet kap a szövegkompetencia fejlesztése. A legfőbb cél ugyanis az, hogy a nyelvtanulók képesek legyenek az idegen nyelvvel adekvát módon, az adott társadalmi, kulturális kontextusnak megfelelően cselekvéseket végrehajtani (FELD-KNAPP 2014: 138). A tartalom- és témaközpontúság elvének megfelelően a nyelvtudás és a nyelvi készségek fejlesztése „kézzelfogható”, a nyelvtanulók számára érdekes, releváns ismeretek kapcsán történik (FELD-KNAPP 2014: 140) – ehhez természetesen fontos, hogy a tanulók megértsék ezeket a sok esetben komplex tényeket, összefüggéseket. A tanuló-központúság, a tanulói autonómia megteremtéséhez is fontos, hogy a tanulók képesek legyenek idegen nyelvű szövegekhez önállóan hozzájárni, és ezeket saját nyelvtudásuk fejlesztésére használni. Az előbbieken felsorolt célkitűzések megvalósításához mind a tanulók, mind a tanárok részéről megfelelő szintű szövegkompetenciára van szükség.

## 2.2 DIGITÁLIS SZÖVEGEK, DIGITÁLIS SZÖVEGKOMPETENCIA

A közelmúlt két legfontosabb, egymással összefonódó makrotrendje, a digitalizáció és a globalizáció révén újfajta diskurzusok, szövegformák és közösségek jöttek létre (LOTHERINGTON–RONDA 2014: 14), melyekkel a nyelvtanulók anyanyelvükön nap mint nap, valószínűleg idegen nyelven is rendszeresen találkoznak. Ennek megfelelően, ahogy Lotherington és Ronda (2014) is rámutatnak, érdemes az analóg média, a „ceruza és papír” korából származó kommunikatív, illetve szövegkompetenciát a XXI. század médiavilágának megfelelő digitális aspektusokkal is kiegészíteni. „A digitális csatornákon terjedő jelentések sikeres kódolására és dekódolására való képességre” (PEGRUM 2014: 158) a szakirodalomban a *digitális írástudás* (*digital literacy*) kifejezés terjedt el, de használatosak a *multi(modal) literacies*, *new literacies* fogalmak is.

Az online technológiáknak és a globális hálózatoknak a tanulási és munkafolyamatokban játszott egyre fontosabb szerepének megfelelően a mai nyelvtanulóknak nem pusztán a technológiát kell az idegennyelv-tanulásban felhasználniuk. Azt is meg kell tanulniuk, hogyan kombinálják az idegen nyelvi és az „e-képességeket” vagy „új írástudást” annak érdekében, hogy sikeresen tudjanak alkotni és együttműködni olyan új kontextusokban, ahol a „vizuális” és a „valós”, valamint a „távoli” és a „közeli” közötti határok egyre elmosódottabbá válnak. (DOOLY–O’DOWD 2012: 15, idézi GODWIN-JONES 2015: 8)

Amint Marshall McLuhan (1964) híres megállapításában rámutatott: „The medium is the message”. Ennek egyik olvasata szerint a kommunikáció során használt mediális közeg, technológiai eszközök nagyban meghatározzák egyrészt az „üzenet” szemiotikai tulajdonságait, másrészt a produktív, illetve receptív folyamatok jellegzetességeit. A számítógépek és mobil eszközök kijelzőjén megjelenített digitális „oldalakon” például a textualitás mellett, ill. helyett egyre inkább a vizualitás válik hangsúlyossá. A szövegek egy weboldal vagy applikáció grafikus felületébe ágyazva, sokszor képekkel, ikonokkal és videókkal gazdagítva, vagy akár „kiterjesztett valósággként” (*augmented reality*, *AR*), a mobil eszközök kamerája által felvett valós környezetre illesztett digitális réteggént láthatók.

Ez a tendencia a szemiotikai szintér átalakulását eredményezi: miután az elmúlt néhány száz évben az írás volt a kommunikáció és reprezentáció domináns csatornája, mely az információkat, eseményeket szekvenciálisan adta vissza és az időbeliség elvén alapult, a digitális médiumok felbukkanásával a térbeliség kerül előtérbe, tehát az információelemek egyetlen vizuális keretben, szimultán jelennek meg (KRESS 1998: 68–69).



### 3. SZÖVEGÉRTÉS ÉS -ALKOTÁS MOBIL ESZKÖZÖKKEL

#### 3.1 SZÖVEGÉRTÉSI ÉS -ALKOTÁSI FOLYAMATOK A DIGITÁLIS (MOBIL) VILÁGBAN

A digitális szövegeket a multimedialitáson túl számos más szempontból is konvergencia jellemzi. Az írás és olvasás határai elmosódnak (ún. *wreading*, l. GODWIN-JONES 2015: 16): az olvasás egyrészt interaktív tevékenységgé válik, miközben a tanulók a hipertextes környezetben navigálnak, és a linkről linkre „ugrálással” maguk is részt vesznek a szöveg dinamikus struktúrájának felépítésében.

A szövegbe épített hivatkozások idegen nyelvű digitális szövegek megértéséhez is nagy segítséget nyújthatnak, például ha egy nehezebb szóra kattintva megjelenik annak anyanyelvi fordítása vagy idegen nyelvi magyarázata, példákkal, vagy ha reáliákhoz (személy-, helynevek, az adott kultúrához kötődő, ezért lefordíthatatlan fogalmak) tartozik egy rövid magyarázat. Ezeket a linkeket akár a tanár is elhelyezheti a szövegben, mielőtt azt pdf, html vagy akár e-könyv formátumban a diákok rendelkezésére bocsátja, de a tanulók feladata is lehet, hogy az ismeretlen kifejezésekre, fogalmakra önállóan keressenek rá az interneten, összehasonlítva és kritikusan reflektálva a kapott eredményeket. A digitális szövegek olvasási stratégiáinak további osztálytermi fejlesztési lehetőségeiről nyújt áttekintést Gonda (2015).

Az olvasás másrészt szociális tevékenységgé válik: a különféle közösségi platformokon mind a tanárok, mind a tanulók megoszthatnak érdekesnek talált idegen nyelvű szövegeket, esetleg ahhoz készített megjegyzéseket vagy feladatokat (PEGRUM 2014: 112). Szövegek közös olvasását, kommentálását teszi lehetővé például az angol nyelvű eComma szolgáltatás vagy a Ponder, mely mind mobilalkalmazásként, mind a böngészőbe beépülő oldalsávként elérhető (GODWIN-JONES 2015: 16). Ezek az applikációk az olvasott szöveg tartalmának megvitatásán túl elősegítetik az olvasott szövegek felépítésének megértését is, például az argumentatív eszközök vagy a kohéziót biztosító elemek megjelölésével, összegyűjtésével (PALAND 2010: 161–164).

Az írás szintén közösségi tevékenységgé válik, például amikor tanulók vagy tanárok egymás blogbejegyzéseit, link-/fájlmegosztásait kommentálják, vagy más tanulók által létrehozott szövegeket, képeket, videókat „remixelnek” digitálisan, saját multimedialis szövegalkotásuk kiindulópontjává téve azokat (PEGRUM 2014: 112). A digitális online és mobilkommunikációra általában véve is jellemző a dinamikusan változó tartalmak áramlása, a mások által létrehozott szövegek és fájlok továbbadása, átalakítása (*remake*), összevegyítése (*remix*), különféle szöveges, képi, mozgóképi és AR-komponensekkel történő kiegészítése.

Az ilyen kollázsok (*mashup*) létrehozására különösen alkalmasak a mobil eszközök, hiszen mind fényképek, hang- és videofelvételek készítése, mind azok módosítása néhány ujjmozdulattal elvégezhető, az intuitívan kezelhető applikációk révén akár kezdő felhasználók számára is. A PicSay alkalmazás segítségével például szövegbuborékok, matricák fűzhetők fényképekhez, videószerkesztő applikációkkal (pl. VivaVideo) pedig a felvett videókat vágthatjuk meg, láthatjuk el filterekkel és effektekkel. A megfelelő Facebook- és

Google Photos-alkalmazásokkal fényképeink kommentált történetekké fűzhetők össze, a Google Earth szolgáltatására épülő Tour Builder segítségével pedig a történet egyes állomásai térképen is megjeleníthetők.

### 3.2 MONOMODÁLIS SZÖVEGEK LÉTREHOZÁSA MOBIL ESZKÖZÖKKEL

A multimediális tartalmakon kívül a „hagyományos” (tehát monomodális) írott szövegek létrehozására is számos lehetőséget kínálnak mobilalkalmazások. A nyelvórán nemrég elsajátított és/vagy gyakran használt nyelvi fordulatok gyakorlása (és emellett a gépírási készség fejlesztése) történhet például „gyorsírás-verseny” formájában (FEICK 2015: 15): ki tudja az adott mondatot a leggyorsabban hibátlanul leírni és SMS-ként vagy online üzenetküldő szolgáltatás (*instant messaging*, pl. Skype, WhatsApp, Facebook Messenger) segítségével továbbítani?

Ilyen módon akár egész történetek is létrehozhatók, amennyiben a tanulócsoporthoz megadott karakterszámú „történetelemeket” küldenek egy másik csoportnak, mely még egy mondatot hozzáad a történethez, és így tovább (FEICK 2015: 15). Az online chatfelületeknek köszönhetően nem is okvetlenül kell minden résztvevőnek egy helyen tartózkodnia, elképzelhető például egy magyar és egy külföldi nyelvtanulócsoporthoz közös történetírása is.

Hosszabb szövegek írására inkább a billentyűzet kiegészítővel ellátott tabletek vagy 2-in-1 készülékek alkalmasak. A létrehozható szövegek típusa és formátuma gyakorlatilag nincs behatárolva: a nyelvtanulók vezethetnek például közösen vagy egyénileg blogot egy adott projekt vagy saját tanulási élményeik kapcsán (pl. WordPress, Blogger), szerkeszthetnek képregényeket (pl. ComicMaster), írhatnak fikatív történeteket, melyeket akár könyv vagy e-könyv formájában is megjelentethetnek (pl. BoomWriter, Book Creator), vagy átdolgozhatják, továbbszövelhetik általuk kedvelt könyvek, (rajz)filmek, képregények (mangák), sorozatok történetét saját ötleteik alapján (ún. *fan fiction*, pl. fanfiction.net, fanfiction.de, animexx.de). Ezenkívül írhatnak Wikipedia-szócikkeit bizonyos témákhoz vagy akár saját közös „wiki”-jüket is létrehozhatják (pl. Wikia, WikiSpaces, Google Sites) – egy ilyen projekt az *academic writing* világába való bevezetésre is alkalmas lehet, különös tekintettel a források felkutatására és felhasználására.

### 3.3 MIKROFORMÁTUMOK ÉS NYELVI CSELEKVÉSEK A DIGITÁLIS SZÖVEGVILÁGBAN

Nyelvészeti szempontból feltűnő továbbá a digitális szövegvilágban, hogy az írott és beszélt szövegek határai elmosódnak, különösen a „mikroformátumok” (SMS, IM/chat, tweet, rövid kommentek) esetén „írunk úgy, mintha igazából beszélőnénk” (PEGRUM 2014: 130). Ezt a jellemzően rövidítéseket, mozaikszókat, csoportnyelvi kifejezéseket, többnyelvű kommunikáció esetén *code switching* elemeket tartalmazó stílust az angol nyelvű szakirodalomban *textspeak* (kb. „szövegbeszéd”) -nek is nevezik (PEGRUM 2014: 128). Az „instant”

üzenetváltás további jellemzője a nem nyelvi elemek, például szmájlik, ikonok, „matricák” (*stickers*) gyakori használata, melyek komprimált formában közvetítenek összetettebb információkat. De akár nem nyelvi cselekvések is betölthetik beszédaktusok szerepét: például ha valami elnyerte a tetszésünket, rákattintunk a „tetszik” (*like*) gombra, a fontos információkat megcsillagozzuk (*starring*), képeken kattintással bejelölhetünk ismerős személyeket (*tagging*), a térképeken számunkra érdekes vagy fontos helyeket (*geotagging*).

Ezt a komprimált, a felhasznált karakterek/ujjmozdulatok számát minimalizálni próbáló írási gyakorlatot a gyors és olcsó információcsere igényén kívül a mobil eszközök viszonylag kis méretű kijelzője, az applikációk és weboldalak apró szövegbeviteli mezője és a hosszabb szövegek legépelésére alkalmatlan virtuális billentyűzet is elősegíti. Hasonló változások figyelhetők meg a digitális szövegek olvasásakor is: ezek a nyomtatott változataiknál általában rövidebbek, tagoltabbak (például egyes bekezdések csak a címsorra történő kattintás után nyílnak meg) és – mint említettük – kibővített funkciókkal rendelkeznek (hipertext, multimediális elemek). Ennek megfelelően gyakran nem szekvenciálisan, hanem bizonyos információk után kutatva olvassuk a szövegeket (ún. *skimming* vagy *scanning*), keresési eredmények közül választjuk ki a legrelevánsabbakat, érdekesnek tűnő hipertexteken keresztül továbbgrunk más szövegekre, kérdésekre keresünk válaszokat, melyeket aztán másokkal is megoszthatunk (PEGRUM 2014: 129).

A digitális szövegek és kommunikációs formák további fontos jellemzője, hogy a „szerzőség” fogalma képlékennyé válik: egyrészt a már említett remix- és remake-„áradatban” sok tartalmat nehéz egy konkrét szerzőhöz hozzárendelni, másrészt számos közösségi és wiki-portálon kifejezetten az együtt alkotás, a közös problémamegoldás a szövegek létrehozásának elsődleges mozgatórugója (LOTHERINGTON-RONDA 2014: 18). De nemcsak az alkotás folyamata, hanem az annak eredményeként létrejött tartalmak kommentálása, megosztása is közösségi csatornákon keresztül történik; a kortársak által nyújtott feedback (*peer review*) kulcsfontosságú szerepet játszik abban, hogy egyes digitális „szövegek” mennyire válnak ismertté, népszerűvé, esetleg további diskurzusok kiindulópontjává (LOTHERINGTON-RONDA 2014: 18).

#### 4. DIDAKTIKAI MEGFONTOLÁSOK

Mint a fenti, korántsem teljes körű áttekintésből kitűnik, a mobil eszközökkel támogatott nyelvtanítás számos lehetőséget nyújt a (német) nyelvi készségek, köztük a szövegkompetencia fejlesztésére. Ennek egyik oka, hogy a mobil digitális szövegek és kommunikációs formák felhasználása összeegyeztethető a modern, kommunikatív-interkulturális idegen nyelv-oktatás elveivel, és alkalmas azoknak a „XXI. századi kompetenciák” irányába történő továbbgondolására. A következőkben ezeket az érintkezési pontokat foglaljuk össze röviden, utalva az egyes aspektusoknak a tanítási gyakorlatra és a tanárképzésre vonatkozó implikációira.

#### 4.1 AUTENTIKUS TANANYAGOK, INTEGRÁLT KÉSZSÉGFEJLESZTÉS

A mobil eszközök tanórai felhasználását nagyban megkönnyíti, hogy a nyelvtanulók szinte mindig magukkal hordják őket – így az ún. „hozd a saját eszközöd” (*Bring Your Own Device, BYOD*) stratégiával mind az autentikus anyagok kimeríthetetlen tárházaként szolgáló internethez, mind az azok didaktizálását, valamint tanórai és otthoni feldolgozását segítő webes és mobilalkalmazásokhoz hozzá tudnak férni. A multimédiás tartalmak nagy előnye, hogy a nyelvet eredeti komplexitásában adják vissza, integrálva a receptív, produktív, szóbeli és írásbeli modalitásokat (PEGRUM 2014: 151): számos írott szöveg esetében lehetőség van azok felolvasatására; a videókhoz feliratokat lehet csatolni; sok hanganyag szöveges átirata is rendelkezésre áll, léteznek szoftverek, melyek hangfelvételeket konvertálnak írott szöveggé stb.

Az egyes nyelvi elemekhez fűzött képi, animációs vagy hipertextes magyarázatok pedig további érzékelési csatornákat is bevonnak a tanulási folyamatba. Sőt, a mobil eszközök mozgásérzékelő szenzorait felhasználó vagy AR-alapú játékok és applikációk kognitív komponensekkel is kiegészülnek, lehetővé téve ezáltal a testi, mozgásbeli érzékelésen történő információfeldolgozást (*embodied cognition*, l. PEGRUM 2014: 81). Ezáltal nemcsak a kommunikatív nyelvoktatás által javasolt integrált készségfejlesztés valósul meg, hanem a tanulók különféle kognitív preferenciái is érvényesülhetnek. Például hosszabb szövegek struktúráját, kohéziós elemeit animációk segítségével transzparenssé tévő alkalmazások (PALAND 2010: 163) vizuális típusú tanulók számára is kézzelfoghatóbbá teszik a textuális összefüggéseket.

Az IKT eszközök hatékony módszertani alkalmazásához, így a digitális mobil tanulási lehetőségekben rejlő potenciál kihasználásához elengedhetetlen a nyelvtanárok kompetenciájának fejlesztése (SÁMSON 2012: 157–159), akár a tanárképzésbe integrálva, akár célzott továbbképzések keretében. Ez az ún. TPCK-tudás (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) a technológiai, pedagógiai és módszertani ismeretek elsajátítását, illetve azok integrált, a mindenkori oktatási tartalmaknak megfelelő felhasználását is magában foglalja (KELEMEN 2008, idézi GONDA 2015: 214).

A mobil eszközökkel kapcsolatos TPCK-tudás részét képezi az eszközök legfontosabb fizikai jellemzőinek és korlátainak, valamint használatuk szociokulturális gyakorlatának ismeretét, különösen amennyiben ezek a nyelvhasználatra, kommunikációs formákra is hatással vannak. Fontos továbbá, hogy a nyelvtanárok ismerjék a piacon hozzáférhető fontosabb nyelvtanuló applikációkat, valamint nyelvtanításban is felhasználható online, illetve natív platformokat és eszközöket. Természetesen azt is mindig szem előtt kell tartani, hogy az új technológiák önmagukban nem garantálják a sikeres nyelvtanulást, hanem csak akkor, ha felhasználásuk átgondolt didaktikai-módszertani koncepció mentén, a tanulási célok és a mindenkori tanulócsoporthoz igazított igényeinek, érdeklődésének megfelelően történik (MITSCHIAN 2010: 24), rendszeres evaluáció és reflexió kíséretében.

## 4.2 SZOCIÁLIS TANULÁS

Bár a tanulás alapvetően egy individuális folyamat, mely az egyéni előismeretek, kognitív preferenciák, attitűdök, motiváció, de akár a pillanatnyi lelkiállapot függvényében minden tanulónál másként játszódik le, arról sem szabad megfeledkezni, hogy ennek a folyamatnak számos szociális aspektusa is van (*szociális konstruktivizmus* – PEGRUM 2014: 25–27). Különösen igaz ez az idegennyelv-tanulásra, melynek jellemzője, hogy a tanulási-tanítási folyamat célja és tárgya maga a (nyelvi) médium, mely végső soron a tanár (vagy anyanyelvi beszédpartner) és a nyelvtanulók közötti kommunikáció, interakció során jön létre (HUNFELD 1990, S. 11).

Az online mobilkommunikáció világában ez a kollektív aspektus több szempontból is előtérbe kerül. Egyfelől a közösségi portálokon, blogokon, online fórumokon a nyelvtanulók helytől és időponttól függetlenül léphetnek kapcsolatba anyanyelvi beszélőkkel vagy más tanulókkal, akár kifejezetten nyelvi kérdésekkel kapcsolatban (pl. online szótárak, mint a LEO vagy dict.cc fórumai), akár más, őket érdeklő témakörökben (sport, filmek, zene, divat, receptek, online szerepjátékok stb.). Másfelől, mint már említettük, a hagyományosan „magányos műfajoknak” számító írás és olvasás is közösségi tevékenységgé válik, ami az extrovertáltabb tanulók számára is motivációt jelenthet ezen kommunikációs formák gyakorlására.

## 4.3 TANULÓ-KÖZPONTÚSÁG, AKTÍV RÉSZVÉTEL

A kollektív aspektus hangsúlyozása mellett természetesen a mobil nyelvtanulás során is figyelembe kell venni, hogy maguk a tanulók állnak a tanulási-tanítási folyamat középpontjában, az ő egyéni előismereteikhez, preferenciáikhoz, motivációikhoz kapcsolódnak a tanórán tárgyalt témák, felhasznált anyagok és módszerek (SÁMSON 2012: 162–163). Ilyen szempontból a mobil eszközök bevonása kézenfekvőnek tűnik, hiszen az okostelefonok, tabletek a nyelvtanulók mindennapjaihoz tartoznak, sokan rendszeresen, intenzíven használják őket. A változatos tematikájú és kivitelezésű applikációk és online tartalmak között pedig szinte biztos találni olyat, mellyel az adott tanulócsoport, illetve az egyes diákok szívesen foglalkoznak – ennek persze elengedhetetlen feltétele, hogy a tanár ismerje a tanulók érdeklődési körét és igényeit.

A különböző kreatív tevékenységek, mint a fanfiction-írás, képregény- vagy videoklip-készítés, vagy akár stratégiai/szerepjátékok játszása egyrészt erősen involváló hatású, másrészt az általuk jól ismert műfajokban való alkotás az „aktív, cselekvő részvétel” (*agentive participation*) lehetőségét nyújtja (LOTHERINGTON–RONDA 2014: 22–23), melyhez képest a nyelvhasználat szinte csak „mellékesen történik”. Ez a „szakértői státusz” és az azzal együtt járó kompetencia érzése alapvetően pozitív atmoszférát teremt a nyelvhasználatához, amit ideális esetben a közösség többi tagjától érkező pozitív visszacsatolás tovább erősít (BENSON–CHIK 2010: 69).

Ezenkívül a digitális platformok, melyeken a felhasználók gyakran egy „alteregóként”, becenevük (*nick*) vagy *avatar* formájában vannak jelen és sok más csoporttagot ismernek, anonim, biztonságos színteret nyújtanak az idegen nyelvvel való kísérletezéshez. Itt a való életre jellemző „szankciók” vagy inkompetencia érzése nélkül lehet kipróbálni játékos nyelvi formákat (ld. *textspeak*), tanácsot kérni csoporttársaktól, kritikát gyakorolni, elfogadni vagy visszautasítani (LOTHERINGTON–RONDA 2014: 22–23).

#### 4.4 DIGITÁLIS KOMPETENCIA, TANULÓI ÖNÁLLÓSÁG

A fentiekben leírt szcenáriók azonban csak akkor „működnek” megfelelően és biztosítanak optimális tanulási eredményeket, ha mind a tanárok, mind a tanulók „otthonosan”, a szükséges kompetenciák birtokában mozognak mobil és online „terekben”.

Fontos például, hogy a tanulók tisztában legyenek a „médiium” torzító hatásaival, például hogy a keresőmotorok egyre inkább személyre szabott találatokat dobnak ki, ami a világháló által nyújtott perspektívák beszűkülését eredményezi (GODWIN-JONES 2015: 13). Az is lényeges, hogy kritikus szemmel tekintsenek a weboldalakon vagy közösségi alkalmazásokon található információkra, mind azok valóságtartalmára, mind a szerzők (könnyen hamisítható) identitására vonatkozóan. A saját kommunikációs stratégiák szempontjából pedig tanácsos annak a felmérése, hogy kivel, mikor, milyen információkat lehet és érdemes megosztani, illetve hogy az egyszer már publikált szövegeket vagy multimédiás tartalmakat gyakorlatilag nem lehet többé törölni az internetről, sőt, azok a remix/remake trendeknek köszönhetően akár önálló életre kelhetnek.

A digitális szövegek olvasásához továbbá hasznos, ha a tanulók megismerkednek a weboldalak és applikációk felépítésével, melyek maguk is „szövegmintaként” szolgálnak – és számos felhasználóbarát eszközzel vagy a megfelelő programozási ismeretek segítségével módosíthatók vagy újraalkothatók is. Ezenkívül érdemes tematizálni az „analóg” és digitális szövegfajták recepciója és produkciója közötti különbségeket, részben a saját tapasztalatok reflektálása, részben annak tudatosítása céljából, hogy a digitális tartalmak esetén sikeresnek bizonyult írási és olvasási stratégiák közül melyeket lehet nyomtatott szövegekre is alkalmazni.

Az autonóm, eredményes tanuláshoz elengedhetetlenek a megfelelő stratégiák – ez a mobil nyelvtanulásra is igaz. Fontos, hogy a tanárok példák és „jó gyakorlatok” segítségével motiválják a tanulókat a mobil eszközök nyelvtanulási segédletként történő használatára, a tanórán kívül is, akár kísérletezésre, információszerezésre, akár egy idegen nyelvi szituációban felmerülő kommunikációs probléma megoldására (PEGRUM 2014: 137–138).

Mint már többször említettük, az okostelefonok, tabletek a tanulók mindennapi életének részei, melyek használatában főleg a fiatalabb, a digitális világban szocializálódott felhasználók adott esetben gyakorlottabbnak bizonyulnak, mint tanáraik. Éppen ezért érdemes a tanórán is tematizálni, hogy ki, hol, mikor, milyen célra szokta használni mobil készülékét – ezekből a gyakorlatokból egyrészt tanulási stratégiák vezethetők le, másrészt



a tanárok is megismerhetnek új applikációkat, közösségi felületeket – ami szintén a diákok kompetenciaérzését erősíti és motiválja őket a tanórán történő aktív részvételre.

A tanuló-központúság szempontjából nagy jelentősége van az ún. *iMALL* (intelligens MALL) alkalmazásoknak, melyek a felhasználói interakció folyamatos monitorozásával nyomon követik a tanulók fejlődését és részletes, személyre szabott feedbacket adnak, valamint a felhasználó éppen aktuális nyelvi szintjéhez igazítják a feladatokat (PEGRUM 2014: 90). Például szókincsfejlesztő alkalmazásokban összeállíthatók saját szólisták, lehetőség van a nehézséget okozó szavak azonosítására, intenzív gyakorlására stb. Az adott nyelvtanuló csoport számára létrehozott közösségi tanulói felületeken publikált produktumok, tanulói interakció hosszabb időn át tartó kiértékelésével a tanár átfogó képet alakíthat ki a csoport és az egyes tanulók teljesítményéről. Ezenkívül az egyes feladatok, posztok kapcsán történő visszajelzésnek is számos módja van, mind a tanár, mind a tanulóársak részéről (pl. szavazatok, kérdőívek – *poll*ok, szöveges vagy multimédiás kommentek).

#### 4.5 KRITIKUS KÉRDÉSFELVETÉSEK

A digitális „írástudás” a mobil technológiák kritikus szemléletét is magába foglalja, aminek több megközelítése is lehetséges. A tanulók felhasználói viselkedésének, nyelvhasználatának monitorozása és egyéb adatok gyűjtése és elemzése egyrészt megkönnyíti a tanulási eredmények értékelését és reflektálását, különösen olyan, hagyományos eszközökkel nehezen megragadható „tanulási” formák esetén, mint az „útközben” történő apphasználat, digitális információk gyors lehívása, online felületeken történő alkalmi kommentelés vagy *like*-olás. Fontos viszont szem előtt tartani, hogy akármilyen adatgyűjtés a személyes szabadságba való beavatkozás, tehát a tanulók informált beleegyezését feltételezi (PEGRUM 2014: 85–86).

Hasonlóképpen tisztában kell lenniük a tanároknak és tanulóknak azzal, hogy mind az internet, mind különböző appok használata során virtuális nyomokat hagyunk magunk után, melyeket – ha nem is mindjárt a titkosszolgálat, de legalábbis – nagyvállalatok gyűjtenek és hasznosítanak fogyasztási szokásaink felmérése és formálása érdekében. Ilyen szempontból tehát az ingyenesen hozzáférhető appok és információk sincsenek teljesen ingyen, hiszen magánéletünk egy részének feltárásával, preferenciáink transzparenssé válásával fizetünk érte.

Egy másik elgondolkodtató trend a világháló és mobiltelefon-hálózatok által összekapcsolt mobilfelhasználók folyamatos elérhetősége. A magánélet, munka és tanulás határai térben és időben is elmosódnak, amiben nagy szerepet játszanak a multifunkciós mobil eszközök. Bár az útközben, várakozás során beiktatott „mikro”-nyelvgyakorlásban kétségkívül rejlik tanulási potenciál, azonban irreális lenne elvárni, hogy a nyelvtanulók a nap minden szabad percét valami produktív tevékenységgel töltsék (PEGRUM 2014: 86). Fontos tehát a mobil eszközök használatának időbeli korlátozása, a tudatos „kikapcsolás” képessége, hiszen a mentális túlterheltségen túl számos más egészségügyi következménnyel is járhat a túlzásba vitt „mobilozás” (pl. a szemek, nyakizmok, ízületek túlterhelése,



mozgáshiány, alvási és koncentrációs zavarok stb.), bár ezen a területen még további kutatások szükségesek (PEGRUM 2014: 86).

Arról sem szabad megfeledkezni, hogy az okostelefonok, tabletek és egyéb „okos” eszközök végső soron egy fogyasztói kultúra termékei, melyek részben társadalmi szükségletekre reagálnak, részben azonban maguk keltenek olyan szükségleteket, melyeket további mobil technológiák bevezetésével lehet csak kielégíteni. Mind a hardveres, mind a legtöbb szoftveres komponens mögött for-profit vállalatok állnak, melyek érdeke a fogyasztási kedv növelése, az, hogy minél többet adjanak el (egyre rövidebb termékciklusú) mobil készülékeikből, vagy hogy a felhasználók minél több időt töltsenek el online/mobil platformjaikon (PEGRUM 2014: 85).

Ehhez kapcsolódik a „digitális szakadék” jelensége: míg a fejlett országokban az internet-hozzáférés szinte alapvető szükségletnek számít, és számos felhasználó egyszerre többféle mobil eszközt is hord magánál, sok fejlődő országban még az elektromos áram is luxuscikknek számít, a hardveres fejlődésből pedig legfeljebb a veszélyes elektronikai hulladékok tömege által okozott környezetszennyezést érzékelik (PEGRUM 2014: 84–86). Hasonló szakadék figyelhető meg azonban a „nyugati” társadalmak jobb módú és kevésbé privilegizált rétegei között is; ezért például a mobil eszközök tanórán történő bevetése során is ügyelni kell arra, hogy minden tanuló(csoport)nak jusson legalább egy készülék, és senki se érezze magát kirekesztve azért, mert például az osztálytermen kívül nincs vagy csak nagyon korlátozott hozzáférési lehetősége van a digitális technológiákhoz.

#### 4.6 KITEKINTÉS – KUTATÁSI TÉMÁK

A mobil technológiák, valamint azoknak a nyelvtanulás során történő használata tehát egy izgalmas, sok érdekes lehetőséget, de emellett számos gyakorlati, szakmai és etikai kérdést is felvető terület, melyet mindenképpen érdemes a tanárképzés, illetve szakmódszertani kutatómunka keretén belül is behatóbban tanulmányozni. Mivel egy új, rohamosan fejlődő szegmensről beszélünk, a lehetséges kutatási témák köre is szerteágazó. A jelen tanulmányban kiemelt szövegkompetenciával kapcsolatban például fontos lenne felmérni a mobil eszközök használatát egy adott célcsoportban (például német nyelvű egyetemi tanulmányokat folytató egyetemisták): milyen eszközöket használnak, hol/mikor, milyen rendszerességgel és milyen célra? Használják-e az eszközöket (formális vagy informális) nyelvtanulásra, és ha igen, milyen tapasztalatokat szereztek a kipróbált platformokkal/alkalmazásokkal?

A cumminsi modell kapcsán pedig felmerül a kérdés, hogy online platformok és mobilalkalmazások vajon összekötő kapocsként szolgálhatnak-e a szóbeli kommunikatív készség és a magasabb szintű, formális, írásbeli nyelvhasználat között, illetve hogy a digitális „írastudás” fejlesztése pozitívan befolyásolja-e a szövegkompetencia kialakulását. Bár empirikus kutatás(ok)ra még szükség lenne a témában, a tanulmányban kifejtett elméleti megfontolások alátámasztani látszanak ezt a feltevést, hiszen 1) a mobil eszközök révén elterjedt kommunikációs formák szemiotikailag is átmenetet képeznek a szóbeli és

írásbeli nyelvhasználat között; 2) számos, az okostelefonok és tabletek hardveres adottságaira és felhasználási lehetőségeire szabott alkalmazás létezik, melyekkel intenzíven gyakorolhatók a később komplexebb szövegek „építőelemeiként” felhasználható kifejezések és mikrostruktúrák; 3) multimédiás megoldások, hiperlinkek segítségével vizualizálhatók a komplex (tudományos) szövegek alapját képező, de szöveges formában sokszor csak nehezen hozzáférhető kohéziós elemek, argumentatív struktúrák és intertextualitás; 4) az írás és olvasás új, kreatív, közösségi formái az aktív participáció és a pozitív visszacsatolás révén motiválóan hatnak az írásbeli nyelvhasználatra, ami kihat a formálisabb, nyomtatott szövegekkel való foglalkozásra is.

## HIVATKOZÁSOK

- BENSON, P. – CHIK, A. (2010): New literacies and autonomy in foreign language learning. In: JOSÉ LUZÓN, M. – RUIZ-MADRID, M. N. – VILLANUEVA, M. L. (eds.): *Digital genres, new literacies and autonomy in language learning*. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne. 63–80.
- CUMMINS, J. (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: HULSTIN, J. H. – MATTER, J. F. (eds.): *Reading in two languages*. (AILA-Review 8/91.) 75–89.
- DOOLY, M. – O'DOWD, R. (eds.): (2012): *Researching online foreign language interaction and exchange: Theories, methods and challenges*. Peter Lang, Bern.
- E-TEACHING.ORG (2016): *Mobile learning (Mobiles lernen)*. <https://www.e-teaching.org/didaktik/gestaltung/mobilitaet>. (Letöltés ideje: 2016. június 10.)
- FEICK, D. (2015): Mehr als nur Apps. Mobiles Lernen im DaF-Unterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 53. 13–18.
- FELD-KNAPP I. (2014): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: BASSOLA, P. – DREWNOWSKA-VARGÁNÉ, E. – KISPÁL, T. – NÉMETH, J. – SCHEIBL, GY. (Hrsg.): *Zugänge zum Text*. (Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik, 3.) Peter Lang, Frankfurt a. M. 127–150.
- GODWIN-JONES, R. (2015): Contributing, creating, curating: digital literacies for language learners. *Language Learning & Technology*, 19(3), 8–20. <http://llt.msu.edu/issues/october2015/emerging.pdf>. (Letöltés ideje: 2016. március 1.)
- GONDA Zs. (2015): Digitális szövegek a Nemzeti alaptantervben, a tanárképzésben és az osztályteremben. In: KÁROLY K. – PERJÉS I. (szerk.): *Jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. (Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái, 2.) ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 252–262.
- HUNFELD, H. (1990): *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. 5. Aufl. Langenscheidt, Berlin.
- KELEMEN R. (2008): Az interaktív tábla néhány módszertani lehetősége a közoktatásban és a tanárképzésben. *Iskolakultúra Online*, 2, 176–187. [http://www.iskolakultura.hu/iol/iol\\_2008\\_176-187.pdf](http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2008_176-187.pdf). (Letöltés ideje: 2016. június 10.)

- KRESS, G. (1998): Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In: SYNDER, I. (ed.): *Page to screen: Taking literacy into the electronic era*. Routledge, New York/London. 53–59.
- LOTHERINGTON, H. – RONDA, N. (2014): 2B or not 2B? From pencil to multimodal programming: new frontiers in communicative competencies. In: GUIKEMA, J. P. – WILLIAMS, L. (eds.): *Digital literacies in foreign and second language education*. CALICO Monograph Series, Vol. 12. CALICO, San Marcos. 9–16. <https://calico.org/bookfiles/pdfs/DigitalLiteracies.pdf>. (Letöltés ideje: 2016. március 1.)
- MCLUHAN, M. (1964): *Understanding media: the extensions of man*. McGraw-Hill, New York.
- MITSCHIAN, H. (2010): *M-Learning – Die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*. Kassel University Press, Kassel. <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2010010431581/1/MitschianMLearning.pdf>. (Letöltés ideje: 2016. március 1.)
- PALAND, I. (2010): Unterstützung des akademischen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch durch den Einsatz digitaler Medien. In: BRANDL, H. – DUXA, S. – LEDER, G. – RIEMER, C. (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld*. Universitätsverlag, Göttingen. 155–166.
- PEGNUM, M. (2014): *Mobile learning. Languages, literacies and cultures*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- PORTMANN-TSELIKAS, P. R. – SCHMÖLZER-EIBINGER, S. (2008): Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch*, 39, 5–16.
- SÁMSON, R. (2012): Neue Medien im Fremdsprachenunterricht. Reflexionen über ein Fortbildungsseminar für DaF-Lehrende. In: FELD-KNAPP, I. (Hrsg.): *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. (Cathedra Magistrorum – Beiträge zur Lehrerforschung, I.)* Typotex Kiadó – Eötvös József Collegium, Budapest. 157–190.
- WAGNER, K. – RIEHL, C. M. (2013): Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale. In: BRANDL, H. – ARSLAN, E. – LANGELAHN, E. – RIEMER, C. (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund. Interdisziplinäres Symposium vom 06. bis 07. Februar 2012 im Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Bielefeld*. Universität Bielefeld, Bielefeld. 1–8. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2611292/2611293>. (Letöltés ideje: 2016. március 1.)

DEME ANNA az ELTE BTK kommunikáció–német szakán szerzett bölcsész- és német nyelvtanári diplomát. Kutatási területe az IKT eszközök, különösen az interaktív tábla és a mobil technológia felhasználása a németnyelv-oktatásban, valamint a német nyelv célnyelvi környezetben történő elsajátításának jellemzői.

# A SZLAVISZTIKA (OROSZ) ALAPSZAK HARMADÉVES NYELVI VIZSGA IGÉKHEZ KAPCSOLÓDÓ HIBÁINAK VIZSGÁLATA

VARGA RICHÁRD

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

## ABSZTRAKT

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Orosz Nyelvi és Irodalmi Tanszéke által biztosított BA harmadéves nyelvi vizsgák íráskészség-feladatait vizsgáltam meg abból a szempontból, hogy milyen – tipikusnak mondható – hibákat követnek el a végzős hallgatók. A hibákkal foglalkozó szakirodalmak bemutatása után a dolgozat arra mutat rá, hogy milyen hibákat ejtettek a hallgatók az igékkel összefüggésben. Az ige mint szófaji kategória vizsgálata azért különösen érdekes, mert ez adja a hibák túlnyomó többségét. Ezért a tanulmány segítséget kíván nyújtani a leendő és gyakorló orosz-tanároknak abban, hogy mely nyelvtani egységeket, részeket érdemes többet gyakorolni. Emellett említést tesz a kontrasztív módszerről is, amelyet effektíven lehet használni olyan esetekben, amikor egy másik idegen nyelvben vagy a magyar nyelvben hasonlóan működik egy-egy nyelvtani struktúra, mint az oroszban. Esetenként arra is fel lehet hívni a figyelmet, ha az oroszban és egy másik tanult nyelvben merőben eltér egy-egy jelenség. A kontrasztív módszer alkalmazása kellő gyakorlatot és felkészültséget feltételez a nyelvtanár részéről.

## 1. BEVEZETÉS

Orosztanári szakdolgozatomban (2015) az orosz második idegen nyelvként tanuló hallgatók harmadéves nyelvi záróvizsgáit tanulmányoztam annak érdekében, hogy felfedjem, melyek azok a nyelvtani és lexikai hibák, amelyek tipikusnak mondhatók, többször visszavisszatérnek a dolgozatokban, és éppen ezért kiemelt figyelmet kívánnak a nyelvtanártól az orosz nyelv oktatásában. Ezek közül most az igékkel kapcsolatos problémáknak szenteltem e tanulmányt.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Orosz Nyelvi és Irodalmi Tanszékén kaptam betekintési jogot a 2010-ben végzett hallgatók dolgozataiba, így 61 példányt nézhettem át, tanulmányozhattam hibakeresési célból.

E tanulmányban először röviden írok a nyelvi vizsga általános tudnivalóiról, háttéréről, majd rátérek arra, hogy miképpen vélekednek a hiba jelenségéről a módszertani szakirodalomban. A dolgozat harmadik része a tipikus igei hibákkal, illetve az azok háttérében meghúzódó okokkal foglalkozik mélyrehatóan.

## 2. A NYELVI VIZSGÁRÓL ÁLTALÁBAN

Az alapszakos végzős hallgatóknak, illetve az új, osztatlan tanárképzésben az orosztanári szakra járóknak három év alatt középfokú (B2-es) szintre kell eljutniuk, ezért a nyelvi vizsga is B2-es szintű. Mivel az ELTE orosz szakára felvételt nyerhet olyan diák is, aki középfokon tud oroszul, olyan is, aki anyanyelvi szinten beszél az orosz, de olyan is, aki soha nem tanult oroszul, már az első évtől kezdve ez a különbség adja a nyelvfejlesztési órák csoportalkotási alapját. Hozzávetőlegesen 40–80 fő kezd meg az első évfolyamot, akik a következő három évben négy különböző csoportban járnak nyelvfejlesztésórákra: jellemzően két teljesen kezdő csoport, egy haladó csoport, illetve egy anyanyelvi csoport indul. A kezdő csoport hallgatóit az egyetem készíti fel a harmadéves nyelvi vizsgára, tehát a tanszéken szerzik meg a B2-es szinthez szükséges tudást, itt fejlődik minden nyelvi készségük. Alapvetően a haladó csoport a középfokú nyelvvizsga szintjén beszél és ír, az anyanyelvi csoportokba pedig a felsőfokú (C1-es) szintű nyelvtudók járnak. Mivel a középiskolákba csak az utóbbi években kezdett el visszaszivárogni az orosz, mint második idegen nyelvnek az oktatása, ezért kényszerült a tanszék arra, hogy az oroszul nem tudókat is felvegye. A kezdők, a haladók, illetve az anyanyelvi hallgatók is ugyanazt a középfokú nyelvi vizsgát írják a harmadév végén – akár rendelkeznek már nyelvvizsgával országból, akár nem.

A vizsga az emelt szintű érettségi szerkezetét és pontozási rendszerét követi, így a következő 30-30 pontot érő részekből áll: olvasott szöveg értése, nyelvhelyesség, hallott szöveg értése, íráskészség, beszéd-készség. Dolgozatomban csak az *íráskészség* vizsgarészben található igei hibákat vizsgálom, hiszen e helyek tanúskodnak leginkább a nyelvtanulók nyelvtani-lexikai hiányosságairól.

## 3. A HIBA A SZAKIRODALOMBAN

A nyelvtanulás egyik fontos – és sosem elmaradó – velejárója a hiba. Sokszor negatív e szó konnotációja, pedig valójában mind a nyelvtanárnak, mind a nyelvtanulónak szüksége van arra, hogy a hibáknak kiemelt figyelmet tulajdonítson, hiszen ez segíti mindkét résztvevőt annak eldöntésében, milyen irányban haladjanak tovább a nyelvtanulás-nyelvtanítás rögzös útjain (BANÓ–KOSARAS 1977).

A szakirodalom a hibák két alapvető típusát különbözteti meg – magyarul és oroszul csak egy-egy szó van erre a jelenségre, az angolban viszont kettő: az egyiket *mistake*-nek, a másikat *error*-nak nevezi. A *mistake*, amely terminust *tévesztés*nek fordíthatnánk magyarra, nem árulkodik másról, mint a tanuló adott pillanatban lévő pszichológiai-lelki-tesztíhogylétéről. A tanuló téveszt, mivel fáradt, kialvatlan, másfelé járnak gondolatai, problémái vannak, ezért nem tud koncentrálni stb. A szakemberek szerint a hibák e típusával nem érdemes foglalkoznunk.

Az angol szakirodalom által *error*-nak nevezett hibatípus az, amely fontos a nyelvtanár és a nyelvtanuló számára. A kérdés ez esetben az, miért követi el a nyelvtanuló az adott

hibát. Corder a következőképpen osztályozza a hibákat: létezik **interlingvális** hiba: ez az anyanyelv, illetve az első idegen nyelv hatása a második tanult idegen nyelvre. Ez lehet pozitív és negatív hatás is, a szakirodalom ezt nevezi **interferenciának**. A következő típus az **analógián alapuló** hiba: ennek lényege, hogy a nyelvtanuló olyan esetekben kíván alkalmazni egy már megtanult, elsajátított szabályt, ahol az nem alkalmazható. Ilyen eset az, amikor az orosz tanuló diák a *дать* 'ad' igét úgy ragozza, ahogy a *есть* 'eszik' igét kell ragozni. Tény, hogy a két ige paradigmája nagyban hasonlít – tudniillik csak a T/3-ú alak végződése tér el: *едам* – *даюм*. Cordernél a hibák harmadik típusa az, amely a **tanulási-tanítási folyamatból adódik**: megesik, hogy a tanár rosszul tud egy szabályt, s ezáltal azt rosszul is tanítja; vagy, bár a szabályt jól ismeri, nem megfelelő módszert, tempót választ annak megtanításához, kevés időt hagy az új tananyag gyakorlására stb. (BÁRDOS 2000).

Medgyes Péter a hibák négy típusát különbözteti meg: a már említett **interferencia** miatt bekövetkező hibát; a **szabályok rossz ismerete** miatt elkövetett hibát; **figyelmetlenségből** létrejövő hibát; illetve az előző három **kombinációja** révén ejtett hibát (MEDGYES–MAJOR 2004). Holló Dorottya könyvében kiegészíti ezt azzal a hibával, amikor a nyelvtanuló nem tud valamit, ezért azt az utat választja, hogy saját maga alkot újabb szabályt, vagy használ olyat, amely az adott esetre nem alkalmazható (HOLLÓ 1996).

Bárdos Jenő (2000) felsőoktatási tankönyvében két típusra osztja a hibákat: eszerint léteznek **mennyiségi**, illetve **minőségi** hibák. Leírja, hogy a kétnyelvű nyelvvizsgák fordítási feladatához ki kellett találni egy olyan rendszert, amely alapján osztályozni lehet a különböző hibákat. A pontozás eldöntéséhez fontos tudni, hogy egy-egy hiba mennyire számít súlyosnak. Természetesen a fordítás esetében a legnagyobbak az információs hibát számítjuk: a fordítás eredményeképpen létrejövő szöveg olyan információt tartalmaz, amelyet az eredeti szöveg nem, vagy fordítva. A hibákat Bárdos mindaddig mennyiségi-nek tartja – legyen az fonetikai, morfológiai, szintaktikai stb. –, amíg a kommunikáció (jelenlétük esetén is) megvalósul. Ha azonban a hiba, hibák az érthetőséget befolyásolják, s nem csupán „esztétikaiak”, minőségi hibáról beszélünk (BÁRDOS 2000: 221–222).

A következőkben rátérünk a konkrét, hallgatók által elkövetett hibákra és ezek valószínűsíthető okaira. Elsősorban mennyiségi, másodsorban minőségi hibákkal fogunk találkozni.

#### 4. A HARMADÉVES HALLGATÓK ÁLTAL ELKÖVETETT – IGÉKKEL KAPCSOLATOS – HIBÁK, S AZOK OKAI

##### 4.1 A KOMMUNIKATÍV NYELVI KÉSZSÉGEK

A dolgozat e részében az orosz nyelvi vizsga **írás-készség**-feladataiban elkövetett hibákkal fogunk foglalkozni. Írás-készség rész a nyelvvizsgák minden szintjén, illetve a nyelvi érettségik mindkét szintjén megtalálható. Ez a komponens olyannyira komplex készségeket mér, hogy megkerülhetetlen minden nyelvvizsgáttevő tanuló számára. Bachman

és Palmer modellje (1. ábra) kiválóan mutatja, mit értünk az ún. kommunikatív nyelvi képességek alatt. Ez alapján kimondható, hogy az íráskészség-feladatok lényegében a táblázat összes rubrikájában szereplő, különböző szintű tudást mozgósítják, s ezáltal e vizsgarészben ellenőrzik is azt.

| Nyelvi tudás       |                     |                                                                         |                                            | Stratégiai kompetencia |
|--------------------|---------------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------|
| Nyelvszerzői tudás |                     | Pragmatikai tudás                                                       |                                            |                        |
| Nyelvi tudás       | Szövegalkotói tudás | Funkcionális tudás                                                      | Szociolingvisztikai tudás                  |                        |
| fonológia          | kohézió             | kifejezési funkció                                                      | dialektusok                                | a célok meghatározása  |
| morfológia         | retorika            | manipulatív funkció:<br><br>instrumentális, reguláris, interperszonális | regiszter                                  | a célok tervezése      |
| szintaxis          |                     | heurisztikus funkció                                                    | idiómák                                    | a célok értékelése     |
| lexika             |                     | imaginatív funkció                                                      | kulturális referenciák és nyelvi alakzatok |                        |

1. ábra: Bachman és Palmer (1996) kommunikatív nyelvi képességek modellje (SZABÓ 2010)

## 4.2 A TANULÓK LEGNAGYOBB NEHÉZSÉGET OKOZÓ SZÓFAJI KATEGÓRIÁJA, AZ IGE

Az orosz igék sok fejtörést okoznak az oroszul tanuló diákok számára. Gondoljunk csak a folyamatos-befejezett igepárokra, az igék vonzataira, igeidőviszonyokra, a cselekvő-szenvedő kettősségre. A következőkben az igékkel kapcsolatos problémákat fogom illusztrálni, s ezzel bizonyítani az előzőekben megfogalmazott állítást.

### 4.2.1 Igeragozás

Az oroszul tanulók egyik első problémája az igeragozási paradigmák elsajátítása. Bár az igék nagy százaléka szabályos, akadnak olyan, a hétköznapi beszédben sokszor használatos igék is, amelyek rendhagyó ragozásúak: például *eszik* – *есть*, *letesz*, *lerak* – *кладь*, *megért* – *понять*. Mindemellett az is nehézséget okoz a tanulóknak, hogy az orosz nyelvben meglévő sajátosság, a folyamatos-befejezett aspektuspárok következtében a legtöbb igenek két ragozási paradigmája van: egy folyamatos és egy befejezett. Ezek csak nagyon kis számban egyeznek meg, például a kettős szemléletű igék esetében. Az alábbi példák két igeragozási hibát illusztrálnak:



...*\*но потом я начаю работать...*

...*\*и я покажу тебе парламент...*

A hallgató összekeverte a folyamatos és a befejezett igék ragozását, mégpedig úgy, hogy a befejezett ige tövéhez illesztette a folyamatos ige végződését. *Начинать/начать*, *показывать/показать* a két igepár, az első igealakot úgy képezte a hallgató, hogy a *начина(я)*-tő helyett a *нач(н)*-tőhöz ragasztotta az *-у* végződést, a másodikat pedig ugyanezen az alapon: *показыва(я)*-alak helyett a *показа-*alakhoz ragasztotta az *-у* végződést. A helyes alakok rendhagyók: *начну* és *покажу*, tehát a folyamatos igei paradigmához nem hasonlíthatnak. A másik lehetséges magyarázat az lehet a fenti problémára, hogy a hallgató az első ragozási típusba tartozó igék – pl. *читать* – analógiájára ragozta a fenti példákban szereplő – egyébként más ragozási típusba tartozó – igéket.

*\*Ты уже знаешь, что я учиться в университете...*

Az idegen nyelvek tanításakor a ragozó nyelvekben sokszor előforduló hibával szembesülünk a fenti esetben is: a hallgató nem ragozta az igét, hanem főnévi igenév alakban használta azt a mondatban. Az oroszban – a magyarhoz hasonlóan – igei személyragokkal, végződésekkel fejezzük ki az ige számát, illetőleg személyét, tehát e szerint változnak az igealakok. Főnévi igenévet csak külön meghatározott esetekben használunk, használhatunk.

*\*Я поздравляюсь ещё раз!*

A hibát ez esetben két ige hasonló alakja okozta. A hallgató összetévesztette a *здороваться/поздороваться с кем-н.* 'köszön valakinek' és a *поздравлять/поздравить кого-н.* 'megköszönt, felköszönt valakit' igéket. A szerkezet helyesen: *я поздравляю тебя ещё раз.*

*\*Мои родители, естественно, всегда спрашивают, чем я буду заниматься...*

Tipikus probléma, hogy a nyelvtanuló két végződéssel is ki akarja fejezni az alany számát és személyét. Ez – más nyelvekhez hasonlóan – hiba, az alany számát, személyét az igei szerkezetben egyszer fejezzük ki, márpedig a jövő idejű segédige alakja (*буду*) már elárulja, hogy az E/1-ű alanyról van szó. Ezután már csak főnévi igenév alakban fogadható el a főige: *заниматься*.

*\*Поэтому, я тренируюсь каждый день...*

Sokszor találunk hibát az *-ова-* képzős igék ragozásában is. Alapvetően azt kell megjegyeznie a nyelvtanulónak, hogy jelen időben az *-ова-* képző helyett *-у-* képzőt használunk. Mindez azonban nem igaz a múlt idejű igealakokra, hiszen azokban megmarad az *-ова-* képző. Éppen ezért: *я тренируюсь* (jelen idő), de *я тренировался* (múlt idő).

*\*Я ждаю, что мы скоро встретимся.*

Ez esetben a hallgató általánosított, vagyis olyan szabályt alkalmazott az igei alak létrehozásában, amely szabály más igékre érvényes, a *ждать* 'vár' igére nem. A megtévesztést az okozhatta, hogy a *ждать* ige ugyanúgy *-(а)ть* végződést kap, mint a *читать* 'olvas' ige, amely az alapot szolgálja a nyelvtanulás kezdetén, amikor a tanuló megtanulja az ún. e-soros igeragozást. A *читать* valóban *читаю* lesz E/1-ben, azonban a *ждать* ige korrekt alakja E/1-ben: *жду*.

Mint láthatjuk, már az igeragozás esetén szembekerül a nyelvtanuló olyan jelenségekkel, amelyek problémát okozhatnak neki a nyelvtani szerkezetek helyes képzésében. A következőkben lássunk egy újabb nehézséget, az igei vonzatokat.

#### 4.2.2 Igevonzatok

Az igevonzatok problémája nem az orosz nyelv sajátossága, egyéb idegen nyelvek tanulása-kor is problémát jelent a nyelvtanulók számára – ez esetben akár a magyart idegen nyelvként tanuló külföldi diákokra is gondolhatunk, hiszen nekik sincs könnyű dolguk.

Az orosz igevonzatokkal kapcsolatos hibáknak két alapvető forrása van: egyrészt az anyanyelvi negatív interferencia, hiszen számos olyan példát tudunk felsorakoztatni, amikor két (egy orosz és egy magyar), azonos lexikai jelentéssel bíró igenek eltér a két nyelvben a vonzatstruktúrája. A másik probléma pedig az, hogy az orosz nyelvben a névszók is ragozódnak, tehát nem elég tudni egy adott orosz ige vonzatát, utána a főnevet (melléknévet, számnevet) az adott esetben tudni kell ragozni is. Tehát a nyelvtanuló hiába tudja „elméletben” egy ige vonzatát, ha a névszóragozással problémái adódnak, rossz alakot fog használni. A következőkben ismét néhány konkrét példát vizsgálunk meg:

*\*Извини мне, пожалуйста...*

Már itt, az első példában láthatjuk, miképpen hat negatívan az anyanyelvi vonzat az idegen nyelvire. Magyarul *megbocsát valakinek* (кому), oroszul azonban *извинять/извинить кого*.

*\*Я хочу показать тебя достопримечательности Будапешта.*

E hibás mondat esetében olyan – a szakirodalom megnevezése szerint – minőségi hibával találkozunk, amikor, bár a mondatban használt ige-névmás szerkezet létező, ebben a kontextusban hiba. A *показать тебя* pontos jelentése 'megmutatni téged', mivel azonban a mondat a *достопримечательности* 'nevezetességeket' főnévvel folytatódik, a mondat ezáltal értelmét veszti. Értelmes mondattá a *тебя* tárgyesetben álló személyes névmás részes esetbe tételével válik: *мне* 'neked'. Tehát ez esetben azt láthatjuk, hogy egy adott ige többféle vonzatstruktúrával is rendelkezik, s azt, hogy éppen melyiket kell használni, a kontextus dönti el.

*\*Расскажи меня о твоих планах!*

E mondatban újabb példát találhatunk a tárgyeset és részes eset közüli téves választásra. Azonban, mivel itt a mondat állítmánya a *рассказывать/рассказать*, vagyis 'elmesél valakinek valamit' vonzatai mindkét nyelvben megegyeznek, ezért itt azt a megállapítást tehetjük, hogy nem feltétlenül fakad interferenciából a hiba. Valószínűleg inkább arról van szó, hogy az adott hallgató(k) nem tudják a személyes névmás különböző esetbeli alakjait, s a csere ezért fordulhat elő.

*\*Сейчас я готовлюсь на экзамен по русскому языку.*

Itt a magyar hatás érvényesülését vehetjük észre, hiszen magyarul a szerkezet: 'felkészül a vizsgára', tehát a magyar határozóraggal fejezi ki azt, amit az orosz előjárószóval tesz meg. A hallgató éppen ebből a magyar szerkezetből adódóan használta a *на* előjárószt, az oroszban azonban a szerkezet a következőképpen hangzik: *готовиться/подготовиться к чему*.

### 4.2.3 Igeszemléleti problémák

Az igeszemlélet az orosz ige talán legnehezebb kategóriája. Egyetértek azzal az általános vélekedéssel, mely szerint a szemlélet (azaz a *вид*) tökéletes elsajátítása a nem anyanyelvűek számára megoldhatatlan kihívást jelent (vö. PAPP 1979: 229). Az orosz igeszemlélet olyannyira szerteágazó témakör, olyannyira sok szabály és kivétel jellemzi, hogy azok alapján szinte lehetetlen feladatnak tűnik elsajátítani és a készség szintjén alkalmazni a szemléleti formák használatát a különböző (az adott szituációtól függő) jelentésárnyalatok kifejezésére.

A magyarban – az oroszhoz hasonlóan – sok esetben perfektiválja az igekötő az adott igét, azonban erre a nyelvtanárok nem mindig hívják fel az oroszul tanuló diákok figyelmét. Tanításom során megfigyeltem, hogy a magyar anyanyelvű tanulók nincsenek tisztában azzal a ténnyel, hogy az igék igekötős változata sok esetben jövő idejű befejezettségre utal. Pedig, ha erre a nyelvtanárok felhívják a figyelmet, a tanulók is könnyebben megjegyeznék, hogy az oroszban – a magyarhoz hasonlóan – nem használunk befejezett igét jelen időben. *А Я прочту книгу.* és az *Elolvasom a könyvet.* mondatok a jövőre utalnak, hiszen a *по-* és az *el-* igekötők perfektiváló funkcióval rendelkeznek, ezáltal a jelenre nem vonatkozhatnak.

Sok diák az általános iskola alsó tagozatától kezdve azt hiszi, hogy a magyarban a jövő időt a *fog* + *-ni* szerkezettel képezzük, és a magyartanárok sok esetben nem világítanak rá arra a tényre, hogy nem pusztán a *fog* segédige és a *-ni* főnévi igenévképzővel lehet jövő idejű szerkezetet létrehozni a magyarban. Márpedig ez hasznos tudás lenne azok számára, akik később például oroszul tanulnak. Természetesen a nyelvtanárok sokszor találkoznak azzal a problémával, hogy a diákok nem ismerik saját anyanyelvük nyelvtanát. Márpedig a magyar nyelvtani ismeretek hiánya az idegen nyelvek tanulásakor (is) érezteti hatását. Aki még a saját nyelvének logikáját sem érti, attól nehezen várhatjuk el, hogy egy idegen

nyelv és kultúra logikáját sajátítsa el. Azt nem vitathatjuk, hogy sok magyar nyelvtani sajátosságra csak akkor derül fény, amikor valaki idegen nyelvet tanul, hiszen az anyanyelvű beszélő számára természetes nyelvi struktúrák legtöbbször nem tudatosulnak, így csupán az idegen nyelv tanulása közben emelkednek a tudatosság szintjére.

Az interneten végeztem egy rövid felmérést, amelyben azt kértem a kérdőívet kitöltőktől, hogy „magyar nyelvérzékük” segítségével döntsék el egyes mondatokról, hogy azok a múltra, a jelenre vagy a jövőre utalhatnak. Az eredményt a következő, 1. táblázat<sup>1</sup> mutatja (a kitöltők száma 78 fő).

1. táblázat: Ön szerint múlt, jelen vagy jövő időre utalnak a következő mondatok?  
Kérem, hogy ne gondolkozzon sokat, válaszoljon „ösztönös nyelvérzékéből”!

|                                      | orosz vagy szláv szakosok (voltak) |        |                     | magyar vagy magyar mint idegen nyelv szakosok (voltak) |        |                     | más szakosok, középiskolások (voltak) |       |                     |
|--------------------------------------|------------------------------------|--------|---------------------|--------------------------------------------------------|--------|---------------------|---------------------------------------|-------|---------------------|
|                                      | jelen                              | jövő   | nem tudom eldönteni | jelen                                                  | jövő   | nem tudom eldönteni | jelen                                 | jövő  | nem tudom eldönteni |
| El fogom tenni a pénzt az asztalról. | 0,0%                               | 100,0% | 0,0%                | 0,0%                                                   | 100,0% | 0,0%                | 0,0%                                  | 98,0% | 2,0%                |
| Eloolvasom az újságot.               | 36,4%                              | 54,5%  | 9,1%                | 55,6%                                                  | 38,9%  | 5,6%                | 57,1% <sup>1</sup>                    | 32,7% | 6,1%                |
| Mindjárt kimegyek az udvarra.        | 0,0%                               | 90,9%  | 9,1%                | 0,0%                                                   | 100,0% | 0,0%                | 4,1%                                  | 95,9% | 0,0%                |

Ahogy az eredményekből láthatjuk, még az orosz vagy szláv szakosok között – akiknek e jelenséget ismerniük kell – is vannak, akik nem tudják, hogy az *Eloolvasom az újságot.* mondat nem vonatkozhat a jelenre. A magyar vagy magyar mint idegen nyelv szakosoknak is több mint fele rontotta el a választ. Az előző két kategóriába nem tartozó válaszadók mindössze 32,7%-a tudja, hogy a fent említett mondat a jövőre utal.

Bár az ígeszemléleti szabályok elsajátítása nagy nehézséget okoz a nyelvtanulók számára, a nyelvi vizsgán – amelynek szintje B2 – már elvárható, hogy az egyszerűbb, többé-kevésbé egzakt (vagyis néhány kivételtől eltekintve az esetek túlnyomó többségére igaz) szabályszerűségeket tudják a hallgatók. Most lássuk, milyen hibákat követtek el ebben a témakörben.

<sup>1</sup> Bár az 1. táblázatban nincs feltüntetve, de volt olyan válaszadó, aki – valószínűleg figyelmetlenségéből – múlt időre utalónak tekintette a mondatot. Ez az oka annak, hogy a százalékos eredményeket összeadva nem kapunk 100%-ot.

*\*Спасибо за доброго пожелания, которого ты писала на мой день рождения.*

A hallgató ez esetben nem figyelt arra a körülményre, hogy olyan egyszeri, konkrét cselekvés leírásáról van szó, amelynek egyértelmű eredménye van a jelenben: a levél írója a jelenben azért köszöni meg a jókívánságokat, mert már olvasta a jelenbeli címzett levelet. E hibás igeszemlélet-használatban szerepet játszhatott a magyar negatív interferencia, hiszen nyelvünkben e mondat így szól: *köszönöm a jókívánságokat, amelyeket a születésnapomra írtál*. Tehát a magyarban nem használjuk a *meg-* igekötőt ez esetben, az oroszban viszont a befejezett *написать* igét kellett volna használni.

Bár most az igeszemléleti problémák vannak figyelmünk középpontjában, itt meg kell jegyeznünk, hogy a *спасибо* za szerkezet után a névszóknak tárgyesetben kell(ett volna) állniuk.

*\*У нас в университете начинались экзамены, поэтому я должна много заниматься...*

A *начинаться/начаться* fázisige folyamatos alakját ritkán használjuk múlt időben ezen a B2-es szinten, hiszen olyannyira orosz sajátosságról van szó, hogy középfokú vizsgára való felkészítésnél egyszerűbb nem foglalkozni ezzel a jelenséggel. Ezt a folyamatos *начинаться* 'kezdődés folyamatában levés' igét akkor használjuk az oroszban, ha egy adott konkrét cselekvés, történés még nem kezdődött el, egyes jelek azonban már arra utalnak, hogy lassan konkrétan is elkezdődik. Például: *Мой любимый сериал уже начинался, когда я включил телевизор* (DÉSI 2015: 120). Tehát például ez jelentheti azt, hogy amikor bekapcsoltam a televíziót, akkor már az előző rész összefoglalója ment. Ebből következően az orosz azt mondja, hogy bár konkrétan még nem a mai rész megy a televízióban, azonban a körülmények arra utalnak, hogy a sorozat a „kezdődés állapotában van”. Látszik, hogy magyarul csak nagyon nehezen lehet visszaadni azt a jelentést, amit az orosz nyelvben egy igealak ki lehet fejezni. Magyarul körülírást használhatunk: *amikor bekapcsoltam a tévét, éppen kezdődött a kedvenc sorozatom: már a múltkori rész összefoglalója ment*. Fordítás esetében ennél nehezebb lenne a dolgunk – ott ugyanis nem egészíthetjük ki a lefordított mondatot plusz információkkal, amelyeket az eredeti orosz mondat nem tartalmazott.

*\*Я хочу тебя приглашать в Будапешт...*

*\*Рассказывай мне о твоих планах!*

Az első mondatban a levél írója szeretné meghívni a levél olvasóját Budapestre. Konkrét, egyszeri cselekvésről lévén szó, a perfektív alakot kellene használni, hiszen nem a meghívás mint folyamat a hangsúlyozandó, hanem az egyszeri, lezárult cselekvés eredménye.

A második példában is ezt a jelenséget láthatjuk: nem a folyamatot szeretné hangsúlyozni a levél írója, hanem az a célja, hogy minden tervét megtudja a címzettnek. Ebből következően a befejezett igealakot kellett volna használnia: *расскажи*.

*\*Это трудное время для меня, потому что скоро поступлю в магистратуру.*

Ez a példa azért érdekes, mert nemcsak grammatikai, hanem egyben lexikai hibát is mutat. A *поступать* és *поступить* igék aspektuspárok, azonban jelentésük nagyon eltér – amennyiben erős ige szemléleti pozícióban állnak. Ez esetben a folyamatos ige jelentése 'felvételizik valahova', a befejezett ige jelentése pedig 'felvételt nyer valahova'. A levél írója nagy valószínűséggel nem azt akarta kifejezni, hogy azért él át nehéz időket, mert nemsokára felveszik a mesterképzésre, hanem sokkal inkább azért, mert oda adta be a papírjait, oda felvételizik a közeljövőben. Tehát itt nem egyszerűen grammatikai problémáról van szó, hanem a hiba abból fakad, hogy a hallgató nem ismeri pontosan az ige pár szemantikáját.

Az ige szemléleti problémák sok esetben magukkal vonzzák az igeidők megválasztásának problémáját is. Mint az már említésre került: befejezett ige nem fejezhet ki jelen időt, csakis múltat vagy jövőt. A legtöbb probléma az egyszerű jövő idővel van. Jászay László a *Лекции по глагольному виду* című könyvében egy teljes fejezetet szán ennek a kérdés-körnek: *Просто ли понимать венграм употребление „просто” будущего? (Egyszerűen megértik-e a magyarok az „egyszerű” jövő idő használatát?)*

Jászay László szerint sokszor találkozunk azzal a jelenséggel, hogy a középiskolai nyelvtanár sokkal egyszerűbb magyarázatot ad egy-egy nyelvtani szerkezetre, mint amilyen egyszerű az valójában (JÁSZAY 1993). Sok esetben a nyelvtanárnak elkerülhetetlen egy „emészthetőbb” változatot találnia, főképpen olyan nyelvtani anyagrészeknél, ahol már a legegyszerűbb szabályszerűségek megjegyzése is nagy kihívás elé állítja a nyelvtanulókat.

Jászay úgy véli, hogy a magyar diákok ódzkodnak attól, hogy egyszerűen, folyamatos igével fejezzenek ki jövő idejű cselekvéseket (JÁSZAY 1993: 54). Márpedig az orosz nyelvtan erre lehetőséget ad, de a diákok ezzel mégsem élnek. Miért? Egyrészt azért, mert sokuk nem is tudja, hogy a folyamatos ige önmagában, állítmányként is fejezhet ki jövő időt. Másrészt pedig azért, mert az analitikus – tehát a létige ragozott alakja, valamint a főige főnévi igenév alakja – szerkesztés biztosabb, azzal sok hiba kivédhető ebben a helyzetben. Az alábbiakban erre következik néhány példa:

*\*После выпускного экзамена, я буду работать в июле, и я буду поезжать в Венецию в августе.*

Ez a fent említett helyzettel egybeeső példa, hiszen a hallgató mindkét tagmondatban az analitikus, összetett jövő időt használta. Azonban ezt csak az első tagmondat esetén tette helyesen – hozzátehetjük, hogy ennél a tagmondatnál a *буду* segédigét el is hagyhatta volna. A második tagmondatban viszont a *буду поезжать* konkrét, egyszeri, pontszerű cselekvés kifejezésére nem alkalmas – arról nem beszélve, hogy hibásan, egyszerre próbálja használni a két jövő időt –, itt a *поеду*, befejezett szemléletű alak lett volna a helyénvaló.

*\*Что ты сделаешь летом? Пиши мне о твоих планах!*

Az adott helyzetben túlságosan konkrét a perfektív ige jelentése. Van olyan – a hallgató által írthoz közeli jelentésű – kontextus, ahol megállná helyét ez a két mondat, például: *Тебе надо проремонтировать дом, покрасить стены и построить деревянный дом во дворе. Что ты сделаешь летом из этих?* A levél írója azonban – ahogy az a második mondatból kiderül – arra kíváncsi, hogy milyen tervekkel rendelkezik a címzett a nyárra nézve. Konkrétumok megadása nélkül az egyszerű jövő idő ez esetben nem használható, az adekvát választás a *Что ты будешь делать летом?* kérdés lett volna.

*\*В этом году я буду оканчивать университет, и я надеюсь, что я буду получать свой диплом.*

E hibás mondatok esetében megint az igeidő-problémák, illetve a perfektív-imperfektív igealakok megválasztása állította kihívások elé a hallgatót. Két pontszerű, konkrét cselekvésről van szó a két tagmondatban: *окончит* és *получит* – 'befejez' és 'megkap'. Az *оканчивать* imperfektív személtű ige tipikusan olyan fázisige, amelyet ritkán használunk, akárcsak a már fentebb említett *начинаться* igét. El lehet képzelni a levélíró szituációjához hasonló kontextust, amikor az *оканчивать* ige használata adekvát. Például, ha a hallgató már leadta a szakdolgozatát és készül a záróvizsgájára, akkor írhatja, hogy *я оканчиваю университет*, hiszen pont az a lényeg, hogy még nem fejezte be az egyetemi képzést, azonban – aki felsőoktatási intézménybe jár, az jól tudja – különböző jelek (szakdolgozat leadása, záróvizsgára készülés) már afelé mutatnak, hogy hamarosan diplomához juthat a hallgató.

A második tagmondatban lévő szerkezet, *я буду получать*, szintén alapvetően helyes, csak nem ebben a kontextusban. Például, ha egy titkárnő állásinterjún van, ott elhangozhat az, hogy: *вы будете получать письма, вы должны будете отвечать на них*, de itt egyszeri, konkrét esetről van szó, tehát *получу*.

*\*Я обещаю тебе, что я буду написать о моих планах.*

*\*Мы будем посмотреть достопримечательности столицы.*

Az e mondatokban szereplő hibák súlyosak B2-es szinten, hiszen azt már kezdő szinten megtanulják az oroszul tanulók, hogy összetett jövő időt csak folyamatos igéből lehet képezni. Itt megint utalhatunk arra a problémára, hogy a nyelvtanulók nincsenek tisztában azzal, hogy a magyar nyelvben is a jövőre utalnak a *megírom* és a *megnézzük* igealakok.

Az összetett jövő idő folyamatoságot, jövőbeli ismétlődést fejez ki, ezáltal a létige ragozott alakja után az ige imperfektív személtű variánsát használjuk. Lehetséges, hogy angol nyelvi interferencia játszott közre ennél a hibánál, tudniillik az angol a jövő időt segédigével fejezi ki: *I will go to the cinema. We are going to have lunch in the restaurant.* stb.

Már korábban feltárták, hogy az anyanyelv, illetőleg az első tanult idegen nyelv erősen kihat egy második idegen nyelv tanulására, esetünkben az orosz nyelv elsajátítására.



Mi, orosztanárok az orosz nyelvről csak mint második idegen nyelvről beszélhetünk, hiszen 1990-től az orosz már nem tanítják első idegen nyelvként. Éppen ezért számolnunk kell azzal, hogy az első idegen nyelv – általában az angol vagy a német – hatni fog az orosz nyelvi struktúrák elsajátítási mechanizmusára. Természetesen a hatás pozitív is lehet, nemcsak negatív. Amennyiben az orosztanár olyan diákokat tanít, akik angolul is tudnak, valamint maga a nyelvtanár is ismeri az angol nyelvet, az esetben egyes nyelvtani jelenségeknél előnyben részesítheti a kontrasztív megoldást, nevezetesen az angol vagy a magyar nyelvvel hasonlít össze egy újonnan megtanítani kívánt orosz szerkezetet. Ez csak akkor effektív, ha mind a tanulók, mind a tanár jól ismeri az adott nyelv (magyar, angol vagy akár a német) nyelvtanát, és magabiztosan, hitelesen össze tudja azt vetni az oroszral. Ehhez persze átgondolt és módszeres előkészületek szükségeltetnek – a rögtönzés biztosan nem célravezető, azzal akár az ellenkezőjét is elérheti a tanár: összekeverik a tanulók a különböző nyelvi struktúrákat.

#### 4.2.4 A létige használata

Ferenczy Gyula *Orosz nyelvtan és nyelvhasználat* című könyvében a magyar és az orosz létige használatát a 2. táblázatban bemutatott módon foglalta össze.

2. táblázat: A *van* ige a magyarban és az oroszban (FERENCZY 1996: 155 alapján)

| magyar                                                           | orosz             |                |
|------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------|
| van (volt, lesz)                                                 | есть (был, будет) |                |
| létezik                                                          | иметься           |                |
| van valahol                                                      | находиться        |                |
| van valami                                                       | у него (есть)     |                |
| valakiről/valamiről állítjuk, hogy valaki/valami vagy valamilyen | есть<br>являться  | mint „kötőige” |

A magyar diákok aránylag sokszor hibáznak létigehasználati kérdésekben. Ennek oka, hogy vannak olyan esetek, amikor a létige használata abból fakad, hogy a beszélő hangsúlyozni akarja valamely dolog létét: *У нас теперь есть возможность выучить новые слова.* De: *в этой стране есть много больших городов.* Ugyanígy sokszor hibáznak a következő helyzetben is: *у тебя есть сапоги на зиму?* De: *какие у тебя есть сапоги на зиму?*

Fontos, és a magyarok által sokszor elkövetett hiba, hogy az *у меня есть* possessivusi szerkezet után álló melléknév vagy számnév, mint jelző esetén a *есть* létigét használják, pedig ilyenkor azt nem szabad kitenni: *у меня есть маленький ребенок.* *У вас есть два диплома.* *У нас есть белые стены везде в комнатах* (FERENCZY 1996: 159).

*\*Я хочу работать в Дании, у меня возможность, я буду там летом.*

A fenti példák között is szerepelt egy hasonló, itt a beszélő kihangsúlyozza azt, hogy van lehetősége valamit csinálni, tehát használnia kellett volna a létigét.

*\*Посети меня в Будапеште летом, если у тебя время!*

A *время* főnévnek ebben a mondatban nincs jelzői bővítője, ezáltal a hallgatónak használnia kellett volna a létigét. És mivel jövő időről van szó, ezért a létige jövő idejű formáját: *будет*.

*\*Извини, что я тебе только сейчас пишу, но у меня был много экзаменов я была очень занята.*

Ebben az esetben nem az a kérdés, hogy kell-e használni a létigét – hiszen a múlt időt csak ennek segítségével tudjuk kifejezni –, hanem az, hogy milyen alakban. A harmadik tagmondatban láthatjuk, hogy nincs alanyesetű névszó a mondatban, ezért a létige egyes szám harmadik személyű, múlt idejű, semleges nemű alakját kellett volna használni: *было*.

Amit ebben a mondatban a múlt idő kifejezése miatt szükséges volt használni, azt a következő, jelen idejű mondatban – a főnév előtti jelző jelenléte miatt – nem szabadott volna:

*\*Я не отвечала, потому что у меня есть много экзаменов.*

#### 4.2.5 Mozgást jelentő igék

Olyan, „mesterségesen létrehozott” kategóriáról van szó, amely egyben az egyik legnehezebben tanítható-tanulható jelenség az orosz nyelvben. Ebből következően egy sor hibát követnek el a nyelvtanulók az ún. mozgást jelentő igék miatt.

Rónai Gábor tanulmányában azt írja, hogy lényegében egy szemantikai csoportról van szó – ahogy azt az elnevezés is mutatja. Ez esetben viszont felvetődik a kérdés: vajon minden mozgást leíró ige a csoportba tartozik? Például a *siet*, vagy az *ugrál* igék is? Természetesen nem, és erre mindig külön fel kell hívni a nyelvtanulók figyelmét: egy zárt lexikai-grammatikai kategóriáról van szó, amely mindössze 18 igepárt tartalmaz, ebből B2-es szinten nyolc, sokszor használt igepár ismerete elvárható: *бежать-бегать, везти-возить, вести-водить, ехать-ездить, идти-ходить, лететь-летать, нести-носить, плыть-плавать* (RÓNAI 2016: 131–132).

**Miért beszélhetünk a mozgást jelentő igék esetén grammatikai csoportról?** Rónai Gábor három okot jelöl meg: egyrészt azért, mert bár az igepárok többé-kevésbé ugyanazzal a szemantikával bírnak, ugyanazt a mozgásfajtát írják le, az igepár egyik tagja pluszjelentést is hordoz: a *ходить* és az *идти* igéknek ugyanúgy ’gyalogosan halad’ a jelentésük, azonban az *идти* ige jelentése kiegészül azzal a többlettel, hogy egy kifejezett, meghatározott irányba történik a cselekvés.

Ami még problémát jelent a diákok számára, és jellemzi ezen igéket, az, hogy mind folyamatos szemléletűek; perfektiválásuk igekötők segítségével történik.

Harmadsorban az ún. akcióminőségek (Aktionsarten – *способы глагольного действия*) kategóriája is érinti a mozgást jelentő igéket, s mindez még bonyolultabbá teszi elsajátításukat, megértésüket, használatukat. Nézzük, milyen hibákat követtek el e témakörben a hallgatók:

*\*У тебя есть план на лето, потому что ты летом будешь приехать, тогда мы ездим на Балатон.*

A levélíró meg akarja tudni a címzettől, van-e terve a nyárra, utána pedig tesz egy ajánlatot: a címzett eljön a levélíróhoz, majd együtt mennek a Balatonra. Az első igealak „több sebből is vérzik”: egyrészt nem kell összetett jövő időt használni ebben a szituációban, másrészt ennek az igének ilyen formája nem létezik a paradigmában, harmadrészt egy szerkezetben használja a hallgató az összetett jövő időt, illetőleg az igekötős, befejezett igealakot. A jó alak *приезжаешь* vagy *приедешь* lett volna.

A harmadik tagmondat állítmányát vagy igekötő segítségével perfektiválni kellett volna (*поедем*), vagy – közeli jövő időről lévén szó – meghagyni igekötő nélkül a *ехать* ige megfelelő alakját: *едem*.

*\*Это последний учебный год и после итальянских и русских экзаменов я пойду в Италию.*

Az oroszban külön ige pár írja le a gyalogos (*идти–ходить*), és külön ige pár írja le a járművel való közlekedést (*ехать–ездить*). A magyarban általában csak egyet, a *megy* igét használjuk ezekben az esetekben. Tehát amikor a nyelvtanulónak a fentihez hasonló szituációban mozgást jelentő igét kell választania, több tényezőt is figyelembe kell vennie: 1) milyen jellegű cselekvést akar leírni (gyalogosat/járművel történő mozgást), 2) meghatározott irányban történik-e a mozgás, 3) kell-e igekötőt használni perfektiválás céljából.

A fenti mondatban a helyzet egyértelmű: Olaszországba semmiképpen sem gyalog szeretne eljutni – a hétköznapi logika szerint, amellyel ilyen esetben számolnunk kell –, ebből következően a *ехать–ездить* ige párból kell választania. Vannak olyan esetek, amikor mindössze árnyalatnyi különbség van csak a két ige pár között, így mindegyik helyes: például *завтра пойдем в театр*, vagy *завтра поедем в театр*. Az első esetben a fókusz a cselekvés végeredményén van, vagyis, hogy eljutunk a színházba. A második esetben viszont az hangsúlyozódik a beszélő által, hogy járművel fogjuk megközelíteni a színházat.

A helyes megoldás a *поеду* igealak lett volna, hiszen járművel történik a mozgás, meghatározott irányban, és a cselekvés a jövőben esedékes.

## 5. ÖSSZEGZÉS

Tanulmányomban röviden összefoglaltam a módszertani szakirodalom különféle vélekedéseit a hiba fogalmáról, majd az orosz szakos hallgatók nyelvi vizsgáit vizsgáltam meg annak érdekében, hogy kigyűjtsem a tipikusabb hibákat, s elemezzem azokat. Írásomat ajánlom minden leendő, illetve gyakorló orosz tanárnak, mivel hiszem, hogy a hibák elemzéséből minden nyelvtanár okulhat: láthatjuk, mely részekre kell nagyobb hangsúlyt fektetni, mely nyelvi jelenségek igényelnek hosszabb, elmélyültebb gyakorlást, melyek

okoznak problémát, melyek nem. Egyes nyelvtani részeknél érdemes megfontolni a kontrasztív oktatás lehetőségét – akár magyar–orosz, akár angol–orosz, akár német–orosz összehasonlításokat is meg lehet kísérelni. A jövőben tervezem, hogy további dolgozatokat fogok megvizsgálni annak érdekében, hogy más szintekről is szülessenek ehhez hasonló tanulmányok: A2-es szintről vagy akár C1-es szintről.

## HIVATKOZÁSOK

- BANÓ I. – KOSARAS I. (1977): *Az orosz nyelv oktatásának metodikája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁRDOS J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- DÉSI E. (2015): Az orosz ige szemlélet – gyakorlatok. In: DÉSI E. – LACZHÁZI A. – RÓNAI G.: *Tanítsunk okosan! Nyelvészeti háttér, gyakorlatok és módszertani ajánlások az orosz nyelv tanításához*. 114–130. [http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP\\_BTK\\_BMT\\_5.pdf](http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMT_5.pdf). (Letöltés ideje: 2016. február 27.)
- FERENCZY Gy. (1996): *Orosz nyelv és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- HOLLÓ D. (1996): *A krétától a videóig*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- JÁSZAY L. (1993): *Лекции по глагольному виду*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- MEDGYES P. – MAJOR É. (2004): *A nyelvtanár*. Corvina Kiadó, Budapest.
- PAPP F. (1979): *Könyv az orosz nyelvről*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- RÓNAI G. (2015): Az orosz mozgást jelentő igék – leírás és módszertani megjegyzések. In: DÉSI E. – LACZHÁZI A. – RÓNAI G.: *Tanítsunk okosan! Nyelvészeti háttér, gyakorlatok és módszertani ajánlások az orosz nyelv tanításához*. 131–143. [http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP\\_BTK\\_BMT\\_5.pdf](http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMT_5.pdf). (Letöltés ideje: 2016. február 27.)
- SZABÓ G. F. (2010): A kommunikatív kompetencia. *Anyanyelv-pedagógia*, 3(2). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257>. (Letöltés ideje: 2016. február 27.)

**VARGA RICHÁRD** I. éves PhD-hallgató az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola Orosz nyelvészet programjában. 2015 elején végzett franciatanár–magyartanár szakon a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen, illetőleg 2016 elején diplomázott orosz–magyar mint idegen nyelv tanár szakon az Eötvös Loránd Tudományegyetemen.

# AZ INTERKULTURALITÁS<sup>1</sup> HELYE AZ ANGOL SZAKOS TANÁRKÉPZÉSBEN – AZ INTERDISZCIPLINARITÁS KIHÍVÁSAI

HOLLÓ DOROTTYA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

## ABSZTRAKT

Az interkulturális kompetencia tanítása különösen fontos a leendő nyelvtanárok képzésében, hiszen fel kell őket készíteni arra, hogy tanításkor ne a nyelvvizsgák kritériumai legyenek a középpontban, hanem diákjaiknak használható nyelvtudást adjanak, interkulturális beszélőkké fejlesszék őket. Ennek ellenére az egyetemi tanárképzési programok nem feltétlenül biztosítanak kereteket a szisztematikus interkulturális képzésre. Ez a tanulmány egy budapesti egyetem angol szakos tanárképzési programján végzett feltáró kutatásról számol be. Interkulturális tartalmakat tudatosan tanító oktatók, nyelvfejlesztést végző tanárok és a különböző képzési programokért felelős oktatási vezető válaszolt egy írásbeli interjúban arra, milyen lehetőségeket látnak az interkulturális kompetencia fejlesztésére, és hogyan látják az interkulturalitás szerepét az angoltanárképzésben. Az oktatók jó gyakorlatainak megismerésén kívül az is kiderül a kutatásból, hogy az interkulturalitás helye nem annyira megalapozott és széles körű, mint azt az interkulturális kommunikáció jelentősége indokolná a mai világban. Több tudatosításra van szükség ahhoz, hogy az oktatók szélesebb köre számára is nyilvánvalóvá váljék a szaktárgyak és az interkulturalitás integrációjának szükségessége.

## 1. NYELVTANULÁS – NYELVHASZNÁLAT – NYELVTANÍTÁS

A sikeres nyelvtanulás egyik kulcsa a jó nyelvtanár. Mit kell tehát tudnia a nyelvtanárnak ahhoz, hogy tanulói sikeresek legyenek? Mit tanítson? E kérdések megválaszolásához először is a nyelvtanulás céljairól kell szót ejteni. A nyilvánvaló cél a használható nyelvtudás. Canale és Swain (1980) a használható nyelvtudás, azaz Hymes (1972) terminológiája szerint kommunikatív kompetencia összetevőiként a grammatikai (vagy nyelvi), a szövegszerkesztési, a szociolingvisztikai és a stratégiai kompetenciát sorolják fel. Ezt van Ek (1986) kiegészíti még a szociokulturális és szociális kompetencia fogalmával, Bachmann (1990) pedig igen összetett kommunikatív nyelvi kompetencia modelljében a nyelvi kompetencia egyik elemeként még a pragmatikai kompetenciát is említi.

Korábban az idegennyelv-tanulás fő célja a nyelvi perfekcionizmus volt; az anyanyelvi mintát tekintették példának. A XXI. századi globális kommunikáció világában, amikor

---

<sup>1</sup> Az interkulturalitás kifejezés ebben a tanulmányban az interkulturális jelenségek, folyamatok, gondolkodási és kapcsolódási módok, mint pl. az interkulturális kommunikáció, interkulturális kompetenciák, interkulturális intellektus, gyűjtőneveként szolgál.

a technikai lehetőségeknek is köszönhetően átszövi az életet az idegen nyelvi kommunikáció, az anyanyelvi minta azonban háttérbe szorul (KRAMSCH 1993), és ahogy Guilherme (2002) megjegyzi, a középpontba inkább az interkulturális kommunikáció került. Ezért a sikeres idegennyelv-használóknak interkulturális kommunikatív kompetenciára kell szert tenniük, melyet Byram (1997) így határoz meg:

[Az interkulturális kompetencia azt jelenti,] képesek vagyunk más országból, más kultúrából származó emberekkel idegen nyelven kommunikálni, oly módon, hogy a kommunikáció menetét úgy alakítjuk, hogy nekünk is, és a többi résztvevőnek is megfeleljen. A másik kultúra ismeretét és az idegen nyelvi kompetenciánkat össze tudjuk kapcsolni, és fel tudjuk arra használni, hogy tudatosan értelmezzük a nyelvi elemek különleges jelentéseit, az általuk hordozott értékeket és konnotációkat (BYRAM 1997: 71, a szerző fordítása).

Ugyanitt Byram azt is kifejti, hogy az interkulturális kompetencia a nyelvi képességeken kívül feltételez még:

- kulturális *tudást* a különféle kultúrák, közösségek szokásairól, értékrendjéről, gondolkodásmódjáról;
- olyan *attitűdöket*, mint kíváncsiság, nyitottság, előítélet-mentesség vagy hajlandóság arra, hogy felfüggeszünk más kultúrákkal kapcsolatos hitetlenségünket és saját kultúránkba vetett feltétlen hitünket, azaz relativizálni tudjuk magunkat;
- olyan *készségeket*, melyek segítségével különböző kultúrákat értelmezhetünk és hasonlíthatunk össze, így a megfigyelés és tanulás készsége, mediálás, valamint annak a képessége, hogy a szükséges tudást, attitűdöket és készségeket megfelelően használjuk a kommunikáció során; illetve
- *kritikai kulturális tudatosságot*, mely a különféle kultúrák és kulturális különbségek elemző megértését segíti elő, és mely arra figyelmezteti az idegennyelv-használót, hogy mindig előfordulhatnak olyan kulturális különbségek, melyek a felszínen nem látszanak, de mégis befolyásolhatják a kommunikációt.

Az interkulturális kompetenciával bíró nyelvhasználó Byram (1995) szóhasználatával az *interkulturális beszélő*,

aki a nyelvi képességeit, valamint a nyelvi és szövegösszefüggésekre vonatkozó szociolingvisztikai tudatosságát úgy tudja használni, hogy kultúrák közötti kommunikációban hatékonyan részt vegyen, számítson értékek, jelentések és hitek különbsége által okozott félreértésekre, és megbirkózzon a másokkal való kommunikáció érzelmi és kognitív elvárásaival. (BYRAM 1995: 25)

Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard és Philippou (2014) azt is hangsúlyozzák, hogy az interkulturális kompetencia más kultúrájú emberek megértésére, valamint pozitív,

konstruktív és kölcsönös tiszteleten alapuló kommunikációra is képessé teszi az idegen-nyelv-használót. Mindezt közvetlenül a nyelvtanuláshoz köti az Európa Tanács *Fehér könyv a kultúrák közötti párbeszédéről* című dokumentuma (2008), amikor kiemeli, hogy a nyelvtanulás segít a különböző kultúrájú emberek közötti nyitott párbeszéd kialakításában és egymás megismerésében.

Látható tehát, hogy a használható nyelvtudás eléréséhez valójában a nyelvi készségeken kívül kulturális tudást, tanulási, kommunikációs és interperszonális készségeket és pozitív attitűdöket is el kell sajátítania a leendő nyelvhasználónak. A lista nem teljes, de így is világos, hogy mindezen tudás- és készségterületeket szinte reménytelen megtanítani és megtanulni a nyelvoktatás szokásos keretein belül. A lehetőségeket elsősorban az időkeret korlátozza, hiszen még a szűken értelmezett nyelvi tananyagot is szinte mindig a szükségesnek véltnél alacsonyabb óraszámokhoz kell igazítani, de szerepe lehet az esetleges magas tanulói létszámnak, a tananyag minőségének és számos más tényezőnek.

Az egyik ilyen tényező a nyelvvizsgák hatása. A nyelvtanulás sikerességét széles körben nyelvi vizsgákkal mérik, hiszen az objektív értékelés és a nyelvi teljesítmény standardizált meghatározása az élet számos területén – pl. a munkaerőpiacon vagy felsőoktatásra való jelentkezéskor – a döntéshozók számára eligazítást ad. A tárgyilagos értékelés azonban azt is jelenti, hogy a használható nyelvtudás fent leírt elemeinek jó része nem lehet része a nyelvtudásmérésnek. Ennek oka, amit maga Bachmann (1990) is megállapít, hogy mivel a nyelvtudás szinte minden komponense kulturálisan meghatározott, a nyelvtudást rendkívül nehéz elkülöníteni a háttértudástól, de erre kell törekedni. North (2000) különösen a szociokulturális és szociolingvisztikai kompetenciát említi, nehezen színtezhető elemként. Mindezek alapján a komoly, standardizált nemzetközi nyelvi vizsgák, amelyek teljesítése a legtöbb nyelvtanuló célja, amennyire csak lehetséges, kizárják a kulturális tartalmakat. A nyelvvizsgák tartalma pedig közvetlenül befolyásolja a nyelvoktatás tartalmát.

Mindezek ellenére be kell látni, hogy a nyelvtanulóknak csak rövid távú célja lehet a nyelvvizsga-bizonyítványok megszerzése, hosszú távon az interkulturális kompetencia elérése a cél. A nyelvtanulást nem lehet elválasztani a kultúra tanulásától, hiszen a nyelvet igazán csak a kulturális kontextus ismeretében lehet megérteni (SEELYE 1993; BYRAM–MORGAN 1994). Einhorn és Major (2006) is megállapítják, hogy bár a nyelvvizsgáknak nincs kulturális tartalma, „a célnyelvi kultúra mint közvetítő közeg elengedhetetlen része a nyelvtanítási folyamatnak” (n. o.). Byram (2009) ennél jóval tovább megy és leszögezi, hogy a nyelvtanároknak az interkulturális kompetencia elemeit kell elsajátíttatniuk a diákjaikkal, egyszersmind nyelvtanárból nyelv- és kultúratanárrá kell válniuk. Ugyanígy vélekednek hazai kutatók is, amikor azt hangsúlyozzák, hogy a „pedagógiai folyamatoknak [...] az interkulturalitást ösztönző tanulást kell elősegíteniük” (MÉSZÁROS–BOGDÁN–CSEREKLYE 2012: 137).



## 2. NYELVTANÁRKÉPZÉS

Ha az idegennyelv-tanároktól elvárjuk, hogy a célnyelvet és interkulturális kompetenciát is tanítsanak, vagy legalábbis szeretnék, ha ezt tennék, természetes, hogy fel kell készíteni őket erre a feladatra. A már említett *Fehér könyv a kultúrák közötti párbeszédéről* felhívja a figyelmet arra, hogy különös tekintettel az egyetemek elkötelezettségére a nyitott világra és nyitott gondolkodásra, „[a]z interkulturális tanulást és gyakorlatot a tanárok képzésébe és továbbképzésébe is integrálni kell” (*Fehér könyv* 2008: 39). Itt pedig felmerül a kérdés, hogy az interkulturalitást – mely nyilvánvalóan interdiszciplináris megközelítéseket igényel – hogyan lehet a különböző nyelvtanárképzési programokba integrálni. Ahogy a nyelvtanítás minden szintjén, az idegen nyelvi szakokon az órák során az idegen nyelvek egyszerre célként és eszközként szolgálnak, így a nyelvórák szinte bármilyen tartalom közvetítésére alkalmasak (MEDGYES 1997, 1999), vagyis az interkulturális kompetencia és tudatosság fejlesztésére is. Mindazonáltal ahogy a nyelvoktatásban, a nyelvtanárképzésben is szinte láthatatlan az interkulturális elem (GUILHERME 2002). Ez annál is sajnálatosabb, mivel az iskolai nyelvoktatásban a korábban már említett időhiány, nyelvvizsga-centrikusság és más okok mellett az interkulturális kompetencia fejlesztése feltehetően a nem anyanyelvi tanárok kulturális tartalmakkal kapcsolatos bizonytalansága, tapasztalatlansága, felkészületlensége – pontosabban felkészítetlensége – miatt marad el (MEDGYES 1994; SERCU 2005).

Ezen a helyzeten kellene változtatnia a nyelvtanárképzésnek. Nagyon sok ajánlás született arra, hogy miként lehetne a leendő nyelvtanárokat felkészíteni az integrált nyelv és kultúra, azaz interkulturális kompetencia tanítására (pl. WILLEMS 2002; BEACCO–BYRAM 2003; SERCU 2005). Többen figyelmeztetnek, hogy az interkulturalitást hatékonyan több megközelítésből lehet csak átadni a hallgatóknak: egyformán fontos a szerepe a kulturális ismeretek átadásának, a kulturális különbségek megtapasztaltatásának és az ezekkel kapcsolatos reflektív elemzésnek (KRAMSCH 1993; BYRAM 2003; SERCU 2005). Byram (2003) ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy nincs általánosan elfogadott elképzelés arról, hogyan kellene az egyetemi oktatókat felkészíteni erre a feladatra. Talán ezért is esetleges az interkulturális képzés bevonása a nyelvtanárképzésbe. A gyakorlatban rendszerint néhány interkulturális tréninggel „tudják le” az interkulturális elemet például a tanításmódszertan-kurzusokon, de ahogy Harris és Lázár (2011) figyelmeztet, ezek a tréningek felkelthetik ugyan a tanárjelöltek érdeklődését és figyelmét az interkulturalitás iránt, de nem biztosítanak megfelelő ismereteket és gyakorlatot a nyelv és interkulturális kompetencia integrált tanítására.

A magyarországi helyzettel kapcsolatban Lázár (2013) leírja, hogy az 1990-es években már megjelentek interkulturális kompetenciafejlesztő tárgyak a nyelvtanárképzésben, de ezek akkor még esetlegesek voltak. Bár az interkulturális témájú kurzuskínálat folyamatosan bővült, a hét egyetemi szintű angolnyelvtanár-képző programban még 2006-ban is csak Pécsen és Miskolcon volt valamilyen kötelező kurzus az interkulturalitásról. Ekkor a tanárjelöltek 70%-a kaphatott úgy diplomát, hogy – ha nem akart ilyen témájú órát hallgatni, vagy nem volt ilyen témájú óra – soha nem hallott az interkulturalitásról. Az ELTE

angol szakos képzését vizsgálva megállapítja, hogy a 2007–2008-as tanévtől kezdve az Angol Nyelvpedagógia Tanszéken a kötelező és választható országismereti előadások, angol nyelvű kultúrák szemináriumok, tematikus és készségfejlesztő nyelvgyakorlatok, szakmódszertani előadások és nyelvpedagógiai szemináriumok egyre inkább lehetővé teszik, hogy a leendő angoltanárok több aspektusból is megismerkedjenek a nyelv, az interkulturális kommunikáció és interkulturális kompetencia kapcsolatával, működésével és taníthatóságával.

### 3. NYELVTANÁRKÉPZŐ OKTATÓK AZ INTERKULTURALITÁS SZEREPÉRŐL

Nem tudok olyan tanulmányról, amely egy intézmény nyelvtanárképzési programjának egészen belül vizsgálta volna az interkulturalitás szerepét, sem olyan oktatáspolitikai dokumentumról, amely erre vonatkozó ajánlásokat tenne. Ez nem is csoda, hiszen a nyelvtanárképzés gyakorlata is széles skálán mozog a világ különböző egyetemein: találhatunk olyan programokat, melyek elsősorban a nyelvi és szakmódszertani képzésre fókuszálnak, de olyanokat is, amelyek az adott nyelv akadémikusabb műveltségi területeit (irodalom, történelem, nyelvészet) ugyanannyira fontosnak, ha nem fontosabbnak látják.

Annak érdekében, hogy feltárjam, hogyan gondolkodnak a tanárképzők az interkulturalitás szerepéről a nyelvtanárképzésben, egy budapesti egyetem angol szakán tanító oktatók között végeztem felmérést. A kutatás célja nem az volt, hogy képet alkosson egy intézmény gyakorlatáról, hanem az, hogy az oktatók véleményéből fény derülhessen jó gyakorlatokra, továbbgondolandó kérdésekre és fejlesztési lehetőségekre.

Az oktatók három köréhez juttattam el e-mailben<sup>2</sup> néhány nyílt végű kérdést:

1. A 2015–2016-os tanévben az angol szakon összesen 721 kurzust<sup>3</sup> hirdettek, ebből 106 volt tanárképzési kurzus. Az összes kurzus közül 25 olyan kurzus volt, amelynek címében vagy kurzusleírásában valamilyen formában szerepelt az *interkulturális* szó. E nyelvfejlesztési, szakmódszertani, országismereti/mindennapi kultúrával foglalkozó, alkalmazott nyelvészeti és irodalmi kurzusokat<sup>4</sup> 14 oktató tartotta.

Feltételezve, hogy ők tudatosan foglalkoznak az interkulturalitással, a következőket kérdeztem tőlük:

- Mik a céljai interkulturális tartalmú kurzus(ok) tartásával?

---

2 A válaszok beérkezésekor elválasztottam az azonosítható e-mail-címet a válaszoktól, és a válaszadókat anonimizáltam.

3 Ezen adatok csak durva nagyságrendet mutatnak, semmilyen statisztikai mutatóként nem használhatóak, mivel a kurzusok óraszámja változó (hetente 2 vagy 4), és tartalmi szempontból sem mondható ki, hogy ha a címben vagy kurzusleírásban nem szerepel az interkulturalitásra való utalás, akkor ez a téma kör nem jelenik meg az órákon.

4 A nyelvészeti és történelmi kurzusok között nem volt olyan, melynek címe vagy leírása tartalmazott volna utalást az interkulturalitásra.

- Az interkulturalitás vagy interkulturális kommunikáció milyen aspektusai jelennek meg a kurzus(ok)ban?
- Milyen (módszertani) megközelítést használ az interkulturalitással vagy interkulturális kommunikációval való foglalkozás során?
- Leírna egy módszert, ami jó gyakorlat lehet az interkulturalitás tanításában, és megosztaná másokkal is?
- Milyen kihívásokkal találkozok ez(ek)en a kurzus(ok)on?
- Milyen hatással van(nak) ez(ek) a kurzus(ok) a hallgatók interkulturális tudatosságára és kompetenciájára?
- Miért tartja ez(ek)e(t) a kurzus(oka)t? Mik az előnyök az Ön számára?

A 14 megkérdezett oktató közül nyolcan osztották meg gondolataikat. Mindannyian szakmódszertannal és/vagy nyelvfejlesztéssel foglalkoznak, önmagukat folyamatosan képezve lettek az integrált nyelv- és interkulturalitás elkötelezettjei, évek óta tartanak hasonló kurzusokat.

2. Megkérdeztem az angol nyelvfejlesztéssel foglalkozó tanszék 22 oktatóját arról, hogy milyen interkulturális témákat vonnak be a nyelvfejlesztési óráikba, és hogyan használják őket. A 22 oktató közül hét az előző kategóriába is tartozott, ezért itt 15 oktató maradt, akik közül mindössze öten válaszoltak.

3. Az intézmény vezetői és tanárképzési vezetői közül öt oktatót kérdeztem meg arról, hogyan látják az interkulturalitás, interkulturális kommunikáció és interkulturális tudatosság szerepét és helyét az angol szakos tanárképzésben. Ezenkívül véleményüket kértem még arról, mire van a hallgatóknak szüksége ahhoz, hogy megfelelő interkulturális kompetenciával rendelkezzenek. A megkérdezettek közül négyen válaszoltak.

### 3.1 AZ INTERKULTURÁLIS TÁRGYAKAT TUDATOSAN TANÍTÓ OKTATÓK VÉLEMÉNYE

Az interkulturális tárgyak célját leírva a válaszok az interkulturális kompetencia minden elemét megjelenítették. Az alábbiakban tematikusan összegzett – nem szó szerinti – idézetek láthatóak:

- más kultúrák megismertetése, a hasonlóságokból és különbségekből való tanulás;
- kulturális (és személyes) különbségek megismertetése, az ezekből való tanulás;
- a társadalmi sokszínűség megtapasztaltatása, megismertetése;
- kommunikációs készségfejlesztés;
- interkulturális készségfejlesztés;
- a kulturális és interkulturális tudatosság fejlesztése;
- az interkulturális kommunikáció pszichokulturális folyamatának megértése;
- az interkulturális kommunikációhoz szükséges attitűdök fejlesztése;
- tanulási és önfejlesztési készségek gyakoroltatása;
- egyes jelenségek több szempontú elemzése, interpretálása, pl. nyelvészeti, esztétikai, történelmi, pszichológiai megközelítésből;

- szövegértés fejlesztése a szövegszerkezetek és kulturális konnotációk megértésének fejlesztésével;
- mintát és eszköztárat adni ahhoz, hogy a leendő angoltanárok maguk is tudjanak majd interkulturális tartalmakat használni a nyelvórákon.

Az interkulturalitásnak a kurzusokon megjelenő aspektusai között ezeket sorolták fel:

- angol (és nem angol!) nyelvű kultúrák;
- akkulturációs folyamatok, kulturális sokk, anómia, „túlélés”, beilleszkedés;
- hasonlóságok és különbségek;
- kulturális félreértések és konfliktusok;
- értékek, hitek, szabályok, szabálykövetés;
- előítéletek, ítéletmentes kommunikáció;
- sztereotípiák;
- kulturális dimenziók;
- identitások és identitások reprezentációja;
- viselkedési szokások, pl. időbeosztás, étkezési szokások, rituálék;
- egyes jelenségek étikus/émikus<sup>5</sup> elemzése, interpretációja;
- etnocentrizmus, etnorelativizmus;
- kirekesztés, rasszizmus, nemi előítéletek, kulturális kisebbségi érzés;
- verbális és nonverbális kommunikáció;
- interperszonális és interkulturális kommunikáció.

Az oktatók az interkulturalitás tanításának módszerei és megközelítései között a következőket említették:

- Tapasztalati tanulás: a hallgatók saját élményein keresztül közelítünk interkulturális jelenségekhez.
- Figyelemfelkeltés, érzékenyítés filmek és olvasmányok segítségével.
- A hallgatók együttműködésére alapuló gyakorlatok: viták, megbeszélés, szerepjáték, szimulációs gyakorlatok, melyeket szóbeli és írásos reflexiók követnek.
- Interkulturális kapcsolatokat bemutató filmek elemzése és ezekhez kapcsolódó elméleti tanulmányok olvasása; a téma bemutatása a diákok prezentációiban és csoportos megbeszélése.
- Olvasmányok és filmek értelmezése kérdésfeltevéssel: fontos, hogy a hallgatók megtalálják egy-egy szöveg lényegét és megkérdőjelezhető, vagy további kifejtést igénylő pontjait. A kérdésekre adható választ a hallgatók maguk kutatják fel további olvasással.
- Olvasmányok objektív és szubjektív írásos összefoglalója, elemző kérdések feltétele, melyek vitához vezetnek.

---

<sup>5</sup> Egy jelenség külső vagy belső szempontú elemzése, mint amikor egy jelenséget más kultúrából származó megfigyelő kívülről értékel, illetve amikor úgy figyeljük meg, mint azok, akik saját kultúrájukban – belülről – tapasztalják ugyanazt. Kívülről – étikusan – gyakran csak a jelenség megjelenési formája látszik, míg belülről – émikusan – a funkcióját, a hozzá kötődő jelentéseket, érzelmeket is megérthetjük.

- Olvasottszöveg-értés fejlesztésekor brit és amerikai szociolektusok megismertetése, a társadalmi rétegekkel és nemekkel kapcsolatos nyelvhasználat tudatosítása, mindezek összehasonlítása a hallgatók saját kultúrájában szokásos gyakorlatokkal.
- Szövegszerkezetek (pl. nyugati–keleti, direkt–indirekt) és műfajok (irodalmi áttekintés, kritika, etnográfiai megfigyelés stb.) tanulmányozása, különféle kultúrák gondolatmenetének megértésére.

Saját „jó gyakorlatukról” az oktatók igen szerényen nyilatkoztak, de érdemes felsorolni a következőket:

- Az elméleti megértést segíti, ha előbb metaforákat keresünk egy-egy jelenségre, és a diákok megbeszélhetik asszociációikat.
- Minden órán 10-15 percig az előző órára reflektálunk, megbeszélünk utóbb felmerült kérdéseket.
- Fontos a tanári minta.
- Minden interkulturális gyakorlatot elemző, értékelő beszélgetés követ.
- Mindig az adott csoporthoz kell adaptálni az anyagot és módszereket.
- A tanárnak folyamatosan tanulni kell és megújulni.
- Egy-egy (inter)kulturális jelenséget bemutatok egy irodalmi szövegen, pl. útleírásban, így az általános jelenség és egy konkrét illusztrációja jól összehasonlítható.
- A hallgatók összehasonlítják a kulturális önképüket azzal, ahogy írásos beszámolók szerint mások látnak bennünket. Ez jó kiindulási pont a sztereotípiák megértéséhez.

A kurzusok kihívásairól ezeket mondták:

- Idő kell, hogy minden csoportomra „ráérezzek”, megértsem, hogyan működnek. Ez azért fontos, mert szeretem személyre szabni az órákat.
- Nehéz kimozdítani a hallgatókat a szokásaikból. Pl. vegyes kultúrájú csoportokban eltelik egy idő, míg a hallgatók a saját honfitársaik helyett maguktól egy másik kultúrából érkezett társuk mellé ülnek.
- A hallgatók élvezik a feladatokat, melyek legtöbbször új felfedezéseket tartogatnak a számukra, de úgy érzem, árral szemben úszom, mert a Karon alig van más óra, amelynek része lenne az interkulturális dimenzió (vagy a kooperatív tanulás és fejlesztő/konstruktív értékelés).
- A különböző kultúrájú hallgatók másként reagálnak ugyanarra, pl. filmekben előforduló durva nyelvhasználatra, vagy akár csak kicsit is erotikus jelenetekre, és ez kellemetlen lehet.
- Nehéz a hallgatókat rávenni az olvasásra. Egyre inkább csak vizuális élményekre alapozva gondolkodnak.
- A hallgatók általános apátiája és tudatlansága.
- A hallgatók nem értik, miért fontos kultúrákról elméleteket tanulni (pl. kulturális dimenziókról).

Arról, hogy milyen hatással vannak az órák a hallgatókra, így nyilatkoznak:

- A visszajelzések szerint tudatosabban látják a különbséget saját szempontjaik és másokéi között, és arról is beszámolnak, hogy könnyebben képesek több nézőpontból is látni dolgokat.
- A hallgatók eljutnak odáig, hogy megkérdőjelezzik saját rögzült, megszokott gondolataikat és bevett sztereotípiáikat.
- Tudatosabbak és érzékenyebbek lesznek a kulturális különbségekkel kapcsolatban, ugyanakkor nyitottabbak és elfogadóbbak is.
- A filmek és olvasott szövegek segítségével megtanulják dekódolni ezek jelentését, és azt is, hogy maguk a filmek és szövegek is kulturális konstrukciók, melyek célja, hogy a befogadót valamilyen szempontból befolyásolják. Ezt megértve kritikusabb, elemzőbb gondolkodásra tesznek szert, és jobban megérthetik mások szempontjait.
- Megértik az összefüggéseket az észlelés/érzékelés, a nyelvi kifejezési módok és az interkulturális élmények között.
- Megtapasztalják, hogy a valódi vagy olvasott/látott utazási élmény út a nyitottság és empátia felé, mindezek pedig jó ellenszerei az előítéleteknek, sztereotípiáknak, etnocentrizmusnak.
- Szert tesznek interkulturális készségekre, és megértik, hogy ezek nemcsak az üzleti élet pragmatikus világában, hanem a mindennapokban is hasznosak.
- A módszertanos hallgatók megerősítést és módszereket kapnak ahhoz, hogy később ők is foglalkozzanak interkulturalitással a nyelvóráikon.

Végül arra a kérdésre, hogy nekik mi a hasznuk e kurzusok tartásából, az oktatók így válaszoltak:

- Ezek azok a ritka alkalmak, amikor pozitívan befolyásolhatom a hallgatók gondolkodásmódját, segíthetek nekik nyitottabbá válni és megkérdőjelezni a világot.
- Jó látni, ahogy a hallgatók új perspektívákat és célokat látnak saját nyelvtanulásukkal és interkulturális kompetenciáikkal kapcsolatban.
- Az interkulturális kommunikációról magam is sokat tanulok a diákoktól, a velük való munkából.
- A csoport interaktivitása engem is energiával tölt fel, megismerem látásmódjaikat, így én magam is egy utazáson veszek részt.
- Olyan szövegeket/témákat választok, amelyeket szeretek, és alkalmanként érdekes új interpretációkat kapok a hallgatóktól.
- Mindig is érdekelték mások gondolatmenetei, nézőpontjai.
- A módszertanos hallgatók esetében itt lehetőségem van arra, hogy befolyásoljam a tanítással kapcsolatos nézeteiket és lássák, milyen módokon lehet (nyelv)tanításon keresztül jobb helyé tenni a világot.

Szem előtt tartva, hogy a fenti gondolatok nyelvfejlesztést és nyelvtanítási módszertant tanító oktatóktól érkeztek, lényeges kiemelni, hogy válaszaikban sok utalás található

arra, mennyire integráltan jelenik meg óráikon a nyelvi és módszertani fejlesztés és az interkulturális tartalom. A konkrét nyelvi feladatokon (pl. szövegértés, vita, megbeszélés, prezentáció, írásos reflexiók) kívül a feldolgozási módok széles skáláját is láthatjuk a teljes csoportot foglalkoztató munkától a kiscsoportos és pármunkán át az egyéni munkáig.

Ugyanakkor fontos az is, ahogy megjelenik az interkulturalitás interdiszciplinaritása is. A nyelvtanítás önmaga is interdiszciplináris, hiszen számos szakterület eredményei és módszerei járulnak hozzá. Ilyenek például a nyelvészet, nyelvészeti antropológia, etnográfia, szociolingvisztika, műfaj- és stíluselemzés, kritikai szövegelemzés, irodalmi, média- és kulturális stúdiumok (CORBETT 2003). Ahogy a fenti válaszokból látszik, az interkulturalitás bevonásához általános és szociálpszichológiai, valamint kommunikációelméleti és összehasonlító jelentéstani ismeretekre is szükség van. Mindezen ismereteknek egyetlen oktató sincs magától birtokában, vagyis egyértelmű, hogy az ezzel foglalkozóknak célzott önfejlesztéssel kell eljutniuk addig, hogy magabiztosan tudjanak megbirkózni az interkulturalitás interdiszciplinaritásával.

Az is figyelemreméltó, ahogy az egyik válaszadó együtt említette az interkulturális megközelítést a kooperatív tanulással és a fejlesztő, konstruktív értékeléssel, mások pedig a hallgatók szempontjainak, gondolatainak megismerésével. Nyilvánvaló, hogy ezek mind nyitottságra, megértésre és együttműködésre alapuló folyamatok, tehát az interkulturalitás bevonása nemcsak tartalmi innováció, hanem tanításmódszertani is. Márpedig, ahogy Cabello és Burstein (1995) kifejtik, a tanárok csak a legkomolyabb kétely esetén változtatják meg tanítással kapcsolatos nézeteiket, és még ekkor is a meggyőződés megváltoztatása csak a legutolsó alternatíva. Azt is megjegyzik, hogy a helyzet hasonló a tanárképzőkkel is, akik nem szívesen változtatnak jól bevált gyakorlatukon. Nem csoda tehát, ha az interkulturalitás integrálása az idegennyelv-szakos tanárok képzésében még nem rendszerszerű. Ezért is rendkívül előremutatóak azok a példák és lehetőségek, melyek az interkulturalitás integrálását tudatosan végző tanárképzők munkáját jellemzik.

### 3.2 A NYELVTANÁROK VÁLASZAI

A válaszadók mind elsőéveseknek tartottak nyelvfejlesztést. A két féléves kurzus legfontosabb célja, hogy az év végi nyelvi szűrővizsgára felkészítse a hallgatókat. Mind az öt oktató azt nyilatkozta, hogy ezeken az órákon az interkulturalitás valamilyen formája sokszor szóba kerül, de nem tervezetten, hanem alkalmasszerűen, esetlegesen. A felvetődő témák közül ezeket említették:

mindennapi szokások, ünnepek, hagyományok, attitűdök, állásinterjúk, oktatás, tanár-diák kapcsolatok, női és férfi társadalmi szerepek, brit és amerikai angol szókincsbeli különbségek, kulturális félreértések, kulturális sokk, sztereotípiák, kultúrák és vallások, terrortámadások, menekült-kérdés, nacionalizmus, empátia, emberi kapcsolatok, megélhetés, lakhatás, egészséges élet, szórakozás, társadalmi problémák, környezet.



A témák forrása legtöbbször a felhasznált tananyag (VINCE 2010) és egyéb olvasmányok, a diákok prezentációi és az órákon kialakuló beszélgetések, viták. Az egyre nemzetközibbé váló hallgatóság miatt természetesen fokozottabban előkerülnek kulturális különbségekkel kapcsolatos témák. Bár az jól látszik, hogy szinte minden téma kínál lehetőséget az interkulturális megközelítésre, az esetlegesség a feldolgozás módjára is vonatkozik: a megbeszélések ritkán mennek mélyebbre az országismereti összehasonlításnál és személyes véleményeknél, ami fontos kezdet az interkulturalitás megismerése felé, de az interkulturális gondolkodás kialakításához többre lenne szükség. Tudván, hogy ez nem lehet minden óra feladata, mégis fontos lenne a lehető legtöbb alkalmat megragadni az interkulturalitás iránti érzékenyítésre.

### 3.3 AZ INTÉZMÉNY- ÉS TANÁRKÉPZÉSI VEZETŐK VÉLEMÉNYE

A vezetők véleménye világított rá leginkább arra, mennyire nem része még az értelmiségi tudatosságnak az interkulturális intellektus, az interkulturális gondolkodásmód. A négy válaszból három – ahogy az alábbi tömörített és tematikusan csoportosított idézetekből kiderül – kifejezetten elutasítja a célzott interkulturális képzést, legfeljebb az interkulturalitás implicit megjelenését fogadja el:

- Ezek a felkapott szavak borzasztóan elcsépeltek, kiüresedtek vagy mindig is üresek voltak, sokan, sok helyen lovagolták meg őket, tették általuk eladhatóvá magukat vagy valamilyen produktumukat. Az interkulturalitásnak semmi köze az angolhoz vagy az angoltanárképzéshez. Más dimenzió. Az egymás elfogadásának, a gyűlölködés elutasításának a megtanulása/elsajátítása a szocializáció része a családtól kezdve az egyházakon át az iskoláig és bőven azon túl.
- Az idegennyelv-tanár, ha jól teszi a dolgát, akkor kommunikációs készségfejlesztést végez. Ezek a kommunikációs készségek természetesen egy vagy több másik kultúra tagjaival folytatott kommunikációra irányulnak. A tanárjelölteket erre a kommunikációra készítjük fel. Ilyen értelemben az egész programunk az interkulturális kommunikációs kompetencia fejlesztésének tanítására irányul.
- A nyelvtudás komplex és nyitott készségrendszer, amit ezerféle célra lehet használni. Ha valaki sikeres fegyverkereskedő akar lenni, vagy a Philip Morris marketingstratégiáját akarja kidolgozni, hogy minél többen minél többet dohányozzanak, vagy a világbéke megteremtésén akar munkálkodni, ezekre a célokra nyelvtanárként direkt befolyásom nincs.
- Mi elsősorban kultúrát tanítunk, amelynek az interkulturalitás csak az egyik, bár kétségtelenül fontos eleme. Az interkulturalitásnak nem is elsősorban explicit módon van helye és szerepe az oktatásban: fontosabb megélni, megtapasztalni, mint definiálni és kifejezetten az oktatás homlokterébe állítani. Ezzel persze nem a tudatosság ellen szólok, pusztán azt próbálom hangsúlyozni, hogy a pozitív élmény fontosabb az elvont elméletnél.

- Az utóbbi években egyre több külföldi hallgatónk van, akik jelenléte rendkívül kedvezően hat a diákok interkulturális élményeire, és ezen keresztül jelentősen hozzájárul az interkulturális kommunikáció és tudatosság megerősítéséhez.
- Megkerülhetetlen a különböző angol nyelvű kultúrák – angol, ír, skót, ausztrál, kanadai stb. – jelenléte a képzés szerkezetében, melynek szintén kedvező hatása van az interkulturalitás szempontjából.

Ők hárman nem válaszoltak arra a kérdésre, hogy mire lenne szüksége a végzős hallgatóknak ahhoz, hogy megfelelő interkulturális kompetenciával rendelkezzenek, ami talán nem is meglepő. Véleményeik bizonyos részeivel – az interkulturalitás fontossága nevében – vitatkoznék. Számomra is elfogadható az az érvelés, hogy az angol szakos képzés a nyelvfejlesztéssel, kommunikációs fejlesztéssel és a széles körű kulturális tartalmakkal – ideértve az irodalmi, történelmi, nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti, országismereti képzést – hozzájárul az interkulturális képzéshez is, de implicit módon ez csak nagyon kis hatásfokkal működik. Ha az interkulturalitás a szocializáció része és többek között az iskolának is része van benne, akkor a tanárképzésnek is fel kell vállalnia, sőt az idegen nyelv szakoknak is. Az is igaz, hogy nyelvtanárként nincs direkt befolyásunk tanítványaink választott életcéljaira és életútjára, ugyanakkor az interkulturalitás tudatos tanításával gondolkodásmódbeli választási lehetőségeket mutathatunk meg nyelvtanulóinknak és tanár szakos hallgatóinknak is, ezek pedig hatással lehetnek későbbi pályájukra és interkulturális/interperszonális kapcsolataikra. Az interkulturalitáshoz köthető pozitív élmények hasznosságát megerősíti a szakirodalom (KRAMSCH 1993; BYRAM 2003; SERCU 2005) és az interkulturalitás különféle aspektusait tanító oktatók is (lásd 3.1). Azonban, különösen olyan helyzetben, amikor a hallgatók nem első kézből tapasztalnak meg egy vagy több idegen kultúrát, ugyanennyire fontos a tudatos képzés is, mivel ez a záloga az elmélyült megértésnek, kompetenciafejlesztésnek és attitűdformálásnak. Mindezeket megerősíti a negyedik válaszadó is. Bár ő maga nem tartozik az interkulturális kurzusokat tartó oktatók közé, szavai egybehangzanak az ő szándékaikkal és tapasztalataikkal, és akár e tanulmány tanulságául is szolgálhatnának:

Nagyon fontos új területe a nyelvpedagógiának mindhárom dolog, az interkulturalitás, az interkulturális kommunikáció és interkulturális tudatosság is, és jó lenne, ha minél hangsúlyosabban jelenne meg a tanárképző programokban. Ugyanakkor úgy érzem, hogy talán még nem elég elterjedt, köztudott, vagy elfogadott ahhoz, hogy tudatosan és ne csak inkább véletlenszerűen, az oktatók ezzel kapcsolatos tudása és lelkesedése függvényében jelenjenek meg ilyen témájú kurzusok. Többen is visznek be elemeket például az interkulturális tudatosságra, gyakorlatilag bármilyen kurzusba, és így a hallgatók ugyan kicsit véletlenszerűen, de talán kapnak mindezekről alapinformációt.

A következő lépés az lenne, hogy talán egy külön „kötelező” kurzus is legyen ezekben a témákban. [...] Némi elméleti bevezető után a hallgatóknak konkrét, az interkulturális

kompetenciák fejlesztését szolgáló gyakorlatokra lenne a legnagyobb szükségük. Nekik maguknak kellene átélni először mindazt, amit majd szeretnénk, hogy később az angol-órára bevigyenek. Manapság pedig valószínűleg erre még nagyobb szükség van, mert egyre kevésbé érzem, hogy akár otthon, akár a korábbi tanulmányaik során ilyesmi szóba kerülne... Emellett nyilván aktuális és idekapcsolódó témákat kellene nekik is mutatni, vitákat rendezni, és világossá tenni, hogy mekkora felelősségük lesz majd abban, hogy mit gondolnak a világról a tanítványaik.

#### 4. ÖSSZEGZÉS

E tanulmány célja az volt, hogy a megkérdezett oktatók válaszaiból feltáruljanak jó gyakorlatok, továbbgondolandó kérdések és fejlesztési lehetőségek az interkulturalitás szerepéről az angol szakos tanárképzésben. Az oktatók által leírt célok, megvalósítási formák és jó gyakorlatok aláhúzzák az interkulturalitás integrált tanításának létjogosultságát és fontosságát. Az is ezt támasztja alá, hogy – a nyelvtanárok beszámolói alapján – sokszor előkerül az interkulturalitás, még ha esetlegesen is. Nyilvánvalóan kikerülhetetlen. Ha pedig így van, akkor tehetnénk többet is annak érdekében, hogy tudatosan és több szaktárgy tanításába is bevonjuk az interkulturalitás különféle aspektusait. Ennek lehetőségét jól példázza az interkulturalitással már eddig is foglalkozó oktatók gyakorlata és tapasztalata. A korábban idézett *Fehér könyv* pedig további készíttetéssel szolgál:

[A]z egyetemet éppen annak egyetemessége – a nyitott gondolkodásra és a világra való nyitottságra való elkötelezettség – határozza meg tökéletesen, amelynek alapját a felvilágosodás értékei képezik. Az egyetem tehát óriási lehetőséget rejt a közszférában potenciálisan aktív szerepet játszó „interkulturális intellektus” képzése terén. Ezt a folyamatot – az „együttélés tanulásának” és a kulturális sokféleség aspektusainak valamennyi oktatási tevékenységben történő figyelembevétele érdekében – az interkulturális tanulásra vonatkozó tudományos kutatásnak kell segítenie. (*Fehér könyv* 2008: 28)

Mindezek alapján hasznos lenne feltárni, hogy az angol szakos tanárképzés egyes műveltségi területein milyen lehetőségek vannak az interkulturalitás bevonására az oktatásba. Az is megkerülhetetlen feladat, hogy tisztázzuk, a tanárképző oktatók mennyire képesek és hajlandók felvállalni a nagyon is interdiszciplináris igényű interkulturális képzést, mennyire korlátozzák éppen az interdiszciplinaritás kihívásai vagy a korábbi gyakorlatokhoz való ragaszkodás a képzés megújítását, fejlesztését. További teendő annak meghatározása, milyen érzékenyítésre, tudatosításra, képzésre és önfejlesztésre lenne szükség, hogy az oktatók szélesebb köre is elköteleződjék az interkulturalitás integrálása mellett az angoltanárképzésben.

## HIVATKOZÁSOK

- BACHMAN, L. F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press, Oxford.
- BARRETT, M. – BYRAM, M. – LÁZÁR, I. – MOMPOINT-GAILLARD, P. – PHILIPPOU, S. (2014): *Developing intercultural competence through education*. Pestalozzi Series No. 3. Strasbourg: Council of Europe. 13–17. <http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>. (Letöltés ideje: 2016. május 10.)
- BEACCO, J. C. – BYRAM, M. (2003): *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Main version. Draft1. – Language Policy Division Council of Europe, Strasbourg. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide\\_Main\\_Beacco2007\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_EN.doc). (Letöltés ideje: 2016. május 10.)
- BYRAM, M. (1995): Intercultural competence and mobility in multinational context: a European view. In: TICKOO, M. L. (ed.): *Language and culture in multilingual societies: viewpoints and visions*. SEAMEO Regional Language Centre, Singapore. 21–36.
- BYRAM, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters, Clevedon.
- BYRAM, M. (2003): Teacher education – visions from/in Europe, *Babylonia* 3–4(3), 7–10.
- BYRAM, M. (2009): Intercultural competence in foreign languages – The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In: DEARDORFF, D. K. (ed.): *The Sage handbook of intercultural competence*. Sage, Los Angeles, CA. 321–332.
- BYRAM, M. – MORGAN, C. (1994): *Teaching-and-learning language and culture*. Multilingual Matters, Clevedon.
- CABELLO, B. – BURSTEIN, N. D. (1995): Examining teachers' beliefs about teaching in culturally diverse classrooms. *Journal of Teacher Education*, 46(4), 285–294.
- CANALE, M. – SWAIN, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- CORBETT, J. (2003): *An intercultural approach to English language teaching*. Multilingual Matters, Clevedon.
- EINHORN Á. – MAJOR É. (2006): Az idegen nyelvek – vizsgafejlesztés nemzetközi kontextusban. In: HORVÁTH Zs. – LUKÁCS J. (szerk.): *Új érettségi Magyarországon – Honnan, hová, hogyan? – Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 127–138. <http://ofi.hu/az-idegen-nyelvek-vizsgafejlesztes-nemzetkozi-kontextusban>. (Letöltés ideje: 2016. május 10.)
- Fehér könyv a kultúrák közötti párbeszédéről* (2008). Európa Tanács, Strasbourg.
- GUILHERME, M. (2002): *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. Multilingual Matters, Clevedon.
- HARRIS, R. – LÁZÁR, I. (2011): Overcoming resistance. In: HUBER, J. – MOMPOINT-GAILLARD, P. (eds.): *Teacher education for change: The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Council of Europe, Strasbourg. 91–103.
- HYMES, D. (1972): On communicative competence. In: PRIDE, J. – HOLMES, J. (eds.): *Sociolinguistics: Selected readings*. Penguin Books, London. 269–293.

- KRAMSCH, C. (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- LÁZÁR I. (2013): Az interkulturális kompetencia szerepe az ELTE angol szak módszertani kurzusain 1986 és 2011 között. In: FRANK T. – KÁROLY K. (szerk.): *Az angol tudománya – 125 éves az egyetemi angol szak*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 314–322.
- MEDGYES P. (1994): *The non-native teacher*. Macmillan, London.
- MEDGYES P. (1997): *A nyelvtanár – A nyelvtanítás módszertana*. Corvina, Budapest.
- MEDGYES P. (1999): The fifth paradox: What's the English lesson all about? In: KENNEDY, C. (ed.): *Innovation and best practice*. Longman, Harlow. 133–145.
- MÉSZÁROS G. – BOGDÁN P. – CSEREKLYE E. (2012): *Társadalmi sokféleség, interkulturalitás*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét. [http://real.mtak.hu/32171/1/MESZAROS\\_GYORGY\\_\\_\\_BOGDAN\\_PETER\\_\\_\\_CSEREKLYE\\_ERZSEBET\\_\\_\\_TARSADALMI\\_SOKFELESEG\\_INTERKULTURALITAS\\_u.pdf](http://real.mtak.hu/32171/1/MESZAROS_GYORGY___BOGDAN_PETER___CSEREKLYE_ERZSEBET___TARSADALMI_SOKFELESEG_INTERKULTURALITAS_u.pdf). (Letöltés ideje: 2016. május 10.)
- NORTH, B. (2000): *The development of a common framework scale of language proficiency*. Peter Lang, New York.
- SEELYE, H. (1993): *Teaching culture – strategies for intercultural communication*. National Textbook Company, Lincolnwood, Illinois.
- SERCU, L. (2005): *Foreign language teachers and intercultural competence*. Multilingual Matters, Clevedon.
- VAN EK, J. A. (1986): *Objectives for foreign language learning. Vol. 1: Scope*. Council of Europe, Strasbourg.
- VINCE, M. (2010): *New Advanced Language Practice 3rd Edition*. Macmillan, London.
- WILLEMS, G. M. (2002): *Language teacher education policy promoting linguistic diversity and intercultural communication*. Council of Europe, Strasbourg. <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/WillemsENG.pdf>. (Letöltés ideje: 2016. május 10.)

**HOLLÓ DOROTTYA** az ELTE Angol Nyelvpedagógia Tanszékének docense. Angoltanár és tanárképző. Interkulturális kommunikációt, nyelvfejlesztést, ausztrál stúdiumokat és kutatómódszertant tanít a BA-, MA- és PhD-programokban. Társszerkesztője a *WoPaLP – Working Papers in Language Pedagogy* című online folyóiratnak.

# KANADAI MULTIKULTURALIZMUS A FILMMŰVÉSZETEN KERESZTÜL

KENYERES JÁNOS

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

## ABSZTRAKT

Az írás azokat a lehetőségeket és egyben nehézségeket mutatja be, amelyeket a filmművészet nyújt a kanadai multikulturalizmus elméleti és gyakorlati problémáinak magyarországi oktatásában. Sok film alkalmas az elmélet gyakorlati példákon keresztül történő ábrázolására, de van, amikor a magyarországi osztályteremben ellentétes reakciókat vált ki egy-egy alkotás. Atom Egoyan *Ararat* című filmje, mely 2002-ben készült, az 1915-ös örmény népirtás kapcsán az örmény és török kulturális és történelmi emlékezet máig eltérő, szembenálló és kibékíthetetlen voltát helyezi a középpontba, főként az örmény nézőpont felől közelítve meg a kérdést a mai Kanadában élő filmbeli szereplők történetén keresztül.

Az, hogy mit kezdünk az emlékezettel és a történelemmel, mindannyiunkon múlik, de nem valamely csoport vagy közösség tagjaként, hanem egyénenként, melyet a születésünkkor kapott, emberi voltunktól elválaszt-hatatlan függetlenségünk tesz lehetővé. Emberként az egyik legfontosabb kötelességünk, hogy soha ne felejtsünk. Viszont ezáltal könnyen az emlékezet rabjaivá válhatunk, akiket az áldozatként való lét és az elégtétel joga leláncol. Dönthetünk azonban úgy is lelkünk legbensőbb rejtekeiben, hogy a múlt felidézése felszabadít (...), hiszen megmutatja, hogy egy hatalmas és folyamatosan megvalósuló emberi terv részesei vagyunk. Ennek a gazdag és élettel teli múltnak az átélése teheti csak lehetővé, hogy képesek legyünk továbblépni.<sup>1</sup> (BISSEONDATH 2006: 31)

A filmművészet szerepe az utóbbi évtizedekben jelentősen megerősödött a különböző művészeti ágak között. A filmek a szakmai professzionalizmusnak és a technikai fejlődésnek köszönhetően is egyre nagyobb hatást képesek gyakorolni a befogadókra, akik fokozottan érzékenyebbek az audiovizuális médiumok iránt. A filmes adaptációk növekvő száma és sikere láttán ma az irodalmat sokan a filmművészet szolgálóleányának tartják nemcsak a forgatókönyvek alárendelt szerepe miatt, hanem azért is, mert a jó értelemben vett irodalmi bestsellerek filmes feldolgozásukat követően nagyságrendileg jelentősebb számú nézőhöz képesek eljutni, mint ahány olvasóhoz a könyvek. Ebben nagy szerepet játszanak azok a változások, melyek a befogadói szokásokban következtek be.

---

<sup>1</sup> Saját fordításom. Eltérő megjelölés hiányában a cikkben szereplő eredetileg idegen nyelvű idézetek magyar változatai saját fordításaim.



A filmművészet az audiovizualitás ma tapasztalható megerősödése miatt különösen alkalmas egyes kulturális jelenségek szuggesztív közvetítésére. Az ELTE Angol-Amerikai Intézetében meghirdetett, „Multikulturalizmus és identitáskeresés a kanadai filmművészetben és irodalomban” c. kurzus éppen ebből a felismerésből jött létre: az egyes órák hol irodalmi, hol filmművészeti alkotásokat elemeznek, esetenként regényekből készült filmeket, és ezeken keresztül ismertetik meg a hallgatókat a multikulturalizmus és identitás elméleti kérdéseivel.

Az örmény származású kanadai filmrendező, Atom Egoyan *Ararát* című filmje 2002-ben készült, cselekményének középpontjában az 1915–1917-es törökországi örmény népirtás áll, melyet sokan az első modern kori népirtásnak tartanak.<sup>2</sup> Az Ottomán Birodalom keleti részében, Anatóliában élő örmények évszázadokon keresztül török megszállás, a török birodalom fennhatósága alatt éltek, akárcsak a régió sok más nemzete. A XIX. század végén az Ottomán Birodalom elvesztette keresztény területeit, Görögországot, Bulgáriát és Szerbiát, ami a török nacionalizmus megerősödéséhez vezetett, melyet az örmények, az ország utolsó nagyobb keresztény népességének szisztematikus üldözése követett. Már az 1880-as évektől kezdve több ezer ember vesztette életét az etnikai tisztogatások következtében, és ez a folyamat végül az örmény lakosság tömeges lemészárlásába torkollott. Ahogy Lisa Siragarian írja: „Anatólia örmény közössége megsemmisült és a világon élő örmények fele elpusztult. A túlélők megtöltötték a Közel-Kelet és a világ menekülttáborait.” (SIRAGIAN 2007: 134) Az örmény népirtásra, örmény holokausztra vagy más néven örmény mészárlásra tehát 1915 és 1917 között került sor a többségében a muzulmán vallású törökök által lakott Oszmán Birodalomban, az ifjútörök kormány vezetése alatt. Az örmény lakosság lemészárlása, erőszakos kitelepítése és menetteltetése során örmény források szerint mintegy másfél millió ember esett áldozatul, míg a törökök 200–300 ezer ember halálát ismerik el. A független történettudomány általában 600–800 ezer emberre teszi az áldozatok számát.

Az örmény származású, Egyiptomban született, kisgyermek kora óta Kanadában élő Atom Egoyan filmjei tökéletes példái a posztmodern törekvéseinek. A cselekmény a legtöbb esetben töredékes, több szálon futó és lezáratlan, a történetek időben és térben szétválnak, így a filmek értelmezése is rendkívül sokrétű. Az emlékezet, a múlt felidézése

2 Az *Ararát* nem az első film, amelyben Egoyan az örmény népirtással foglalkozik. A *Családi mozi* [Family Viewing] (1987) már allegorikusan felidézte, és a *Naptár* [Calendar] (1993) szintén érintette a témát. Az örmény holokauszt irodalmi feldolgozásai között meg kell említeni Franz Werfel *A Musa Dagh negyven napja* [Die vierzig Tage des Musa Dagh] (1933) c. regényét, amely világszerte ráirányította a figyelmet az örmény genocídiumra. Szintén foglalkozik e történelmi eseménnyel Kurt Vonnegut *Kékszakáll* [Bluebeard] (1988), Edgar Hilsenrath *Az utolsó gondolatok meséje* [Das Märchen vom letzten Gedanken] (1989) és Louis de Bernières *Szárny nélküli madarak* [Birds Without Wings] (2004) c. regénye is. Az örmény népirtásról az első film Hollywoodban készült 1919-ben *Meggyalázzott Örményország* [Ravished Armenia] címmel, melyet számos dokumentum- és művészfilm követett. Az örmény népirtás más művészeti ágakra is hatással volt, például Charles Aznavour, aki az *Ararát*-ban Edward Saroyan filmrendezőt alakítja, az „Ils Sont Tombés” (1976) c. dalát az örmény holokauszt áldozatainak ajánlotta. Egoyan *Ararátja* (2002) után a Taviani testvérek rendezésében készült *Pacsirtafarm* [La masseria delle allodele] (2007) is e történelmi eseményt dolgozza fel.



különösen fontos szerephez jut az *Ararát* c. filmben, melynek bonyolult cselekményét röviden érdemes összefoglalni: Edward Saroyan, a híres örmény rendező Kanadában filmet forgat az örmény népirtásról, a készülő film középpontjában a Van városában élő örmények 1915-ös, törökök elleni felkelése áll. A film egyrészt az idős rendező édesanyja személyes visszaemlékezéseire, másrészt egy amerikai orvos, Dr. Clarence Ussher önéletrajzára épül. A forgatókönyv elkészítését egy torontói művészettörténész, Ani is segíti, aki a híres modernista festő, Arshile Gorky életművének kutatója. Arshile Gorky gyerekként Vanban élt a népirtás idején, ahonnan menekülnie kellett. Ani fia, Raffi a forgatáson sofőrként és segédként dolgozik, a film egy másik síkján pedig éppen Törökországból tér vissza Kanadába. Raffi édesapja örmény terroristaként vesztette életét 15 évvel ezelőtt, miközben merényletet kísérelt meg elkövetni egy török diplomata ellen. Raffit apja emléke, tette, motivációinak felfoghatatlansága nem hagyja nyugodni. Törökországból hazatérőben Raffit a torontói repülőtéren feltartóztatják a vámvizsgálaton: David, a vámtiszt hallgatja ki, akit különösen azok a fémdobozok érdekelnek, melyekben állítólag Saroyan készülő alkotásához (a filmbeli filmhez) újabb, a helyszínen készített felvételeket hoz. A dobozokat azonban nem lehet kinyitni, hiszen akkor tartalmuk megsemmisülne. A történetből az is kiderül, hogy David, a vámtiszt fia meleg, és a partnere az a félig török származású színész, Ali, aki a filmbeli filmben egy magas rangú török katonatisztet, Jevdet Bey-t alakítja. Raffi mostohatestvére, Celia szintén az emlékeivel küzd: édesapja titokzatos halálával, aki egy szikláról zuhant le Anival, a művészettörténésszel való szakításuk után.

A film egyszerre mutatja be a közösségi és személyes traumát, az identitás kulturálisan konstruált voltát, valamint a múlt megismerhetősége és megjeleníthetősége problematikuságát. Atom Egoyan filmje és a filmbeli film – Edward Saroyan elméleti kérdéseket nem feszegető, témájához romantikus érzelmességgel viszonyuló filmje – jelentősen eltér egymástól, és ez izgalmas elemzéseket tesz lehetővé, melyek a film különböző narratív szintjeinek ellentmondásosságára is kiterjednek. Raffi és Ali következő párbeszéde jól illusztrálja az örmény és török nép közötti – eltérő kollektív történelmi emlékezetéből származó – feszültségeket, és egyben rávilágít a multikulturalizmus nehézségeire és a nemzeti és személyes identitás emlékezet általi meghatározottságára is:

Raffi: Komolyan gondolta, amit mondott neki?

Ali: Mit?

Raffi: Hogy nem hiszi, hogy megtörtént.

Ali: A népirtás?

Raffi: Igen.

Ali: Le akar löni vagy ilyesmi? Nézze, én sosem hallottam ilyesmiről a gyerekkoromban. Tudja, magamtól kezdtem utánajárni. Én csak a deportálásról olvastam, rengeteg ember meghalt, örmények és törökök. Ez volt az I. világháború.

Raffi: De a törökök nem háborúztak az örményekkel, ahogy a németek sem háborúztak a zsidókkal. Állampolgárok voltak, védelemre számítottak. Az a jelenet, amit ma forgatott, egy szemtanú elmondására épült. A karaktere,

Jevdet Bey, őt csak azért helyezték ki Vanba, hogy végrehajtsa az örmények teljes kiirtását. Számos közlemény és távirat ezt bizonyítja.

Ali: Én nem mondom, hogy nem történt valami.

Raffi: Valami...

Ali: Nézze, én itt születtem, ahogy maga is, igaz?

Raffi: Igen.

Ali: Ez egy új ország. Szóval hagyjuk a francba a történelmet és lépünk tovább. Senki sem fogja lerombolni az otthonát. Senki sem akarja bántani a családját. Szóval menjünk be, bontsuk fel ezt és ünnepeljünk.

Raffi: Tudja, mit mondott Adolf Hitler a parancsnokainak, hogy meggyőzze őket a terve működéséről? „Ki emlékszik még az örmények kiirtására?”

Ali: Senki sem emlékezett. Senki sem emlékszik.<sup>3</sup> (EGOYAN 2002)

A kollektív, nemzeti és családi emlékezet, vagy ezek hiánya, alapvető módon határozza meg azt, hogy az egyén miként értelmezi a múltat, és az értelmezés iránya, elfogultsága eltérő személyes és nemzeti identitáshoz vezet. Raffi számára az örmények által elszenvedett fizikai és lelki sebek átélése kulcs ahhoz, hogy bejárja személyes útját, megértse családjá történetét, és átélje, mi mozgathatta apját, amikor megpróbált meggyilkolni egy török diplomatát, aminek során lelőtték. Ez készteti arra, hogy magányosan Törökországba utazzon, és felkeresse családjá múltjának helyszíneit. Ali az eltérő török történelmi emlékezet, pontosabban annak az örmény népiirtásra vonatkozó hiánya miatt ellentétes utat jár be, mely majd száz évvel az eseményeket követően és több ezer kilométerrel a tragédia helyszínétől is súlyos ellentétekkel terheli e két közösség tagjainak együttélését Kanadában.

Saroyan filmbeli filmje a fiktív rendező édesanyjának személyes beszámolója és Dr. Clarence Ussher szemtanúvallomása alapján az örmény nép kollektív emlékezetét kísérli meg rögzíteni. Azonban a filmbeli film történelmi emlékezete, a múltnak ezen újrateremtése nemcsak a török nézőponttól tér el, hanem a történelmi tényeknek is ellentmond. Amikor Saroyan a filmbeli forgatás szünetében azt bizonygatja Aninak, hogy alkotása mindent pontosan úgy rekonstruál, ahogyan az a valóságban megtörtént, Ani meglepve állapítja meg a távolban az Ararát képét megjelenítő díszletek láttán, hogy a hegyet Van városából nem lehet látni. Saroyan válasza az, hogy az Ararát megjelenítése „lelki értelemben igaz”, de a filmnek ezen a pontján nyilvánvalóvá válik, hogy a történelmi igazság nem azonos a „költői szabadságon” alapuló kollektív emlékezet felidézésével.

Annak a kijelentésnek a megértéséhez, hogy az Ararát láthatóvá tétele „lelki értelemben igaz”, Northrop Frye-nak a *Heilsgeschichte*, tehát az üdvtörténet és a *Weltgeschichte*, azaz a hagyományos értelemben vett történelem fogalmaihoz fűzött magyarázata nyújt segítséget:

A *Weltgeschichte* a mindennapi történelem kritériumait használja, és erre a kérdésre próbál válaszolni: „Mit láttam volna, ha akkor ott vagyok?”

<sup>3</sup>A magyar szöveg itt és a továbbiakban az *Ararát* c. film szinkronizált változatán alapul.

A *Heilsgeschichte* azonban, amint az evangéliumokból kitűnik, ezt mondaná: „Talán nem ezt láttad volna, ha akkor ott vagy, de amit láttál volna, annak aligha lett volna köze ahhoz, ami valójában történt.” (FRYE 1996: 100–101)

Az üdvtörténet és a történelem megkülönböztetése során Frye pontosan mutat rá arra, hogy a történelmi vizsgálatok célja annak megállapítása, hogy „mit láttam volna”, és bár Frye maga sem cáfolja a *Weltgeschichte* szubjektív jellegét, őt az irodalmi nyelv és a Biblia kapcsolatrendszerére irányuló kutatásaiban főként a *Heilsgeschichte*, az üdvtörténet aspektusai érdeklik. A történettudomány filozófiai összefüggéseivel foglalkozó olyan gondolkodók, mint Edward Hallett Carr, Hayden White és Paul Ricoeur viszont világosan rámutatnak arra, hogy a történelemírás távolról sem a múltról szóló objektív beszámoló, hiszen szubjektív tényezők is befolyásolják. Az *Emlékezet, történelem, felejtés* c. művében Ricoeur a történetírás három alapvető alkotóelemét különbözteti meg: „Az ismeretelméleti folyamat a historiográfiai művelet három szakaszát öleli fel; a szemtanúság és a levéltár szakaszából a magyarázat és megértés alakzataiban lévő »miért« alkalmazásain halad keresztül; végül a történész általi múlt megjelenítésének szentírási szintjére jut el” (RICOEUR 2004: xvi). Mivel mindhárom fenti tevékenység értelmezési műveleteket is tartalmaz, így inkább a valószínűséggel, mintsem a bizonyossággal van szoros összefüggésben. A történelmi tudás nem lehet teljesen objektív, egyes tények feledésbe merülnek, máskor a történész átsiklik felettük és feltáratlanok, feltáráthatatlanok maradnak. Ricoeur mindazonáltal úgy véli, hogy a történelemről szóló beszámolók mégsem teljességgel megbízhatatlanok, hiszen bizonyos szintű objektivitást mindig tartalmaznak.

A fentiek alapján természetes, hogy ha az *Ararát* az örmény népirtás hiteles megjelenítésére törekszik, nem elégedhet meg egy leegyszerűsítő történelemfelfogással.<sup>4</sup>

A film, ahogy Emma Wilson megjegyzi, „igen komplex, már-már ellentmondásos: megkísérli feltárni az örmény népirtás abszolút igazságát, azt, hogy ezek az események valóban megtörténtek (...), és az *Ararát*, bár megkésve, szerepet játszik egy nemzeti és etnikai trauma tudatosításában”. Mégis, ahogy hozzáteszi: „az *Ararát*-ban Egoyan egyre inkább tudatosítja bennünk a történelmi rekonstrukciók hamisságát és manipulációját” (WILSON 2009: 116–17). Az *Ararát*-ban Egoyan a népirtásról szóló vallomásoknál is jobban foglalkoztatja az, hogy „a népirtást miként közvetítik a későbbi nemzedékek azon különböző reakciói és értelmezései, melyek a genocídium tanúságtételeire vonatkoznak” (BURWELL–TSCHOFEN 2007: 126). A török állásponttal pedig azt mutatja be a film, hogy mi történik akkor, ha az emlékeket a hagyomány vagy a hivatalos történetírás megpróbálja kitörölni a történelmi emlékezetből, amire a film több helyen is utal.

A film így nem egyszerűen egy adott történelmi eseménysort állít a középpontjába, hanem azt, hogy a jövőendő generációk miképpen viszonyulnak hozzá. És bár az *Ararát* a közvetítés szűrőjén keresztül idézi fel a genocídiumot, a film azt is sugallja, hogy amint

<sup>4</sup> Az *Ararát* történelemfelfogásának Edward Hallett Carr és Hayden White írásai alapján történő elemzéséhez lásd Parker *Something to Declare: History in Atom Egoyan's Ararat* c. tanulmányát (PARKER 2007).

nemcsak egyetlen módon lehet a múltra emlékezni, hiszen elkerülhetetlenül mindenki a saját tapasztalatait is bevonja az emlékezés aktusába, valójában nem rendelkezünk világos és megfogható múlttal sem.

A fentiekén kívül az is különösen megnehezíti az örmény holokausztról való beszédet, hogy a népirtás történelmi alapja erősen vitatott: a hivatalos török álláspont kifejezetten tagadja a genocídium tényét, számos más ország pedig – főként politikai okokból – mind a mai napig nem ismerte el, hogy népirtás történt.<sup>5</sup> A filmről szóló cikkeket elemezve Burwell és Tschofen azt a következtetést vonja le, hogy Egoyan „két központi kérdéssel viaskodik: annak a traumának a súlyával, melyet magának a népirtással kapcsolatos eseményeknek a »hivatalos történelemből« való kitörlése okozott, és egy olyan »hely« – otthon vagy haza – hiányával, amelyből az ember ezt a traumát kezelhetné, és amelybe beágyazhatná saját kultúráját, nyelvét és identitását” (BURWELL–TSCHOFEN 2007: 125–126). Az örmény holokauszt kifejezett tagadása, a vele kapcsolatos ellentétes álláspontok, de a múlttól való jelentős távolság miatt is az eseményekről nem lehet teljes bizonyossággal beszélni, hiszen a kétely mindig jelen van.<sup>6</sup> Ahogy Raffi a Törökországban készített videofelvételén mondja: „Látván ezt a helyet rádöbbenek, mennyi mindent elvesztettünk. Nemcsak a földet és az életeket, de a megemlékezés lehetőségét is. Semmi sincs, amivel bizonyíthatnánk, hogy bármi is történt.” (EGOYAN 2002) Az emlékezet alól kicsúszik a talaj és a kitörlésnek és felejtésnek esik áldozatul. Ez magyarázza, hogy ennek az egyedi eseménynek gyakran miért metaforikus az ábrázolása, ahol a történelem áthelyeződik a képzelet, a művészet világába. Ez az a pont, ahol a történelem és a művészet találkozik, ugyanakkor Egoyan filmjében van egy furcsa, további átfordulás: úgy érezzük, hogy a film valami megfoghatót próbál rekonstruálni a szimbólumok és metaforák utalásszerűségéből. Az *Ararát*-ban a művészet nem egyszerűen felhasználja a képzelőerőt, hanem egy megfogható múlt újra-teremtése érdekében el is próbál szakadni tőle.

Az *Ararát*-ban az emlékezés és az emlékek a nemzeti, közösségi, családi és egyéni történelem és történetek felidézését szolgálják. Parker szerint „Az *Ararát* mindenekelőtt a történelemről való elmélkedés – hogyan alakul ki és miként van hatással az emberre” (PARKER 2007: 1040). Bár Egoyan fenti problémakeresése erősen érződik a filmes világán, művészeti alkotás jellegénél fogva a film kiegészíti, sőt végül meg is haladja a történelemmel és historiográfiával kapcsolatos elméleti kérdéseket. A történelem megismerhetőségének kérdésein túl az *Ararát* a művészet természetéről való elmélkedés is. Egy olyan valóságot mutat be, amely meghaladja a történelmet, miközben a gyökereit nem szakítja ki belőle. Így előretékinő látomás, amely a film jelenében valósul meg, ahol mindennek ellenére a dolgok megjavíthatók, helyreállíthatók. Ez az a vízió, amely szelíden átviláglik egy

5 A mai napig a világon mindösszesen huszonnégy ország ismerte el az örmény népirtást (Magyarország nincs közöttük), legutóbb, 2016. június 2-án Németország. Válaszul Törökország hazarendelte berlini nagykövét konzultációra, és Recep Tayyip Erdogan török elnök szerint komoly hatása lesz a Bundestag döntésének a német–török viszonyra.

6 A kétely néha tagadásba vált át. Miután „török csoportok, azt állítván, hogy a film törökellenes propaganda”, tiltakozásokat szerveztek, Egoyan úgy döntött, hogy az *Ararát*-ot versenyen kívül vetítsék le a Cannes-i Filmfesztiválon 2002-ben. Lásd ROMNEY 2003: 173.

szörnyű történelmi múlt sugallatán, egy olyan múltén, amelyet lehetetlen pontosan leírni és megjeleníteni.

Az *Ararát* tehát a művészet természetéről való elmélkedés, és a film kifejezetten tartalmaz egy metainterpretatív stratégiát a saját értelmezéséhez. Ez a művészeti alkotások összekapcsolódásán alapuló, de a személyes és nemzeti narratívákra is kiterjedő értelmezési mód, melyet Raffi fejt ki, a film tipológiai olvasatát veti fel, és összekapcsolja a nemzeti és egyéni történeteket, a cselekmény közösségi és egyéni szárait. A film egyik utolsó jelenetében Anit látjuk, amint egy vetítövásznon előtt áll és előadást tart Arshile Gorkyról. A következő jelenetben – melynek a kezdetén még Ani szavait hallani – Raffi saját videofilmjét mutatja Celiának egy örmény templom falán található kőfaragásról, mely a Madonnát és a Gyermeket ábrázolja, és Raffi Celiának e műalkotás történelmi korokon átívelő hatásáról beszél:

Ani: Arshile Gorky egy kis faluban született a Van-tó közelében. A falu széléről tiszta rálátás nyílt Aktamar szigetére. Gorky gyerekkorában többször ellátogatott a szigetre anyjával. Megmutatta neki a templom falába vésett, kidolgozott faragványokat.

Celia: Miért mutatod ezt meg nekem? [A néző az örmény keresztény templom falán található Madonna és a Gyermek domborművet látja Raffi felvételén]

Raffi: Ez a kezdet eme hely emlékéből, a fényképig, a vázlatig, a festményig. Te mondtad, hogy menjek oda. Hogy töltsen meg a szívem. Ha ez megtörténhet, akkor ott képes leszek erre. Képes lettem volna eldobni az életemet. És tegnap este, amikor ott ültünk a sötét szobában, hallottam, hogy kinyitja a dobozt, és éreztem.

Celia: Mit éreztél?

Raffi: A szellemét. Az apám szellemét. (EGOYAN 2002)

A kőfaragvány – valamint az alapjául szolgáló Mária és Jézus történet – az Arshile Gorky és anyja fényképének *típusaként* vagy előképeként jelenik meg, amely aztán Gorky festménye vázlatának, majd magának a festménynek adja az előképét. A *típusok* és *antitípusok* ezen láncolata továbbterjed a film diegetikus szintjén ábrázolt családi kapcsolatokra is: Raffi és az anyja, Raffi és az apja, Celia és az apja és Edward Saroyan, a filmbeli film rendezőjének és az ő népiást túlélő anyjának kapcsolatára. A kőfaragvány – a Madonna és a Gyermek motívumon keresztül – így a film gyermek-szülő kapcsolataira is kiterjed, és mint a múlt egyetlen kézzelfogható maradványa egyfajta gyógyírként szolgál a filmben kifejezett különféle traumákra.

A Madonna és a Gyermek keresztény motívum, mely a fenti asszociációs láncolat alapját adja, azonban csak igen finom utalásokkal, félig rejtett módon van jelen Egoyan filmjében. A kereszténység mint az örmények (és görögök, valamint az amerikai misszionárius-orvos, Dr. Clarence Ussher) vallása azonban kifejezetten előtérbe kerül a török parancsnok, Jevdet Bey szemszögéből:

Felhívás minden kereszténynek. A hittérítő úgy érzi, üldözik őt? Szabadsággal és hatalommal ruháztunk fel titeket, görögöket és örményeket. Hálás lehetnél! Ő az anyád? [A Gorky és anyjáról készült fényképet mutatja fel.] Azért adta ezt a fényképet, hogy emlékezz rá, igaz? Nézd meg őt. Ő úgy nevelt fel téged, hogy felsőbbrendűnek érezd magad nálunk. Arra tanított, hogy a törökök bosszúállóak és műveletlenek. Hogy vérszomjasak. Most megtanítalak valamire. Az, ami a népeddel fog történni, az a te hibád. Annak ellenére, hogy folyton a ti Jézus Krisztusotokról papoltok, a lelketek mélyén csak a pénzben és a kereskedésben hisztek. Az utcáimat ellepték a ti piacaitok és uzsorásaitok. A kapzsiságotok romlottságba, pusztulásba vitt minket, és most a ti sorsotok is ez lesz. (EGOYAN 2002)

Jevdet Bey fenti mondatai a törökök véleményét nem objektíven jelenítik meg, hanem sokkal inkább úgy, ahogyan az örmény kollektív emlékezetben él. Jevdet Bey az örmények mint keresztény nép elleni vádjai, hogy „csak a pénzben és a kereskedésben” hisznek és akiknek a kapzsisága „romlottságba, pusztulásba” visz, ismerősen hangzanak; lényegét tekintve megegyeznek azokkal a közismert vádakkal, amelyekkel a náciok illették a zsidókat. Pontosan ez az, amire Raffi utal Hitler terveivel kapcsolatban: „Ki emlékszik még az örmények kiirtására?” (EGOYAN 2002), mely egyben azt is jelenti, hogy az örmény népirtás az előképe volt a második világháborús holokausztnak, és ennek következtében a két esemény lényegét tekintve azonos, azzal a különbséggel, hogy az örmény népirtás ki lett törölve a történelemből.<sup>7</sup>

A filmben felvetett elméleti kérdéseknél is fontosabb azonban, hogy az *Ararát* a történelmet metaforikusan ábrázolja, azáltal, hogy a képzelet világába helyezi át. Kérdés ugyanakkor, hogy a művészet képes-e orvosolni egy megfoghatatlan és felfoghatatlan történelmi esemény miatt bekövetkezett traumát. Ahogy a közelképekből kitűnik, a kezek kulcsfontosságú, tipologikus szerepet játszanak a filmben, és amikor Arshile Gorky kitörli anyja kezét a festményről, amelyek olyan hitelesen idézik fel, mintha élne, a film azt sugallja, hogy minden felidéző ereje ellenére a művészet valójában hazudik. A kezek az érintkezés, a kapcsolattartás célját szolgálják, és Gorky anyja visszavonhatatlanul nem létezik, visszafordíthatatlanul halott, így a kezei kitörése a festményről az egyetlen igaz módja a végérvényes elvesztése, hiánya ábrázolásának. Paradox módon Gorky anyja kezét a saját csupasz kezével törli ki, így bár utoljára, de mégis megérinti és kapcsolatba lép vele. A személyes szinten történő törlés egy másik, nagyobb törlést tükröz – az események törlését a történelemből. Amikor Ani az előadása után a vetítővászonon megérinti Gorky anyjának, Shushannak a kezét a kivetített fényképen, ezzel az aktussal mintegy kapcsolatot létesít vele és rajta keresztül a történelmi múlttal, bár ez a cselekedet pusztán metaforikus.

<sup>7</sup> Az *Ararát* pedig az *Emlékezz!* [Remember], Egoian 2015-ben bemutatott filmje előképeként értelmezhető, mely egy időskori demenciában szenvedő, II. világháborús holokauszt túlélő igazságkeresését állítja középpontba.



Mindazonáltal a jelentősége világos: egy intellektuális és érzelmi kéznýújtás a múlt felé, egy afelé tett mozdulat, hogy átélje azok szenvedéseit, akik már nincsenek.<sup>8</sup>

A film utolsó jelenete azonban némi feloldást nyújt. Úgy tñnik, hogy ez a jelenet Saroyan filmbeli filmjéből való, de valójában nem, és nem is Egoyan *Ararát*jának diegetikus szintjén jelenik meg. Valójában egy teljesen más narratív szinten játszódik, melyet a művészet szintjének lehetne nevezni: Gorky anyját látjuk, ahogy egy gombot varr fel egy kabátra. Ez a gomb hiányzik Gorky kabátjáról Saroyan filmbeli filmjében Van városában a fénykép készítésénél, majd Gorky stúdiójában tñnik fel ismét, amint egy cernáról lóg a falon. A filmbeli filmben tehát nem lett a kabátra visszavarrva. De mi történik, ha most, a jelenben mégis visszakerül a helyére? Az utolsó jelenet így a művészet világát idézi meg, ahol bármi megtörténhet. A film tehát saját létezésén, a múltból való megemlékezésen keresztül igazolja, hogy maga az emlékezés az, amely lehetőséget ad a történelmi traumáktól való megszabadulásra. Egoyan nem állítja, hogy ismeri a múltat és nem kíván ítélni, de megmutatja a kollektív és személyes emlékezetben rejlő sebeket, és egy lépést tesz a gyógyulás felé.

Sok film alkalmas az elmélet gyakorlati példákon keresztül történő ábrázolására, de van, amikor a magyarországi osztályteremben különösen ellentétes reakciókat vált ki egy-egy alkotás. Atom Egoyan *Ararát* című filmje, mely az örmény népirtás kapcsán az örmény és török történelmi emlékezet máig eltérő, szembenálló és kibékíthetetlen voltát helyezi a középpontba, főként az örmény nézőpont felől közelíti meg a kérdést a mai Kanadában élő filmbeli szereplők történetén keresztül. Az ELTE Bölcsészkarának Angol–Amerikai Intézetében mindez azért érdekes és egyben kényes nézőpont, mert az elmúlt évek dinamikusan fejlődő nemzetközi kapcsolatainak köszönhetően a kurzust gyakran veszik fel Törökországból érkezett hallgatók, akik a többségében magyar hallgatók között a film sugallatától eltérő történelmi tudattal, történelmi emlékezettel rendelkeznek erről a csaknem száz évvel ezelőtti tragikus eseményről. A kanadai multikulturalizmus magyarországi oktatása így különösen jelentőssé válik. A film megtekintése után a török diákok első reakciója általában az előzetes felkészítés ellenére is elutasító, mely csak nehezen mozdul el az elfogadás irányába. A török hallgatók bevonásával folytatott beszélgetés, a „másik” nézőponttal való megismertetésük mindazonáltal a magyar hallgatók számára is sok tanulsággal szolgál, így a film megvitatása a budapesti osztályteremben új dimenziót nyit meg, és a való életben is demonstrálja a kulturális sokszínűség eszméjét és annak elméleti és gyakorlati nehézségeit. A filmben és értelmezésében megjelenített problémák így tükröződnek, megisméltódnak a magyarországi multikulturális térben. A hallgatókban a filmből leszűrt elméleti következtetések igazságtartalma éppen az osztályteremben megjelenő ellentétes viszonyulások által tudatosulnak és erősödnek meg a gyakorlatban. Mindez továbbgondolásra és további történelmi, szociológiai és kulturális kutatások végzésére sarkallja a magyar és török hallgatókat egyaránt.

<sup>8</sup> Az érintés mint a múlttal való kapcsolatteremtés motívuma Egoyan más filmjeiben, pl. *A kárbeclőben* [The Adjuster] (1991) is fontos szerepet kap.



## HIVATKOZÁSOK

- BISSOONDATH, N. (2006): A footnote of history? Canada from the outside In: ANCTIL, P. – BERND, Z. (eds.): *New trends in Canadian studies*. P.I.E.–Peter Lang, Brussels. 25–35.
- BURWELL, J. – TSCHOFEN, M. (2007): Mobile subjectivity and micro-territories: Placing the diaspora. In: BURWELL, J. – TSCHOFEN, M. (eds.): *Image and territory: Essays on Atom Egoyan*. Wilfrid Laurier University Press, Waterloo ON. 125–131.
- EGOYAN, A. (1991): *A kárbeclő*. Alliance Entertainment, 1991.
- EGOYAN, A. (2002): *Ararát*. Alliance Atlantis Communications.
- EGOYAN, A. (2015): *Remember*. Serendipity Point Films.
- FRYE, N. (1996): *Kettős tükör: A Biblia és az irodalom*. (Pásztor Péter ford.) Európa Könyvkiadó, Budapest.
- KIRKLAND, B. (2001): Egoyan mounts Testament; New film Ararat a personal take on genocide. *The Toronto Sun*. 8 June 2001. <http://www.atour.com/~aahgn/news/20010611c.html>. (Letöltés ideje: 2016. mácius 20.)
- PARKER, M. (2007): Something to declare: History in Atom Egoyan's *Ararat*. *University of Toronto Quarterly*, 76(4), 1040–1054.
- RICOEUR, P. (2004): *Memory, history, forgetting*. (Trans. Kathleen Blamey and David Pellauer). University of Chicago Press, Chicago.
- ROMNEY, J. (2003): *Atom Egoyan*. BFI Publishing, London.
- SIRAGANIAN, L. (2007): Telling a horror story, conscientiously: Representing the Armenian genocide from Open House to Ararat. In: BURWELL, J. – TSCHOFEN, M. (eds.): *Image and territory: Essays on Atom Egoyan*. Wilfrid Laurier University Press, Waterloo ON. 133–156.
- WILSON, E. (2009). *Atom Egoyan*. University of Illinois Press, Urbana and Chicago.

**KENYERES JÁNOS** az ELTE BTK Angol–Amerikai Intézetének igazgatója, habilitált egyetemi docens. Angol és kanadai irodalmi, kanadai filmművészeti és irodalomelméleti kurzusokat oktat. Számos publikációval rendelkezik e kutatási területeken, a Northrop Frye irodalomelméletéről írott könyve *Revolving around the Bible: A Study of Northrop Frye* címmel 2003-ban jelent meg. 2005 és 2009 között a Torontói Egyetem vendégtanára volt. A Közép-európai Kanadisztikai Társaság alelnöke, az Angol–Amerikai Intézet Kanadisztikai Központjának vezetője és a *The AnaChronisT* c. folyóirat egyik szerkesztője.

# AZ ANGOL TÖRTÉNELEM TANÍTÁSA TÖRTÉNELMI ÉS KOSZTÜMÖS FILMEKKEL

VELICH ANDREA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

## ABSZTRAKT

A történelmi kosztümös, életrajzi és kultúrörökségi filmek, illetve történelmi sorozatok – minden kulturális, vizuális és módszertani létjogosultságuk és hasznuk ellenére – rejtett veszélyeiről sem szabad megfeledkeznünk, és történészként időről időre fel kell hívjuk a nézőközönség, hallgatóink figyelmét arra, hogy sokszor sem a cselekmény, sem a képi világ nem vagy kevésbé felel meg a sokszor elvárt történelmi korhűség követelményeinek, pedig a néző azt feltételezi, hogy történetileg leginkább korhű művet, nem pedig szinte teljes fikciót lát. Esettanulmányomban a kultúrörökség filmek XX. századi felívelésének felvázolását követően a BBC egy 2013-as sorozatával szeretném ezt az állítást alátámasztani. A Philippa Gregory angol kortárs író nő azonos című történelmi regényéből *The White Queen (A fehér királyné)* címmel a BBC 10 részes, a rózsák háborújáról (1455–85) készült sorozatának történelmi kontextusba állításával szeretnék rámutatni a kultúrörökség, illetve kosztümös filmek és sorozatok kultúrárt és kulturális emlékezetet formáló erejére és veszélyeire.

Jelen cikk szerzője amellet érvel, hogy a történelmi kosztümös, életrajzi és kultúrörökségi filmek, illetve történelmi sorozatok – minden kulturális, vizuális és módszertani létjogosultságuk és hasznuk ellenére – rejtett veszélyeiről nem szabad megfeledkeznünk, és történészként időről időre fel kell hívjuk a nézőközönség, hallgatóink figyelmét arra, hogy sokszor sem a cselekmény, sem a képi világ nem vagy kevésbé felel meg a sokszor elvárt történelmi korhűség követelményeinek, pedig a néző azt feltételezi, hogy történetileg leginkább korhű művet, nem pedig szinte teljes fikciót lát.

A következő esettanulmányban a kultúrörökség filmek XX. századi felívelésének felvázolását követően a BBC egy 2013-as sorozatával szeretném ezt az állítást alátámasztani. A Philippa Gregory angol kortárs író nő azonos című történelmi regényéből *The White Queen (A fehér királyné)* címmel a BBC 10 részes, a rózsák háborújáról (1455–85) készült sorozatának történelmi kontextusba állításával szeretnék rámutatni a kultúrörökség, illetve kosztümös filmek és sorozatok kultúrárt és kulturális emlékezetet formáló erejére és veszélyeire. A korszakban járatos történészként magam is nagyra értékelem a filmeket, a vizuális tanítási anyagokat, és gyakran használom azokat a brit történelem és kultúra oktatásához, és hiszek az interdiszciplináris megközelítésekben is, mégis hallgatóim és környezetem reakciói és az alább felhasznált szakirodalom alapján felelősségemnek érzem megkongatni a vészharangot és nyomatékosítani e példával a kosztümös filmek, sorozatok történelemtanításban történő, kritikai kontextusba állítását mellőző órai használatának veszélyét.

Elöljáróban szeretném leszögezni, Tóth Zoltán János filmesztéta definíciója alapján, hogy „a történelmi film mint műfaji kategória már önmagában véve is problematikus,

több zsánere is lebontható (többek közt életrajzi, háborús, történelmi kalandfilm, kultúrörökség filmekre), és egyaránt fellelhető a szerzői, illetve a tömegfilmben” (TÓTH 2008: 1). Egyetértésben Tóth Zoltán Jánossal ugyanakkor azt tekinthetjük valódi történelmi filmnek, mely szándékosan a történelmi valóság bemutatására (is) vállalkozik.

Váró Kata és Claire Monk kutatásai alapján nagyon rövid áttekintést adva a történelmi film „sikertörténetéről”, megállapítható, hogy fénykorát mindig a háborúk és a társadalmi feszültségek borzalmai, nyomásai alóli menekülés, hárítás jellemezte. A történelmi film első „sikeres” korszaka vizsgált területünkön, Nagy-Britanniában, az 1930-as és 40-es évek, éppen a két világháború közti gazdasági világválsággal, Hitler hatalomra kerülésével, és a II. világháború időszakával esik egybe, második felfutása pedig, tán nem meglepően, éppen az 1980-as és 1990-es évekre esik, melyeket pedig a nehézipar hanyatlásával járó gazdasági válság és átalakulás okozta magas munkanélküliség és társadalmi elégedetlenség, a háború utáni konszenzus és a jóléti állam lebontása jellemez (VÁRÓ 2010: 165; MONK 2013). A hagyományos ipar szerepét mindinkább átvevő szolgáltatóipar és a turizmus előtérbe kerülése pedig ösztönzően hatott a történelmi film újabb fénykorára.

Napjaink, a XXI. század elejének gazdasági, társadalmi válságait, a szolgáltatóipar és a turizmus dominanciáját pedig már nem is kell ecsetelnünk, ahogy annak hatása a brit történelmi és kosztümös filmek, sorozatok és kultúrörökség filmek legújabb felvirágzására szintén nyilvánvalóan letapintható. Ezért korunkban kettős nyomás nehezedik a történelemtanárokra: egyrészt az új internet-generációnak kell a történelmet, a kulturális örökséget tanítani, átadni (a szociálpszichológiai értelemben vett hárítás-menekülés lehetőségeit nem elvéve tőlük sem), de mindezt a gombamód szaporodó, világszerte jelen levő, és nem kevésbé népszerű kosztümös filmek, történelmi minisorozatok (*Elizabeth*, *The Virgin Queen*, 2005), sorozatok (*The Tudors*, 2007–10) és a közelmúltban felbukkanó és futótűzként terjedő történelmi, vagy inkább kosztümös „szappanoperák” (köztük az alább tárgyalandó angol sorozat, a *The White Queen* [2013]) mellett és ellenében, ami nagy felelősséget hárít ránk.

A felelősség azért is nagy, mert Váró Kata szavaival

a kosztümös filmek két virágkora közt van egy jelentős különbség. A korai filmek mindig valami megoldást kínáltak a jelen feszültségeire: az aktualitásoktól eltávolodva a történelmi kulcseseményekből merítve kínáltak mintákat a megoldásra. A későbbi időszakban, a nyolcvanas évektől megjelenő kultúrörökség filmekben ez már sokkal kevésbé érhető tetten. [...] [Korábban a] hivatalos elvárásoknak való megfelelési vágyon alapuló öncenzúra jellemezte őket [e filmeket], [...] [később] bizonyos kérdéseket egyszerűen a szőnyeg alá söpörtek. A feszültségek sosem lépik túl a robbanás küszöböt, hiszen ezeket a konzervatív erkölcsök és hagyományos minták sikeresen elfojtják. A kultúrörökség filmek múltidézése a nosztalgiát, a jelen konfliktusainak múltba távolítását szolgálja, a filmek kirakatszerű erkölcsi modelleket kínálnak, semmint a történelmi tapasztalat kipróbált problémamegoldásait. (VÁRÓ 2010: 179–180)

A kosztümös vagy a történelmi filmek legújabb felívelő sikerszakaszában, napjainkban szintén leginkább a *jelen* problémáinak elkendőzésére törekszenek. A filmek szemléletét a szembenézés és tanulság helyett a problémák elől való *menekülés* határozza meg. Mivel a korai XXI. század történelmi drámái, kosztümös filmjei a nagyobb profit reményében mindinkább sorozatok formájában jelennek meg, a történelmet nem egyfajta elgondolkodtató és tanulságos történetként prezentálják, hanem inkább egyfajta elnyújtott, a kulturális emlékezetet átalakító, eltompító nosztalgikus folyam, „esti meseként” funkcionálnak. A néző évről évre, hétről hétre, estéről estére teljesen hozzászokik e nem kor- és történetileg hű „módosított” múlthoz, „módosult valósághoz”. A történeti pontatlanságok, csúsztatások pedig vagy nem is ismertek és érdekesek, vagy elfelejtődnek és irrelevánsakká válnak, a sorozatban megjelenő, és részeit összekötő szép testek és szép szerelmek mintegy felülírják azokat és a történeti tényeket, és végül egyfajta módosult tudatállapotot és történelmi és kulturális emlékezetet eredményeznek. A köznapis problémák elől nosztalgiába menekülő befogadók igényeivel találkozva jó táptalajra is hullanak.

A nosztalgiának többféle definíciója is ismert, amíg a klinikai pszichológia a kétségbeesés és patológikus megnyilvánulásának tartja, a fogyasztó-marketing kutatás a nosztalgiát a fogyasztói gyakorlat, preferenciarendezés egyik fajtájának, megküzdési stratégiának tekinti (GOULDING 2001: 565).

További probléma, hogy a kosztümös sorozatok, szappanoperák immár nem csupán „az unatkozó női középosztálynak” szólnak, hanem mind szélesebb társadalmi rétegeket szólítanak meg, „osztálytalanná”, „nemtelenné” és kortalanná válnak, és egyfajta „celeb” *Való Világ* showműsor szintjére viszik le a történelmet. Pontosabban a történelem képeit és szereplőit használják fel mintegy háttérként a jelen problémáinak elkendőzésére a néző pszichés igényeinek kompenzálása révén (MONK 2013).

Schubert Gusztáv még élesebben fogalmaz: „Nincsen történelem, de nem tudunk megenni nélküle. Áltörténelmet gyártunk. Ágálunk, mintha valakik lennénk. A 20. századról szólván a történelmi film akkor pontos, ha a retusőr munkáját kutatja, ha megmutatja, hogyan készül a történelem. Nem lehet kerek és végleges mesével előállni. Az archaikus ember a történelemben él, a modern ember pedig a történelem képzetében.” (SCHUBERT 2010: 70) És ami még ennél is aggasztóbb, a XXI. század embere a történelmi sorozatokba „bebugyolálva”, a történelem „vattacukros pótlékán” alszik el mindenbe belefáradva szó szerint és átvitt értelemben egyaránt. A történelemről annak borzalmait, kihívásait és tanulságait lehántva szinte csak a nosztalgia cukormáza marad.

A szakirodalom megkülönböztet elsődleges (egyszerű) és másodlagos (reflexív) nosztalgiát. Míg az előbbi a saját múltba révedés révén kínál az elidegenedésből menekülést, pszichés kiutat, Davies (1979) szerint a reflexív nosztalgia esetén a néző távoli korok hőseivel azonosul s ezáltal „inflálhatja egóját”, azaz többnek, fontosabbnak érezheti magát (GOULDING 2001: 584).

A mozi (és a film) képes gyorsan reagálni a tömegigényekre, és nagyban hat a kulturális, a populáris emlékezet formálására. Mint bármely iparág, a mozi számára is legalább olyan fontos a tőke, mint a tehetség. Ebből következik a közönségnek és a tőkének való kiszolgáltatottsága. A populáris filmek, közönségfilmek népszerűségét azért könnyű megítélni,

mert a sikert pénzforgalmi mutatók alakítják. A kosztümös, illetve kultúrörökség filmek tárgyalásakor elengedhetetlen szempont az üzleti és közönségsikerük tárgyalása, amelynek további fontos elemei a tudatos marketingstratégiák is.

Korda Sándor *VIII. Henrik magánélete* című filmje (1933) volt az első nagy kasszasiker, mely 48 ezer fontos gyártási költségével tízszeres hasznot, félmillió fontos profitot eredményezett (BEIER 1995: 105). E sikerhez anno több minden kellett: a hangosfilm újdonsága mellett egy jó téma, egy népszerű angol király, VIII. Henrik botrányos alakja, és annak a mai napig megálló és megnevetető karikatúrája, Charles Laughton, a Holbein-képről ismert hírhedt király szinte élethű mását adó megjelenésével és zseniális játékaival. Ugyanakkor a kasszasikerhez hozzájárult az új marketingstratégia is, a londoni székhelyű *London Film Studios*-ban készült film ősbemutatóját ugyanis nem Londonban, hanem New Yorkban tartották a nagyobb publicitás és közönség reményében. Mindez együtt működött is. Ráadásul a fasizálódó Németország, Hitler növekvő fenyegetése mellett ki ne szeretett volna nosztalgiaiból elábrándozni Anglia egy erős király, VIII. Henrik (1509–47) alatti nagyságán és hatalmán.

Korda példáján és sikerén felbuzdulva aztán beindult a brit filmgyártás mindmáig legpiacképesebb árucikkének, a kosztümös filmeknek a tömeggyártása. Megjelent a film-történet jellegzetes műfaja, az úgynevezett *birodalmi film* (VÁRÓ 2010: 168) is, melynek célja a dicső múlt éltetése volt, és amely középpontjában a gyarmati világ és a brit nemzeti identitás és értékrend képviselete áll szemben a külső, illetve a belső (általában a család és magánélet bonyodalmaival reprezentált) fenyegetésekkel (SÁRI 2014).

Margaret Thatcher alatt Nagy-Britanniában a kultúrörökség film és minden hagyományápolás jelentős támogatást kapott. A múltba tekintés és a hagyományok felelevenítése tökéletesen beleillett az angol Konzervatív Párt 1980-as évekbeli retorikájába azzal, hogy a nemzeti egység, illetve letűnt korok erkölcsi normáinak felelevenítésére törekedett. A külföld számára a kultúrörökség film és üzlet remek turistacsalogatónak is bizonyult, amelytől a kormány jelentős bevételt remélt. A *kultúrörökség* szót eredetileg nem a filmekkel, hanem a turizmussal, illetve a nemzeti kultúra megőrzésével kapcsolatban használták (HILL 1999: 76). A kultúrörökség film James Ivory és Ismail Merchant producerek nevével asszociálódott 1965 és 2005 közt, Merchant haláláig, majd a *Working Title Films* produkciós cég vette át kasszasikergyártásukat, az ő produkciójuk a Shekhar Kaphur rendezte két Erzsébet-film, az *Elizabeth* (1998) és *Elizabeth the Golden Age* (*Erzsébet, az aranykor*) (2007) is.

Claire Monk, a University of Leicester Filmtudomány Tanszékének professzora szerint az angol „kultúrörökség” film zsánert a 80-as évektől nagyban befolyásolja a Margaret Thatcher alatti politika, kultúrpolitika.

A baloldal komolyan kritizálta a nagy filmexport-sikereket, amik a történelmi múltból szóltak, és amiket konzervatívnak bélyegzett. A reakciót részben az provokálta ki, hogy a Thatcher-kultúrpolitika éles támadást indított a baloldali, alternatív, avantgárd és a homoszexualitást toleráló mozifilmek ellen. A történelmi vagy örökségi jelző nem zsánert, hanem egy kritikai kategóriát írt le. (MONK–SARGEANT 2002: 176)

Monk professzor szerint a Thatcher-kormány a *Nemzeti Örökségről* szóló 1980-as és 1983-as törvényekkel „provokálta” ki azt az álláspontot, mely szerint a *kultúrörökség film* a múlt konzervatív, felsőbb osztályok lencséjén keresztül történő ábrázolása. Ez a Thatcher-kori Nagy-Britannia gazdasági és társadalmi problémáit, megosztottságát tükrözte. A megosztottságot növelte a profitorientáltság is, illetve a filmkészítés változó adó- és jogszabályai. A Thatcher-kormány megszigorította az adózást is, az 1927-ben életbe léptetett, a brit filmeket az amerikai filmekkel szemben védő *film-kvótarendszert* 1983-ban megszüntette, majd az 1985-ös angol *Filmtörvény* mind a *Nemzeti Filmfinanszírozási Társaságot*, mind az 1950 óta életben levő, filmbevételeket terhelő ún. *Eady adót* is eltörölte. Így tehát „miközben a kultúrörökség és történelmi filmek promóciója zajlott, a brit állam, a brit filmipar és a finanszírozás közti kapocs tovább lazult. Mindez pedig a fent említett gazdasági és társadalmi válság miatt jó táptalajra talált, és a történelmi/kultúrörökség filmek új virágzását eredményezte.” (MONK–SARGEANT 2002: 176) Továbbá az amerikai és nemzetközi finanszírozás előtt tágra nyitotta a kaput, ami aztán visszahatásként rá is nyomta a brit birodalmi, történelmi és kultúrörökség filmekre a bélyegét.

Jeffrey Richards Alain Minc művét idézi, mely szerint

a kommunizmus összeomlása a történelmet *tolatás* módba tette, és egy koherencia, vallás, ideológia és kulturális elvek nélküli világba érkezünk, amelyben mindent a piac ural. Elvek és szabályok nélkül mindent a káosz és dzsungel szabályai uralnak, a legéletképesebb túlélése számít, és csak az egyéni vágyak, ambíciók és célok uralnak mindent. Nagy-Britannia pedig újra az egyik legagresszívabb, brutálisabb, szókimondóbb, legkegyetlenebb nemzetté válik a világon, vagy visszatér a nemzeti identitás korábbi ideáihoz, ami a nosztalgia-politika egyik célkitűzése. (RICHARDS 1997: 351)

Hornyik Sándor pedig Fredric Jameson és Jean Baudrillard téziseit idézi, melyek szerint nem a történelem ér véget, hanem a történeti tudat oldódik fel egyre erőteljesebben a jelenben és a prezentizmusban. Röviden és velősen a számítógépek és a globalizáció korszakában permanens (folyamatos) és instant (azonnali) jelenben élünk. (HORNYIK 2011: 137)

Ha a történelmi film sikerének további összetevőibe, mélyebb rétegeibe tekintünk, megláthatjuk a fent említett veszély további forrásait. Részben azért, mert Bíró Yvette szavaival

a „filmgondolkodás” így olyan prefogalmi állapotot tükröz, amely a Mérei Ferenc fejlődéslélektani rendszerében leírt utalásos gondolkodásra jellemző, valamint a mitologikus világlátásra és -értelmezésre. A film ezzel a képességgel a többi művészeti ág paradigmatisztikus kifejezési módja lehet, hiszen az érzéki „megismerés” és az elvont gondolkodás közti félúton éppen a művészi megismerés helyét jelöli ki. A film [...] [tehát egyfajta] profán „mitológiát” teremtő médium [...]. (GELENCSÉR 2003: 13)



Bíró Yvette, amikor a filmművészet válságáról beszél (mert véleménye szerint a csaknem százesztendőös film 'megöregedett'), hangsúlyozza, hogy

[A] mozgóképgyártás túlnyomó többségét kitevő szórakoztató filmek a kilencvenes években riasztóan infantizálódtak. [...] Az amerikai és amerikai típusú moziban ma „bájos gyermekiséggel” szabdalják egymást miszlikbe a szereplők az „ugyanazt, csak másképp” cinikus producer-evangéliuma szerint. [...] Más alkotások a túlélettség (kulturálisan megalapozott) jegyeit viselik magukon, s pompás manierizmusba fojtják a film halála fölött érzett bánatukat. (GELENCSÉR 2003: 11)

Ebbe a mintába illik bele a XXI. század új kasszasiker-sorozata: a szexuálisan túlfűtött történelmi drámasorozatok világa, köztük a négy évadot megélt, ismert sorozat, a *The Tudors/A Tudorok* (2007–10) és az alábbi esettanulmányom tárgya, a *The White Queen/A fehér királyné* (2013) című sorozat. Ezek nagy koprodukciós költségvetéssel készültek a világpiacra, méltán tekinthetők amerikai típusúnak, és Bíró Yvette szóhasználatában sajnos „infantizálódottnak” is, amint a következőkben látni fogjuk.

Ugyanakkor a népszerűség, széles körű nézettség jól kitapinthatóan visszahat a kulturális emlékezetre is. *A Tudorok* sorozat egyik hatását szemléltetve Claire Monk a londoni *Hampton Court* palota példáját idézi, ahol a VIII. Henrikre emlékező, nemrégiben rendezett kiállításon ma már nem a jól ismert Holbein-képmás tekint ránk, hanem a fiatal Henrik került a középpontba a *Young Henry*, azaz a *Fiatal Henrik* című kiállításon. *A Tudorok* filmsorozatra tudatosan építve, a kiállítás VIII. Henrik alakját a sorozat főszereplőjének, Jonathan Rhys Meyers megjelenése alapján emeli ki, és a XVI. századi krónikák és festők, köztük Holbein forrásait teljesen figyelmen kívül hagyva a kulturális emlékezetben élő öregedő, kövér feleséggyilkos helyett VIII. Henriket egy ifjú, energikus és szexi királyként mutatja be a látogatóknak. Ezáltal vonz több és főleg sok fiatal látogatót és turistát a londoni *Hampton Court*, és így módosul, vésődik be az elmébe és az emlékezetbe VIII. Henrik idealizált képe, ami szintén egybecsengeni látszik Bíró Yvette fenti megállapításával (MONK 2013). Ezzel pedig egybecseng Kalmár György Hans Belting-idézete is, amely szerint a test, annak képe, valamint az emberkép minden egyes történelmi korban szoros összefüggésben határozzák meg egymást, illetve azt, hogy mi is az ember (KALMÁR 2012: 7).

A XXI. század internet-világháló-közössége ugyan számos nemzeti örökségről szóló blogot, közösségi oldalt ad, de Monk professzor szerint a kulturális (főként az angломánia) és az esztétikai szempontok mára már jóval erősebbek a valódi örökségi-történelmi szempontoknál. A XXI. század közönsége a történelmi filmet ma már inkább szerelmi történetként, románcokként (sokszor akár még homoszexuális témájú filmként is, mint például a *Maurice* című film), nem pedig történelmi művekként fogyasztja. Sokszor pedig nem a történelem iránti kíváncsiság, hanem éppen a brit moziisztárok személye vonzza a nemzetközi közönséget a kosztümös vagy történelmi filmekhez (MONK 2013). Az igaz, hogy a történelmi, kosztümös filmek többnyire az uralkodó vagy vezető személy magánéletét



állítják a középpontba, hisz részben ezáltal tudják közel hozni azt a hétköznapi emberekhez, ugyanakkor az arányok és a kontextus kérdése meghatározó. Nem mindegy, hogy szép tájak, helyek, épületek, testek, kosztümök, fényképezés révén mennyire szépítjük meg a kulturális emlékezetet, és például I. Erzsébetre, a Virgin Queennek, azaz a Szűz Királynőnek nevezett angol uralkodóra a himlőhelyeit eltakará fehér festékről és maszkról, avagy Cate Blanchett fehér bőréről asszociál a néző.

Ahogy a történelem ürügy a románchoz, Ormos Mária történész szerint a háború is általában csak ürügy a háborús filmeknek, és természetesen ez nemcsak a magyar filmekben van így. A háború ürügyén valamiféle romantikus, egyéni történetet adnak elő, a háború több filmnek is ad kiindulópontot, amibe a magánszereplők belekerülnek, és ami nélkül nem lehetne a mesét kibontani. Tehát bár kötődnek a (világ)háborúhoz, annak a legszebb, legelegánsabb, legerkölcösebb oldalát mutatják fel. Mivel a főszereplők a közép- és felsőbb osztályokhoz tartoznak, e filmek tapadnak ugyan a háborúhoz, de annak nem az igazi arcát adják. Takács Ferenc irodalomtörténész-esztéta szerint pedig „a horatiusi szállóigéhez és hazugsághoz, *Dulce et decorum est pro patria mori* (Illyés Gyula műfordításában: »Szép és magasztos halni ezért: haza!«), fűz széljegyzetet a világ filmművészete immár 100 éve.” (TAKÁCS 2014: 13–15) Bár Takács Ferenc megjegyzése az első világháborúról készült filmek kapcsán látott napvilágot a *Filmvilág* 2014. szeptemberi számában, az állítás bármely háborút ábrázoló történelmi dráma, kosztümös film, sorozat, vagy kultúrörökség film kapcsán megállná helyét, köztük a rózsák háborújáról készült *The White Queen* (2013) című filmsorozattal kapcsolatban is, hisz szélesebb kontextusban a kulturális emlékezetéről és áttételesen a filmművészetről, illetve a történészek és történelemtanárok felelősségéről is vall (SZEKFÜ 2014; TAKÁCS 2014: 13–15).

Balázs Béla *A látható ember, a film szelleme* című könyvében (1924) emlékeztet, hogy a film az első nemzetközi nyelv: az arcjáték és a mozdulatok nyelve, a „mozdulatbeszédet” a film úgyszólván normalizálta, továbbá, hogy a film századunk népművészete. „Sajnos nem olyan értelemben, hogy a nép lelkéből ered, hanem, hogy a nép lelkét formálja át. A nép képzelőerejét és érzésvilágát a film termékenyíti meg, formálja át. A városi lakosság fantáziájában és érzésvilágában a film vette át azt a szerepet, amit valamikor a mítoszok, legendák és népmesék tölthettek be.” (BALÁZS 1924: 23, 9) További probléma forrása, Tóth Zoltán Jánost idézve, hogy „a történelmi film és a pornófilm az a két műfaj, melyet a mindent megmutatás szándéka hív életre, a néző úgy érezheti, olyan látványban részesül, mely a kamera láttató segítségével elérhetetlen volna számára. A néző egyfajta pszeudo-jelenlét meg tapasztalásához jut a kamera által.” (TÓTH 2008: 5)

André Bazin szerint

a film szignifikációs lehetőségei annyival gazdagabbak és változatosabbak a hagyományos művészeteknél, hogy teljesen különállónak tekinthetjük, és az egyetlen olyan kifejezési technikának, amely valóban versenytársa a beszélt nyelvnek. A film paradoxona az, hogy elvont eszmét csupán a realitás egészében és konkrét ábrázolásának eszközeként tud kifejezni. De ez az ereje egyszersmind veszte is. Mindaz, ami a vásznon történik, a realitás értékével

hat, olyan mértékben, amilyen fokot semmilyen más ábrázolási technika nem ér el. Úgy érzékeljük, mint a valóság egy szeletét, a film úgy létezik, mintha a valóság verődne vissza egy tükörről. (BAZIN 2002: 9)

Ha tehát a film műfaja egyfajta tükör és pszeudo-jelenlét ötvözete, akkor a filmen látott történetet valósabbnak érezzük a bevonódás és azonosulás révén, mint a valódi történelmet, amelytől részben időben, meg térben eltávolodva, korabeli forrásait, emlékeit nem, vagy alig ismerve, továbbá az esetleges fájó emlékek miatt azt hárítva élünk. Így egy kosztümös, történelmi film nem csupán nosztalgiát ébreszt bennünk és megszépíti a múltat, de a hősökkel és hősnőkkel azonosulva-kompenzálva beteljesedhetnek akár hatalmi, akár érzelmi-szerelmi kielégületlen vágyaink is. S mivel a valódi „történetet” nem, vagy csak töredékesen ismerjük, a film képi világa és narratívája könnyen felülírja a „száraz tényeket”, és formálja a történelmi-kulturális emlékezetet (KALMÁR 2012: 9).

A következőkben egy rövid esettanulmánnyal szeretném illusztrálni mindezt. A *The White Queen* (2013) angol BBC sorozat nyitó és záró jelenetének néhány problémájával és történeti kontextusba helyezésével megvilágítani és alátámasztani a filmekkel történő történelemtanítás felelősségét.

Sam Wollaston a *Guardian* filmrovatában a következőket írja a *The White Queen* című sorozat bevezető része kapcsán:

Gyönyörű, szőke és csábító Erzsébet (értsd Woodville Erzsébet, IV. Edward későbbi felesége, kiemelés tőlem) áll az öreg angol tölgyfa alatt és várja a herceget, aki, Edward (értsd IV. Edward), egy szép szürke lovon megérkezvén bemutatkozik. Mondja, hogy ő a király, bár mások Henriket (értsd VI. Henriket) mondják annak, de ezt most hagyjuk. Az azonnali kémia nyilván hamarosan a biológiához vezet, mindketten csodásak, és hamarosan egymás karjaiban találják magukat. Csak ne lennének azok a fránya tények. Erzsébet a Lancaster-házból való, és oda is ment férjhez (értsd Lord Grey-hez), Edward meg yorkista. És hát Erzsébet özvegy is, két fiúgyerekekkel. Woodville Erzsébet sokkal idősebb, 27 éves, amíg Edward csak 19. Erzsébet valószínűleg boszorkány is, és ami még ennél is rosszabb, közrendű. Kicsit mintha Kate Middleton egy idős özvegyasszony lenne gyerekekkel, katolikus és republikánus reiki gyógyító füvesasszony. A film akár szirupos szósznak, akár gyenge pornófilmnek is elmenne, pedig szerzője szerint csupán az angol késő középkori történelem egy fontos eseményét női szemszögből tárta. (WOLLASTON 2013)

A sorozat nyitó jelenete valóban elég szürreális a kor, a XV. századi Anglia korabeli forrásainak, szakirodalmának tükrében. Egy fiatal, fegyvertelen és kíséret nélküli nő, özvegy, két kisleánnyal az erdőszélén várja egy polgárháború idején (értsd: a rózsák háborúja, 1455–85, a Lancaster és a York házak trónutódlási harca alatt) a rivális, York-házból való fél-legitim király, IV. Edward érkezését, és kegyelmét, illetve a király vonzódását látva

azonnali lánykérését. Mindezt pár perccel azután, hogy a rivális családból való férjét a ködös Albionra nem jellemző hófödte tájon lemészárolják. Vizuális megerősítésként értjük *The White Queen/A fehér királyné* című film és az ártatlan, szűzies, közrendű, fehérbőrű özvegy Woodville Erzsébetről szóló sorozat fehér színű, fehér tájjal történő szimbolikus jelölésének, megerősítésének igényét, kontextuson kívül, megfelelő történeti és földrajzi előtanulmányok nélkül ez azonban veszélyes lehet. Mint tudjuk, a polgárháború az polgárháború, és nem szerelmi idillek idilli terepe.

Mitch Salem szerint a kulturális emlékezetünk részét képező Shakespeare ismert története, mely szerint III. Richárd volt felelős a Towerben tartózkodó „kis hercegek”, IV. Edward gyermekeinek és utódainak (V. Edward és öccse, Richárd herceg) eltűntetéséért is, teljesen figyelmen kívül lett hagyva a *The White Queen* sorozatban. Ehelyett az egyik kis herceg, a trónörökös V. Edward eltűnése, megölése Anne Neville, III. Richárd feleségének a lelkén száradt. S mivel III. Richárd így a sorozat narratívájában nem lett olyan feketére festve, mint Shakespeare-nél és a XVI. századi krónikákban (Hall, Holinshed és Polydore Vergilius krónikáiban), karaktere nem maradt volna túl izgalmas, ezért III. Richárd és unokahúga, Yorki Erzsébet kitalált tiltott szerelmével kárpóolták a nézőt. Ez nem kis történelemhamisítás, hiszen a leendő első Tudor király, VII. Henrik feleségeként ismert Yorki Erzsébet nem csupán jóval fiatalabb volt nagybátyjánál, III. Richárdnál, aki addigra már eltűnt (eltűntetett) testvérei helyett bitorolta a trónt, de Yorki Erzsébetet igen vallásosnak is írják le a korabeli történeti források (köztük Hall, Holinshed, Polydore Vergilius, *The Chronicle of London*). (SALEM 2013)

Tudor Henrik, Richmond grófja, bár a sorozat végső nyertese és hőse Bosworth mezején 1485-ben legyőzte a trónbitorló III. Richárdot, illetve az ország leendő dinasztia-alapító királya volt VII. Henrik néven, mégis a sorozatban jelentéktelen szereplő marad, és a mindent eldöntő végső csatajelenetet, a „történelemfordító” rózsák háborúját lezáró, és a történelemkönyvek felosztásában a középkort a kora újkortól elválasztó bosworthi csatát a kis film költségvetés miatt hiteltelennek tartják. Mitch Salem pedig egyenesen egy Monthy Python-jelenethez hasonlítja, annál is inkább, mert mindkét csapat a csata kellős közepén szó szerint megállt, hogy kivárja, vajon Lord Stanley, Tudor Henrik mostohaapja, csapatai kihez csatlakoznak majd (SALEM 2013). Louisa Mellor is egyetért abban, hogy a csaták sosem voltak a sorozat erősségei, szerencsére azonban fókuszai sem. A kis költségvetésű, és kevés alakot felvonultató csatajelenetek nem túl hitelesek a több ezres seregeket felvonultató csatákról. (MELLOR 2013)

A bosworthi csata idején, 1485. augusztus 22-én nyár volt, a filmben pedig havas tájat látunk, feltehetőleg *The White Queen/A Fehér Királyné* narratív kereteként a nőiség, szűziesség szimbolikus megerősítésére. A nyitó jelenetben Woodville Erzsébet férjét szintén havas erdőben mészárolják le, a hó tehát visszatérő motívum a téma szimbolikus felvezetésére és jelölésére, miközben a hó nem igazán a ködös Albion sajátja. A sorozat azonban

mégis beszivárogtat egy új kulturális toposzt a kulturális emlékezetbe, és az pár évad során, előbb-utóbb felülírja a korábbit, a ködös Albionét.<sup>1</sup>

Woodville Erzsébet és IV. Edward két fia közül egyik sem, így Richárd herceg sem menekült meg a történeti források szerint (John Rous, Dominic Mancini, *The Chronicle of London*, Sir Thomas More, Polydore Vergilius), mindkét fiú eltűnt a Towerben (COOK 1984: 106), míg a filmben Richárd herceget anyja kicserélte egy idegen fiúval, megmentve őt ezáltal a halálból. Richárd herceg a záró jelenetben ezért boldogan fut vissza édesanyjához, bosszút esküdve bátyjáért, Edward hercegért.

A sorozat történelemhamisításának nyilvánvaló célja, hogy a következő sorozat (*The Princes in the Tower*) illetve a korai Tudorokról, illetve Tudor Henrik édesanyjáról, Margaret Beaufortról szóló *The Red Queen* „használhassa” a hamis történelmet a folytatásokhoz. A narratíva és a korabeli krónikákból ismert történeti tények közti különbségek tudatosítása igen fontos feladat tehát. Érthető, hogy a történetet kerekíteni, színesíteni kell egy történelmi regényben vagy filmes adaptációjában, de a könnyen fogyasztható színes képek, kosztümök, tájak és épületek, táncok, bálók és a sztárok csillogása mindenképpen gyorsan felülírhatja a nagy figyelmet, sok olvasást és gondolkodást, analitikus készséget, vagyis kemény munkát igénylő hagyományos történelemtanulásból származó történelmi-kulturális emlékezetet.

Felmerül az a kérdés is, hogy vajon Margaret Beaufort jelen volt-e, lehetett-e 1485-ben Bosworth csatamezején „szurkolni” férjének (Lord Stanley-nek), fiának, Tudor Henriknek és korábbi sógorának, Jasper Tudornak? Nem valószínű, mivel elővigyázatból III. Richárd házi őrizetet rendelt számára, hisz a rivális Tudor trónkövetelő édesanyja és hű támogatója volt (CHRIMES 1987: 46). Hasonlóképpen a XV. század egyik legismertebb kutatója, Chrimes professzor szerint Yorki Erzsébet pedig a Towerben várta a bosworthi csata kimenetelét „biztonságban” (CHRIMES 1987: 51). A *The White Queen* zárójelenetében Yorki Erzsébet mosolyogva lovagol vissza egyedül, kíséret nélkül anyjához, a főszereplő Woodville Erzsébethez. Ugyancsak Margaret Beaufort utolsó mondata a filmben férjéhez, Lord Stanley-hez, hogy ő már most királyné, *Margaret Regina*. Igaz, hogy Margaret Beaufort leveleit *Margaret*, R-ként írta alá, de híres történészek, köztük a korszak forrásgyűjtője, Pollard professzor az R-t a *Richmond* nemesi címre hivatkozásként tartják számon: Margaret, *Duchess of Richmond*, vagyis *Richmond hercegnője*, nem pedig *Regina* volt (POLLARD 1913: XI.). Jasper Tudor jelenlétére Lander professzor, a korszak másik ismert történésze szerint a bosworthi csatában nincs történelmi bizonyíték, a filmben valószínűleg azért van jelen, mert bátorító-gyám és a Tudor vérvonall képviselője, így a jelenet fontossága hangsúlyosabb, illetve a film belső logikája szerint a Margaret Beauforttal folytatott, a filmben kiemelt, túlfűtött érzelmi kapcsolat miatt (LANDER 1987: 94).

1 A BBC tervezi Philippa Gregory e tárgyú regényeinek további 6 kötetét is megfilmesíteni, így a *The Lady of the Rivers*, a *The Red Queen*, *The Kingmaker's Daughter*, *The White Princess*, *The Last Rose* és a *The King's Curse* is hamarosan megjelenhetnek a brit, az amerikai és a nemzetközi tévékben sorozatokként. (<http://www.goodreads.com/series/55424-the-cousins-war>)

Osztozva David Starkey és kollégái kétségeiben, e cikk szerzője is úgy látja, hogy Philippa Gregory történelmi regényeivel és filmjeivel nem is a történeti pontatlanság a legnagyobb baj. Sokkal inkább az, hogy a szerzőnő minden interjúbán hangsúlyozza, hogy regényei és azok filmes adaptációi mennyire pontos kutatásokon alapulnak. Így íróként (miközben a szerzőnő nem történész, hanem irodalmi tanulmányokat folytatott, igen népszerű és számos interjút ad) megkérdőjelezi történésznezmedékek alapos akadémiai-levéltári kutatási eredményeit, és az irodalmi és filmes világban való túláradó jelenléte miatt történetei felülírják a korabeli krónikákat. Lassan az angol középkort és kora újkort napjaink sztárjainak szép testein és megszépített románcainak csillogásán, Philippa Gregory fantáziáján át fogjuk látni. Az írott forrásokra kevésbé támaszkodó internet-generáció szemében pedig VIII. Henrik lassan átváltozik a kövérkés, öregedő zsarnok feleséggyilkosból a *The Tudors* sorozat történelmi és kulturális emlékezetet átfarmáló hatása alapján az ifjú, szexi Jonathan Rhys Meyers-féle VIII. Henrikké.

## HIVATKOZÁSOK

- BALÁZS B. (1924): *A látható ember, A film szelleme*. Palatinus, Budapest.
- BAZIN, A. (2002): *Mi a film?* Osiris, Budapest.
- BEIER, B. (1995): *A film krónikája*. Officina Nova, Budapest.
- BÍRÓ Y. (2004): *A hetedik művészet*. Osiris, Budapest.
- CARPENTER, C. (1997): *The Wars of the Roses politics and the constitution in England c. 1437-1509*. Cambridge University Press, Cambridge.
- COOK, D. R. (1984): *Lancastrians and Yorkists: The Wars of the Roses*. Longman, London.
- CHRIMES, S. B. (1987): *Henry VII*. Methuen, London.
- DELEUZE, G. (2008): *A mozgás-kép*. Film 1. Palatinus filmkönyvek, Budapest.
- GELENCSÉR G. (2003): *Filmolvasókönyv*. Iskolakultúra, Pécs.
- GOULDING, C. (2001): Romancing the past: Heritage visiting and the nostalgic consumer. *Psychology and Marketing*, 18(6), 565–592.
- GYÖRI Zs. (2010) (szerk.): *Fejezetek a brit film történetéből*. Líceum, Eger.
- HELSEBY, W. (2005): *Understanding representation*. BFI, London.
- HORNYIK S. (2011): *Idegenek egy bűnös városban. Művészettörténetek és vizuális kultúrák*. L'Harmattan, Budapest.
- KALMÁR GY. (2012): *Testek a vásznon: Test, film, szubjektivitás*. Zoom, Debrecen.
- LANDER, J. R. (1987): *Conflict and stability in 15th-century England*. Hutchinson, London.
- LOCKYER, R. (1983): *Henry VII*. Longman, London.
- MONK, C (2013): *From Political Critique to Online Fandom*. <http://arts.leeds.ac.uk/screeningeuropeanheritage/956/>. (Letöltés ideje: 2016. július 13.)
- MONK, C. – SARGEANT, A. (2002): *British historical cinema. The history, heritage and costume film*. Routledge, London.

- MULVEY, L. (2000): A vizuális élvezet és az elbeszélő film. *Metropolis – Feminizmus és filmelmélet. Metropolis*, 4(4), 12–23; angolul: Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen*, 16(3), 6–18.
- POLLARD, A. F. (1913) (szerk.): *The reign of Henry VII from contemporary sources*. Longmans, London.
- RICHARDS, J. (1997): *Films and British national identity from Dickens to Dad's Army*. Manchester UP, Manchester.
- SÁRI B. L. (2010): A brit film története – történelem a filmvásznon. In: GYŐRI Zs. (szerk.): *Brit filmtörténet*. Szabaddolcsészet Portál.
- SCHUBERT G. (2010): *Képtérítő. Ezredvégi rémálmaink*. Filmvilág könyvek, Budapest.
- SZEKFÜ A. (2014): „E filmeknek csak ürügy a háború” (Beszélgetés Ormos Máriával). *Filmvilág*, 35(9), 15–17.
- TAKÁCS F. (2014): A régi hazugság (Angolszász filmek az első világháborúról). *Filmvilág*, 35(9), 12–14.
- TÓTH Z. J. (2008): A történelmi film retorikája. *Apertúra. Film-Vizuális elmélet*, 4(1), 1–4.
- VÁRÓ K. (2010): A kosztümös filmek helye a brit filmgyártásban. In: GYŐRI Zs. (szerk.): *Fejezetek a brit film történetéből*. Líceum, Eger. 165–180.
- VIDAL, B. (2012): *Heritage film. Nation, genre and representation*. Wallflower, London.
- WALKER, D. (2014): *British heritage films: Portrayal of nationality and modernity*. <http://whatculture.com/film/british-heritage-films-portrayal-of-nationality-and-modernity>. (Letöltés ideje: 2016. július 13.)
- WOLLASTON, S. (2013): The White Queen; Agatha Christie's Marple – TV review. *The Guardian*. 17th June 2013. <https://www.theguardian.com/tv-andradio/2013/jun/17/the-white-queen-tvreview> (Letöltés ideje: 2016. szeptember 28.)
- WRIGHT, J. (2006): Re-remembering history in contemporary film. *Film-philosophy*, 10(1), 55–62.

VELICH ANDREA történész, az ELTE Anglisztika Tanszékének docense, a Film és Kultúra specializáció vezetője, az angol történelem, kultúra és film tanára és kutatója. A *Film and Culture* című új digitális tankönyv társszerkesztője.



# LEXIKAI ÉS GRAMMATIKAI ISMERETEK A NYELVTANULÁSBAN. A *CHUNK* MINT A NYELVTANULÁS ALAPEGYSÉGE

KRÁNICZ ESZTER

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

## ABSZTRAKT

A kommunikatív idegennyelv-oktatás fő célja a tanulók nyelvi cselekvőképességének fejlesztése. A kommunikatív kompetencia, azaz a nyelvi cselekvőképesség fejlesztésének nyelvi alapját a lexikai és grammatikai ismeretek alkotják, melyek hasznosulnak a nyelvhasználatban. A két terület fejlesztésével kapcsolatos elképzelések sokat változtak az idegennyelv-oktatásban, de napjainkig tartja magát az a szemlélet, hogy e két terület nem épül egymásra, a lexikai és grammatikai ismeretek a nyelvtanulás külön területei és a fejlesztésük ennek megfelelően történik. Köztudomású, hogy a nyelvtanulásban – mint minden tanulási folyamatban – döntő jelentősége van az agyunk működésének. Épp ezen a területen jelentek meg az utóbbi időben olyan új kutatási eredmények, melyek kétséget kizáróan bizonyítják, hogy az agy nem különíti el szigorúan a grammatikai és a lexikai információkat, hanem azokat együttesen kezeli. Ezen kutatási eredmények hatására indult meg az idegennyelv-didaktikában új utak keresése. Az egyik legfontosabb kérdés, hogy mely nyelvi egység, azaz „építőelem” alapján optimalizálható a nyelvtanulás, valamint hogyan lehetséges a lexikai és grammatikai ismeretek egységként történő kezelése. A cikk az e probléma vizsgálatához szükséges elméleti háttérrel mutatja be, valamint javasol egy olyan (ugyancsak elméleti) lehetőséget, mely segítségével a lexikai és grammatikai ismeretek összekapcsolása megvalósítható. Ezt a lehetőséget a chunkok, azaz a nyelv azon egységei jelentik, melyeket a nyelvhasználó egészben sajátít el és használ. A cikk először áttekinti az anyanyelv- és az idegennyelv-elsajátításra, valamint a mentális lexikon szervezettségére vonatkozó főbb elméleteket, majd vizsgálja a lexikai és grammatikai ismeretek kezelésének módozatait az idegennyelv-oktatásban. Ezután értelmezi a chunk fogalmát, s tárgyalja nyelvtanulásban betöltött szerepét. Végül bemutatja a chunking mechanizmusát, s kiemeli szerepét a nyelvtanulás hatékonyságának növelésében.

## 1. BEVEZETÉS

Az idegennyelv-didaktika területén folytatott kutatások célja olyan új ismeretek feltárása és összefüggések megismerése, amelyekkel a tanulási és tanítási folyamat optimalizálható. A kutatások egyik fő témája a kommunikatív kompetencia két fő alkotóelemének, a nyelvtani és a lexikális tudásnak a vizsgálata. Készülő doktori disszertációm is ezzel a kérdéssel foglalkozik.

Jelen tanulmányomban bemutatom az e kérdés vizsgálatához szükséges elméleti háttérrel. Először az anyanyelv- és idegennyelv-elsajátítás releváns kérdéseivel foglalkozom, melynek során a mentális lexikon szervezettségére is kitérek. Ezután áttekintem



a nyelvtan-, ill. a szókincsértelmezéssel kapcsolatos irányvonalakat, s összefoglalom az agykutatás új eredményeinek hatására kialakult jelenlegi elméleti megközelítést. Ezen megközelítés gyakorlati átültetésére az utolsó részben egy lehetséges megoldást mutatok be, mely a nyelv bizonyos elemeire épül. Ezek az elemek az ún. chunkok, azaz a nyelv olyan összetett egységei, melyeket a nyelvhasználó egészben, egy egységként tárol és hív elő. A fejezetben először a chunk fogalmát, majd az idegennyelv-elsajátításban betöltött szerepét értelmezem. Bár ez a jelenség több évtizede ismert az idegennyelv-didaktikában (is), a benne rejlő potenciál, mely véleményem szerint alkalmas lehet a nyelvtan és a szókincs összekapcsolására, még kevésbé kutatott.

## 2. NYELVTAN ÉS SZÓKINCS AZ ANYANYELV-ELSAJÁTÍTÁSBAN

Ebben a fejezetben a nyelvtan és szókincs elsajátításának a kérdésével foglalkozom. Először meghatározom az anyanyelv fogalmát, majd bemutatom a grammatikai és lexikális tudás fejlődését, végül megvizsgálom az összetett nyelvi alakok egészes tárolásával kapcsolatos elméleteket az anyanyelv-elsajátításra vonatkozóan.

Gósy értelmezésében az anyanyelv „gyermekkorban elsajátított kommunikációs eszköz, amely a nyelv hangzó változatának, a beszédnek a produkcióját és feldolgozását, vagyis mások hangos közlésének észlelését és megértését jelenti” (1999: 241).<sup>1</sup> Az idegennyelv-tanulási folyamatban fontos szerepet játszanak anyanyelvi ismereteink (HUFÉISEN 2010).

Az anyanyelv elsajátítását a kutatók hagyományosan szakaszokra osztják: a gyermek először a hangokkal, az anyanyelv hangzásával ismerkedik meg, majd az egyes hangsorokhoz történő tárgyi referencia kapcsolásával már megjelenik a lexika szerepe, végül a szavak mondaton belüli elhelyezkedéséből a nyelv grammatikáját is kezdi megérteni (KLEIN 2011). Schönpfug (2010) hangsúlyozza, hogy Bates és Goodman 1999-es kutatásai óta ismeretes, hogy a lexikai és szintaktikai fejlődés egymással párhuzamosan, egymást kölcsönösen segítve és feltételezve megy végbe. Dixon és Marchman 2007-es, 1461, 16 és 30 hónap közötti gyermek részvételével készült kutatása pedig arra enged következtetni, hogy a szótanulás során a gyermek egyrészt az új szó szemantikai és grammatikai funkcióit is tárolja (pl. összekapcsolja a már ismert ragokkal), másrészt egy többszavas kifejezés szavainak sorrendjéről is raktároz el információkat (SCHÖNPFUG 2010). Ez alapján megállapítható, hogy a gyermek életének már nagyon korai szakaszában foglalkozik a többszavas kifejezésekkel.

<sup>1</sup> Megemlíteném, hogy míg a magyar szakirodalom az anyanyelv megjelölést használja, a többnyelvűség didaktikájának értelmében nemzetközi viszonylatban a nyelvek elsajátításának sorrendjét veszik alapul, ezért az „első nyelv” megnevezést részesítik előnyben. Az anyanyelv megnevezés ugyanis identitásjelölő, a gyermek első nyelve pedig nem minden esetben azonos az édesanyjával (vö. HUFÉISEN–RIEMER 2010). Mivel jelen tanulmány a magyar nyelvű tudományos diskurzusba illeszkedik, az abban szokásos terminust, azaz az „anyanyelv” megjelölést használom.

Lényeges kérdés, hogy az anyanyelv-elsajátítás során miképp reprezentálódik a megszerzett tudás. Általánosan két út ismert: az egészes (holisztikus) és az elemző (analitikus) tárolás. A magyar nyelv kapcsán ezzel Csépe Valéria és munkatársai (2007) foglalkoznak a morfológiailag összetett szavak összefüggésében. A fő kérdés tehát, hogy egy képzőkkel, ragokkal ellátott szót (példájukban a „felkiáltásnak” szó szerepel) az agy egészesen tárol, vagy csak a szótőt tárolja, amelyhez aztán analitikusan, szabályrendszer alapján kapcsolja hozzá a további morfémákat. A holisztikus tárolás előnye, hogy mivel egészesen reprezentálódik a szó, ugyanannyi idő alatt lehet feldolgozni nyelvhasználat során, mint egy azonos szótagszámú, morfológiailag nem komplex szót. Ez az analitikus tárolásról nem mondható el, hiszen a szabályok alkalmazása miatt egy további lépésre van szükség, amely az előzőhöz hasonlítva több időt igényel, „evolúciósan költséges”. Csépe és társai szerint viszont az analitikus reprezentáció kisebb tárigényű, mint az egészes, hiszen rövidebb elemeket, csak a szótöveket kell tárolni.

Az anyanyelv-elsajátítás során a gyermekek különböznek abban, melyik reprezentációs módot részesítik előnyben és használják gyakrabban, így már az anyanyelv-elsajátítás során jelentős eltérések alakulnak ki az egyes nyelvhasználók között (KOEPPPEL 2010). A magyar nyelvre vonatkozóan Csépe és társai korábbi kutatásokra utalva (KORNAI 1992; PLÉH–LUKÁCS 2001) azt feltételezik, hogy a magyar mint anyanyelv morfológiai sokszínűsége és bősége miatt (mint írják, például az *asztal* szóhoz több száz morféma kapcsolható) inkább analitikusan tárolódik.

Fontos megvizsgálni a két reprezentációs módot a több szóból álló szókapcsolatok tárolására nézve. Az ún. formulaszerű elemsorokat, „amelyeket a beszélők nagy gyakorisággal használnak mindennapi kommunikációs helyzetekben, és amelyek funkciójukban és formájukban teljesen vagy nagymértékben rögzültek”, agyunk egészesen tárolja és hívja elő (DÓLA 2006a: 42). Ezzel kognitív energiát spórol meg, hiszen ezek a formulaszerű elemsorok (melyek általában tipikus kommunikációs szituációkhoz köthetőek) az adott helyzetben az egészes előhívásnak köszönhetően azonnal bevethetők, szabályalkalmazásra, nyelvi kreativitásra nincs szükség (DÓLA 2006a). Ezeket az egészesen tárolt többtagú elemsorokat az anyanyelvi használó esetenként később analizálhatja, elemeire bonthatja, de sok esetben a tárgyalat egységek élethosszig elemezetlenül maradnak (KOEPPPEL 2010).

Több számítás is született arra vonatkozóan, mekkora részét képezik a nyelvnek a formulaszerű elemsorok. Ezeket összevetve megközelítőleg 20 és 50% közé tehető előfordulásuk az (angol) anyanyelvi írott és beszélt társalgásban (SIYANOVA-CHANTURIA–MARTINEZ 2015: 550).<sup>2</sup> Mint írják, az arány attól függ, pontosan mit értünk formulaszerű elemsor alatt (a hivatkozott írásban formulaszerű elemsornak a több szóból álló kifejezés, angolul „*multi-word expression*” számít), az azonban mindenképp látszik, hogy rendkívül gyakoriak a nyelvhasználatban és fontos részei az anyanyelvi tudásnak.

<sup>2</sup> Magyar nyelvre vonatkozóan nem találtam számítást.

### 3. IDEGENNYELV-ELSAJÁTÍTÁSI ELMÉLETEK

A továbbiakban az idegennyelv-elsajátításra vonatkozó elméleteket vizsgálom. Ezen elméletek többsége egy korábbira való reakcióként vagy annak kiegészítéseként jött létre (KÖNIGS 2010). Az alábbiakban Königs logikáját alapul véve röviden bemutatom a főbb tendenciákat.

A kontrasztív hipotézis alapján a tanulási nehézségek automatikusan jelentkeznek és előre látható bekövetkeztük, mert azok az anyanyelv és az elsajátítandó nyelvek közötti különbségekből erednek. Az univerzális grammatikára vonatkozó kutatások annak a megközelítésnek adtak elméleti háttérrel, mely szerint az anyanyelv- és az idegennyelv-elsajátítás (nagyjából) azonos módon zajlik: a nyelvelsajátítás egy, csak az emberre jellemző (nyelvelsajátítási) mechanizmus alapján megy végbe. Selinker (1972) szerint a nyelvtanuló a tanulás folyamatában létrehoz egy mentális, rugalmas, a tanulási folyamatban állandóan változó köztes nyelvet (*Interlanguage*) az anyanyelv és a tanulandó nyelv között. Krashen (1982) nevéhez két elmélet is kapcsolódik: a monitor- és az inputhipotézis. A monitorhipotézis szerint a nyelvtanulásnak a szabályok explicit elsajátítására kell épülnie, melynek hatására a tanuló fejében kialakul egy megfigyelő szerkezet (*monitor*). Ez felügyeli a nyelvi produkciót, hogy megakadályozza, illetve javítsa az esetleges hibákat. Az inputhipotézis a nyelvi bevétel (*input*) minőségére és mennyiségére helyezi a hangsúlyt: fontos, hogy az input a nyelvtanuló számára értelmezhető legyen, valamint hogy egy fokkal meghaladja az aktuális tudás szintjét. Az interakció-hipotézis szerint a nyelvet a tanuló legeredményesebben kommunikáció során sajátítja el, tehát a nyelvi környezetnek fontos szerepet tulajdonít. Pienemann (1998) nevéhez köthető az ún. taníthatóság elmélete. Eszerint a tanulási folyamat egy természetes elsajátítási sorrendet követ, melyet nem lehet megváltoztatni. A tanulás egyrészt akkor hatékony, ha a koncentráció mindig a következő lépésre irányul, másrészt, ha a tanuló elérte a következő szinthez szükséges mentális érettséget.

Külön kiemelendő, hogy milyen médiumokon keresztül történhet az idegennyelv-tanulás. Általánosan elfogadott az az álláspont, miszerint a kommunikatív nyelvtanulásban, mely a nyelvi cselekvőképesség fejlesztését tekinti legfőbb céljának, a szövegeknek döntő jelentősége van (FELD-KNAPP 2006). A szövegek többfajta didaktikai funkciót is betöltenek. Egyrészt üzenetközvetítő szerepük van (azaz információkat, ismereteket közvetítenek), másrészt mintafunkcióval rendelkeznek (az említett tartalmak a szövegekben „becsomagolva” jelennek meg, s a nyelvtanulónak fel kell ismernie az egyes nyelvi elemeket). A harmadik funkció pedig az ellenőrzést szolgálja: a tanulónak a saját maga által létrehozott szövegeken keresztül lehetősége van előrehaladását értékelni. Az első két esetben a szövegek input, a harmadik esetben output formában értendők. A szövegek központi szerepe miatt döntő jelentősége van annak a képességnek, mely a szövegek értelmezésének és létrehozásának alapját képezi, ezért ennek a képességnek a fejlesztése a sikeres idegennyelv-tanulás alapvető feltétele (vö. FELD-KNAPP 2014; PORTMANN-TSELIKAS–SCHMÖLZER-EIBINGER 2008).

#### 4. A MENTÁLIS LEXIKON SZERVEZETTSÉGE

Az anyanyelv- és az idegennyelv-elsajátítási elméletek bemutatása után jelen fejezetben annak a háttérét vizsgálom, hogy az agyban milyen kapcsolatban állnak egymással az anyanyelv, valamint a további nyelvek. Ennek alapját a mentális lexikonra vonatkozó elméletek képezik.

A mentális lexikon az a rendszer, amely a szavak jelentését, a nyelvi jeleket és a nyelvi szabályokat tárolja (Csépe és mtsai 2007). Tartalma állandóan változik, és az egyes szavakhoz, „bejegyzésekhez” sokfajta információ tárolása kapcsolódik (pl. gyakoriságra, adekvát-ságra vonatkozó). Csépe és munkatársai korábbi kutatásokra hivatkozva megállapítják, hogy a szavak nem rendezetlenül kapcsolódnak egymáshoz, de a pontos rendszerező elv még nem ismert. A mentális lexikon legfőbb feladata a forma és jelentés közti kapcsolat felállításában és az elsajátított nyelvi elemek tárolásában rejlik (NAVRACSICS 2007).

Az egy- és kétnyelvű beszélők nyelvi konfigurációja eltér egymástól, így a kétnyelvű mentális lexikon szervezettsége is különbözik az egynyelvűhöz képest. Navracsics (2006) vizsgálati eredményeinek segítségével arra a következtetésre jut, hogy a „mentális lexikon szervezettsége függ a nyelvtudás szintjétől, a szavak típusától, a nyelvtanulási stratégiától, a nyelv használatának gyakoriságától, valamint a kétnyelvűvé válás életkorától” (NAVRACSICS 2006: 332). A szerző fontos további következtetése, hogy a „kétnyelvűek esetében a nyelvek tárolása közös” (NAVRACSICS 2006: 333), valamint hogy létezik egy közös fogalmi reprezentáció, mely mindkét nyelv számára elérhető. A nyelvek tehát vélhetően az agy ugyanazon részében tárolódnak, lexikai-szemantikai megvalósulásuk azonban nyelvspecifikus (NAVRACSICS 2007; GÖTZE 2013).

#### 5. ELMÉLETEK A NYELVTAN ÉS A LEXIKA KAPCSOLATÁRÓL

##### 5.1 TRADICIONÁLIS SZEMLÉLET

Az idegennyelv-tanulással foglalkozó elméletek sokfélék lehetnek attól függően, hogy az elsajátítási folyamat mely területére koncentrálnak (vö. 2. fejezet). Közös bennük azonban, hogy hasonlóan látják a nyelvtan és a lexika kapcsolatát. Ez legfőképp a görög-római grammatikaszemléletből ered (BORNKESSEL-SCHLESEWSKY–SCHLESEWSKY 2011). A 2000 évvel ezelőtti felfogás szerint ugyanis a mondattant és a jelentéstant egymástól elkülönülten kell kezelni és tanítani. Ennek a moduláris megközelítésnek a hatása a mai napig érezhető a nyelvtanításban. Kezdetben az agykutatás is azt akarta bizonyítani, hogy a nyelvtani információkat az agy a nyelv más aspektusaihoz képest eltérően dolgozza fel: mérésekkel igazolták, hogy egy szemantikai ellentmondást tartalmazó mondatra [pl. (a) A fiú legszívesebben zöld szoknyákat eszik] az agy egy nyelvtani hibát

tartalmazóhoz képest [pl. (b) A fiú minden reggel futnak az iskolába]<sup>3</sup> máshogy reagál. Ez tökéletesen beillett az akkoriban még széleskörűen elfogadott Chomsky-féle szintaxisközpontú szemléletbe, mely szerint a mondat jelentését a nyelvtan határozza meg (vö. BORNKESSEL–SCHLESEWSKY–SCHLESEWSKY 2011). Ezen kívül például Götze 1997-ben írt tanulmányában idézi Friederici kutatásait, amelyekben a kutatónő bizonyítani kívánta, hogy egy mondat szemantikáját és grammatikáját az agy más területei dolgozzák fel, továbbá Neville is hasonló eredményekről számolt be a 2001-es OECD-CERI konferencián: előadásában hangsúlyozta, hogy az agyban más-más neurológiai rendszer képezi az alapját a nyelvtannak és a szemantikának. A fejezet a továbbiakban Fandrych (2010) és Köster (2010) cikkeit alapul véve e nyelvtan- és szókinccsszemlélet bemutatására koncentrál.

Fandrych (2010) összefoglalja azokat a különböző didaktikai megközelítéseket, amelyek az utóbbi idők nyelvtanfelfogására a legnagyobb hatással voltak, valamint olyan új kutatásokkal is foglalkozik, melyek eredményeinek a gyakorlatba való átültetése javasolt, ám még nem történt meg. A szerző felhívja a figyelmet, hogy ezek az újabb eredmények egy várható paradigmaváltás előzményeként értelmezhetők.

Fandrych világossá teszi, hogy az eddigi tradicionális nyelvtanfelfogás kizárólag a mondat morfoszintaktikai síkjára koncentrál. Ez a szerző korábbi kutatása szerint visszatükröződik a használatos nyelvkönyvekben is, amelyekben egy egységes nyelvészeti modell hiányában a nyelvtanközlítés a valencia-elmélet értelmében valósul meg. Empirikus kutatások azonban kimutatták, hogy a legtöbb nyelvtani jelenség csak egy (szóbeli vagy írásbeli) szöveg alapján demonstrálható és tanítható. Mivel tehát szövegre való hivatkozás nélkül nyelvtani relációk nem közvetíthetők megfelelően, nem elég az említett, mondat szintjén történő vizsgálódás (FANDRYCH 2010). Ezt a gondolatot erősíti Feld-Knapp (2004) is. Szerinte a szövegrecepció csak akkor valósul meg sikeresen, ha a tanuló a szöveget egy kommunikációs szituációba beágyazva, egészében érti meg. Ebben a folyamatban a tanuló nem csak a szó szemantikai értelmét ismeri fel, hanem az adott szó mondatban betöltött, adott esetben speciális jelentését is, melyeket egyidejűleg képes is összekötni. Ez alapján a szövegekkel való munka elmaradhatatlan része a nyelvtantanításnak (is).

Köster (2010) cikkében olvashatjuk, hogy az idegennyelv-tanítást hosszú ideig nyelvtanközpontúság uralta, a szókinccsel való foglalkozást másodrangúnak tartották. Csupán az 1990-es évek elejétől figyelhető meg egy új irányvonal (lexikoszemantikai, lexikográfiai kutatásoknak köszönhetően), melynek eredményeképp megindult a szókinccs szisztematikus vizsgálata. A tényt, hogy a kutatási eredményeket még nem sikerült teljes egészében átültetni a gyakorlatba, Köster szerint jól mutatja, hogy a nyelvkönyvek többsége még mindig nyelvtanközpontú.

A szerző arra is kitér, hogy történelmileg nézve kezdetben csak a szavak jelentésének, illetve szóbeli és írásbeli megformálásának módját értették szókinccselsajátítás alatt. Ezt a folyamatot azóta jóval árnyaltabban látjuk, például különbséget teszünk célirányos és véletlenszerű szótanulás között. Ahogy az elnevezésük is mutatja, célirányos a szóelsajátítás,

3 Az idézett cikk szerinti német eredetiben: (a) „Der Junge isst am liebsten grüne Rösche”; illetve (b) „Der Junge laufen jeden Morgen zur Schule” (BORNKESSEL–SCHLESEWSKY–SCHLESEWSKY 2011: 69).

ha a kommunikatív munka során a tanuló figyelmét külsőleg egy meghatározott lexikális elemre irányítják, míg véletlenszerű, ha a tanuló olvasás vagy zenehallgatás közben sajátít el szavakat, szókapcsolatokat (KÖSTER 2010).

## 5.2 AZ AGYKUTATÁS EREDMÉNYEI A NYELVTAN- ÉS A SZÓKINCSTANULÁSRA VONATKOZÓAN

A technika előrehaladtával az agykutatás eszközei is jelentősen fejlődtek. Egyre tökéletesednek a képalkotó berendezések, mint például a funkcionális mágneses rezonanciavizsgálatnál (fMRI) és a pozitronemissziós tomográfiánál (PET) használt gépek, melyek segítségével az agyi aktivitás színes képek formájában megjeleníthető. Így új információkhoz juthatunk a nyelvfeldolgozásról is.

Ina Bornkessel-Schlesewsky és férje, Matthias Schlewsky 2011-ben megjelent *Abschied vom Baukastenprinzip* című cikkükben megfogalmazták azon elméletüket, miszerint a nyelvfeldolgozás során a nyelvtani és lexikai információk feldolgozása a korábban hittekkel ellentétben nem elkülönülten, hanem egységesen történik. Ennek bizonyítása érdekében olyan korábbi kutatásokról tudósítanak, amelyek relativizálják a tradicionális feltevéseket a nyelvtan és a szemantika kapcsolatáról. Ha ez valóban így van, az idegen nyelv-didaktikának is figyelembe kell ezt vennie a tanulási és tanítási folyamat optimalizálásával kapcsolatos elméleteinek megfogalmazásánál, valamint javaslatokat kell tennie a teória gyakorlati átültetésére.

A Schlewsky házaspár (2011) érvelését azzal kezdi, hogy a fentebb említett (vö. 4.1 fejezet, (a) példa) szemantikai hibát tartalmazó példában egy olyan főnév (ti. szoknya) található, amely egyáltalán nem illik a mondat által bemutatott cselekvéshez (ti. evés). Egy olyan példa viszont, mely bár szemantikailag helytelen, ám olyan szavakból áll össze, amelyek közös előfordulása hihető és indokolt egy adott szituációban, más agyi reakciót vált ki. Ezt a szerzők a következő mondattal illusztrálják: (c) A cukrászt sütemény süti.<sup>4</sup> Ebben az esetben tehát a sütéshez kapcsolódóan két elfogadható résztvevő jelenik meg a mondatban. A kutatók méréseket készítettek erről és más hasonló mondatok feldolgozásáról, és arra jutottak, hogy az agy pontosan úgy reagál rá, mint az egyértelmű nyelvtani hibát tartalmazó mondatra (l. 4.1 fejezet (b) példa). Ebből az eredményből több fontos következtetést tudtak levonni. Egyrésztől bizonyítottnak tűnik, hogy az agy az összetett nyelvi információk feldolgozásánál először a legvalószínűbb, az addigi nyelvi tapasztalatok alapján leginkább várható kombinációt<sup>5</sup> veszi figyelembe, s nem foglalkozik a grammatikai pontossággal. Csak egy második lépésben ismeri fel agyunk, hogy a feldolgozott mondat eltér az előzetesen várttól, és nyelvtani hibára következtet. Ez ellentmond a Chomsky által képviselt,

<sup>4</sup> Német eredetiben: Der Kuchen bäckt den Konditor. (BORNKESSEL-SCHLESEWSKY–SCHLESEWSKY 2011: 70). A magyar nyelvű átiratnál törekedtem arra, hogy a magyar mondat kifejezze a forrásnyelven érzékelhető diszkrepanciát.

<sup>5</sup> Magyar nyelven ez a következőképpen hangzik: „A cukrász süteményt süti.” A forrásnyelven elsősorban az aktív, majd a passzív igenemben fogalmazott mondatot várja az agy (azaz előbbinél „Der Konditor bäckt den Kuchen”, utóbbinál „Der Kuchen wird vom Konditor gebacken”).



a nyelvi formából kiinduló szintaxisközpontú felfogásnak, állapítják meg a szerzők, hiszen a nyelvfeldolgozás során az agy a jelentést és a nyelvi funkciót egyaránt alapul veszi.

Bornkessel-Schlesewsky és Schlesewsky (2011) az eredmények alapján kijelentik, hogy újra kell értelmezni a nyelvtani és a szemantikai információk feldolgozásáról alkotott nézeteket. Látható, hogy a szokásosan nyelvtani hibát jelző agyi reakció nem csak és kizárólag a mondat grammatikai síkjából, hanem a jelentéstartalmából is eredhet.<sup>6</sup> Határozottan javasolják ezért a régóta uralkodó moduláris nézet elvetését, hiszen, mint láthattuk, az agy a feldolgozásnál nem választja el egyértelműen a szintaxist és a szemantikát. Nyelvtan és jelentés művi szétválasztása tehát neurológiaiilag nem indokolt.

Götze (2013) az idegennyelv-tanítás szempontjából elemzi az eredményeket. Hangsúlyozza, hogy mivel az agy láthatóan nem választja el szigorúan a nyelvtant és a jelentést, mint azt korábban feltételezték, egy-egy kifejezés megértésénél és produkciójánál a nyelv komplex egységekben értelmeződik. Ezek a nyelvi egységek egyszerre tartalmaznak nyelvtani és szemantikai információkat is, és ezek képezik a nyelvtanulás alapját. Éppen ezért Götze azt javasolja, hogy az idegennyelv-tanításnak a nyelv nagyobb, összetettebb megnyilvánulási formáiból kell kiindulnia, így például a szövegekből, kollokációkból, chunkokból, frazeologizmusokból stb. Ehhez kapcsolódik az is, hogy Köster (2010) szerint a tradicionális szóértelmezés (egytagú, egymástól jól elhatárolható szavak) kiegészítendő a többszavas kifejezések fogalmával.

A Bornkessel-Schlesewsky és Schlesewsky (2011) által bemutatott eredményeket az idegennyelv-didaktika már elkezdte beépíteni elméletalkotásába: Fandrych (2010) és Köster (2010) is óvatos kijelentéseket tesz arra vonatkozólag, hogy a nyelvtan és lexika kapcsolatát nem a korábban követett szemléletben kell kezelni, mert a két terület között összekapcsolódás figyelhető meg.

Az eredmények tükrében kijelenthető, hogy az idegennyelv-didaktikának kutatásokra támaszkodva meg kell találnia a nyelv azon egységeit, amelyek segítségével a nyelvtanulás a leoptimálisabb módon történik. Ezt, ahogy Götze javaslatából is látszik, nem az egymástól elkülönülő szavak szintjén kell keresni.

## 6. A CHUNKOK SZEREPE AZ IDEGENNYELV-TANULÁSBAN

Az alábbi fejezetben egy olyan elvi megoldást fejtek ki, mely véleményem szerint alkalmasnak tűnik az agykutatás fent ismertetett eredményeinek gyakorlati átültetésére, mert általa a nyelvtan és a szókincs idegennyelv-órán történő együttes közvetítése megvalósítható.

A chunk fogalma a kognitív pszichológiából ered. George A. Miller használta ugyanis először a *The Psychological Review*-ban 1956-ban megjelent, azóta híressé vált *The Magical Number Seven, Plus or Minus Two* című cikkében. Vizsgálatai szerint ugyanis a rövidtávú memória kapacitása  $7 \pm 2$  elemre terjed ki. Növelhető ez a kapacitás, ha az elemeket (például

<sup>6</sup> Fontos megemlíteni, hogy különböző nyelveken eltérő eredmények születtek, ami a nyelvek közti különbségekből ered (vö. BORNKESSEL-SCHLESEWSKY–SCHLESEWSKY 2011: 72).



szám- vagy betűsorokat) tömbösítjük, tehát egységbe rendezzük. Ezek az egységek lesznek a chunkok (ELLIS 2003; BERNÁTH 2004). A magyar szakirodalom többféle megjelölést használ a fogalom átültetésénél, így megjelenik például a „tömb” (ATKINSON *Pszichológia* című művének fordításában), az „egység” (DÓLA 2006b), és a „töredék” (PELCZ 2007) is. Munkámban én az eredeti, mára már-már internacionalizmussá vált *chunk*, valamint ennek szinonimájaként az *egység* megjelölést használom, mert egyrészt mind az angol (vö. „a unit of memory organization” NEWELL 1990: 7; ELLIS 2003), mind a német szakirodalom (vö. „Einheit der Gedächtnisorganisation” HANDWERKER 2009: 9) ezt a szót használja a fogalom értelmezésénél, másrészt meglátásom szerint a magyar megnevezések közül is ez adja vissza legjobban az angol jelentéstartalmat. Azt a kognitív folyamatot, amikor a nyelvhasználó elsajátít egy chunkot, az angol szakirodalom a *chunking* fogalommal illeti (ELLIS 2003). Ez tehát a szavak (információk) egységbe rendezését jelenti. Erre a magyar szakirodalomban nem találtam megnevezést, ezért jelen munkámban az említett jelenség leírására az *egységesítés* megjelölést fogom használni.

A nyelvszajátítással foglalkozó kutatásokban a chunk alatt a nyelv azon ismétlődő, visszatérő elemei értendők, amelyeket a nyelvhasználó (nyelvtanuló is) nyelvfeldolgozás során nem nyelvtani szabályok alkalmazásával, új szósorként tárol, ill. konstruál, hanem a memóriába mint tömbösített, elemezetlen egységet vesz fel, majd onnan így is hív le (AGUADO 2014). A nyelv ugyanis tele van olyan kifejezésekkel, amelyek adott szituáció(k)-hoz kötöttek, használatuk bizonyos kommunikációs helyzetekben megjósolható, várható, így kommunikatív funkciójuknak meghatározó jelentősége van. Ezek a kifejezések tehát többé-kevésbé állandósultak, felépítésüket egy ideig a nyelvhasználó nem analizálja, sőt, szerkezetük akár egész életén át elemezetlen maradhat (HANDWERKER 2008; ELLIS 2003). Nem csak az anyanyelv- (l. 1. fejezet), hanem az idegennyelv-elsajátításban is fontos szerepe van tehát az egészleges tárolásnak. Ennek az idegennyelv-tanulás első szakaszában is nagy jelentősége van: a nyelvtanulók már a tanulás korai fázisaiban is hosszabb-rövidebb elemezetlen szókapcsolatokat sajátítanak el az inputból, ezért javasolt a lexikális tanulásra nagyobb figyelmet fordítani (FANDRYCH 2010).

Az egységesítés mint tanulási mechanizmus tehát néhány évtizede ismert az idegennyelv-didaktikában. Ily módon mondatokat, (konstrukciós nyelvtani értelemben vett) konstrukciókat, idiómákat és kollokációkat tud a nyelvtanuló elsajátítani (REDER 2011). Reder taglalja továbbá, hogy az idiómák és a kollokációk a frazeologizmusok csoportjába tartoznak. Mindegyik állandósult szókapcsolatokat, fordulatokat takar, ám az idiómák átvitt értelműek, míg a kollokációk „két vagy több szava „általában együtt fordul elő”, gyakori használatuk során állandósulnak” (REDER 2006: 6). Koeppel (2010) a chunkokat pont ezért a frazeologizmusok egy alcsoportjaként értelmezi.

Westhoff (2011) a német nyelvre vonatkozóan felépítésük szerint osztályozza az egységeket. Megkülönböztet mondatértékű (pl. Kann ich Ihnen helfen?)<sup>7</sup> és kiegészítendő

<sup>7</sup> A magyar „Segíthetek?” kérdés megfelelője. A nyelvi megformálás szószámának különbsége a két nyelv eltérő nyelvtipológiai jellemzőinek következménye.

(pl. Zum einen..., zum anderem)<sup>8</sup> kifejezéseket. Mivel ezek az egységek gyakran előfordulnak, gazdaságosabb és hatékonyabb őket egészben rögzíteni, mint nyelvtani szabályok alkalmazásával létrehozni. A szerző arra is kitér, hogy nem mindig egyszerű határt húzni az egészben elsajátított kifejezések és a szabályok alkalmazásával létrehozott megnyilatkozások között. A két szélsőség megállapítása nem bonyolult, ám a kettő között egy átmenet húzódik, azaz vannak kifejezések, melyeket a nyelvhasználó részben nyelvtani szabályok alapján alkot, részben pedig korábbi ismereteit használja fel a legvalószínűbb szókombinációt illetően.

A szövegek idegennyelv-órán betöltött szerepére ismét vissza kell utalni. Megkülönböztethetők a nyelvtanítás alapját képező rövidebb szövegek és a hosszabb olvasmányok (FELD-KNAPP 2005). Előbbiek ismérve, hogy a tanulók által elsajátítandó nyelvi elemeket koncentráltan tartalmazzák, ezért javasolt intenzív feldolgozásuk, begyakorlásuk. Az olvasmányokat nem szükséges ilyen részletekbe menően feldolgozni, ott a nagyobb összefüggések megértése a lényeg. Természetesen mindkét szövegfajtában találkozik a nyelvtanuló chunkokkal, de látható, hogy a rövidebb szövegek tulajdonságaikból fakadóan tökéletesen alkalmasak nyelvi egységek egészben történő memorizálására.

A chunkok használatának két funkciója van, melyek közül fontosabb, hogy az egységesítés révén kognitív energia szabadul fel, ami legfőképp a kezdő nyelvtanuló számára fontos (WESTHOFF 2011). A munkamemória<sup>9</sup> ugyanis működtet egy lexikális és egy nyelvtani elemeket tartalmazó alrendszer – vö. Skehan (1998) értelmezésével az „*exemplar-based*” és a „*rule-based*” rendszerről –, ami rendkívül teljesítményigényes. Ezért fontosak a nyelvtanuló számára a holisztikusan elsajátított egységek, melyek alkalmazása kíméli a munkamemóriáját, sőt, alkalmazásukkal kognitív energia spórolható meg, amelyet párhuzamosan történő nyelvfeldolgozási folyamatok kivitelezésére használhat fel (WESTHOFF 2011; AGUADO 2014). A chunkok másik funkciója, hogy, mivel ezen internalizált egységek a nyelv grammatikai relációit tökéletesen leképezik, a később tanult nyelvtani struktúrákra példaként szolgálhatnak, ezzel megkönnyítve a szabály produktív felhasználását. Fandrych (2010) ennél kicsit tovább megy: szerinte, ha a tanuló megfelelő nagyságú chunk-repertoárral rendelkezik, önállóan is képes nyelvtani szabályszerűségeket levezetésére az azonos grammatikai jelenséget reprezentáló mintákból. Egyetért Multhaup (2002) gondolatával, miszerint sokkal inkább példákon keresztül, mintsem absztrakt nyelvtani szabályok bemagolásával történik a nyelvelsajátítás.

## 7. ÖSSZEGZÉS

A tanulmányban annak az elméleti háttérét vizsgáltam, hogy idegennyelv-órán mely módon lehet a kommunikatív kompetencia két fő elemének, a nyelvtannak és a szókincsnek a tanítását összekötni. Ehhez először bemutattam az anyanyelv-, valamint az

<sup>8</sup> Magyarul: egyrészről..., másrészről...

<sup>9</sup> A memória kategorizálását illetően l. BADDELEY 2006.

idegennyelv-elsajátításra vonatkozó legfontosabb elméleteket, s ehhez kapcsolódóan vizsgáltam a mentális lexikon szervezettségét. Ezután rátértem azon tradicionális és újabb megközelítésekre, melyek a nyelvtan- és a szókincstanítást jellemzik. Így jutottam el az agykutatás eredményeihez, melyek bizonyítani látszanak azt az elméletet, miszerint a nyelvfeldolgozás során a grammatikai és lexikai információk nem különülnek el élesen egymástól, hanem egységesen értelmeződnek. Ebből következően javasolt, hogy az idegennyelv-oktatás se a tradicionális, görög-római felfogás szerint tanítsa a nyelvet, hanem a nyelvtant és a szókincset a nyelv összekapcsolódó, nagyobb egységeiben szemlélje és a két terület közvetítését összekösse. Jelen tanulmányban egy olyan elméleti lehetőséget mutattam be, mely a gyakorlatban lehetővé teheti a két terület összekapcsolását. Ez a nyelv chunk-alapú tanításában testesül meg. A chunkok idegennyelv-tanulás során betöltött szerepe ugyanis többértű:

- Összetettségükből adódóan egyszerre tartalmaznak nyelvtani és lexikai információkat, így a nyelvtanuló a nyelv e két területére vonatkozó információkat kompakt módon sajátítja el.
- Használatuk plusz kognitív energiához juttatja a nyelvtanulót, mely különösen a kezdeti fázisban fontos.
- Elősegítik a nyelvtani relációk megértését, a később megtanulandó szabályok produktív felhasználását.

A chunkokban rejlő lehetőségek nyelvórán történő hatékonyabb kihasználásához még számos további elméleti és gyakorlati kutatás végzendő, melyekhez disszertációm által én is hozzá kívánok járulni. Az azonban már most is látszik, hogy e nyelvi egységek segítségével az idegennyelv-tanulási folyamat optimálisabbá tehető, s általuk két rendkívül fontos terület, a nyelvtan és a szókincs összeköthető.

## HIVATKOZÁSOK

- AGUADO, K. (2014): Kannst du mal eben...? Chunks als zentrale Merkmale eines kompetenten Sprachgebrauchs und Empfehlungen für ihre Behandlung im Fremdsprachenunterricht. In: EHLERS, C. – HERRMANN, A. – SIEBOLD, K. (Hrsg.): *Magazin/Extra 1. Krise und Kreation Deutsch als Fremdsprache aus spanischer Perspektive*. Goethe-Institut. 5–9.
- ATKINSON, R. L. et al. (1996): *Pszichológia*. Osiris, Budapest.
- BADDELEY, A. (2006): Working memory. An overview. In: PICKERING, S. J. (ed.): *Working memory and education*. Academic Press, Amsterdam/Boston. 1–31.
- BERNÁTH L. (2004): Tanulás és emlékezés. In: N. KOLLÁR K. – SZABÓ É.: *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest. 224–239.
- BORNKESSEL-SCHLESEWSKY, I. – SCHLESEWSKY, M. (2011): Abschied vom Baukastenprinzip. *Gehirn und Geist*, 10(9), 68–72.

- CSÉPE V. és mtsai (2007): *Általános pszichológia 1–3. – 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Osiris, Budapest.
- DÓLA M. (2006a): Formulaszerű elemsorok a meghívás beszédaktusában. *Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture: A Magyar Nyelv és Kultúra Tanításának Szakfolyóírat*, 2(1–2), 41–55.
- DÓLA M. (2006b): Formulaszerű nyelvhasználat – az angol formulaic language terminus beillesztése a magyar nyelvtudományi terminológiába. In: FÓRIS Á. – PUSZTAY J. (szerk.): *Utak a terminológiához*. Berzsényi Dániel Főiskola, Szombathely. 94–116.
- ELLIS, N. C. (2003): Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In: DOUGHTY, C. J. – LONG, M. H. (eds.): *The handbook of second language acquisition*. Blackwell, Oxford. 63–103.
- FANDRYCH, C. (2010): Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: KRUMM, H.-J. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. de Gruyter, Berlin/New York. 1008–1021.
- FELD-KNAPP I. (2004): Wörterbucharbeit als integrierter Bestandteil des textorientierten Fremdsprachenunterrichts. In: BRDAR-SZABÓ R. – KNIPF-KOMLÓSI E. (Hrsg.): *Lexikalische Semantik Phraseologie und Lexikographie: Abgründe und Brücken. Festgabe für Regina Hessky*. Lang, Frankfurt a. M. 445–458.
- FELD-KNAPP I. (2005): *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht*. Verlag Dr. Kovac, Hamburg.
- FELD-KNAPP I. (2006): Textlinguistik im Dienst des Fremdsprachenunterrichts. In: FELD-KNAPP I. (Hrsg.): *Lernen lehren – Lehren lernen*. ELTE Germanisztikai Intézet, Budapest. 135–155.
- FELD-KNAPP I. (2014): *Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen*. Iudicium, München.
- GÓSY M. (1999): *Pszicholingvisztika*. Corvina, Budapest.
- GÖTZE, L. (2013): Was sagen uns die bunten Bilder wirklich? Anmerkungen zum Stand der Hirnforschung und ihrer Bedeutung für den Erwerb von Fremdsprachen. *Deutsch als Fremdsprache*, 50(1), 36–41.
- GÖTZE, L. (1997): Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen? Neue Erkenntnisse der Gehirnpsychologie zum Fremdspracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2(2). <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/718/695>. (Letöltés ideje: 2016. július 13.)
- HANDWERKER, B. (2008): Chunks und Konstruktionen. Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz. *Estudios Filológicos Alemanes*, 15. 49–64.
- HANDWERKER, B. – MADLENER, K. (2009): *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- HUFEISEN, B. – RIEMER, C. (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: KRUMM, H.-J. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. de Gruyter, Berlin/New York. 738–754.

- HUFEISEN, B. (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: HUFEISEN, VON B. (Hg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Inter-cultural German Studies* 36. Iudicium Verlag, München. 200–208.
- KLEIN Á. (2011): *Anyanyelvelsajátítás – kétnyelvűség – idegennyelv-tanulás*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv\\_elsajatitas/index.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajatitas/index.html). (Letöltés ideje: 2016. február 10.)
- KOEPEL, R. (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Schneider, Hohengehren.
- KÖNIGS, F. G. (2010): Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: KRUMM, H.-J. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. de Gruyter, Berlin/New York. 754–764.
- KÖSTER, L. (2010): Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In: KRUMM, H.-J. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. de Gruyter, Berlin/New York. 1021–1033.
- KRASHEN, S. D. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Longman, London.
- MILLER, G. (1956): The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *The Psychological Review*, 101(2), 81–97.
- MULTHAUP, U. (2002): Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht. In: BÖRNER, W. – VOGEL, K. (Hg.): *Grammatik und Fremdsprachenunterricht*. Narr, Tübingen. 71–91.
- NAVRACSICS J. (2006): A korai és a késői kétnyelvű mentális lexikon rendezettségének összehasonlítása. *Magyar Nyelvőr*, 130(3), 324–335.
- NAVRACSICS J. (2007): *A kétnyelvű mentális lexikon*. Balassi, Budapest.
- NEVILLE, H. (2001): *A tanulás tudománya és az agykutatás*. (Előadás az OECD-CERI konferencián). <http://www.ofi.hu/tudastar/oecd-tanulmanyok/agy-mukodese>. (Letöltés ideje: 2016. február 25.)
- NEWELL, A. (1990): *Unified theories of cognition*. Harvard University Press, Cambridge/Massachusetts.
- PELCZ K. (2003): A beszédkésztség fejlesztése a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv*, 4(1), 66–71.
- PIENEMANN, M. (1998): *Language processing and second language acquisition: Processability Theory*. John Benjamins, Amsterdam.
- PORTMANN-TSELIKAS, P. – SCHMÖLZER-EIBINGER, S. (2008): Textkompetenz. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 39. Klett, München. 5–17.
- REDER A. (2006): *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Praesens, Wien.
- REDER A. (2011): *Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/dig\\_jegy\\_nemet/index.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/dig_jegy_nemet/index.html). (Letöltés ideje: 2016. február 20.)

- SCHÖNPFLUG, U. (2010): Erstsprachenerwerb. In: KRUMM, H.-J. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband.* de Gruyter, Berlin/New York. 781–793.
- SELINKER, L. (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(2), 209–231.
- SIYANOVA-CHANTURIA, A. – MARTINEZ, R. (2015): The Idiom Principle Revisited. *Applied Linguistics*, 35(5), 549–569.
- SKEHAN, P. (1998): *A cognitive approach to language learning.* Oxford University Press, Oxford.
- WESTHOFF, G. J. (2011): Valenzchunks. Empirisch fundiertes Lernmaterial. *Deutsch als Fremdsprache*, 38(4), 243–248.

**KRÁNICZ ESZTER** 2013-ban az ELTE BTK-n végzett angol–német szakos tanárként, jelenleg a Budapest IX. Kerületi Szent-Györgyi Albert Általános Iskola és Gimnázium némettanára. Emellett az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskolája Alkalmazott nyelvészeti programjának hallgatója. Kutatási területe a nyelvtan és szókincs kapcsolata a német mint idegen nyelv tanulásában. 2015-től a Német Nyelvtanárok Magyarországi Egyesületének kooptált elnökségi tagja.

# ABSTRACTS

## 1. COURSE AND PROGRAMME DESIGN

### **ÖDÖN VANCSÓ: THE AIMS OF ELTE'S PLANNED DIDACTICS OF MATHEMATICS DOCTORAL PROGRAMME**

In this paper, we would like to introduce a new concept of the Mathematics Doctoral School's novel sub-program, and present a new approach to the didactics of mathematics and its possible scientific aspects. (The realization of the project was supported by TAMOP-4.1.2.B.2-13-1.) This concept is consistent with the recently implemented pedagogical qualification system in which the 'scholar teacher' is the highest reachable qualification. We emphasize the interdisciplinary nature of the field, focusing on research in which mathematicians, mathematics teachers or methodological experts work in cooperation with cognitive psychologists or any other expert with relevant experience in the field of pedagogy. The program could also provide the training required for obtaining the qualification to be a scholar teacher, as in Budapest there is no similar doctoral program. One of the main advantages of our program is its embeddedness into the international network of mathematics education with well-established relations with other institutions. We intend to show the new research directions of this program: mapping the actual situation of public education in order to detect important breaking points is highly important. Moreover, we also enhance the significance of basic research in the field of mathematics education, which is based on approaching the mathematical structures from a didactic point of view, coupled with the current results from research on cognitive psychology, and taking into consideration the latest technological opportunities, as well as the main social needs.

### **KÁLMÁN SÁNTA: COMPUTER-ASSISTED QUALITATIVE DATA ANALYSIS: A COURSE SYLLABUS FOR PROGRAMMES IN EDUCATION**

The study demonstrates a feasible course scheme for Computer Assisted Qualitative Data Analysis. Acting upon international trends, the course serves current information for students taking part in MA or PhD education and supports the process of becoming a researcher teacher, and so it might be relevant for teacher training. After defining the basic notions of the topic and overviewing the main functions of MAXQDA, it analyses the possible MAXQDA processing of text corpora and picture information in detail.

### **ILDIKÓ JENÁK: "THE MYSTICAL COMPUTER" – EXAMINING TEACHERS' ATTITUDES TO ICT IN A CASE STUDY**

The majority of public school teachers and a number of teacher trainees have successfully socialised without the aid of digital era resources. Their thinking pattern differs from that of today's students, for whom network culture is second nature. Our knowledge-based society relies on the cognitive theory of networked learning (connectivism). The significant lack of necessary courses needed to develop digital competencies in teacher training poses a problem. Although complying with international educational policies, directed development of students' digital competencies can be implemented only by teachers with expertise in ICT. In this paper, I examined the following three areas: first, the knowledge of and use of key concepts of modern education technology and how they are represented in the texts. Second, what tools teachers are familiar with for designing learning processes, and lastly, how positive teachers' attitudes are towards the usage of technological developments. I aim to retrace teachers' stance on the possibilities of modern education. I performed discourse analysis on correspondent teacher trainees' texts on "How ICT can facilitate methodologies" with the help of QDA Miner Lite software. In conclusion, I found that modern expressions have not been incorporated into teachers' thinking, hence, their



## ABSTRACTS

common key concepts are outdated. Many teachers only have a general idea about ICT devices, they still don't know them well or are unable to use them. However, they're open to applying technological developments, which provides a basis for their further training. Present research contributes to the modernisation of teacher and professional training structures, which is essential in effectively implementing the educational paradigm of global knowledge-based society.

### **LÁSZLÓ BALÁZS – GYÖRGYI SZALAY: METHODOLOGY INNOVATION BASED ON PUBLIC SCHOOL TEACHERS' RESILIENCE DEVELOPMENT**

Academic literature these days calls the age group born after 1995 "Generation Z." In the first part of our essay, we will examine the educator's function that best suits the needs and expectations of this generation, and will make recommendations for methods to teachers in public education that have been tried and tested in the private sector. However, the question of "how" does not only refer to the professional and methodological expertise of the teachers, but also to their mental state in which they work. In the second part of our article, therefore, we will examine the personal conditions for the teacher's role that constitutes the basis for educational and developmental methodologies that respond to the special character of Generation Z. Finally, after examining the relevant literature on stress, burn-out and resilience, we will make recommendations for a module that could be integrated in teacher education or teachers' further training.

## **2. RESEARCH ON TEACHER TRAINING IN THE ARTS AND HUMANITIES**

### **ÁKOS ERDŐS: MUSIC IN SCHOOL: A STUDY ON THE POSSIBILITIES OF VOICE TRAINING FOR SCHOOL AND AMATEUR CHOIRS**

One of the most significant aspects of the everyday work of school and amateur choirs is voice training. The present study wishes to survey the role this important field plays in the Hungarian choir movement nowadays. However, in order to be able to examine the actual situation, it is essential to have knowledge of the voice training techniques of the past. The previous 150 years of Hungarian choir singing has not been favorable to the formation of the differentiated and cultivated choral sound (owing mainly to historical and societal reasons), and improvement has been noticeable only in the past few decades. The study tries to analyze the most frequent improper techniques and possible problems which may arise during voice training, and then will make suggestions with regard to effective voice training in school. It also tries to highlight the right and wrong tendencies in voice training and will discuss the evaluations of the great number of singers appearing in the media from the viewpoint of the artistic development of voice training. It explains in detail the dangers students' voices are exposed to when singing in school, and it offers a review of the most significant outcomes of research on the study of the vocal health and hygiene.

### **BORBÁLA MOHAY: ENVIRONMENTAL CONTENT IN TEACHING HISTORY IN HIGH SCHOOLS**

As with every system of relations, the relationship between man and the natural world has its own history. The different aspects of this variable association have been examined in various human disciplines. Although elaborate pedagogies of environment protection and sustainability have been developed, both in content and methodology, the current structure of high school history teaching has not integrated this approach yet. There are, however, numerous opportunities for environmental content in the fields of history to be seized. The influence of man on the natural environment occurs quite often in the subject, and vice versa: the notable role of the natural world in human lives and principles, historical events and structures. This correlation is obvious in the history of all territories and ages and is most relevant in economic and military aspects. Nevertheless, we should consider the diverse influences

of different textbooks, and we can include other, more special topics from the broad context of environmental history. Altogether, radical innovation is not necessary for the successful integration of environmental content in history teaching. Small changes in our attitude coupled with a little more attention paid should be enough to form our students' manifold representation of the relationship between man and his environment. This way, we can develop a more sensitive attitude towards today's problems as well.

**ANDREA PARAPATICS: ON WRITTEN DIALECTS IN THE LANGUAGE USE OF YOUNGSTERS**

The paper deals with a somewhat lesser worked out topic of mother tongue education: the methodology of teaching dialectological knowledge in general education (nota bene: the term *dialect* is used as a 'regional variation of a language' in Hungarian). In contrast to the misbelief of dying dialects, it presents their changing status and illustrates the phonetical and morphological features of one dialect that is still perceptible with data from youngsters gathered by participate observation. The paper concentrates on written data that show us some further topics to be examined. Regionalisms in digital communication are also mentioned as a novelty (in addition to paper-based data gathered from school-papers and exercise books). These data also warn us that they are actually spelling and grammatical mistakes from the point of view of standard usage, therefore, some suggestions are put forward for teachers how to prepare their pupils for these kinds of situations (and for avoiding orthographical mistakes of a dialectical background) without handling dialects as a disadvantage. Carrying language variability, preserving its colourful nature, mutual understanding and respect in general are also written in the National Basic Syllabus as recommended principles. The paper presents several possibilities to mention dialectological facts and interests in different topics of the Hungarian Grammar subject, and a task for pupils to be done on social media so that they can gather not just lexical knowledge, but positive experiences in connection with their own dialect.

**MÁRIA LACZKÓ: READING COMPREHENSION STRATEGIES IN TEACHING COMPARATIVE POEM ANALYSIS USING THE BaCuLit PROGRAMME**

The study illustrates a new way of teaching Petőfi's landscape poetry. It is based on the program known as BaCuLit, which has been developed by international researchers in order to improve the reading comprehension skill of secondary school students. The two main parts of the comparative analysis of two poems is: teaching the vocabulary of the given texts, and adding to this the teaching of reading strategies (predicting, questioning, clarifying, summarizing) in order to understand the deeper layers of the poems. The work emphasizes the possible types of exercises that would extend the students' knowledge regarding their reading comprehension. The positive effect of this method on students' understanding was experienced once again, just as it was in earlier trials. The students truly enjoyed the exercises and worked with greater motivation. The summarizing picture they produced, which outlined the different parts of the given poems, helped them with the construction and understanding of the semantic elements of the poem.

**ENIKŐ SZŐKE-MILINTE: STRATEGIES IN TEACHING MEDIA LITERACY SKILLS**

The main objective of media studies in high school is the skills development necessary for media literacy. This aim is defined by the mutual interaction of a number of factors, one of the most important being the teaching-learning strategy employed by the teacher. This study will give an overview of the most important types of teaching-learning strategies and their genesis, as well as present possible subject-specific (media study) applications of these strategies. It will also answer the question what influence teaching-learning strategies have on the media literacy skills development.

### 3. NEW TRENDS IN TEACHING AND LEARNING FOREIGN LANGUAGES

#### **ANNA DEME: THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE LITERACY SKILLS USING MOBILE DEVICES**

Digital mobile devices have become an integral part of our lives in the past few decades, with ever increasing educational capacities and functionalities, owing to rapid technological development. The aim of this study is to provide an overview of the major aspects and potentials of Mobile-Assisted Language Learning. In this context, the notion of literacy skills are of central importance, as the emergence of mobile applications, web pages and other digital texts has led to the rise of new literacy practices that should also be integrated into text- and topic-based foreign language education. In what ways and under what methodological considerations can these digital texts and applications – familiar to language students on a daily basis – contribute to the development of foreign language literacy skills? Is it possible that multimedial learning environments, mobile games or augmented reality software can provide the connection between „basic” everyday communication skills and higher level academic language proficiency? What kind of digital skills do teachers and students need in order to be able to exploit the learning potential of mobile devices? The study aims to find some initial – but by no means exhaustive – answers to these questions, while highlighting possible topics for future research and providing some critical issues that intend to mark the limitations of mobile technologies.

#### **RICHARD VARGA: AN ANALYSIS OF ERRORS MADE IN VERB MODES IN THE RUSSIAN MAJOR FINAL WRITTEN LANGUAGE EXAMINATION**

I have analysed the final written language exams of BA students in the Department of Russian Language and Literature, Eötvös Loránd University. The level of this exam is B2, and so my study is useful both for university teachers and for teachers in high schools, too. After having presented the literature on mistakes and errors, I have searched for learner mistakes/errors in these exams and to showed which are typical and occur most often. Specifically, I have chosen the mistakes/errors of verbs because this part of speech is the most difficult for students learning Russian. Different inflections, perfect and imperfect aspects, tenses, among others, often pose problems for the learner. In my opinion, teachers of foreign languages should pay more attention to the mistakes/errors made by the learner, and so with this paper, I offer support to teachers of Russian. There are some grammar points, for example, which can be taught by the comparative method. If the teacher is familiar with Hungarian, English or German grammar, he/she can teach Russian structures in comparison with structures occurring in other languages.

#### **DOROTTYA HOLLÓ: THE ROLE OF INTERCULTURALITY IN ENGLISH TEACHER TRAINING – THE CHALLENGES OF INTERDISCIPLINARITY**

Intercultural competence is particularly important in the education of future foreign language teachers, as they should be empowered to educate their learners not only to pass language exams, but to become efficient foreign language users and intercultural speakers. Yet the institutional framework of degree programmes does not necessarily offer opportunities for systematic intercultural training. This study reports on an exploratory research project based on written interviews with the tutors of courses with intercultural content, with language teachers and with educational managers responsible for the various English major programmes at a university in Budapest, Hungary. The respondents were asked about their views and experience concerning the possible ways of developing intercultural competence in the framework of English teacher training and about the role that interculturality plays in the English major programmes. The practitioners describe examples of good practice, but it also comes to light that the place of interculturality is not as established nor as wide in spectrum in the curriculum as it should be, given the prominence of intercultural communication in our world. More awareness

raising is necessary to demonstrate the need for integrating the teaching of curricular subject matter and intercultural education.

#### **JÁNOS KENYERES: CANADIAN MULTICULTURALISM THROUGH CINEMA STUDIES**

The paper intends to reveal the opportunities and challenges offered by Cinema Studies in the teaching of Canadian multiculturalism in Hungary. There are several movies which are suitable for showing theoretical issues through practical examples, but in some cases works of art trigger diverging responses in students coming from different backgrounds. Atom Egoyan's *Ararat* (2002) concentrates on the differing, in fact opposing and irreconcilable views in the cultural and historical memory of Armenians and Turks, respectively, and approaches this issue through the personal stories of the characters living in contemporary Canada.

#### **ANDREA VELICH: TEACHING ENGLISH HISTORY USING HISTORICAL FILMS AND COSTUME DRAMAS**

Historical films, costume dramas, biopics and heritage films used in the classroom can be very useful tools for teaching cultural, visual and methodological aspects. They can, however, be misleading, as the audience and students will expect to see authentic episodes of the past, which is never the case, and as for the sake of the narrative, they will rather see an invented past. In my case study, I would like to illustrate this by analysing *The White Queen*, a 10-part BBC series aired in 2013 based on the novel by Philippa Gregory on the Wars of the Roses (1455-1485). In the context of the 20th century rise of English historical, monarchy and heritage films, I would like to prove how strongly these films overwrite cultural and historical memory, which we should be aware of, when using such films in the history classroom.

#### **ESZTER KRÁNICZ: LEXICAL AND GRAMMATICAL KNOWLEDGE IN LANGUAGE LEARNING: THE CHUNK AS THE BASIC UNIT OF LANGUAGE LEARNING**

The aim in communicative language teaching is to develop learners' communicative competence. The linguistic basis of this development consists of grammatical and lexical knowledge which are activated when using the language. The views about the development of these two areas has changed a lot in the history of foreign language teaching, but they are still seen as two separate areas, which do not build on each other. Lexical and grammatical knowledge are frequently represented as separate fields of language learning, and their development often happens in accordance with this. As is widely known, the human brain plays an important role in language learning, just as in any other field of learning. New research results have been published on this topic lately, which without doubt prove that there is no strict neuronal differentiation between processing grammatical and lexical information. The brain seems to process these pieces of information together. As a result of these research findings, a search for new ways of teaching has begun in foreign language instruction. One of the most important questions researchers face is to find out, on the basis of units of language, which "building block" of language learning can be optimized. Another important field is to investigate how grammatical and lexical pieces of information can be taught as one unit. The article reviews the theoretical background of this topic and suggests an additional theoretical opportunity, through which the connection of lexical and grammatical information can be achieved. This opportunity is the teaching of language in chunks. Chunks are those units of language which are acquired and used as a whole. Firstly, the article examines the main theories of first and foreign language learning including theories of the organization of the mental lexicon, then it analyses the ways of teaching grammar and lexis in the foreign language. Furthermore, it gives an explanation of chunk and on its role in language learning. In the end, it describes the mechanism of chunking and points out its functions in the enhancement of effective language learning.

## AUTHOR INFORMATION

**László Balázs** holds a PhD in psychology. He is a communications expert, trainer and coach. His main research area is the psychological aspects of educational institutions, especially the interfaces of conflict management, burnout and emotional intelligence. His most relevant publications include *Emotional intelligence in organizations and in training* (Miskolc 2014, 2015, 253 p), and *Organizational culture and emotional intelligence in school* (Saarbrücken, 2015, 92 p). He is currently Associate Professor and Chair of the Department of Communication at the University of Dunaujvaros.

**Anna Deme** graduated from Communication Studies and German as a Foreign Language at the Eötvös Loránd University Budapest. Her research interests include the use of ICT tools in the teaching of German as a Foreign and as a Second Language, the use of the interactive whiteboard and Mobile-Assisted Language Learning in particular.

**Ákos Erdős** is Senior Lecturer at the Music Department of Eötvös Loránd University in Budapest. He obtained his Doctorate in 2008. With the Óbuda Chamber Choir and the choirs of the Music Department he has won more than 40 different prizes at international choir competitions and festivals, both in Hungary and abroad. He has been awarded special prizes for conducting on several occasions. Furthermore, he has been a member of juries of international choir competitions. He has recorded several CDs with his choirs. Since 1994, he has been conducting further training courses for music teachers and conductors in the topics of Theory of Voice Training and Choir Voice Training. He has released publications in the aforementioned topics, as well as in the field of choral literature.

**Dorottya Holló** is Associate Professor at the Department of English Language Pedagogy at Eötvös Loránd University. She is a teacher and teacher trainer in English as a Foreign Language. She teaches intercultural communication, language development, Australian studies and research methods in the BA, MA and PhD programmes. She is co-editor of the journal *WoPaLP – Working Papers in Language Pedagogy*.

**Ildikó Jenák** is Assistant Lecturer at the Department of Informatics, University of Pécs, and pursues her PhD studies at the “Education and Society” Doctoral School of Education. Her research interests include mobile device usage and ICT integration in education, and helping students adapt, learn and work effectively in our knowledge-based society.

**János Kenyeres** is Director and Associate Professor in the School of English and American Studies at Eötvös Loránd University, Budapest, where he teaches English and Canadian literature, Canadian cinema, and literary theory. He has several publications in these fields, including the book *Revolving around the Bible: A Study of Northrop Frye* (2003). From 2005 to 2008 he was Visiting Professor of Hungarian at the University of Toronto. He is currently vice-president of the Central European Association for Canadian Studies, head of the Canadian Studies Centre in the School of English and American Studies at Eötvös Loránd University, and co-editor of *The AnaChronisT*.

**Eszter Kránicz** graduated at ELTE BTK as an English and German teacher. At present, she is a German teacher at the Albert Szent-Györgyi Primary and Secondary Grammar School in the ninth district in Budapest. In addition, she is a PhD student in the Applied Linguistics Programme at the Doctoral School of Linguistics at ELTE. Her research area is the relation of grammar and vocabulary

in the learning of German as a foreign language. She is also a co-opted member of the Presidency of the Hungarian Association of Teachers of German.

**Mária Laczkó** PhD is a teacher with many years of secondary school teaching experience. She is Associate Professor at the Faculty of Pedagogy, University of Kaposvár. Her specific field of research is the mother tongue acquisition process and topics in applied linguistics, like reading and reading comprehension, analysis of the spontaneous speech of children, mental lexicon in the mother tongue and in the foreign language.

**Borbála Mohay** obtained her MA degree at ELTE in January 2016 as a teacher of History and Geography. In the spring term of 2015–2016 she taught at I. Kerületi Szilágyi Erzsébet High School. From September 2016 she will work at ELTE Trefort Ágoston High School and Vízafogó Primary School. As a university student, she studied in Great Britain with an Erasmus Scholarship, won the Scholarship of the Republic, and won III. price at the OTDK [Conference of National Scientific Students' Associations] in 2015. Her main research field is environmental history from historical as well as pedagogical-methodological perspectives. Her studies have been published in the journals *Irodalomtörténet* and *Ájtáró* among others.

**Andrea Parapatics** PhD is Lecturer at the University of Pannonia, Faculty of Modern Philology and Social Sciences, Institute of Hungarian and Applied Linguistics and teacher at János Batsányi Secondary Grammar School in Tapolca. She is a founding member and editor of *Anyanyelv-pedagógia* journal. As an assistant research fellow at MTA–ELTE New General Atlas of Hungarian project, she did fieldwork in 32 research points. Besides her theoretical research, on dialectology and mother tongue education, she regularly presents her own methodological ideas at conferences and workshops.

**Kálmán Sántha** is Associate Professor at the University of Pannonia, Faculty of Modern Philology and Social Sciences, Institute of Education. His research areas are qualitative research methodology, computer assisted qualitative data analysis, abduction in qualitative research and analysis of teacher's activities and thinking. He has been a MAXQDA-Trainer since 2015.

**Györgyi Szalay** is a CSc of linguistics, culture researcher, economist, trainer and master coach certified by the European Coaching Association. She has been conducting individual and group training since 1995. During the course of her work, she emphasizes the enhancement of personalized solutions, the development of individual performance potential, and the de-activation of emotional obstacles that prevent self-realization. She is Associate Professor at the School of Social Science at the University of Dunaujváros.

**Enikő Szőke-Milinte** is Associate Professor of Pázmány Péter Catholic University, Vitéz János Teacher Training Institute. Her research fields include methodology of communication and media studies, communication development, conflict management, teacher training and teaching workshops.

**Ödön Vancsó** has been working in the field of mathematics education and teacher training for more than 25 years. In 1996 he got a doctor's degree in mathematics (Eötvös Loránd University), in 2005 he obtained his PhD in the Didactics of Mathematics (*Conceptions about teaching statistics*) (Debrecen University), and last year he received his habilitation degree (on the reform of the final exams in Mathematics in Hungary, Alpen-Adria Universität, Klagenfurt 2015, nationalized at Eötvös Loránd University, 2015). He has been representing higher education in the reform committee of the Hungarian final exam since 1997. This committee worked out the requirements and form of the final exams in

## AUTHOR INFORMATION

mathematics. The new system was put into force 2005. He participated in drafting the paragraphs on teacher training of the new, 2011 Act of Higher Education (worked out by the Ministry of Education). Now he is the Head of the Mathematics Education Center of Eötvös Loránd University and works on a new PhD program in Mathematics Education of this university. He represents Hungary by presentations at international congresses and conferences (ICME, ICOTS, ISI), next time in 2016 in Hamburg (ICME-13) and in Szeged (PME-40).

**Richard Varga** is a first-year PhD student at the Russian Linguistics Program of the Doctoral School of Linguistics, Eötvös Loránd University. His research topic is modes of verbs in the Russian and Hungarian language. He is a teacher of French, Russian, Hungarian language and literature and also of Hungarian as a Foreign Language. He graduated at Pázmány Péter Catholic University in 2015 (as a teacher of French and Hungarian Language and Literature), and at Eötvös Loránd University at the beginning of 2016 (as a teacher of Russian and Hungarian as a Foreign Language).

**Andrea Velich** historian, Associate Professor at the Department of English Studies, ELTE, and head of the Film and Culture specialisation module. She teaches and publishes in the areas of British history, culture and films, and recently co-edited a new digital textbook *Film and Culture* (2015).



# TÁRGYMUTATÓ

## A

alap- és alkalmazott kutatás 16  
(angol) kultúrörökség filmek 203–204,  
206–207, 209  
anyanyelv-pedagógia 106  
attitűd 20, 27, 39, 54–56, 59, 78, 97, 105–106,  
117, 130–131, 138, 142, 157, 179–180, 183,  
187, 189

## B

BaCuLit program 8, 110–111  
burnout 55–57

## C

chunk 9, 215–216, 222–225  
coaching 53–54, 59, 61

## D

dialektológia 8, 94–95, 103  
digitális kompetencia 37–39, 149, 158

## E

elméletgenerálás 31–32, 34  
empirikus stratégia 132, 134–136

## F

fenntarthatóság 8, 76, 78, 83

## G

grafikus szervező 110–115, 118, 120–121,  
123

## H

hangképzés 8, 65–70, 72–75  
hatékony iskolai hangképzés 8, 65  
helyes és helytelen tendenciák 65  
helyesírás 94–95, 97, 100–102, 105  
hibalehetőségek 8, 65  
hitelesség 54

## I

idegennyelv-tanulás 152, 157, 178, 216,  
218–219, 223, 225  
ige 100, 105, 113, 121, 163–176, 221  
IKT 7, 8, 37–45, 47, 95, 156, 162  
IKT eszközök 37–39, 41–45, 47, 156, 162  
interdiszciplinaritás 13, 78, 178, 187, 190  
interkulturális kompetencia 9, 178–183, 186,  
189, 192

## K

kódolás 25, 27, 29–33, 35–36, 152  
korhűség 9, 203  
környezeti tartalmak 8, 76, 87

## M

matematikadidaktika 13–16, 19–20, 22–24  
matematikatörténet 14, 17, 19–21  
MAXQDA 25–27, 30–33, 35  
médiaműveltség 9, 127–132, 143  
m-learning 149–150  
Mobile-Assisted Language Learning (MALL)  
9, 149–150, 159  
modellező stratégia 141  
módszertan 7–9, 13–15, 17, 20–22, 26–27,  
29, 33, 35–37, 39–40, 43–44, 48–50,  
53–54, 56, 58, 65–66, 69, 76, 78, 86,  
93–95, 102, 105, 107, 132–133, 145,  
149–150, 156, 160, 163, 176, 181–183,  
186–187, 192, 203

## N

Nemzeti alaptanterv 45, 76, 94, 104, 107, 127  
nyelvi vizsga 9, 163–165, 170, 176, 180  
nyelvjárás 8, 94–95, 97–99, 101–106, 109  
nyelvtan 9, 100–102, 117, 150, 163–164,  
168–169, 172, 174, 176, 215–216,  
219–225, 228  
nyelvtanárképzés 181–182

## TÁRGYMUTATÓ

### O

orosz nyelv 163, 165–166, 168, 171, 173,  
175

### P

paradigmaváltás 45,220  
problémamegoldó stratégia 138–139

### S

sorozatok 9, 154, 203–205, 208, 212

### SZ

számítógéppel támogatott kvalitatív  
adatelemzés 7, 25–31, 33, 35  
szemléletformálás 76, 78  
szókincs 94, 102, 103, 110–111, 113, 115,  
150, 159, 187, 216, 220–222, 224–225,  
228

szövegértés 8, 102, 110–111, 115–116, 127,  
129, 150–151, 184, 187  
szövegértési stratégiák 110  
szövegkompetencia 9, 149–151, 155, 160

### T

tanári attitűd 20, 54, 56  
(tanári) felelősség 38, 73–74, 88, 128, 131,  
190, 203–204, 209–210  
tanári reziliencia fejlesztése 8, 48  
tanárképzők 182, 187  
tankönyvek 73, 76–77, 79, 82–88, 106  
történeti áttekintés 30  
tudatosítás 8, 30, 57–58, 76–78, 87–88, 110,  
128, 158, 178, 185, 190, 197, 212

### U

új tanári szerepmegvalósítás 48

## NÉVMUTATÓ

Balázs László 8, 48, 61  
Deme Anna 9, 149, 162  
Erdős Ákos 8, 65, 75  
Holló Dorottya 9, 178, 192  
Homonnay Zoltán 10  
Jenák Ildikó 7, 37, 47,  
Károly Krisztina 10  
Kenyeres János 9, 193, 202  
Kránicz Eszter 9, 215, 228

Laczkó Mária 8, 110, 116  
Mohay Borbála 8, 76, 93  
Parapatics Andrea 8, 94, 109  
Sántha Kálmán 7, 25, 35  
Szalay Györgyi 8, 48, 61  
Szőke-Milinte Enikő 8, 127, 145  
Vancsó Ödön 7, 13, 24  
Varga Richárd 9, 163, 177  
Velich Andrea 9, 203, 214

*A Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái* sorozatcímet viselő kötetekkel 2015-ben egy évente megjelenő, szakmai, tudományos és lektorált, az elméletet és a gyakorlatot egyszerre reprezentáló tanulmánykötet-sorozatot indítottunk útjára. A kötetek fontos célja a szakmódszertan és a szakmódszertani kutatások eredményeinek és az oktatásban, képzésben megvalósuló jó gyakorlatoknak a „lát-hatóvá tétele”, minél szélesebb körben történő megismertetése, annak érdekében, hogy a kutatási eredmények visszavezetődhes-senek a képzési tartalomba és gyakorlatba, a tananyagfejlesztésbe és tankönyvírásba, ez által is segítve a tanárképzés és általánosab-ban véve az oktatás minőségének javulását.

*A Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből* címet viselő 3. kötet olyan dolgozatokat tartalmaz, amelyek a tanárképzés három területének elméleti és gyakorlati kérdéseire járulnak hoz-zá. Az első fejezet a kurzus- és képzésfejlesztéssel foglalkozik, a má-sodik a művészeti és bölcsésztanári elméleti és empirikus kutatások egyes eredményeibe ad betekintést, a harmadik fejezet fókuszában pedig az idegen nyelvek tanításának és tanulásának néhány idősze-rű kérdése, a technika ugrásszerű fejlődéséből és változó világunk-ból is fakadó új megközelítése áll. A kötetet ajánljuk tanároknak, tanárképzésben részt vevő oktatóknak és hallgatóknak, kutatóknak, oktatáspolitikai szakembereknek és mindenkinek, aki a minőségi tanárképzés ügyéért felelősséget érez.

ISBN 978-963-284-812-9



9 789632 848129