

JTSZ

(2. rész)

1937/2

1-5;



TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

2000. évi 1. sz. 11. sz.

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2000. 40. ÉVFOLYAM



1

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztő bizottság tagjai:

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

Dr. Lakotár Katalin (Szombathely); Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza);

Muhovitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger); Nanszákne Dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen);

Dr. Puskás Albert (Szeged); Dr. Wirth Lajos (Jászberény); Dr. Zukovits Imre (Pécs).

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Helyettes: Rozgonyiné Dr. Molnár Emma

Szerkesztő:

Dr. Békési Imréné

A lap az Oktatási Minisztérium és a Juhász Gyula Tanárképző  
Főiskola támogatásával jelent meg.

## TARTALOM

Dr. Dobcsányi Ferenc: Az ezredforduló jegyében . . . . .	3
Dr. Csorba Péter: Montessori pedagógiájának vallásos meghatározottsága . . . . .	5
Dr. Légrádi László: Az érzelmi nevelés céljáról . . . . .	8
B. Fekete Andrea: Középiskolások tanulási szokásainak vizsgálata . . . . .	12
Benkes Réka–Vass László: Galaxisról galaxisra . . . . .	17

## MŰHELY

Dr. Nagy Éva: Mészöly Miklós: Pannon töredékek . . . . .	21
Dr. Domonkos János: Ausztráliáról, a nyári olimpia színhelyéről . . . . .	24
Dr. H. Tóth István: Radnóti Miklós összehasonlító elemzett versei tanulói műismertetésekben . . . . .	25

## ÖRÖKSÉG

Dr. Domonkos János: Elfeledett értékeinkről: Nyíró József és Szóts István munkásságáról . . . . .	29
---	----

## SZEMLE

Dr. Forgács Erzsébet - Dr. Formanné Kiss Katalin: Néhány német nyelvkönyv Németországképeről . . . . .	31
Kollár Andrea: Bulinszky Marianna - Salacz Ágnes: I primi due passi. Olasz I/A munkafüzet . . . . .	42
Dr. Domonkos János: Árpád-házi Boldog Kinga szentté avatása. . . . .	43

# AZ EZREDFORDULÓ JEGYÉBEN

*Az ezredforduló és folyóiratunk 40 éves múltja kötelezett bennünket, hogy szerkesztő bizottságunk összeüljön és megvitassa e kettős évforduló kihívásait és ránk háruló feladatait. Erre sor is került 1999. november 17-én a budapesti tanítóképző főiskolán. Az ott jóváhagyott laptervi célkitűzéseinkről és az ebből adódó feladatainkról most számot is adunk minden kedves Olvasónknak és Munkatársunknak azzal a szándékkal, hogy ők is közreműködhessenek – velünk együtt – azok maradtalan megvalósításában.*

## A Módszertani Közlemények laptervi célkitűzései 2000–2001

Egy új évezred küszöbéhez érkezünk. Érthető szorongással és várakozással nézünk elébe, mert bizonyossággal nem tudhatjuk, hogy mit is tartogat ez az újabb évezred népünk és nemzetünk számára. Alakítása, formálása azonban tőlünk is függ, rajtunk is múlik. Természetesen csak akkor, ha elszánt akarással, bizakodó hittel, fokozott felelősséggel, önös érdekeinken fölülemelkedve, egy emberként munkálkodunk majd – a humánus szellemében – egy nemzeti közösség föllemelkedéséért. Azzal az alapvető céllal és szándékkal, hogy mindazt az emberi értéket, amelyet az előző évezred a haza gyarapodására felhalmozott, féltve megőrizzük, és át is mentjük az elkövetkezendő nemzedékek, évszázadok számára. Az előttünk álló korszaknak nem is lehet szentebb kötelessége és fontosabb feladata, mint ennek az emberi értékrendnek a védelme, egy emberhez méltó világ megővése: jövőnk és fennmaradásunk érdekében.

Ezzel a meggyőződéssel tekint szerkesztőségünk a folyóiratunk 2000-ben megjelenő 40. évfolyama elé. Azzal a változatlan szándékkal, hogy továbbra is kész minden érdembeli megújulásra a lap tartalmi színvonalának folyamatos emelése, a jövő nemzedékének, tanuló ifjúságának eredményes és hatékony nevelése, oktatása érdekében.

Így töretlenül magunkénak valljuk közoktatásunk kritikai, de jobbitó szándékú figyelemmel kísérését, folyóiratunk – olvasóink által is elismert – gyakorlatias iskolaszemléletét, az óvoda és a középiskola felé való nyitottságát, illetve minden igaz és időt álló pedagógiai érték közkinccsé tételét, segítve ezáltal is tanulóink, tanáraink iskolai munkáját, módszertani kulturálódását, valamint a megújulás, az önállóság útját kereső iskoláink tevékenységének kibontakozását.

Folyóiratunk legfőbb célja, törekvése ezért, hogy minél gazdagabb választékát adja a korszerű pedagógiai programok változatainak, az elméletileg is jól megalapozott didaktikai útbaigazításoknak, a hasznos és célra vezető módszeres eljárásoknak, a gyakorlatban kipróbált és bevált műhelyfogásoknak, az időszzerű, előre mutató problémafelvetéseknek: különös tekintettel alapozó iskoláinkra.

Emellett fokozott gondot kíván fordítani lapunk a nemzeti, az iskolai hagyományápolásra, az anyanyelv igényes használatára, a nevelés időszzerű kérdéseire, a humán, a művészeti, a természettudományi tárgyak személyiségformáló erejének hatványozottabb kiaknázására, jeles évfordulóink, ünnepeink élményt nyújtó és színvonalas megemlékezéseire.

Továbbá fontosnak tartja Módszertani Közleményünk az egyházi, a határainkon túl élő iskolakultúrák, valamint a mellőzött, a perifériára szorult vagy feledésbe merült pedagógiai értékeink megidézését, hasznosítását, akárcsak a legújabb szaktudományi, módszertani kiadványok igényes ismertetését, az élen járó, de nálunk is hasznosítható külföldi tapasztalatok közreadását, az iskoláinkat közvetve vagy közvetlenül érintő aktualitásokat a magyar iskolaműhelyek, a közoktatás és a tanárképzés területéről.

## FELADATAINK CÉLJAINK TÜKRÉBEN

1. Kiemelt szerepet szánunk nemzeti értékeink, hagyományaink megbecsülésére, ápolására és az anyanyelv igényes használatára nevelés kérdéseinek, feladatainak.

2. Hasonló súllyal kívánunk foglalkozni az erkölcsi, a hazafias, az érzelmi nevelés ugyancsak aktuális kérdéseivel.
3. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül az egészséges életmód, az önfegyelem, a felelősségérzet, a kulturált magatartás időszerű kérdéseit sem.
4. Jelentős és központi feladatunknak tartjuk a közoktatás, a továbbképzés kérdéseivel, valamint az iskolakultúránkban végbement változások következményeivel való érdembeli foglalkozást is.
5. Ugyancsak permanens feladatunknak kell tekintenünk az eredményes tanítás-tanulás, a hatékony készség- és képességfejlesztés módszereinek, eljárásainak közkinccsé tételét valamennyi tantárgy vonatkozásában, ügyelve mindenkor az ún. humán és reáltárgyak arányos szerepeltetésére.
6. Igényes elemzésekkel elő kell segítenünk iskoláink tudatos, objektív és szakszerű eligazodását az egyre szaporodó alternatív tantervek, tankönyvek, munkafüzetek, kézikönyvek és útmutatók világában, csökkentve így az erősen szubjektív ítélezések és külsődleges szempontok érvényesülését, térdhódítását.
7. Fől kell karolnunk az élménynyújtó, képességfejlesztő irodalom- és történelemtanítási törekvéseket, az idegen nyelvek beszédkészséget növelő eljárásait, a természettudományi tárgyak gondolkodtató, munkáltató módszereit, valamint a rokon tantárgyak együttesében rejlő nevelési lehetőségek minél teljesebb kiaknázását.
8. Továbbra is időszerűnek tartjuk a tehetséggondozás, a gyermekvédelem problémáit is: a precíz diagnózistól a célravezető terápiáig.
9. Nevelőmunkánk szélesítése érdekében foglalkoznunk kell az órán és iskolán kívüli lehetőségeink, így – többek között – az osztályközösségek, a szülők, a napközik, az ifjúsági szervezetek, valamint a szabadidő értelmes eltöltésének igen jelentős kérdéseivel is.
10. Nem térhetünk ki iskoláink tartalmi munkájának, színvonalának emelése szempontjából a pedagógusszemélyiség, a nevelőtestület, az iskolaszervezés lényeges kérdései, problémái elől sem.
11. Helyt kell adnunk változatlanul a tudományos igényű fölméréseken, eredmény- és hatásvizsgálatokon alapuló rövidebb tanulmányoknak (8–10 oldal terjedelemben), ha azok valóban közérdeklő és fontos témákban adnak útbaigazítást az iskolai gyakorlat számára.
12. Hozzá kell járulnunk jelentős évfordulóink, nemzeti ünnepeink méltó megemlékezéséhez igényes és magas színvonalú műsor-összeállítások, forgatókönyvek közreadásával.
13. A hagyományápolást, a jogos nemzeti büszkeséget kívánjuk erősíteni pedagógiai „örökségünk” igaz értékeinek megidézésével, illetve a ma iskolagyakorlatát szeretnénk vele gazdagítani és eredményesebbé tenni.
14. Változatlanul arra törekszünk, hogy „Szemle” rovatunk egy széles körű kitekintés fóruma lehessen, ahol nemcsak a friss szaktudományi, módszertani kiadványok, tankönyvek és munkafüzetek elemző ismertetései kapnának helyet, hanem a külföldi tapasztalatok, a jelentős pedagógiai, kulturális programok, valamint a közoktatás és a tanárképzés aktualitásai is, elősegítve ezzel pedagógusaink önművelése mellett indokolt tájékoztatásukat is.

Tennivalóink – érzékelhetjük – nem kevés. Meggyőződésünk viszont, hogy eltökélt szerkesztő bizottsági akarással és ügyszeretettel ki-ki a maga területén, intézményében nagyon is sokat tehet azért, hogy laptervi célkitűzéseink, feladataink valóra is válhassanak. Ezt az aktív közreműködést kérjük és várjuk minden szerkesztő bizottsági munkatársunktól a lap további színvonalának emelése és fennmaradása érdekében.

*Ezt a támogatást és önzetlen segítségnyújtást szívesen vesszük a lapunkhoz hű minden kedves Olvasónktól is: akár előfizetőként, akár iskolai tapasztalatait, módszereit megíró munkatársként.*

*Dr. Dobcsányi Ferenc*  
főszerkesztő

## Montessori pedagógiájának vallásos meghatározottsága

A XX. század első évtizedeinek reformpedagógiái között meghatározó helyet foglal el Montessori Maria pedagógiája. Jól ismert tény a római katolikus egyházhoz való hűsége. Munkásságának a hazai szakirodalomban alig megjelenő vallásos neveléssel kapcsolatos elemeit szeretném bemutatni.

A vallásos nevelésben is az aktivitás és a szabadság kategóriáiból indul ki. A megértés szempontjából fontosnak látszik először ezek közelebbi vizsgálata Montessori gondolkodásmódjában. Alapvető számára „az a tény, hogy az embert nem szilárd és előre meghatározott ösztönök vezénylik, ahogyan ezt az állatoknál látjuk, s ez utal egy bizonyos cselekvési szabadság meglétére” (1). Két alapvető jellemzőt ismerhetünk fel műveiben, először azt, hogy a szabadság mint antropológiai jelenség, az ember alapvető tulajdonsága (2). Ezt nem lehet filozófiai premisszákból levezetni, ez alapfelvetés, de ennek ellenére Montessori pedagógiájában ez nem marad névleges kijelentés, mert a szabadság nem filozófiai idea, hanem megfigyelésből nyert tapasztalat. Ez a tapasztalat a különböző megismerési folyamatokban sűrűsödik ideává, s csak így nyer filozófiai kidolgozást.

A másik, hogy a szabadság nem eleve birtokolt tulajdon, nincs jelen, nem lehet megszerezni, hanem a személyiségfejlődés során alakul ki. A szabadságot tehát – ahogy egyik utolsó kijelentésében mondja – mindig ápolni kell, hogy „sikerüljön helytállnia, s hogy mint az emberi lét egyik jellemzője megmutatkozhasson” (3).

Ennek a felépítési folyamatnak a megértéséhez használja második antropológiai alapfeltételként a spontán aktivitás gondolatát. Ez sem absztrakt filozófiai tézisből, hanem ennek a spontaneitásnak egy életen át végzett megfigyeléséből táplálkozik. A kettőt pedig így köti össze: „spontán, céltudatos aktivitás révén szerzi meg a gyermek a szabadságot” (4). Ez a szabadságra irányuló tevékenység több lépcsőben megy végbe. Először jelentkezik az anyaméhtől való szabadulásban, majd a következőkben is a függetlenség iránti törekvés vezeti a gyermeket. Montessori minden fejlődési fokozatban felismeri ezt a szabadság utáni törekvést a spontán cselekvésben. „A gyermek a szerzett függetlenség gyakorlásával fejlődik” (5). Pedagógiai gondolkodásában sarkalatos tény, hogy ez a szabadság semmiképpen sem kötöttségek nélküli szabadság (6). A nevelés feladata tehát az, hogy ahhoz segítsen, hogy ezt a szabadságot felfedezze, megismerje és megélje. Kettős feladat hárul ebben a folyamatban a nevelőre, egyrészt hogy a gyermek által igényelt környezetet biztosítsa a szabadság megismerésére, másrészt – s ez itt még hangsúlyosabb – a megszokott kioktató szerepet teljesen feladja.

Természetesnek látja, hogy a vallás tanításakor kell leginkább győzedelmeskednie a gyermek lelkébe vetett bizalomnak, hogy a bíraskodó, alakító nevelő helyébe a gyermek lelkét szolgáló nevelő léphessen az evangélium üzenete értelmében: „aki nagy akar lenni közöttetek, az legyen a ti szolgátok” (Márk 10, 43, Máté 20, 26).

Montessori az oktatás és nevelés mércéjévé a gyermeket teszi. A vallásoktatás antropológiai problémája nem az, hogy hogyan beszéljen az emberrel, hanem az, hogy hogyan beszéljen az emberről. A vallásos nevelésnek ahhoz, hogy Isten szerint tudjon beszélni az emberrel, Isten szerint kell beszélnie az emberről. Montessori pedagógiája a teremtéstörténetben kijelentett tényre épül: a gyermek az Isten partnere. Mint egy vezérfonal húzódik végig egész gondolatrendszerén, hogy Isten felismerteti magát a gyermekben, mert a gyermek Isten képmása (7). Ez a tisztelet így annak a személynek szól, akivel semmilyen módon nem rendelkezhetünk. Pedagógiájának ez az alapgondolata

a keresztelésben gyökerezik, ahol ez először lesz nyilvánvaló, hogy a gyermek Isten tulajdona. Sokkal inkább Istenhez tartozik, mint hozzánk. A gyermek sorsát a Messiás Jézussal azonosítja, vele szenved és vele támad fel, egy ki nem oltható életre. Isten a gyermekben kódol egy belső növekedési tervet, s ez vezeti a gyermeket arra az útra, amelyben igazán önmagává lesz, amire rendeltetett. Ezért kell mindig a gyermekben nemcsak önmagát, hanem az Istent látni, s benne a teremtés törvényét tisztelni. Ebből következik azután az ember kozmikus missziója a teremtés és az élet megőrzésére egy univerzális békében. Erre szolgál az univerzális tanterv, amely az emberiséget megújítja, hogy a gyermekkor egy „meggyógyított gyermekkor” legyen (8). A bibliai teremtéstörténet *imago Dei* fogalmát Montessori tehát egészen sajátos módon értve, de koncepciózusan, mindig a gyermekre vonatkoztatja, s ezt konzekvensen viszi végig pedagógiájában.

## EXPLICIT VALLÁSOS NEVELÉS

Montessori különbséget tesz explicit és implicit vallásos nevelés között. Explicit vallásos nevelésen azt érti, hogy a vallásos és világi nevelés konvergál egymással. Ahogyan az általános nevelés a gyermek és a külvilág között akar létrehozni kapcsolatot és megértést a külvilág dolgai felé, a vallásos nevelés azon fáradozik, hogy a gyermeket a természetfelettivel kapcsolja össze. A vallásos nevelés is a gyermek megfigyelésére, szenzibilitására és igényeire támaszkodik. Az „Isten és a gyermek” című írásban így foglalja össze: „A gyermeknek saját magának kell behatolni a természetfeletti életbe... a gyermeki élet tisztelete, amit maga Isten akar, a körülmények pontos megfigyelésére kötelez bennünket, hogy a gyermekek teljesen át tudják adni magukat Istennek... minden szükségességet meg kell tennünk, hogy megteremtjük azokat a feltételeket, amelyek alkalmasak arra, hogy a gyermekek vágyait megfelelő módon kielégíthessük. Ehhez egy egészen más környezetet kell teremteni (9).

Erre a legjobb példa a barcelonai egyházi mintaiskola és az Atrium, aminek funkcióját így fogalmazza meg: „nem kápolna, hanem egy terem, melyet a vallásos nevelésre használnak. Olyan, mint egy templom előszobája. Itt van lehetőség teljes csendben és nyugalomban olyan cselekedetekre, amelyek lehetővé teszik a vallásos ismeretek szerzését” (10). Az Atrium nem kimondottan szakrális helyiség, de a gyermekek dimenziójában tartalmazza a templom (római katolikus) berendezéseit. Mossen Igny Angles vezetésével itt kezd meg Isten gyermekének érezni magát, a nagy mennyei Atya szeretetteljes háza vendégeként (11). Montessori azt mondta, „hogy a liturgia a hittudatnak az a egyszerű kifejezése, amely joggal nevezhető igazán a katolikus pedagógia módszerének, amely nemcsak az ige által tartja meg a híveket, hanem a vallás különböző szimbólumait élő módon mutatja be, és engedi, hogy ezzel naponta találkozni lehessen (12). A liturgiába való szoktatáshoz kifejlesztett egy differenciált módszert az egyházi év bemutatására. Ezek az intenzív foglalkozások a gyermeket a Krisztussal való élethez és közösséghez vezették el. A miseáldozat elemeinek saját kezű megteremtésével és előkészítésével a vallásos nevelést a mezőgazdasági munkával is összekötötte.

Az explicit vallásos nevelés második területe a moralitás. A kisebb gyermekek felé való intenzív odafordulással a biztonságérzetet kívánja fejleszteni, mert „Isten szereti és védi a gyermekeket, és elküldi az ő angyalait, hogy nappal és éjjel őrizze őket, ez a vallásuk alapja” (13). A gyermek hétéves kora körül érzi az igényt a jó és a rossz megkülönböztetésére. Ez az az időpont, amikor a fejlődéshez a vezetés csatlakozik: vezetés a világban, és különösen olyan vezetés, amely az egyén lelkiismeretét vezeti. Ezt a vezetést adja a vallásos nevelés (14). A liturgia ilyen pásztori bázisú megokolása Montessorinál kéz a kézben halad a hagyományos absztrakt és moralizáló formák szemléletessé tételével, és szármakat adott a hit gyakorlatának (15).

## IMPLICIT VALLÁSOS NEVELÉS

Az implicit vallásos nevelésről vallott nézeteit nehezebb összefoglalni, mert Montessori sosem nyilatkozott szisztematikus összefüggésben a nevelési koncepciójának vallásos dimenziójáról, mégis azt mondhatjuk, hogy a neveléssel kapcsolatos gondolatait és modelljeit egészében véve vallásos kontextusban és vallásos megalapozottsággal látta. Meghatározónak látszik pedagógiája

szempontjából egy 1935-ben elmondott előadásának alap gondolata: „nemcsak a gyermeket kell látnunk, hanem az Istent őbenne” (16). Az implicit vallásos nevelés értelmében a gyermekben fel kell ismerni, szolgálni és szeretni a benne lévő istenit. Ehhez két dolgot kell tenni. Először Isten és a vallás minden dolgának ismeretét, és másodszor a gyermek rejtett erőit felismerni, csodálni és azokat alázattal szolgálni. Nehezen megfogható, hogy mit is értett Montessori a „vallás minden dolgának ismeretén”. Ahogy a barcelonai évek alatt megfogalmazta, arra következtetettünk, hogy a katolikus egyházi életbe való intenzív bevezetést értette rajta. Gondolkodásának univerzális kitekintésű összefüggésében végül a következő felismerésre jutott: „Meg kell gondolnunk, hogy a vallás univerzális érzés, amely minden emberben benne van, és megvolt a világ kezdete óta. A nyelv és a vallás minden embercsoport alapvető jellemzője. Ha hiányzik a vallás, akkor hiányzik valami fundamentális az emberi fejlődéshez (17). Paul Oswald Montessori pedagógiája és a vallásos nevelés közötti szoros affinitást a következő négy pontban foglalja össze könyvében (Basissätze der Montessori-Pedagogik in ihrer religiösen Dimension zu bestimmen):

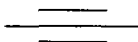
- a személyes *méltóság* tisztelete és a *szabadság* komolyan vett szerepe az egyes ember tekintetében és fejlődése kiteljesítésében,
- a szociális tanulás aspektusában a *szeretet*, amely összeköti az embert embertársaival és a lelkét Istennel, valamint a *béke* mint a tanulás kiindulópontja és célja a teremtés teljesítésébe vetett bizalom missziójával,
- a kozmikus nevelés tekintetében *az ember egyedülálló helye* a teremtésben, valamint speciális feladata,
- végül a *gyermekközpontúság*, amely Montessori pedagógiájában a legintenzívebb vallásos komponens (18).

Montessori a vallásos nevelést a nevelés integráns részének tartja. Az explicit és az implicit vallásos nevelésről szóló szavai sok impulzust adhatnak a mai gyakorlat számára is. Tiszteletre méltó az az igyekezete, hogy a figyelmet a gyermek felfedezésére és a bennük lévő képességek kibontakoztatására irányította. A valláspedagógia területén Frör foglalkozott a teológia és a empiria viszonyának kérdésével, és fáradhatatlanul harcolt azért az igazságért, hogy tanulási és hitfolyamatok nem állíthatók szembe egymással. Nem azonosítja a hitet és a tanulást, de nem hagyja, hogy az „egy világot, amelyben élünk, két valóságtartalomra vágjuk szét. A pneumatikus megújulás hitfolyamatokban valósul meg, amelyek empirikus tanulási folyamatokként írhatók le, és mint ilyenek, didaktikusan tervezhetők” (19).

#### JEGYZETEK

1. Montessori Maria: *Kinder sind anders* (1936), Klett-Cotta im Deutschen Taschenbuch -verlag, München, 1987, 40.p.
2. Holstiege Hildegard: *Maria Montessori. Neue Pedagogik-Prinzip Freiheit Freie Arbeit*, Herder Verlag, Freiburg, 1987.
3. Montessori Maria: *Die Freiheit muss aufgebaut werden*, 1951, im. 15.p.
4. Montessori Maria: *Das kreative Kind*, 1949, Hg und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch, Herder Verlag, Freiburg, 1991, 84.p.
5. Montessori Maria im. 82.p.
6. Azt írja: „mi a gyermek szabadsága? A szabadságot ekkor éri el, ha belső törvényszerűségei szerint a fejlődési igényeinek megfelelően bontakozhat ki. A gyermek akkor szabad, ha a felnőtt lét elnyomó energiától függetlenné válik. A szabaddá válás sem nem idea, sem nem utópia, hanem gyakorlati tapasztalati tény. Egy valóság, amit tartósan megélünk. Ezzel nem zárjuk ki a kultúráközvetítés szükségességét, sem a szükséges fegyelmet, sem a nevelés szükségességét. A különbség csak annyi, hogy a gyermek ebben a szabadságban örömmel dolgozik, s a kultúrát a saját cselekvései során szerzi meg. A fegyelem a gyermekben magától alakul ki.” Montessori Maria: *Grundlagen meiner Pedagogik*, 1934, Qelle Meyer Heidelberg, 1988, 23.p.
7. „akkor lesz igazán mély és szent az alázatunk a kicsinyekkel szemben, ha a gyermekben Krisztust és az Atyát látjuk.” Maria Montessori: *Kinder die in der Kirche leben*, 1922. In: *Die religionspädagogischen Schriften von Maria Montessori*. Hrs. und übersetzt von Helene Helmin” Herder Verlag, Freiburg, 1966, 244.p.

8. Horst Klaus Berg: Montessori für Religionspädagogen, Stuttgart, 1994, 92.p.
9. Montessori Maria: Kinder die en der Kirche leben, Helene Helming idézett műve, 237.p.
10. Montessori Maria im. 31.p.
11. Montessori Maria im. 325.p.
12. Montessori Maria im. 16.p.
13. Montessori Maria im. 328.p.
14. „Ha olyan módon nőnek fel, akkor nem lesznek sem félnékek, sem szorongók. Örvedetes elfogulatlanságot, bátorságot, derős érdeklődést mutatnak a dolgok iránt, elsősorban hitet Istenben, az élet teremtdjében és fenntartójában”. Montessori Maria im. 273.p.
15. Horst Klaus Berg im. 80.p.
16. Montessori Maria: Die Stellung des Menschen in der Schöpfung, 1935, Grundlagen meiner Padagogik, Heidelberg, 1988, 18.p.
17. Montessori Maria: Die Macht der Schwachen (Kleine Schriften Maria Montessori 2.) Hrs. und eingeleitet von Paul Oswald Günter Schulz-Benesch, Herder Verlag, 1989, 130.p.
18. idézi Horst Klaus Berg: Montessori für Religionspädagogen, 81.p.
19. Stollberg: Seelsorge als Lehre, Ev. Th. 1982, 219.p.



DR. LÉGRÁDI LÁSZLÓ  
 Irányítástechnikai Szakközépiskola  
 Fűzfőgyártelep

## Az érzelmi nevelés céljairól

1. Az embernevelés a következő célokat foglalhatja magában: 1. Valamilyen szakmát adni a fiatal kezébe. 2. Becsületességre nevelni. 3. A rendezett családi élet megszerettetése. 4. A munka szeretetére nevelni. 5. Olyan felkészítést nyújtani, hogy a fiatal megállja helyét az életben (elsősorban akarati nevelés). 6. Olyan útravalót adni, hogy a fiatal boldog tudjon lenni az életben (elsősorban érzelmi nevelés).

Az érzelmi nevelés pedig a következő célokat foglalhatja magában: 1. Az érzelmi nevelés elsődleges célja, hogy olyan embert neveljünk, aki boldog tud lenni. Ez természetesen nemcsak nevelés kérdése, hanem az öröklés, a hajlam, a környezet és életmód is nagyban befolyásolja. Többféle érzés is kapcsolódik a boldogsághoz, így például a lelki békesség, a meglegedettség, az öröm. Ezek az érzések már következmények, ahogy gondolkodunk, amit beszélünk és amit cselekszünk. Amikor az a cél, hogy boldog tudjon lenni az ember, akkor ezt a körülményektől függetlenül értjük. Akár bővelkedünk, akár szűkölködünk, tudjunk meglegedettek lenni azzal, ami van. Ez nem jelenti azt, hogy ne törekedjünk többre, hanem elsősorban azt, hogy ne aggodalmaskodjunk. Ahhoz, hogy az ember boldog tudjon lenni, meg kell tanulni szeretni. Sokan képtelenek szeretni, különösen, ha lelki sebeket hordoznak. Tehát a boldogsághoz először érzelmileg meg kell gyógyulni, majd megfelelő érzelmi kapcsolatokra törekedni, hogy végül megtanulhassuk a helyes érzelmi életet élni.

2. A boldog házasság is lehet célja az érzelmi nevelésnek. Kérdés, hogyan lehet ezt értelmezni, mivel a mai gyakorlat inkább az, hogy sok embert éppen a házasság tesz boldogtalanná. De talán ennek egyik oka éppen az, hogy érzelmileg fejletlenek vagyunk, és érzelmi életünk sivár. A házasságok érzelmileg kötődnek vagy nem kötődnek egymáshoz. A boldog házassághoz viszont szükséges a pozitív érzelmi kötődés. Ez pedig nincs magától. A nemek közötti vonzalom ösztönös, de a szeretet nem az. A szeretet által érzelmi kapcsolatot kell kiépíteni, és meg kell védeni azt minden káros hatástól. A házassági konfliktusokat legtöbbször a negatív érzések hozzák létre és táplálják. Így az önzés, a hiúság, az irigység, a féltékenység, a harag, a gyűlölet. Ezeknek az érzelmeknek a létrejöttét meg kell előzni. Ahol igazi szeretet van, ott ezek nem tudnak kifejlődni.



3. Az érzelmi nevelés a munka szeretetét is elősegítheti. Az első lépés itt is az értelmi belátás, majd az érzelmi kötődés. Csak a jó szakember szeretheti munkáját. Be kell látni, hogy a munka biológiai szükséglet, de erkölcsi kötelesség is. De mindezt érezni is kell. Tevékeny emberré kell válni, és ennek belülről jövő szükségletnek kell lennie. A hivatásszeretet is egy érzés, de ez az érzés már eredménye a szorgalomnak és a kitarásnak.

4. A boldog és megelégedett élethez szükségesek a jó emberi kapcsolatok. Elsősorban a jó házastársi és szülő – gyermek kapcsolat a fontos, de szükségesek a baráti kapcsolatok is. A családok nem élhetnek elszigetelten. Mindenkivel szemben jó kapcsolatra kell törekedni. A baráti szeretet és a felebaráti szeretet is egy érzés, de nemcsak érzés, hanem tettekben kell megnyilvánulnia. Ha csak egyetlen embert is gyűlölünk, az már akadálya a boldogságnak, a lelki békességnek.

5. A hit gyakorlását is elősegíti az érzelmi nevelés. A hit azt jelenti, hogy a remélt dolgot, ami még nincs meg, valóságnak kell venni, és aszerint kell érezni, beszélni, cselekedni, mintha az már megtörtént volna, és ez szükséges is ahhoz, hogy az valóban meg is történjen. Ha a hit emberekre irányul, akkor az bizalomban nyilvánul meg. Az élet dolgaihoz háromféleképpen viszonyulhatunk: hittel, amikor biztosak vagyunk az eredményben, bizonytalankodással, mikor kételkedünk a sikerben, és hitetlenséggel, mikor biztosak vagyunk a kudarcban. Ez azután kétségbeejt minket. Mindezt érezzük. Aki az első nehézség miatt elveszti hitét a sikerben, az nem is fogja célját elérni. A hit nemcsak értelmi, hanem szellemi és érzelmi kategória. Érezzük azt, hogy biztosak vagyunk az eredményben. Az érzelmi nevelés ezt elő tudja segíteni.

6. Az érzelmi nevelés azért fontos, mert az érzelmek motiválják magatartásunkat, cselekvéseinket. A tevékenység érzelmeket vált ki az emberből, és az érzelmek visszahatnak a tevékenységre. Érzelmekkel viszonyulunk az emberekhez, jelenségekhez, tárgyakhoz. Érzelmek színezik a világ megismerését, kapcsolódnak cselekvéseinkhez oly módon, hogy azt serkentik vagy gátolják. Az ifjúságot sokszor nem tudjuk rábírnivalamilyen cselekedetre. Ehhez segítené hozzá az érzelmi nevelés. Ha a tanulók megértik és elfogadják az iskola céljait, és érzelmileg azonosulnak vele, akkor a célok megvalósításában hajlandók tevékenyen részt is venni.

7. Az érzelmi nevelés az egészség megőrzésének is része kell, hogy legyen. Ez azért volna szükséges, mert a negatív érzelmek betegséget okozhatnak, míg a pozitív érzelmek segítenek megőrizni az egészséget. Például a mérges indulatok a testi és lelki homeosztázist fenyegetik. Odalesz a lelki békesség, és gyakori előfordulás esetén a test is megbetegedhet. Ilyenkor a szervezet túl sok hormont termel védekezésüképpen, melynek káros hatása van magára a szervezetre. Lelkileg pedig fáradtak és örömtelenebb leszünk. Viszont a szeretetnek gyógyító hatása van a lelki betegek esetében.

8. Az érzelmi nevelés céljai közé tartozik, hogy megismerjük a saját érzelmeinket, a saját érzelmi életünket, az érzelmi bűneinket és erőnyeinket. Ez kiindulópontja lehet az érzelmi fejlődésnek. Az egészséges kisiskolás alapérzése az öröm. Így értelmi képessége is eredményesen fejlődhet. A gyermeknek az iskolában kellene megtanulni a kötelességteljesítés érzését, az erkölcsi érzéseket. Önmagunk érzelmi megismeréséhez szükséges tudni, hogy milyen pozitív és negatív érzések vannak, melyek azok, amiket meg kell tanulni, és melyek azok, amiket el kell hagyni.

9. Az emberek nemcsak beszéddel tudnak egymással kommunikálni, hanem érzelmek által is. Ez önkéntelenül, nem szándékosan történik. Ezt a közlésformát metakommunikációnak nevezik. Ezen keresztül a személy egészen nyitott a másik felé. A szavakkal és szándékolt gesztusokkal azt mondjuk el, amit gondolunk, és amit ésszerűnek tartunk. A metakommunikációs jelzések viszont érzelmi szempontból és akaratlanul minősítik azt, amit mondtunk. Érzékenység szükséges a saját magunk és mások érzelmi jelzéseinek megértéséhez. A sikeres élethez tartozik, hogy ne érjenek bennünket érzelmi csalódások. Ezt is elősegíti az érzelmi nevelés.

10. Az érzelmeket az arc, a test mozdulataival és a hang színezetével ki lehet fejezni. Ezeket a formákat részint örököljük, részint tanuljuk. Az érzelmek kifejezés általában spontán módon történik, akaratunktól függetlenül, de azért tanulható, sőt utánozható is. Hitelesnek azokat az érzéseket nevezük, melyek a tényleges érzéseinket fejezik ki. Nem hitelesek azok, melyek érzéseinkkel nincse-

nek kapcsolatban, vagy ellentmondanak annak. Például nem hiteles a megbocsátás, ha valaki csak szavakkal bocsát meg, közben ennek az ellenkezőjét érzi. A hiteles és nem hiteles érzések megkülönböztetésében nagy szerepe van az igen és nem érzéseknek. Az igen érzés azt jelenti, hogy meg vagyunk győződve valamiről, érezzük, hogy az úgy van. A nem érzés ennek az ellenkezőjét jelenti. Az érzelmi nevelés hozzájárulhat ahhoz, hogy meg tudjuk különböztetni mások hiteles és nem hiteles érzéseit, és megelözzük azt, hogy nekünk érzelmeiket lehessen hazudni.

11. Fontos, hogy tudjunk együtt érezni másokkal. Ez szükséges a jó emberi kapcsolatok kialakításához és megtartásához. Ugyanis az érzéseit közlő ember elvárja a másiktól, hogy együtt érezzen vele. Az együttérzés azt jelenti, hogy megpróbáljuk, és részben érezzük is azt, amit a másik érez. Hogy tudunk örülni mások örömeinek, és bánkódni mások bajain. Minden ember azt várja a másiktól, hogy együtt érezzen vele. Az ellentmondás abban van, hogy sokan csak elvárják ezt, de ők nem adják meg másoknak. Az együttérzés nem velünk született, tanulni kell, és amit tanulni kell, azt tanítani is kellene.

12. Az érzelmi nevelés célja közt szerepel az erőteljes érzelmi élet megteremtése. Az ösztönt nem kell tanítani, csak a magasabbrendű érzéseket. De amit tanulunk, azt el is lehet felejteni, ha nem gyakoroljuk. Az emócióknak, mint egy kertnek, állandó művelésre van szükségük. Amint a kertben a káros növények maguktól nőnek, úgy a káros érzések és érzelmeik is maguktól vannak, nem kell tanulni őket. Úgy tűnik, örököljük, személyiségünk tulajdonságai ezek, jellemhibáink. A negatív érzéseket ki kell gyomlálni, el kell hagyni. Érzelmeink tudatos műveléséhez ismerni kell érzelmeink múltját, kialakulásának történetét. A ma érzelme a múltra támaszkodik, és ami ma van, az a jövőben is tovább fog hatni. Az érzelmháztartás az a mozgásterület, melyben az ember érzéseivel gazdálkodhat, takarékoskodhat vagy pazarolhat. A korlátolt embernek nincs érzelmháztartása, megelégszik az ösztönös érzésekkel, és nem törekszik más érzések tanulására. Csak az tud gazdálkodni az érzelmeivel, aki már elindult az érzelmi fejlődés útján.

13. A személyiség lényeges tényezője az általános érzelmi beállítottság. Van érzelmileg stabil és labilis személyiség. Az érzelmileg labilis személyek boldogtalanok, és nehezen alkalmazkodnak a házasságban, munkahelyen, gyermeknevelésben, érvényesülésben, társasági életbe stb. Az érzelmi stabilitás azt jelenti, hogy a pozitív érzések az uralkodók, és ezek nehezen váltanak át negatív érzésekre. Ahol szeretet uralkodik, ott nem tudnak gyökeret verni a negatív érzések. Ha elő is fordulnak, csak rövid ideig tartanak. Az érzelmi nevelés céljai közt szerepel az érzelmileg stabil személyiség kialakítása.

14. Az érzelmi nevelés célja többek között az is, hogy különbséget tudjunk tenni a pozitív és a negatív érzések között. Továbbá, hogy a jóval azonosuljunk, a rosszat pedig elutasítsuk. Amit az ember jónak tart, azzal azonosul is, amit pedig rossznak, azt elutasítja. A probléma abban van, hogy a jó és a rossz közti különbségtétel nem egyértelmű. Van, aki a jót rossznak tartja, és a rosszat jónak. A helyes különbségtételhez nemcsak ismeret és értelem szükséges, hanem szeretet is. A tévedések oka a szeretethiány. Például van, aki a haragot vagy a féltékenységet indokolt esetben helyénvalónak tartja. Ezzel szemben, ha szeretet van bennünk, ezek nem fejlődnek ki, és nem is tartjuk őket helyénvalónak.

15. A tartósabb érzelmi állapotot hangulatnak nevezzük. Van nyomott hangulat és van derűs kedély. Cél a derűs alaphangulat, ami lehet velünk született, de tanulni is lehet. Az érzelmi nevelésnek ez is lehet egyik célja. Tény, hogy a hangulatot az élet eseményei befolyásolják, de kérdés, milyen a hangulatunk, mikor nem történik semmi. Lehetünk ok nélkül is szomorúak vagy jó kedélyűek. A hangulat azért fontos, mert az szorosan összefügg a kedvvel, amely szükséges a munkához és minden tevékenységhez. A nagyfokú és tartós lehangoltság munkaképtelenséghez, gyomor- és bélpanaszokhoz, fogyáshoz, étvágytalansághoz vagy szívpanaszokhoz vezet. Előfordul, hogy az ilyen egyén nem tud aludni, állandóan sír, szakad róla a víz, étvágytalan és emésztési panaszai vannak. Marokszámra szedheti a gyógyszert, eredmény nélkül, mert panaszai lelki eredetűek.

16. Az érzelmi nevelés célja a káros szenvedélyek elkerülése is. A szenvedély egy érzelmi indulat, mely minden más, tőle különböző érzést megsemmisít. Az érzés akkor válik szenvedéllyé,

mikor az öngyulladás állapotába kerül. A negatív érzésből kifejlődött szenvedélyek nem tartalmaznak pozitív összetevőket. Így például a szenvedélyes bosszúvágyban vagy a szenvedélyes féltékenységekben levő elkötelezettség nem jelenthet pozitívumot, mert egy bűnös vágnak való elkötelezettségről van szó. A mai kor legártalmasabb szenvedélye a kábítószer. Általában azért szoknak rá az emberek, mert egy jó érzést szeretnének átélni. Ez a jó érzés azonban nem pozitív érzés, csupán a bűn csábítása. A bűnben is van valami jó, különben nem követnék el. De a benne levő rossz, mely rendszerint következmény, sokkal több ennél. Az érzelmileg labilis emberek válnak könnyen a szenvedély rabjává. A szenvedélybeteg gyógyulásának kezdete, hogy ítéletet tudjon mondani saját maga felett.

17. Vágyaink irányítása is az érzelmi nevelés célja, tárgya. A gondolat és a képzelet megjelenít előttünk valamit, ha kívánatos számunkra, akkor vágyódunk rá, és el akarjuk érni, meg akarjuk valósítani. Ha boldogulni akarunk az életben, akkor szükséges vágyainkat redukálni. Ily módon a lemondás fogalmához jutunk el. A nem feltétlenül szükséges vágyakat a tudatunkból célszerű kiszorítani. Ezenkívül a bűnös vágyakat meg kell tagadni. Mint ahogy a cselekedeteket, a vágyakat is minősíteni kell. Minősítés után pedig irányítani. A vágyak irányításánál az vezéreljen bennünket, hogy vágyaink feleljenek meg hajlamainknak, képességeinknek és lehetőségeinknek.

18. Érzelmi torzuláson azt értjük, amikor a normális, természetes érzéseinket, érzelmeinket és indulatainkat eltorzítjuk. Ezek rendszerint hozzájárulnak a már meglévő torz érzelmek felgyülemeléséhez, megmérgezik az embert, és mindenféle ártalomhoz vezethetnek. Az elferdült indulatok olyan érzelmi bázist hoznak létre, mely melegágya lesz további mérgek kitenyésztésének. Az indulatok eltorzítása nagymértékben a félelemnek és az előítéleteknek tulajdonítható, melyek viszont téves értesülésekből és fogalomzavarból származnak. Ilyen torzulások a következők: indulatok elfojtása, indulatkitörés halogtatása, a düh áthárítása, a düh tompítása, érzelmek befagyasztása. Ha el is nyomja az indulatait az ember, azáltal megszabadulni nem képes tőlük, így azok a tudatalattiba kerülnek, és a torz érzelmi göcöt gyarapítják. Az érzelmi nevelés céljai közt szerepel az érzelmi torzulások elkerülése.

19. Érzelmi sebek megelőzése, elkerülése, illetve gyógyulása is céljaink között szerepel. A legtöbb érzelmi seb a helytelen érzelmi kapcsolatból származik, főleg a helytelen szülő – gyermek kapcsolatokból. Az érzelmi sebek nagyon sok lelki problémát, sőt lelki és testi betegséget is okozhatnak. Ilyen sebek például az elutasítottság, a keserűség, a szomorúság stb. Az érzelmi sebeket az emberek okozzák egymásnak. Ilyen esetben van egy sértett, aki kapja a sebet, és van egy sértő, aki adja a sebet. A sértett természetes reakciója a sértő felé a harag és a gyűlölet. Ezek azonban negatív érzések, melyek nemcsak a kettőjük közti kapcsolatot teszik tönkre, hanem a sértettet magát is terhelik. Tehát a sértett a kapott seben kívül még további bajt is okoz magának, a negatív érzések miatt elveszíti még azt a kevés lelki békességet is, ami a sebesülés után megmaradt. A feladat ezután nemcsak a seb begyógyítása, hanem a negatív érzés megszüntetése is. A gyógyulás útja az engedékenység és a megbocsátás. Ezt tanulni kell, az érzelmi nevelés ehhez is hozzásegíthet.

20. Az érzelmi nevelés célja lehet még az érzések irányításának a megtanulása, gyakorlása. A meglévő érzéseinket nehéz irányítani. Mégpedig azért, mert az érzéseink valaminek az eredményeként jönnek létre. Önmagunk és mások megnyilvánulásai eredményezik érzéseinket. Önmagunk megnyilvánulása a gondolkodással kezdődik. Ezért az érzéseink irányításának a lehetősége a gondolatok irányításában rejlik. A negatív gondolatok negatív érzéseket hoznak létre és megfordítva. Tehát az érzelmi élet irányításához a pozitív gondolkodást kell megtanulni. Az emberek azért elégedetlenek, mert mindig a negatív dolgokra gondolnak. A kedvezőtlen körülmények mellett is lehet pozitív dolgokra gondolni, és megelégedettnek lenni. Természetesen ez nem megy magától. Ehhez lelki erő, tudatos odafigyelés és szorgalom szükséges. Az érzések kontrollja nem más tehát, mint a gondolatok kontrollja.

## Középiszkolások tanulási szokásainak vizsgálata<sup>1</sup>

Kutatásom témájaként a diákok tanulási módszereinek vizsgálatát választottam, mert középiskolai tanárként úgy érzem, hogy ezen a téren sok nehézséggel küszködnek diákjaink. Napjainkban az iskolai követelmények egyre inkább növekednek, mind nehezebb feladatokkal kell megküzdeni tanulóinknak ahhoz, hogy sikeres érettségi, majd felvételi vizsgát tegyenek. A diákok fő mestersége a tanulás, amihez érteniük kell. Ha valaki rossz módszerrel tanul, nem élvezzi az iskolát, a tanulást. Sok időt fordít rá, és mégsem leli örömeit benne, nem lesz sikerélménye. A kudarcok sorozata örökre elveheti a gyerekek kedvét az ismeretszerzéstől. A napi feladatok hatására természetesen kialakulnak bizonyos tanulási szokások. A diákok időnként kapnak egy-egy jó tanácsot, és ösztönösen keresik a sikert is, azonban az így kialakult tanulási módszerek nem mindig helyesek és eredményesek. „Aki nem okosan tanul, az rengeteg energiát pocsékol el feleslegesen, aki pedig nem gondol a célra, melynek érdekében munkáját végzi, kedvetlenül, unottan dolgozik, mert nincs, ami lelkesítse.” (Margittai Sándor)

### A HATÉKONY TANULÁS

„A tanulásnak – bármit tanulunk – megvannak a maga előfeltételei; például az, hogy világosan lássuk, mit kell megtanulnunk.”<sup>1</sup> De nemcsak az a fontos, hogy mit tanulunk, hanem az is, hogy hogyan, hol, milyen körülmények között és milyen módszerrel sajátítjuk el a tananyagot.

Minden diáknak megvan a saját, egyéni módszere a tankönyvi tanulásra. Két, egyaránt kiváló tanuló, lehet, hogy ugyanazt az anyagot teljesen eltérő módon közelíti meg. A tankönyvből való hatékony tanulásnak van azonban néhány olyan alapvető szabálya, amelyet célszerű betartani. Francis P. Robinson<sup>2</sup> határozta meg a hatékony tankönyvi tanulás öt alapelvét:

1. Áttekintés,
2. Kérdésfeltevés,
3. Elolvasás,
4. Elmondás,
5. Ismétlés.

### A VIZSGÁLAT KÖRÜLHATÁROLÁSA

Vizsgálatomat a kaposvári Noszlopy Gáspár Közgazdasági Szakközépiskolában végeztem. Jelenleg iskolánkban nappali tagozaton öt évfolyamon 23 osztály tanul (723 tanuló). A gazdasági iskolai képzésben a tizedik osztály végén, a szóbeli és írásbeli záróvizsgák eredményei alapján szakosodhatnak a diákok.

Vizsgálatomat a tizenegyedik osztályokban végeztem el, azért ezt a korosztályt választottam, mert ők már túl vannak az első megmérettetésen, a „kis érettségien”, tehát kell hogy legyen már, ha nem is tudatosan, valamilyen kialakult módszerük a középiskolai tanulásra. Ezt a korosztályt még nem érintette meg az érettségi szele, így nem korlátozódik a tanulásuk szigorúan az érettségi tantárgyakra.

A felmérésben iskolánk összesen 79 tizenegyedik osztályos tanulója vett részt. A jó tanulók közé vizsgálatom során azokat a tanulókat soroltam, akiknek a tanulmányi átlaga 4,0–5,0 között

<sup>1</sup> Részlet a Somogy Megyei Pedagógiai Intézet Pedagógiai Pályázatán munkadíjat nyert dolgozatából

volt, a gyengébb tanulók pedig azok a diákok, akiknek a tanulmányi eredménye 2,0–3,9 között volt félévkor. A kérdőívet 24 jó és 55 gyengébb tanuló készítette el. A kollégisták és az otthon lakó diákok tanulási szokásait jelen esetben nem vizsgáltam, mivel a tizenegyedik osztályosok között nagyon kevés volt a kollégiumban lakó diák.

#### A KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A kérdőívek értékelése során százalékot számoltam, az eredmények összehasonlítása során azt figyeltem meg, hogy a jó tanulmányi eredményt elérő tanulók jobban törekszenek a rendszerességre, ha tehetik, mindig ugyanabban az időpontban, délután vagy este tanulják meg a leckét, és több időt fordítanak a tanulásra, mint a gyengébb eredményt elérő tanulók. Ezek közül a diákok közül többen fordítanak gondot a tervezésre, a szóbelit is tudatosan, lépésenként, vázlatot készítve és ismétlésekkel egybekötve sajátítják el.

A gyengébb tanulók többsége csak a másnapi feladatot, illetve a dolgozatot tartja szem előtt, nem ügyelnek a rendszerességre.

Közös vonás mindkét csoportban az, hogy senki sem tanul szívesen, nem is nagyon érdekli a tananyag a diákokat, tehát az iskolát és a tanulást mindannyian kényszernek tekintik.

Így arra a következtetésre jutottam, hogy a mi iskolánk 79 tizenegyedikes tanulójánál a tanulmányi eredménybeli különbséget valószínűleg a diákok tanulási szokásaiban megmutató eltérések okozzák.

#### A VIZSGÁLAT KÉRDŐÍVE

Kedves Diákok!

Az alábbi kérdőív segítségével a tanulási szokásaitokat szeretném megismerni. Válaszaitok segítségemre lehetnek abban, hogy megtaláljuk azt a módszert, amelynek segítségével minél könnyebben el tudjátok sajátítani az iskolában feladott házi feladatot.

Segítségüket előre is köszönöm!

##### *1. Húzd alá a megfelelő választ!*

Fiú vagy, vagy leány?

Melyik osztályba jársz? 3.A 3.B 3.E

##### *Karikázd be a megfelelő választ!*

2. Milyen volt az év végi tanulmányi eredményed?

- a 2-2,9%
- b 3-3,9%
- c 4-4,5%
- d 4,6-5%

3. Hol laksz iskolaidőben?

- a Otthon
- b Kollégiumban
- c Albérletben

4. Hol tanulsz meg a házi feladatodat?

- a Saját szobám van.
- b Közös helyiségben saját tanulószarkom van.
- c Nincs állandó tanulóhelyem.
- d Egyéb: .....

5. Szeretsz-e tanulni?

- a Nagyon szeretek tanulni.
- b Azért tanulok, mert muszáj.
- c Utálok tanulni.

6. Érdekel-e, amit tanulsz?

- a Az esetek többségében érdekel.

- b Időnként érdekel, amit tanulok.  
 c Soha nem érdekel, amit tanulok.  
 d Egyéb: .....
7. Tanulsz-e a tanítási órákon?  
 a Igen, a tananyagot elsősorban az iskolai órán tanulom meg.  
 b Úgy érzem, hogy a tananyagot az iskolai órán félig tanulom meg.  
 c Nem, egyáltalán nem tanulok az iskolai órán.  
 d Egyéb: .....
8. Megtervezed-e előre otthoni tanulásod?  
 a Mindig  
 b Gyakran  
 c Ritkán  
 d Soha
9. Ha megtervezed, akkor hogyan?  
 a Írásban  
 b Gondolatban
10. Mikor tanulsz otthon?  
 a Rendszeresen, megközelítőleg mindig ugyanabban az időben..  
 b Akkor tanulok, amikor időm van rá.  
 c Egyéb: .....
11. Ha rendszeresen tanulsz, akkor mikor?  
 a Hajnalban  
 b Délután  
 c Este  
 d Éjszaka
12. Mennyi időt fordítasz naponta az otthoni tanulásra?  
 a Egy óránál kevesebbet  
 b Egy-két órát  
 c Három órát  
 d Egyéb: .....
13. Jelöld x-szel, hogy a következő állítások milyen mértékben igazak, illetve nem igazak rád nézve!

	Mindig	Gyakran	Néha	Soha
Tanulás előtt pihenek.				
Tanulás közben pihenek.				
Tanulás előtt végiggondolom a feladatokat.				
Megcsinálok minden feladatot, amit aznap adtak.				
Csak a következő napra tanulok.				
A legnehezebb tárggyal kezdem a tanulást.				
Órarend szerinti sorrendben készülök.				
Először az írásbeli feladatot készítem el.				
A szóbelit tanulom meg először.				

14. Kérek, gondold át lépésenként, és írd le, hogyan tanulsz meg egy történelemleckét a tankönyvből! (Ha a történelmet csak fűzetből tanulod, akkor írd le egy olyan tantárgyat, amit könyvből tanulsz!)

.....

.....

#### ÖSSZEGZÉS:

Ez a vizsgálat különösen azért volt érdekes számomra, mivel nap mint nap középiskolás tanulóként vagyok, együtt dolgozunk, mindenkinek ugyanolyan segítséget nyújtok a tantárgyam tanulásában, mégis akadnak olyan tanulók, akik kevésbé sikeresen sajátítják el a tananyagot. Tu-

dom, hogy a kérdőívet kevesen töltötték ki, a minta kis számú volt, ezért nem is szeretnék általánosítani, de lehet, hogy érdemes lenne más iskolákban is ennek a problémának az okát kutatni. Elképzelhető, hogy nemcsak a mi diákjainknál lehetne még tovább fokozni a tanulás hatékonyságát a megfelelő módszerek elsajátításának segítségével.

Tanulóink tanulási szokásai nem egyeznek meg, mégis van valami közös a hasonló eredményeket elérő tanulók módszerei között. Tehát a tizenegyedik osztályos tanulóknak van már többé-kevésbé kialakult, hatékony vagy kevésbé hatékony középiskolás tanulási szokása.

Oroszlányi Péter már kidolgozta a tanulásmódszertan anyagát, de tanulóink nagy lekötöttsége miatt, a magas óraszám mellett nincs lehetőség ennek a tantárgynak a bevezetésére, így az adott körülmények között kell megoldanunk diákjaink tanulási módszereinek fejlesztését.

A tizenegyedik osztályosok részére lehetőséget kellene biztosítanunk arra, hogy az otthoni tanulás terén, az iskolás évek során már kialakult tapasztalataikat megvitathassák, és egymásnak tanácsot adhassanak. Osztályfőnöki órák keretében kellene olyan beszélgetésekre alkalmat teremteni, amelyek során a módszerek ismertetése mellett lehetőség nyílna a különböző tantárgyak speciális technikáinak bemutatására is. Emellett a diákoknak olyan játékokat lenne célszerű bemutatni, amely a memóriájukat fejleszti. (Például: Egy képet fél percig felmutatva, ki tud több dologra visszaemlékezni. Ki tud egy hírt pontosabban megjegyezni, első hallásra, második hallásra...) (A feladatokat lásd Oroszlányi Péter: Könyv a tanulásról című könyvében).

Valószínű, hogy a gyengébb tanulók nem azért kevésbé eredményesek az iskolai tanórán, mert „buták”, hanem azért, mert nem ismerik az eredményekhez vezető, a tananyag megfelelő elsajátítását könnyítő módszereket. Pedig ezek segítségével rengeteg időt és energiát lehetne megtakarítani, több lehetne a diákok pihenésre fordítható ideje. A gyengébb tanulóknak külön, egyéni foglalkozás keretében meg kellene teremteni az iskolában azt a lehetőséget, hogy egy „hozzáértő” pedagógus segítségével megkereshessék a módszereikben rejlő hibákat, illetve pótolhassák a módszerekben jelentkező hiányosságokat. Fontos azonban az is, hogy a „hozzáértő” pedagógus ne idegen személy legyen, hanem olyan, akit a diák elfogad, ismer, és megosztja vele problémáit. A tanulóknak ebben a kérdésben nagyon sokat segíthet az osztályfőnök, aki a gyermekeket a legjobban ismeri, nemcsak az iskolai, hanem a családi körülményeiket is.

A könyvtáros pedagógus is bevezetheti a diákokat a könyvtári foglalkozásokon az önálló ismeretszerzés technikájának világába. Jelenleg iskolánkban a könyvtári foglalkozások keretében, amennyiben ezt az osztályfőnök igényli, „Szellemi kultúra elsajátítása” címmel meghallgathatnak egy előadást diákjaink az ismeretszerzési lehetőségekről.

A tizenkettedik osztály tanulóinál újabb problémával kell szembenéznünk: az év végi érettségiben már nem elegendő az egy-egy lecke ismeretét tükröző tudás, itt a négy év tudásanyagáról kell számot adni. Ezen az évfolyamon fel kellene tanulóinkat készíteni az osztályfőnöki órák keretében arra, hogy a rendelkezésükre álló egy hónapos érettségi szünetben hogyan álljanak neki a szóbeli vizsgára szükséges négy-öt tantárgy tudásanyagának a felelevenítéséhez.

Az iskolánkba kerülő tanulóknál pedig nem kellene megvárni, hogy egyedül meg tudnak-e birkózni a középiskolai tanulás „másságával”, a tanév kezdetén már több figyelmet kellene fordítanunk a tanulás tanítására. Meg kellene ismertetni diákjainkkal a hatékony tanulási módszereket lépésről lépésre, és a tanórákon is segítséget kellene nyújtani a tantárgy sajátosságából adódó nehézségek leküzdéséhez.

Javasolnám ebben az osztályban a tanév kezdetén „gólyatábor” szervezését (ezt az iskolánkban már néhány pedagógus ki is próbálta), ahol az ismerkedés, az iskolai élet és a szokások bemutatása mellett a hatékony tanulást elősegítő technológiákat sajátíthatnának el a diákok. Itt kötetlenebb, barátságosabb körülmények közt nyílik lehetőség a személyiségfejlesztés mellett az újfajta tanulási szokások kialakítására, a képességfejlesztésre és a diákok tanulóhoz való viszonyának formálására.

Ha erre nincs lehetőség, akkor minden tantárgy első óráján a követelmények ismertetésén kívül be lehetne mutatni a diákoknak, hogyan is kell elkezdeni egy történelem-, magyar- vagy föld-

rajzlecke önálló feldolgozását. Milyen módon lehet egy idegen nyelv szavait hatékonyan elsajátítani, mennyit kell gyakorolni, ismételni, illetve hogyan kell nekilátni egy matematikapéldának.

Ezenkívül olyan tanórán túli ismeretszerzési lehetőséget kellene szervezni a tanulóknak, ahol nem kényszerből, hanem önként jelenhetnek meg, és szinte észrevétlenül sajátíthatják el a számukra érdekes, megfelelő, hatékony módszereket. Nekünk pedagógusoknak, osztályfőnököknek az a feladatunk, hogy minél több lehetőséget ismertessünk meg a tanulókkal azért, hogy több közül választhassanak, és így találhassák meg a számukra legkedvezőbb lehetőséget. Tanulásmódszertani tréningeket, kötetlen beszélgetéseket, vetélkedőket kellene szervezni ebben a témában általában és szaktantárgyanként is.

Az 1999–2000-es tanévtől iskolánk egyik magyar szakos tanára olvasókört szeretne szervezni, amelynek nemcsak a tanulók olvasási kultúrájának bővítése a célja, hanem a kötelező olvasmányok feldolgozási technikájának elsajátíttatása is. Nagyon fontos azonban, hogy a programok szervezésekor szem előtt tartsuk a 14–18 éves korosztály mentális és kognitív fejlődésének sajátosságait, a tanulók érdeklődési körét, csak ezekre építve találhatjuk meg – a diákokkal közösen – a legsikeresebb technikákat. Arra kell törekednünk, hogy tanulóinkra ne kényszerítsük rá a saját stratégiánkat, a segítség ne útkijelölés legyen a számukra, hanem közösen próbálják megtalálni a mindenki egyéniségének legmegfelelőbb módszert. A diákok tanulási módszereiről szóló beszélgetések a pedagógusoknak is segítséget nyújthatnak abban, hogy miként kellene a továbbiakban alakítaniuk a saját tanulást segítő módszereiket.

Fel kellene hívni a középiskolában tanító szaktanárok figyelmét arra is, hogy ne csak a tananyagot tanítsák, hanem próbáljanak meg segítő tanácsokat adni a diákoknak a szaktantárgy sajátosságainak megfelelő hatékony tanuláshoz is. Itt felmerülhet az a kérdés is (amelyben én jelen esetben nem vagyok jogosult nyilatkozni, mivel a jelenlegi vizsgálatom nem terjed ki erre a területre), hogy vajon mi, pedagógusok tisztában vagyunk-e a tanulást hatékonyabbá tevő módszerekkel. Olyan továbbképzéseket és nevelési értekezleteket kellene szervezni, ahol mi is bővíthetnénk e téren elméleti és gyakorlati ismereteinket.

Ha ezeket a problémákat diákjainkkal közösen meg tudjuk oldani, akkor ebben az esetben nekünk is könnyebb lesz tanítani a kevésbé fáradt és jókedvű diákokat, akik talán lelkesebben járnak majd iskolába, és nemcsak a tanulás negatív oldalával ismerkednek meg. A diákoknak és a tanároknak is az a jó, ha a tanulás nem értelmetlen szövegek magolását, hanem a világ közös felfedezését és az ismeretszerzés élményét jelenti. Ha ebben a szellemben tudunk munkálkodni, akkor valóra válthatjuk Szent-Györgyi Albertnek azt a vágyát, hogy „Az iskola arra való, hogy az ember megtanuljon tanulni, felébredjen tudásvágya, megismerje a jól végzett munka örömét, megízlelje az alkotás izgalmát, megtanulja szeretni, amit csinál, és megtalálja azt a munkát, amit szeretni fog.”

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Walter F. Kugemann: *Megtanulok tanulni*, Gondolat Kiadó, Budapest, 1976.
2. James Deese és Ellin K. Deese: *Hogyan tanuljunk?*, Panem Kft., Budapest, 1992.
3. Nagy Sándor: *A tanulás pedagógiai kérdései*, Országos Oktatási Központ, Veszprém, 1982.
4. Csepeli György: *Szociálpszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest, 1997.
5. Cserné dr. Adermann Gizella: *Kutatásmódszertan*, JPTE, Távoktatási Központ, Pécs, 1998.
6. Falus Iván: *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*, Budapest, Keraban Kiadó, 1993.
7. Oroszlányi Péter: *Könyv a tanulásról*. Alternatív Közgazdasági Gimnáziumi Alapítvány, Budapest, 1994.
8. Oroszlányi Péter: *Tanári kézikönyv a tanulás tanításáról*, Alternatív Közgazdasági Gimnáziumi Alapítvány, Budapest, 1994.
9. Ranschburg Jenő: *Szeretet, autonómia, erkölcs*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1984.
10. Zsolnai József: *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.



BENKES RÉKA

12. sz. Ipari és Kereskedelmi Szakközépiskola és Szakmunkásképző

Budapest

VASS LÁSZLÓ

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szeged

## Galaxisról galaxisra

### 5. KRITIKAI ÉSZREVÉTELEK EGY ELEKTRONIKUS OKTATÓPROGRAMRÓL

1. Ebben az írásunkban BARÁTH ZSOLT – CZECZEI JÓZSEF – SIPOS ANDRÁS – SZABADI LÁSZLÓ „Fizika felkészítő az érettségi és felvételi vizsgákra” című korongját kívánjuk vázlatosan bemutatni és röviden kommentálni. Ez a CD-ROM több más kiadvány (például a *Történelem felkészítő az érettségi és a felvételi vizsgákra*) társaságában a PannonKlett Könyvkiadó Kft. gondozásában jelent meg 1997-ben.

Kommentárjaink megfogalmazásakor részint a saját tapasztalatainkat és kutatási eredményeinket használjuk fel (lásd többek között BENKES RÉKA – VASS LÁSZLÓ: Galaxisról galaxisra 1. A hipermédium retorikájáról. In: *Módszertani Közlemények*, 37. 1997. 2. 62-66), részint pedig HARTMUT SCHRÖDER kritériumkatalógusát (lásd HARTMUT SCHRÖDER: *Kritériumok CD-ROM-ok és www oldalak értékeléséhez* (ford. PETŐFI S. JÁNOS). In: PETŐFI S. JÁNOS – BÉKESI IMRE – VASS LÁSZLÓ: *Szemiotikai szövegtan 13. 0. A szövegtani kutatáshoz általában. 1. A szaknyelvi szövegek elemzéséhez. 2. A tankönyvi szövegek elemzéséhez*. JGYF Kiadó, Szeged – sajtó alatt). A lehetőségekhez képest a technikai részletektől ezúttal is eltekintünk.



1. ábra

2. Az oktatóprogram anyaga négy nagy tematikus egység köré szerveződik, ezek a következők: „Feladatok”, „Elmélet”, „Híres emberek” és „Nevezetes kísérletek”. Az 1. ábra a főmenüt mutatja.

A mindig látható alsó eszközsorban jobbról bal felé haladva a következő gombok találhatóak: „Főmenü”, „Beállítások”, „Híres emberek”, „Kísérletek”, „Elmélet”, „Segítség” és „Kilépés”, így a

szóban forgó nagy tematikus egységek innen bármikor elérhetőek. A továbbiakban ezekkel a gombokkal vagy az aktív szavak, kifejezések segítségével kezelhető a program. A piros színnel szedett aktív szavak/kifejezések az „Elmélet”-be, a kék színűek a „Híres emberek” életrajzához, a zöldek a „Kísérletek”-hez vezetnek.

2.1. A lemezen lévő több mint 450 feladatot nyolc nagy csoportba gyűjtötték össze a program alkotói. Ezek – lásd még az 1. ábra bal oldali oszlopában – a következők (a zárójelben az alsóbb szint részfejezetei szerepelnek): *Mechanika* (Kinematika, Pontszerű testek dinamikája, Merev testek dinamikája, Munka, energia, teljesítmény, Deformálható testek mechanikája és Vegyes feladatok), *Hőtan* (Gázok, Folyadékok, Szilárd testek, Halmazállapot változások és Vegyes feladatok), *Elektromosság* (Elektrosztatika, Egyenáramok és Vegyes feladatok), *Mágne(se)sség* (Egyenáramok homogén mágneses térben, Egyenáramok mágneses tere, Mozgási és nyugalmi indukció, Váltakozó áram és Vegyes feladatok), *Fénytan* (Visszaverődés, törés, alapfogalmak, Planparalel lemez, prizma, Gömbtükrő, lencse és Vegyes feladatok), *Atomfizika* (A foton, Magfizika és Vegyes feladatok), *Vegyes feladatok*, továbbá *Felvételi feladatok* 1988-tól 1998-ig.

Hogyan működik az átfolyó rendszer vízmegelő?

Az ábrán láthatjuk az átfolyó rendszer vízmegelő évét! A beérkező hideg víz állandó sebességgel halad el a gázegő felett, és közben felmelegszik.  
Mekkora utat tesz meg a csőben áramló víz adott idő alatt a gázegő felett?

A csőben áramló víz  $\Delta t$  idő alatt  $\Delta s$  utat tesz meg. Ha a víz áramlási sebessége  $v$ , akkor:  
$$\Delta s = v \cdot \Delta t$$

a  $\Delta t$  időt "kalappal" jelöltük meg, hogy a későbbiekben ne keverjük össze a hőmérséklettel.

Képek Szöveg Elmélet Kísérletek Híres emberek Válasz Beállítások Főmenü

2. ábra

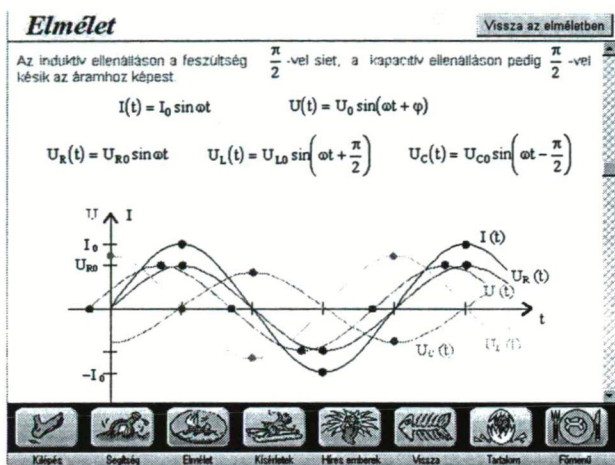
A feladatokhoz az ismertett fejezetek (és további alfejezetek) szerint a főmenüből lehet eljutni, és pedig tetszőleges sorrendben. „Célszerű azonban – vallják a program készítői – a *menükben* lévő sorrendet betartani, mivel a feladatok sorrendjét a fokozatosság elve alapján állítottuk össze.”

A feladatok megoldása lépésenként követhető (lásd a 2. ábra jobb sarkában látható kis háromszögeket), és pedig útmutatással vagy útmutatás nélkül (amit az 1. ábra alsó eszközsorában található „Beállítások” gombbal szabályozhat a felhasználó).

A 2. ábrán a Hőtan/Folyadékok/Folyadékok melegítése témakör harmadik feladatának megoldásába pillanthatunk bele. A jobb oldali margón tájékoztató jellegű ikonok láthatók: az aktuális helyről, a feladat számáról és szövegéről, illetve arról, hogy a felhasználó megoldotta-e már az adott feladatot, vagy sem. Az útmutatás szövegét kövér betűkkel emelték ki a program szerkesztői. A feladatok megoldását gyakran támogatják ábrák, illusztrációk, élve a többfázisú bemutatás lehetőségeivel is (lásd például 2. ábra).

2.2. Az „Elmélet” tematikus egységgel kapcsolatban a következők olvashatók a CD-ROM borítóján. „A feladatok megoldásához lexikonszerű elméleti háttéranyag nyújt segítséget. A fogalmak és definíciók pókhálószerűen, aktív szavakon keresztül szövik át a szöveget, és átfogják a középiskolai fizika minden lényeges fejezetét.”

Anyagának rendszerezése nagyjában-egészében megegyezik a „Feladatok” struktúrájával. Az 1. ábrán látható alsó eszközsor „Elmélet” gombjával bárhonnán elérhető úgy, hogy a kiinduló helyre egyetlen gombnyomással vissza lehet térni.



3. ábra

A 3. ábrán szemléltetésül a Mágnesség/Váltófeszültség és váltóáram/Váltóáramú áramkörök (soros RLC-kör) anyag rész egy oldalát látjuk.

2.3. A „Híres emberek” biográfikus egység 21 fizikus rövid életrajzát, illetőleg tudományos pályáját tárja a felhasználó elé, a „Nevezetes kísérletek” rész pedig mintegy tíz kísérletet mutat be, illetőleg szemléltet ábrákkal.

Az így szervezett, kialakított globális struktúrát a piros („Elmélet”), kék („Híres emberek”) és zöld („Kísérletek”) színű aktív szavak/kifejezések hálójában valóban át- meg átszövi. Ha például egy adott feladat megoldásához egy fogalom vagy elméleti kérdés megvilágítását is szükségesnek tartja a felhasználó, azt a megfelelő piros színű aktív szóra klikkelve érheti el, s ha közben ismereteit szeretné kísérletekkel is elmélyíteni vagy biográfiai adatokkal kiegészíteni, azt a megfelelő zöld, illetőleg kék aktív szavakkal teheti meg, s így térhet vissza a feladat megoldásához.

3. Mint említettük, kommentárjainkat, valamint kritikai észrevételeinket HARTMUT SCHRÖDER és a saját tapasztalataink alapján fogalmazzuk meg: egyrészt úgy, hogy az 1. alatt említett tanulmányokra a továbbiakban közvetlenül nem hivatkozunk, másrészt úgy, hogy a fizika felkészítő médiumspecifikus sajátosságait csupán néhány fő szempont, kritérium fényében kísérjük meg az eddigieknél kontrasztosabban megvilágítani, adott esetben értékelni.

3.1. A fizika felkészítő futtatásához csak Windows operációs rendszer használható. Az installálás (amellyel egyidejűleg létrejön „a Klett Multimédia csoport” is) viszonylag könnyű, mint a programindítás és az alkalmazás kezelése is. Teljesnek tekinthető dokumentációja (gyakori ismétlésekkel) nyomtatásban és a korongon is megtalálható. A program csak egérrel kezelhető, billentyűhasználatra nincs mód. A képernyő-struktúrálás áttekinthető, a színek és az ikonok didaktikai funkciója világos. A menüparancsok egyszerűek.

3.2. A multimediális programokkal szemben alapvető követelmény a különféle kommunikációs csatornák integrálása. A vázlatosan bemutatott fizika felkészítő azonban csupán két mediális összetevővel rendelkezik: verbális és statikus képi komponenssel. Akárcsak a hagyományos felkészítőkből, hiányzik belőle a fonikus, a zenei és a dinamikus képi (animációs film, videó stb.) elem. Auditív segítséget ilyenformán nem tud szolgáltatni a tanulóhoz, s a vizuális segítség sem igen több

annál, mint amit a nyomtatott fizikakönyvek általában nyújtani képesek. Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy a CD-ROM anyagát nagyjában-egészében a könyvek is reprezentálják.

3.3. A programban a fizikai fogalmakat, jelenségeket, folyamatokat stb. – egy-két animációs megoldástól eltekintve – diagrammatikus, más néven funkcionális *ábrák*, esetleg fotók szemléltetik. A tíz vezetes kísérletet például 12 ábra és 1 tónusos kép (fotó) illusztrálja a „Kísérletek” tematikus blokkban. S jóllehet a diagrammatikus (funkcionális) ábrák, rajzok, grafikonok stb. rendszerint nem csupán referálnak tárgyakra, hanem többé-kevésbé világos összefüggéseket, relációkat is képesek megjeleníteni, akár több fázisban is, a folyamatszerű bemutatás dinamikus képi lehetőségeit a „Kísérletek” tematikus részből nem kevésbé hiányoljuk, mint az oktatóprogram más egységeiből. Az ábrák minősége egyébként elfogadható, a szöveges részekét viszont nemritkán durva felülírások rontják (helyesírási hibákról nem is beszélve). E helyütt nem hagyhatjuk szó nélkül, hogy például BONIFERT DOMONKOSNÉ – HALÁSZ TIBOR – MISKOLCZI JÓZSEFNÉ – MOLNÁR GYÖRGYNÉ: *Természetismeret 6. Fizikai és kémiai alapismeretek* című nyomtatott könyve (Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 1996.) anyagának képi megfogalmazását gazdagabbnak, árnyaltabbnak és esztétikailag is igényesebbnek tartjuk, mint a fizika felkészítő CD-ROM-ét.

3.4. A tanulóprogram menetére egyrészt a menüparancsok, másrészt a különböző színű aktív szavak/kifejezések révén gyakorolhat *interaktív* hatást a felhasználó. A feladatokat tetszés szerinti sorrendben oldhatja meg, adott esetben választhat könnyebb, nehezebb és elméleti jellegű feladatok közül (*Vegyes feladatok*). A tanulás lépései, módszerei ilyenformán, ha korlátozott mértékben is, kombinálhatók. A feladatok megoldását fakultatíve vezérlő instrukciók segíthetik az önálló tanulást, bevezetések azonban nem állnak rendelkezésre a gyakorláshoz. Szükség esetén segítség legfeljebb csak 'kívül'-ről érkezhetsz. A dokumentációban például ezt olvashatjuk: „A feladatok megoldásánál az adatokat a középiskolák számára kiadott Négyjegyű függvénytáblázatokból vegyük”. Az elkövetett hibák kommentálására (elemzésére, javítására stb.), a tanuló teljesítményének értékelésére, sikerorientációra nem alkalmas a program.

3.5. Ha a felhasználó az indításkor a programba írja a nevét (vagyis azonosítja magát), nem kell tartania a „felesleges” ismétlésektől, a gép ugyanis számon tartja az általa egyszer már megoldott feladatokat. Ez azt is jelenti, hogy egy időben több tanuló is használhatja a programot. Egyéb adat tárolására vagy *saját anyag* hozzáfűzésére nincs lehetőség. Szövegszerkesztő vagy valamely más segédprogram a feladatok megoldásához gyakorlatilag nem vehető igénybe.

3.6. A tematikus egységek gondolatmenetei, levezetései, tényállásai stb. rendszerint hosszabbak az optimálisnak tekinthető egy képernyőoldalny terjedelemtől, s kinyomtatásukra nincs lehetőség. Motiváló játékkonceptió nem tapasztalható.

3.7. A *keresést* (a keresőutak rövidegének kritériumát) illetően szükségesnek tartjuk megjegyezni, hogy például a 2.2. alatt már szóba került *Váltóáramú áramkörök* (soros RLC-kör) anyagra csak elég körülményesen és némi szerencsével sikerült újból rátalálnunk (Mágnesesség → Váltófeszültség és váltóáram). Pedig a gyors visszakereshetőség – lapszámok, tartalom, jegyzetek, bibliográfiák, indexek (tárgy- és névmutatók) stb. formájában – olyan követelmény már a lineáris szövegszervezéssel szemben is, amely nélkül ma jószerével elképzelni sem igen tudjuk a gutenbergi könyvtechnológiát. S ha a visszakereshetőség hagyományos eszközei, amint azt nem kevesen állítják, akár 20-25 százalékkal is megnövelhetik egy nyomtatott könyv értékét, akkor többé-kevésbé nyilvánvaló, hogy milyen mértékben javíthatják a visszakereshetőség elektronikus eszközei egy digitalizált kiadvány használhatóságát.

4. Végezetül remélni szeretnénk, hogy a *Fizika felkészítő az érettségi és felvételi vizsgákra* című CD-ROM – alighanem így is – érettségiző vagy felvételiző diákjaink felkészülését szolgálja, több más elektronikus kiadvánnyal együtt.

DR. NAGY ÉVA

Bessenyei György Tanárképző Főiskola  
Nyíregyháza

## Mészöly Miklós: Pannon töredék

„A jelenkori magyar irodalom egyik legkülönösebb, rétegzett prózavilágának, fiktív univerzumának megalkotója Mészöly Miklós.” Ezzel a bevezető mondattal indítja *Thomka Beáta* Mészöly Miklósról írt „alternatív monografikus vázlatát” (Thomka 1995). A könyv szerzője szerint „...Mészöly Miklós életpályája önmagában is foglalata annak a meg nem alkuvó, tartásának méltóságát semmilyen történelmi körülmények és egyéni vagy közösségi léhelyzetek közepette föl nem adó, közép-európai értelmiségi sorsmodellnek, melynek művészi rendszerét imaginációjában megalkotta”.

Mészöly Miklós életművének alakulása valóban folytonosan újragondolt elméleti és művészi programjának kísérleti állomásait, megvalósított változatait jelzi. „Töredék a világ. Apró nyomozgatás, amit elkésve művelhetünk” – olvashatjuk a *Pannon töredék*-ben a mészölyi esztétika egyik meghatározó gondolatát. Részek, töredékek, cserepek, mozaikok, melyek az írói kéz érintésére más-más alakzatba rendeződnek, rendeződhetnek. Az életmű egészében azonban a sokféle teoretikus és művészi inspirációval teremtett világok mikrokozmoszaiból egy tágabb tájhoz, térhez, történelemhez kötődő létezési élményt, közérzetet sugárzó panoráma teljeseedik ki.

Ennek a kibomló panorámának a darabjai az 1991-ben megjelent kötetei is: *Az én Pannóniám* (Szekszárd, 1991) antológia, mely korábbi műveiből válogatott szerkesztett gyűjtemény, s a *Ballada az úrfiról és a mosónő lányáról* (Bp., 1991) elbeszéléskötete. Ez utóbbi alcíme: *Végleges változatok a hagyatékból*. Egy korábbi interjúban Mészöly a *Wimbledoni jácint* elbeszéléskötetre vonatkoztatva használta a „végleges vázlatok a hagyatékból” megnevezést, mellyel tudomásunkra hozta, hogy korábbi, félbehagyott munkák töredékeiből, vázlataiból válogatott, amelyek befejezetlenek, alakítást nem tűrnek, alkotói formálásra már nem inspirálóak. Mészöly Miklós „öszikéi” ezek, s bennük a szerzői érdekelttség és a továbbformálhatóság határait felmérő író bölcs belátása s előrelátása (a kései „nyomozgatások” kétes következtetéseit kerüldő) a vázlatok, változatok véglegesítése.

Van azonban egy másik jelentéstartománya a *változatoknak*, amely a mészölyi esztétikában fontos szerepet kapó töredékesség eszményének a hordozója; s a valóság megragadhatatlanságának élményét és mindenfajta művészi megjelenítés fikcióvoltját s töredékességét aktualizálja tudatunkban.

A *Ballada az úrfiról és a mosónő lányáról* kötet két hosszabb lélegzetű művet tartalmaz; a *Pannon töredék*et és a címadó *Balladát*, melyet rövidprózai írások követnek (Negyvenhat videoclip). Két esszészerű szöveg – egy mese és egy fiktív naplórészlet – zárja a kötetet.

A könyv első elbeszélésében, a *Pannon töredék*ben – mely jelen szemlélődésünk tárgya –, családi históriák és legendák elevenednek meg élvezetes epikus tablókban.

E családi és történelmi legendárium nyomába eredünk mi is, hogy a névtelen krónikással együtt merengjünk a múltan, a jelenen és az „elmúlt jövőn”, s medítáljunk az élet és irodalom, valóság és fikció viszonyán.

„Töredék a világ. Apró nyomozgatás, amit elkésve művelhetünk.” Mert ki tudja, hogy mi történt egykor – valamikor, s mi történik éppen most?

Csak a tér masszív, változatlan: Dunántúl, Magyarország, közelebről Écs (az egykori kúria), Páztó, Budapest. A *Pannon töredék* földrajzi s történeti (családtörténeti) színterei. A megelevenedő históriák és legendák kimetszett terepe. S az idő írja, teremti a történetét egykor és most, az eljövendőkben s az elmúltakban. A mintegy két évszázadot felölelő családtörténet „a világszép törpe termető asszony”, Tompos Anna ónagyanya születésétől – az 1700-as évek közepétől – ível ifjabb Siraki Péter 1956-os kivégzéséig, majd a család kései leszármazottjainak a tények és legendák nyomába eredő écsi „helyszíneléséig”.

Az ötven oldalnyi terjedelmű, a kisregény és az elbeszélés határán mozgó *Pannon töredék* hat, önálló címmel is ellátott fejezetre bomlik. Ezekből a mozaikdarabokból építkezik a történet és az elbeszélés. A részek egy-egy életképet, múltbeli szituációt ragadnak ki az élettörténetekből. A több nemzedéket átfogó családtörténet így idéződik meg töredékesen.

Az elbeszélés legfőbb szövegszerkesztő elve ennek értelmében a kihagyás, az elhallgatás. A nemzedéki történet a kimetszés elbeszélői gyakorlatával elevenedik meg a linearitást felüggesztve. A névtelen krónikás két – különböző időegységet felvillantó – életképet rögzít részletező pontossággal Tompos Anna ónagyanya életéből. Az első tabló Siraki Péternek, az unokaöccsnek a látogatását meséli el az écsi kúria idős nagyasszonyánál, ónagyanyánál, a második pedig a menyasszonykorú Annácska idilljét idézi Siraki Péter apjával Páztón, a Jajtekerő-dombon. A harmadik fontos időszelét ónagyanya életéből a gyermekkor valószerűtlen gyönyörű eseményét mondja el, amikor Cornélia, Annácska ferrari barátja töltött egy nyarat az écsi kúriában. A köréjük fonódó, hozzájuk tapadó tények és legendák az elbeszélői közlésből és ónagyanya leveleiből ismerhetők meg.

A *Pannon töredék* felejthetetlen asszonyalakja a még matrónakorában is vonzó Annácska, aki – „A spanyol udvar gyermek-felnőtteire, felnőtt gyermekeire emlékeztetett...” – egy fokozottan érzéki s rafináltan kifinomult, erotikus atmoszférájú világ hősnője. A pannon vidék legendás ónagyanyja mérhetetlen vitalitásával, fantáziadús érzékiségével, kibogozhatatlan vágyaival, ugyanakkor a mindennapok józan vállalásával nemzedékeknek ad példát emberi tartásból, mágikus asszonyi-tündéri varázsából. A Száz év magány Buendía nemzetségének mítikus asszonyai kelnek életre az écsi kúriában, a kelet-közép-európai végeken. A realitás és irrealitás világába lépünk itt is, csakhogy a képzelet, a fantázia az álmokban s a kibogozhatatlan vágyakban találhat önmagára. A teljesebb létélményre törekvő érzelmek azonban a családi és történelmi kataklizmák közepette is szívósan táplálkoznak a „csitri korú” emlékeikből. Ónagyanyának Cornéliához, a „szerelmes drága Barátnő”-höz írt leveleinek érzéki-erotikus túlfűtöttsége váli a minden szerelmes és barátságban túli testi-lelki vonzódásokról.

„Hiába volt mindkettőjüknek kijelölt családja, otthona, hazája, gondja, okosan elmagyarázott kötelessége és felelőssége – mindez nem számított. Halálukig tudták, hogy van egy rét, talán a Sió és a Kapos kanyarulatában, ahol csak egyedül ők futnak, maguk előtt hajtva a vörös hátú szöcskéket”.

Így egészlül ki a világ számukra, így válik teljessé a töredékes lét.

Az időkihagyásos és sűrítéses elbeszélői technikával megidézett családtörténet másik központi figurája a család kései, huszadik századi leszármazottja, ifjabb Siraki Péter (a ballonkabátos), aki 1934-ben született Écsen. Ő bolyong majd huszonkétévesen az egykori kúria „beszédesszínhelyein”, mielőtt a történelem erőszakos vihára végleg elsodorná.

„A család a férfi tragikus sorsával zökken át a legendából a valóságos tények világába. A tragédia azt jelenti, hogy itt valaminek – egy családon belül – visszavonhatatlanul vége van. A létezésnek, az életformának, a stílusnak és viselkedésnek van vége” – összegzi *Bata Imre* a mű elmondható tanulságait (Bata 1991).

S ezzel a történetnek, ha úgy tetszik, családtörténetnek a végére is jutottunk. Az elbeszélésnek azonban még korántsem, hiszen a legfőbb szereplőről, az elkésve nyomozgató elbeszélőről alig ejtettünk szót. „Töredék a világ. Apró nyomozgatás, amit elkésve művelhetünk.”

Az elbeszélő, aki névtelen krónikásnak nevezi magát, családjának, szűkebb és tágabb hazájának, életterének viselt dolgairól, történéseiről akar számot adni.

Károlyi Csaba jegyzi meg, hogy „Miközben e szenvedély és erotika fűtötte különös asszony életének köznapi történéseiről (...) értesülünk, felbukkan a táj kövekben, vizekben, földben továbbélő története Marcus Aureliustól Széchenyiig és Kossuthig, 1956-ig, Janus Pannoniustól Martinovics apátig, a Habsburgok emlékeitől a török pincemaradványokig. Háttérként utalásszerűen, főleg városnevek formájában (Bécs, Madrid, az antik Róma, Ferrara, Párizs, Gdansk stb.) megelevenedik a tágabb térség is, jelezve a kusza kapcsolatok sokaságát, melyek nélkül nincs nemzeti történelem” (Károlyi 1991).

Így tágul a tér a hallatlanul gazdag írói műveltséganyag emlékezetével és képzeletének kavargó életanyagával az egymásra rétegzett időben.

„A história folytonos megélésének tágasságával tudom így felforrósítani a jelent” – vallja Mészöly (Nádor 1991).

Nem csoda, ha az olvasó olykor-olykor zavarba jön, tájékozódni próbálván e folytonosan áradó, kimeríthetetlen élményanyagban, epikus gazdagságban.

„Mentség lehet, hogy réteges körülményekről van szó – hiszen a névtelen krónikás sem tudhatja...” – szabadkozik az elbeszélő is.

A névtelen krónikásnak a réteges körülményekre való többszöri hivatkozása az elbeszélői feladatvállalás nehézségét, a krónikási szerep hitelességéért folytatott erőfeszítését s ennek reménytelenségét egyszerre jelzi. Hiszen „mindenütt rejtőző megnyilatkozásokra lehet bukkanni, betemetett meztelenségek rétegeire... És ezt az eszelősségig lehet forgatni” ... „S helyzetünk akkor válik kritikusná, sőt irodalmivá – a névtelen krónikás szerint, mikor a képzelet valós játékait már képtelenség elválasztani az élettől” – hangzik el a történet végén, az 1956-ban felakasztott Siraki ügyének tárgyalásán, melyre az elbeszélő-ronkon tanúként megidézett. A tanú, konkrét és átvitt értelemben is – az elbeszélő szerepkörét jelöli ki az elbeszélés világában.

Íme az élet és az irodalom... Valóság és fikció... Elmondhatóság... Hitelesség... A krónikás is bizonytalan.

„Mert ezek is csak tények. És egy ilyen rendkívül réteges helyzetben a névtelen krónikás, amilyennek fájdalmas szerencsével magunkat tudhatjuk, in abstracto kénytelen beszélni akkor is, ha coram publico beszél – és fordítva. Pusztán, mert akarjuk mondani, és ez nem megy másképp, csak ha *elmondjuk*. Bűvös kör. Bűvös négyszög. Mihelyt beszélni kezdünk, kezdődik a csend, a hiteles valóságé, így aztán most sem, továbbra sem beszélni próbálunk itt, inkább hallgatunk-beszédesen – már amennyire a lehetetlen megkísérelhető a lehetséges mankóira támaszkodva...”

Valóság és fikció. „Leheletfinom ködalakzat a tét, ami ugyancsak úgy ragaszkodik a valósághoz, mint egy csomó retek a piacon...”

Az olvasó-értelmező is zavarban van, mert leheletfinom ködalakzat a tét...

Hallgatunk csupán... beszédesen. És a réteges körülményeket tekintetbe véve – a névtelen krónikással egyetértve – nyugtázzuk, hogy mégiscsak „van története... a százados múltnak, a kolosszális mozgóképnek. És éppen Ónaganyánk hitelesíti ezt a képet...”

Legfeljebb még annyit fűzhetünk hozzá: „Töredék a világ. Apró nyomozgatás, amit elkésve művelhetünk.” S hogy a mozaikok – talán – mégiscsak képpé formálódnak egyszer.

#### JEGYZETEK

Mészöly Miklós: Ballada az úrfiról és a mosónő lányáról. Bp., 1991.

Thomka Beáta: Mészöly Miklós. Kalligram, 1995.

Bata Imre: Mészöly Miklós: Ballada az úrfiról és a mosónő lányáról. Élet és Irodalom, 1991. 23. 11.

Károlyi Csaba: Hol a mese szelleme? Alföld, 1991. 11. 65.

Nádor Tamás: Mészöly Miklós: Ballada az úrfiról és a mosónő lányáról. Könyvvilág, 1991. 5. 5.

## Ausztráliáról, a nyári olimpia színhelyéről

Ausztrália földjét 16–18000 kilométer választja el hazánktól. A világ legkisebb kontinense, egyúttal a világ legnagyobb szigete. Méltán nevezhető az ellentétek földjének, mind földrajzi, mind etnikai értelemben.

A földrésznyi ország akkora, mint Európa négyötöde. Nagyságához képest igen kevés lakosa van: 17 milliónyi. A népesség háromnegyede városokban él. A szárazföld belső része jobbára lakatlan.

Évezredes építészeti alkotásokkal nem büszkélkedhet, hiszen őslakói kőkorszaki színvonalon éltek, amikor a híres felfedező, Cook kapitány két évszázaddal ezelőtt rábukkant Ausztrália keleti partjaira, a szárazföld belsejébe pedig csak száz éve hatoltak be az európaiak.

Az egymástól távol honos és látszólag össze nem illő kultúrák találkozásánál alakult ki az Ausztráliára oly jellemző sokszínűség és változatosság. Az őslakók, akik a föld legősibb ismert civilizációját mondhatják magukénak, sok népcsoporttal voltak kénytelenek megosztani szülőföldjüket.

Aki igazán meg akarja ismerni Ausztráliát, nem korlátozhatja látogatását a nagyvárosokra. Az igazi Ausztrália a metropolisok amerikaias felhőkarcolóin túl kezdődik. Sok a természeti látnivaló, a megannyi rezervátum és maga a különleges növényzetű és állatvilágú táj.

Ausztrália vöröslő szívét az egykori fehér kutatók „Ayres Rock”-nak keresztelték, de a hatalmas monolit napjainkban ismét az őslakók által adott eredeti néven, Uluruként ismert. Éppen Ausztrália közepén fekszik, mint valami hatalmas szív. Kiemelkedő kultikus jelentőségével az őslakók kultúrájának is a középpontjában áll.

A Nagy-Korallgát, az óceán gyöngysora. Külső életét a kék legkülönbözőbb árnyalatai mintázzák. Új-Guineától Gladstone-ig 2414 km hosszú képződmény a világ csodáinak egyike. A külső zátonyok mentén és közöttük lebegnek a legyezőkorallok. A mélyebb vizekben megdőbbszerű méretűre nőnek. A kőkorall az egymást követő nemzedékek mészvázáiból jönnek létre. A zátonylakó halak és maguk a korallok ragyogó színekben pompáznak.

A legnagyobb és legrettegettebb ragadozó a világon, a nagy fehér cápa Dél-Ausztrália partközeli szigetei körül tanyázik. Nyaranta – acélból készült ketrecükben – a bűvárok teljes biztonságban gyönyörködhetnek az óceáni fenevadban.

A 7 méternél is hosszabbra megnövő sósvízi krokodil a veszélyesebb a két ausztráliai krokodilfajtából. Az édesvízi krokodil kisebb, kevésbé agresszív: inkább elkerüli, mint megtámadja az embert.

A nagyközönségnek Ausztrália a kenguruk országa. Az ausztráliai vörös kenguru a világ legnagyobb erszényese. A farkát harmadik lábként használja. Arra támaszkodik táplálkozáskor, és annak segítségével gyorsul menekülés közben. Gyorsan tudnak futni: 60-80 km óránkénti sebességet is elérnek. A kenguruk távolugrásának „világrekordja” 14 m, magasságban pedig három és fél méter.

Az erszényes medvék képviselője a népszerű és közkedvelt koala. Az Ausztráliába érkező látogatóknak a koalamackóval való megismerkedés el nem mulasztható turistaprogram.

Ahol a nemzet született: Sydney. A lassan ereszkedő repülőgép ablakából a tengerparton a végelethatalatlan háztenger: Sydney. A zeg-zugos, a csillogó óriási kagylóléhekből álló (mások szerint egy mandarin gerezdjeinek formáját idézi) az építőművészet egyik csodája, a sydneyi Operaház. Nemcsak a város, hanem egész Ausztrália nemzeti jelképévé vált. A teljes pompájában tündöklő Operaház mára a „Három Nagy” látványosság egyike lett Ausztráliában. A másik kettő a Nagy-Korallgát és az Uluru (Ayers Rock).



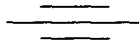
Az Ayers Rock mitikus időket idéző légköre, a trópusi őserdők, az időről időre eltűnő, majd ismét előbukkanó tavak, és az a nemes életerő, amely a víz alatti korallcsodák mélyén szintúgy kifejezésre jut, mint a kenguruk és a koalák játékos mozdulataiban, de akár a tengeri vízisportok látványosságában, vagy a jövőt felcsillantó világvárosok forgatagában – mindez Ausztrália.

– Korunkban megnőtt az érdeklődés egymás országai iránt. Erről *dr. Mark Higgie*, ausztrál nagykövet (41 éves) így vall:

– Már az egyetemen kelet-európai és szovjet tagországokkal foglalkoztam. Szerencsés vagyok, mert a továbbiakban is életem nagy részét ezek a tanulmányok kötötték le. E tudományterület révén értem el doktori címet, majd diplomáciai szolgálatba álltam. Először Bécsben: Ausztriában, majd Belgrádban szereztem követségi gyakorlatot, mely munkám során bizonyos rálátásom volt Magyarországra is. Ezt követően küldtek magyarországi nagykövetnek. –

– A magyar–ausztrál kapcsolatokról pedig a következőket mondotta:

– Az ausztrál–magyar kapcsolatok igen jók. Az Ausztráliában élő 70 ezer magyar révén is kiváló emberi kapcsolatok jöttek létre. A gazdasági kapcsolatok hosszú évek óta kedvezően alakulnak. Számottevőek az ausztrál befektetések Magyarországon. Az 1989-es magyarországi változások óta erősebbek a politikai kapcsolatok is. Az a megtiszteltetés ért, hogy a közelmúltban *Göncz Árpád* köztársasági elnököt kíséreltem hazámban. Ausztrália államfője ma is Nagy-Britannia királynője, *II. Erzsébet*, aki már látogatást tett Magyarországon. A királynőt állandó jelleggel az általa kinevezett főkormányzó, most *Sir William Deane* képviseli Ausztráliában. A kormányfőnk, *Robert Hawke* 1989-ben már találkozott az akkori magyar miniszterelnökkel. A jelenlegi: *John Howard* még nem találkozott *Orbán Viktor* miniszterelnökkel. Kapcsolataink kiválóan fejlődnek. Gazdasági téren széles a paletta. Az ausztrál befektetés és kapcsolatépítés is oda jön, ahol számára kedvező lehetőség adódik, hogy csak néhányat említsünk: élelmiszeripar, húsipar, üdítőitalok, autóalkatrészek, utazási biztosítások, film- és színháztechnika, hotelszolgáltatások, de sorolhatnánk tovább. Magyarország előnye viszont gazdag kulturális élete és értékes kínálata.



DR. H. TÓTH ISTVÁN

vendégoktató

Lomonoszov Egyetem

## Radnóti Miklós összehasonlítóelemzéssel elemzett versei tanulói műismertetéseikben

A tudományos háttérismeretek tanításával foglalkozva ezt írta *Kelemen Péter* egyik tanulmányában: „A 10–14. életév közötti korosztályok számára készült tananyagok általában minimális mennyiségű metanyelvi készletet és elméleti fogalmat tartalmaznak” (*Kelemen P.*, 1994). Az irodalom- és művészetelméleti fogalmakkal foglalkozó egész eddigi kutatásom (*H. Tóth*, 1997) teljességgel az ellenkezőjét bizonyítja mind a konkrétan idézett, mind az általa sugallt vélekedésnek.

Jelen írásomban is azt a feltételezést igazolom, hogy *szükségtelenül sok irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalommal veszi körül az irodalompedagógia a 10–14 éves diákokat*.

Egy Bács-Kiskun megyei (ének-zenei tagozatos) nyolcadik osztály 21 növendéke azt a feladatot kapta, hogy válasszanak *Radnóti Miklós* verseskötetéből 2-2 szemelvényt, majd írjanak *összehasonlító műismertetést* olvasmányélményeik, olvasmánymegértésük alapján, felhasználva elméleti és gyakorlati fogalomtudásukat is.

A továbbiakban azt ismertetem, hogy ki melyik *Radnóti Miklós*-verset választotta, illetőleg azt melyik költeménnyel állította párba:

*Első ecloga – Himnusz a békéről* (=2 fő; 10., 15.)

*Első ecloga – Második ecloga* (=1 fő; 5.)

*Első ecloga – Töredék* (1 fő; 1.)

*Erőltetett menet – Ötödik ecloga* (1 fő; 14.)

*Hetedik ecloga – Erőltetett menet* (1 fő; 11.)

*Hetedik ecloga – Nem tudhatom...* (1 fő; 20.)

*Himnusz a békéről – Második ecloga* (2 fő; 6., 18.)

*Himnusz a békéről – Száll a tavasz...* (2 fő; 7., 9.)

*Levél a hitveshez – Hetedik ecloga* (3 fő; 12-13., 17.)

*Második ecloga – Hetedik ecloga* (1 fő; 19.)

*Nem tudhatom... – Száll a tavasz...* (1 fő; 4.)

*Ötödik ecloga – Levél a hitveshez* (1 fő; 8.)

*Töredék – Himnusz a békéről* (1 fő; 3.)

*Töredék – Nem bírta hát...* (1 fő; 16.)

*Töredék – Száll a tavasz...* (1 fő; 21.)

A fenti 15 verspárban 12 műalkotás található 42 előfordulásban, így:

*Első ecloga* (4 fő) *Nem bírta hát...* (1 fő)

*Erőltetett menet* (2 fő) *Nem tudhatom...* (2 fő)

*Hetedik ecloga* (7 fő) *Ötödik ecloga* (2 fő)

*Himnusz a békéről* (7 fő) *Száll a tavasz...* (4 fő)

*Levél a hitveshez* (4 fő) *Töredék* (4 fő)

*Második ecloga* (4 fő) *Zápor után* (1 fő dolgozatában szerepelt).

Ennek a 12 szemelvénynek a felét (= a döntel szedettek) *Radnóti Miklós*-kötetből választották a diákok, a többi a nyolcadikos irodalmi olvasókönyvükben volt megtalálható (*Dobcsányi Ferenc: Irodalmi Olvasókönyv az általános iskola 8. osztálya számára, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.*).

#### *A bekezdések (=Bek) számának elemzése*

Ebben a tanulócsoporthoz 2 Bek-es szövegművet is találtam, ráadásul 3 növendék esetében (=5., 12., 20.). Elsősorban formai hibának minősíthető az, hogy két tömbből építették fel dolgozatukat.

A 21 diák 113 Bek-t konstruált, így az átlaguk magas értékű (= 5,385/fő). Ezen az évfolyamon elvárható a szerkesztés területén (is) ez a fajta igényesség. Az osztályozott mennyiségi adatok szerint 9 gyermek (= 42,55%) konstruálta az átlagnak (= 5,38/fő) megfelelően az összehasonlító műismertetését. Meg kell említenem, hogy nyolc fokozatú skálán mozog (= 2–10 Bek) a 21 nyolcadikos Bek-szerkesztő tevékenysége. A szórásmutató (=  $\pm 2,35$ ) és a felhasználásával elvégzett minősítő számítás végeredménye (= 43,68%) igazolja: *szélsőségesnek* tekinthető a Bek-ek *átlagos eltérése*.

Az úgynevezett átlagos Bek 3,24 ME-ből, ezek pedig 5,28 me-ből szövdődnek. E nyolcadikos dolgozatok is erősítik azt a tendenciát, hogy az ilyen típusú konstrukció tűnik optimálisnak e műfajban (=múSORismertetés) a felső tagozat magasabb évfolyamain (= 7–8. osztály).

#### *A mondategységek (=ME) számának elemzése*

Ebben a 21 db összehasonlító műismertetésben 366 ME-t olvastam meg. Ennek nyomán 17,43 ME tekinthető átlagos teljesítménynek. Mivel 9–30-ig található a jelen korpuszokban a ME-ek száma, nehéz az osztályközadatokból kitapintani a főcsoportokhoz tartozókat, de a tény az, hogy 10 fő (= 47,62%) az átlagos Bek-nek megfelelően írta meg műismertetését.

A fenti fejtegetésem körvonalazta azt, amit a szórásmutató (=  $0\pm 6,35$ ) és a minősítő számítás végeredménye (= 36,43%) szerint kimondhatok, jelesen: *szélsőségesnek* nevezhető a ME-ek *átlagos eltérése*.

### *A mondategységek (= me) számának elemzése*

A most vizsgált Radnóti Miklós-verseket összehasonlító műismertetésekben elének tároló tanulói dolgozatok 597 me-et tartalmaznak. A 21 adatközlő szövegében ez 28,43-os átlagot jelent. A 16–45 me-es „széttartás”-t differenciálódott gondolkodás-, megnyilatkozás- és szerkesztőkészség következményének tartom, így vélekedem az efféle jelenségekről. Most a tanulók 47,62%-a (= 10 fő) írt átlagtükröző dolgozatot. A szórásmutató (= ±8,21) felhasználásával elvégzett minősítő számítás végeredménye (= 28,88%) erősnek nevezhető *átlagos eltérést* igazolt a me-ek terén.

A szerkesztettségi mutatót (= 1,63/fő) a me-ek (= 597) és a ME-ek (= 366) hányadosa jelenti. A jelen érték ebben a műfajban ezen az évfolyamon (=8.) erősnek számít.

### *A tanulói műismertetések tartalomelemzése*

A tartalomelemzés során használtam Orosz Sándornak a fogalmazástechnika mérésmentesítési problémáival összefüggő több szempontját (Orosz, 1972), valamint Kádárné Fülöp Juditnak a fogalmazások tartalomelemzésével kapcsolatos tanácsait (Kádárné, 1990), továbbá a kutatásban közreműködő kollégákkal a tanulói szövegművek értékelésének lehetőségeiről folytatott szakmai vitám, véleménycsereim tapasztalatait. Ezek alapján az adatközlő diákok műismertetésének tartalomelemzését a következő szempontok figyelembevételével végeztem el: a) tartalmi gazdagság, b) hitelesség, c) kifejtettség, d) témataartás, e) eredetiség.

Minden egyes szemponthoz 5-5 értékpontot rendeltem, vagyis dolgozatonként 25 pontot érhetett el egy-egy tanuló. Minden műismertetés tartalomelemzésében megadom az adatközlőnként elért értékpont mellett a teljesítményarányt (=%) is, és természetesen osztályonként, valamint szempontként is közlöm az összesített eredményeket az 1/a–b jelű táblázataimban. Helyénvalónak látom rögzíteni a tartalomelemzés fenti öt szempontjának lényegesebb ismérveit a biztonságosabb együtt-haladás, együttgondolkodás érdekében:

- Tartalmilag* gazdagnak nevezhető egy-egy tanulói műismertetés, ha azt a téma sokoldalú megfogalmazása jellemzi. Fontos kérdés, hogy a dolgozat mennyire képes átlátni, átfogni az elemzett/ismertetett mű szegmenseit, tartalmi és nyelvi jegyeit. Műfajtól, terjedelemtől függően mennyire képes utalni a gyermek a műnek az alkotó életművében elfoglalt helyére/szerepére, illetőleg az adott írás tágabb irodalom- vagy művelődéstörténeti összefüggéseire, az érvényes korstílushoz kapcsolódó vonásaira (= 5 pont).
- A tényeken alapuló kifejtés és az adatok, idézetek pontossága jelöli ki a *hitelesség* határait. Vizsgálendő, hogy az írás megállapításai tényszerűek-e, továbbá kötődnek-e az aktuálisan elemzett/ismertetett alkotás sajátosságaihoz. Mérlegelendő, hogy valós összefüggésekre világítanak-e rá a tények és adatok, illetőleg az értékítéletek meggyőződésből fakadnak-e (= 5 pont).
- A *kifejtettség* elsősorban pontos, szabatos megfogalmazást jelent. Fontos szempont továbbá az is, hogy az általánosító megállapításokat mennyire támasztja alá tényekkel a dolgozatíró, valamint mennyire részletezi és bizonyítja egyúttal a gondolatait (= 5 pont).
- A gondolati összeszedettség mellett az elkalandozásmentesség nevezhető a *témataartás* legfőbb normájának. Megkövetelendő, hogy a dolgozatíró a műfaj és a cím által meghatározott kereteken belül maradjon, írása egészében érvényesítse az elemzett/ismertetett szemelvény témavilágát (= 5 pont).
- Akkor valósul meg az *eredetiség* elvárása, ha a tanuló dolgozata egyéni, sablonmentes szövegmű, és határozottan megmutatkozik az önálló gondolkodásmód. Értékelendő, ha új szempontot, összefüggést, esetleg szokatlan vagy váratlan megállapítást fejt ki a dolgozatíró. Fontos az értékelés szemszögéből annak a megállapítása is, hogy a növendék mennyire tudta személyessé és egyedivé tenni az írását, a szövegmagyarázatát, illetőleg a könyvismertetését (= 5 pont).

Mivel az elkalandozás-mentesség volt a témataartásuk egyik legfőbb erőssége a gondolati összeszedettség mellett, megérdemelten kapott a 21 diák 93 pontot (= 4,43/fő). A hitelesség, a kifejtettség és az eredetiség szempontokat erősfokú együtt-haladás jellemezte, így 87-87 pontot adhattam

(= 4,14/fő). A tartalmi gazdagság terén mutatkoztak hiányosságok, kiváltképp az 5., 11. és a 19. számú munkákban. A „sokoldalúság” kritérium szenvedte a legtöbb csorbát, ezért a viszonylag alacsony, 79 pont (= 3,76%/fő). A fentiek alapján megérthető, hogy az összesített eredmény azonban dicséretesnek mondható, mivel 82,48%-os (= 20,62/fő). A tanulók 52,38%-a (= 11 fő) kapott átlagot túlröző (= 20,62/fő) pontszámot összehasonlító műismertetésének tartalmasságáért.

A szórásmutató (= ±3,81) és a minősítő számítás végeredményének (= 18,48%) kapcsolata alapján *közepesnek* nevezhető a tanulói dolgozatok tartomelemzésének *átlagos eltérése*.

#### *A tanulói műismertetések fogalomalkalmazása*

Ez a tanulócsoport 69-féle irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati szakszót épített be összehasonlító műismertetésébe 543 egyszeri-e egyszeri előfordulásban. Ebből a népszerűségi (=21 fő) 10 tanuló (= 47,62%) alkalmazta az átlagos fogalommenyiséget (= 25,86%) a szabadon választott *Radnóti Miklós*-versekről írt dolgozatában. A 11-es műismertetésben mindössze 11-féle szakszót leltem, míg a 20. számú munkában 50-félét (= 72,46%-os fogalomtelítettség) olvashattam. A diákok fogalomalkalmazásának *átlagos eltérése erősnek* nevezhető a szórásmutató (= ±8,82) és a minősítő számítás végeredményének (= 34,11%) felhasználásával is.

A most bemutatott 21 dolgozat 37,47%-os fogalomtelítettségű. Ez a szakszóállomány jelentős háttértudást tükröz az eddigi kutatásaim tényei, adatai, összefüggései szerint. A jelen vizsgálatban szereplő 21 nyolcadikos a következő 7-féle szakkifejezést alkalmazta dolgozatában a megtanítás szempontjából különösen fontos 70,00%-os közből fölött:

költő (K*):	21 = 100,00%
vers (V):	21 = 100,00%
többjelentés (S):	19 = 90,48%
cím (K):	18 = 85,71%
ecloga (M):	18 = 85,71%
mű (K):	18 = 85,71%
versszerkezet (SZ):	15 = 71,43%

Megjegyzés: K= könyvtárhasználati, V= verstani, S= stilisztikai, M= műfaji, SZ= szerkezetani fogalom.

A stilisztikával, a verstannal és a könyvtárhasználattal összefüggő fogalmak állnak az élen most is, mint ahogy az irodalom- és művészetelméleti fogalomhasználattal foglalkozó eddigi kutatásaim tényei korábban már szintén mutatták. Különösen a stilisztikai értéktöbblet felmutatására tettek bátor lépéseket a tanulók, s mindezt sokféle terminus technicussal képesek is a *műértő olvasóvá nevelés* révén.

Ezzel, vagyis a műértő olvasással: „az alkotások dekódolásával tapasztalatot lehet szerezni az emberi természetről, gondolatokról, érzelmekről, az ember belső világáról, a valósághoz való sokrétű viszonyáról, azaz az emberi létről magáról” (*Forgács-Sipos, 1994*). A szabadon választott *Radnóti Miklós*-versek műismertetéseiben a nyolcadikosok az idézett elvárásnak jó színvonalon tudtak megfelelni, vagyis *helyes eredményességű dekódolásra* voltak képesek.

#### IRODALOMJEGYZÉK

1. Forgács Anna-Sipos Lajos 1994: *Egy lehetséges részletes helyi tanterv vázlat a 12-18 éves korosztály számára*. In: Sipos Lajos (szerk.): Irodalomtanítás I. PAUZ Kiadó és Universitas Kulturális Alapítvány.
2. H. Tóth István 1997: „Az olvasás: felfedezés” – *Egy korosztály irodalomértésének alakulása* (Kandidátusi értekezés). Magyar Tudományos Akadémia Doktori Tanácsa, Budapest.
3. Kádárné Fülöp Judit 1990: *Hogyan írnak a tizenévesek?* (Az IEA fogalmazásvizsgálata Magyarországon.) Akadémiai Kiadó, Budapest.
4. Kelemen Péter 1994: *Tudományos háttérismeretek az irodalomtanításban*. In: Sipos Lajos (szerk.): Irodalomtanítás I. PAUZ Kiadó és Universitas Kulturális Alapítvány.
5. Orosz Sándor 1972: *A fogalmazástechnika mérésmetodika problémái*. Tankönyvkiadó, Budapest.

DR. DOMONKOS JÁNOS  
Fővárosi Iskolaszanatórium  
Budapest

## Elfeledett értékeinkről: Nyíró József és Szóts István alkotói munkásságáról

*NYÍRÓ JÓZSEF* (Szekelyzsombor 1889–1953 Madrid) a székely nép sorsának, múltjának, elhagyatottságának és emberi értékeinek csillogó írója. Alakjai együtt lélegeznek az erdélyi havasok fáival és köveivel. E kozmikus kapcsolatok motiválják gazdag fantáziáját, meseteremtő készséget, balladás titokzatoságát.

Az író a székelyudvarhelyi katolikus gimnáziumban, majd a gyulafehérvári papnevelő intézetben és a bécsi Pazmaneumban tanult. 1912-ben szentelték pappá, és Nagyszebenben lett hittanár. 1915-ben a Kolozs megyei Kide község plébánosa. 1919-ben kilépett az egyházi rendből, és molnárként kereste kenyerét. Első elbeszéléseinek sikere után, 1920-tól a kolozsvári Keleti Újság meghívta belső munkatársának. Tíz évig dolgozott újságíróként. Az Erdélyi Helikon alapító tagja. 1931-ben visszavonult gazdálkodni a Nagyküküllő megyei Alsórákos községbe. Később ismét a Keleti Újság szerkesztője. 1940-ben Corvin-koszorút kapott. 1941-ben erdélyi képviselőként Budapestre költözött, és a Magyar Erő c. háborús, képes hetilapot szerkesztette. 1945-ben Németországba menekült, majd 1950-ben Madridba költözött, ahol ismét katolikus pap lett. 1952-ben a clevelandi Kossuth Lajos Könyvkiadó alapító elnöke. 1953. X. 16-án hunyt el.

Első könyveivel, különösen a *Jézusfaragó ember* (1924) novelláskötetével, majd a *Kopjafák* c. elbeszéléseivel (1933), az erdélyi és általában az új magyar próza nagy ígéretének mutatkozott.

A székelység sorsáról szóló írásai máig nagy olvasottságnak örvendenek. Írásaival Nyíró József (elbeszélései, regényei, színművei révén) irodalmi, hírlapírói munkásságával egész életében nagy közönségsikert aratott. Szépirodalmi munkássága jelentős tényezője a 20. századi magyar irodalomnak.

*SZÓTS ISTVÁN* (az erdélyi Szentgyörgyváralján született 1912-ben) az 1942-ben bemutatott *EMBEREK A HAVASON* forgatókönyvét Nyíró József novelláinak felhasználásával írta.

Az erdélyi magyar filmrendező pályája kezdetén a Ludovika Akadémia elvégzése után festészeti tanulmányokat folytatott Aba Novák és Iványi Grünwald tanítványaként. 1940-ben sikerrel pályázott meg egy gyakornoki állást a Hunnia Filmgyárban. De induló filmgyári karrierjét félbeszakította a katonai behívó és az észak-erdélyi bevonulás. Leszerelését követően elhatározta, hogy erdélyi magyar író műve alapján készült filmmel váltja valóra művészi elképzeléseit. Az 1942-ben bemutatott *EMBEREK A HAVASON* forgatókönyvét NYÍRÓ JÓZSEF novelláinak felhasználásával írta. A film hazai sikerét tetézte, hogy a velencei filmfesztivál 1942. évi fődíját is elnyerte. Magyarországon még szokatlan volt a film elementáris természetessége, műtermi világ helyett a szabadban forgatott jelenetek tiszta levegője.

A narrátor mintha mai balladát mondana a havasi emberekről. A kamera körbejárja a fenséges vidéket: völgyhajlatokat és hegyormokat. A képi látvány Csutak Gergely kunyhójába visz. Itt él a favágó ifjú feleségével, Annával és nemrég született kisfiával. Beteg a gyerek. Az istenfélő férfi lement a faluba papért, de őt nem találta otthon. A két jó szülő a maga módján kereszteli meg a fiút Gergőnek.

Virágba borultak a fák, lám, a gyerek is meggyógyult. Szülei kísétnak vele a kunyhóból. Bemutatják a havasnak, a tavaszi virágoknak, fáknek, erdei madaraknak. Az apa életfát jelöl ki a fiúnak. Ez itt a természet temploma.

Öt év tel el. Idegenek érkeznek rossz hírrel. A havas nagy részét eladták egy gyárnak. Az meg ki fogja vágatni a fákat. Itt nem lakhat többé senki. A nagyhangú intéző szemet vetett Annára. A férj távollétében meg akarta környékezni a szép menyecskét. Anna gyermekével a hegyek közé menekül. Anna beteg lesz. Egyre sorvad. Jártányi ereje is alig. Hátha a csodatévő Szűzanya segít. Búcsújárókkal a csíksomlyói búcsúra mennek. Később egy tudós pap megvizsgálja az asszonyt, és Kolozsvárra küldi egy híres orvostanárhoz. Mennek is, de már későn. Anna utolsó kívánsága, hogy otthon, a havason temessék el. A férj végül kendőjébe burkolja halott asszonya testét. Maga mellé ülteti a vonaton, és úgy szállítja haza. A temetés után a favágó a havasi emberekre bízta kisfiát, s kezében a fejszével a fatelepre megy. Leszámol az intézővel. A bűnért megkapta büntetését: tíz év börtönt. A törvény képviselője a gyermeket a község gondjaira bízta.

Karácsonyest közeledik. Az emberek karácsonyfának való fenyőket vágnak. Az erdőben lövések dőreje. A börtönből megszökött Gergelyt, a favágót üldözik a csendőrök. Üldözői súlyosan megsebesítették. Pedig csak a kisfiát szeretné látni, legalább karácsony estéjén. A rabruhas Gergely éjszaka barátja kunyhójában kér menedéket. A seblázzal viaskodó férfi karácsonyi dalt énekel, haldokolva kisfiát és hitvesét szólíthatja.

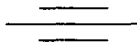
Gergelyt Anna mellé temetik a hegytetőn. Fejszéje is melléje kerül. A havasi emberek ünneplik a szentestét. Körülállják az otthon készült betlehemi jászolt. A Kis-Jézust jelképező pólyás gyermek mellé állítják Gergőt. Árva az is, akárcsak ők valamennyien. Legyen gondja rájuk az Úriszűz. A betlehemi csordapásztorokról szól a szegények éneke:

Csordapásztorok midőn Betlehemben  
Csordát őriznek éjjel a mezőben,

Isten anyagi jövének melléjük  
Nagy félelemmel telék meg ő szívük...

Nyíró József írói alkotóművészi munkássága nyomán Szűts István készítette film a természettel együtt élő, az emberség próbáin helytálló erdélyi emberek életének megjelenítésére törekedett. Ehhez új, nemesen korszerű filmmelvet teremtett. A film nagy részét eredeti helyszíneken, a havasokban forgatta. A filmzenét *Farkas Ferenc* szerezte. *Görbe János, Bihary József és Szellay Alíz* színművészek remek szerepeikkel új játékstílust teremtettek.

Szűts filmnyelvi értékrendje révén – Nyíró József művének remekbeszabott felmutatásával – az Emberek a havason filmrevitelével indult el azon az úton, hogy aztán életműve a magyar filmművészet kimagasló személyiségévé emelje.



DR. FORGÁCS ERZSÉBET – DR. FORMANNÉ KISS KATALIN

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szeged

## Néhány német nyelvkönyv Németország-képéről

### 1. Bevezetés

1.1. Az idegen nyelvek Magyarországon nagy megbecsülést élveznek.<sup>1</sup> Az 1989-es politikai rendszerváltás egy alapvetően új idegennyelv-politikát hozott magával: megszűnt az orosz nyelv kötelező jellege, s az idegen nyelve(ke)t azóta szabadon lehet választani. Rendkívüli igény mutatkozott a nyugat-európai nyelvek, mindenekelőtt az angol iránt, hiszen ez a nyelv nemcsak Európában, hanem világszerte használatos.<sup>2</sup> Másrészt Magyarországon a német nyelv is nagy tekintélynek örvend.<sup>3</sup> Ennek okai címszavakban összefoglalva a következők:<sup>4</sup> a földrajzi közelség miatt intenzív kapcsolatok az osztrákokkal és a németekkel (turizmus, vendégmunka, ösztöndíjak, külföldi és vegyes vállalatok Magyarországon stb.); történelmi-kulturális okok; német nyelvű médiák Magyarországon; tanuláspszichológiai okok (a német mint morfológiailag bonyolultabb nyelv után pl. az angol könnyebben elsajátítható); a Goethe-Intézet és az Osztrák Kultúrintézet propagandája és támogatásai (nyelvtanfolyamok, kulturális programok, taneszközök, ösztöndíjak stb).<sup>5</sup>

1.2. Az idegen nyelv kiválasztását több tényező befolyásolja. Az érdeklődés alapvetően az adott nyelv felhasználhatóságától függ, emellett azonban nem elhanyagolható szerepet játszik a célországról és annak lakóiról kialakított kép sem. Az ország, illetve a nemzet iránti rokonszenv vagy ellenszenv döntően befolyásolhatja az idegen nyelv kiválasztását.

Ezzel el is érkezünk a sztereotípiák kérdéséhez.<sup>6</sup> Mivel véleményünk szerint ezek az idegennyelv-választásra nagy mértékben hatnak, először megkísérlünk egy kérdőíves felmérés segítségével képet alkotni arról, hogy a magyar tanulóknak milyen elképzeléseik vannak a németekről. Sztereotípiák a német nyelvkönyvek segítségével is keletkezhetnek, vagy éppen ezek segítenek a megszüntetésükben. Ezért tehát nagyon fontos, hogy a nyelvkönyvek milyen képet adnak Németországról, milyen országismereti tudnivalókat közölnek. (Az országismeret fogalmát tágabb értelemben használjuk – vö. 3.2.) Munkánkban a Magyarországon leggyakrabban használt német nyelvkönyveket vizsgáljuk országismereti aspektusból.

### 2. Milyenek a németek?

A kérdőíveket 1997 május-júniusában töltötték ki általános iskolákban, gimnáziumokban és szakközépiskolákban 7-11. osztályos tanulók (magyar nyelven). A kérdésekre összesen 506 németül tanuló (99 általános és 407 középiskolás) válaszolt, továbbá a kontrollcsoport 91 tanulója, akik nem németet tanulnak idegen nyelvként. A vizsgálat 6 különböző nagyságú településen történt.

Az első kérdés így szólt: *Mi jut eszedbe, ha a „Németország” szót hallod?* A németet tanuló általános iskolások (99 megkérdezett) leggyakoribb fogalomtársításai a következők voltak: *német nyelv, nyelvtanulás; Berlin; a Fal; Hitler, világháború; autók; sör, sörfeszítvél; foci; Fekete-erdő, Duna; München; nemzetiszocializmus, koncentrációs tábor.* A kontrollcsoportban (26 megkérdezett) hasonló jellegű, de kevesebb asszociációt találtunk: *foci, Hitler; sör; világháború és koncentrációs tábor.*

A németül tanuló középiskolások (407 megkérdezett) válaszából kiderült, hogy ők a történelemhez kapcsolódó képzetársítások mellett Németország mai, leginkább gazdasági helyzetét tartják

szem előtt: *sör; szép ország; szép vidékek, városok; Hitler; autók; foci; világháború; Berlin, a Fal; gazdagság, jólét, magasabb életszínvonal, sok pénz; csúcstechnika; nemzetiszocializmus; csokoládé; koncentrációs tábor és több lehetőség.* A kontrollcsoportnál (65 megkérdezett) hasonló, de nem ennyire szerteágazó válaszokat találunk: *autók; sör; világháború; szép tájak, városok; Berlin, a Fal; nemzetiszocializmus; pénz és koncentrációs tábor.*

A második kérdés a németek jellemző vonásaira vonatkozott. A tanulónak a németek szerintük legfontosabb öt tulajdonságát kellett felsorolniuk. A németül tanuló általános iskolások szerint (99 megkérdezett) a németek *kedvesek, barátságosak; szívesen és sok sört isznak; szőkék, hülye humoruk van; gazdagok; pontosak; okosak, intelligensek, képzettek; túl gyorsan beszélnek; szívesen kirándulnak; beképzettek, önteltek.*

A kontrollcsoport tagjainak olyan kevés elképzelése volt a németekről, hogy nem tudtak öt tulajdonságot felsorolni. A leggyakrabban említettek szerint a németek *szőkék, szívesen isznak sört és gyakran kirándulnak.*

A középiskolások (407 megkérdezett) véleményét a következő táblázat összesíti: a tanulók által említett tulajdonságokat előfordulásuk gyakoriságának sorrendjében adjuk meg, a jobb oldalon feltüntetjük az említések számát is.

1.	kedves, barátságos	111
2.	szívesen és sok sört isznak	103
3.	szőkék	88
4.	gazdagok	88
5.	pontosak	67
6.	kékszeműek	49
7.	beképzettek, önteltek	45
8.	vidámak, van humorérzékük	41
9.	vendégszeretők	36
10.	hüvösek, távolságtartók	32
11.	sportosak	32
12.	okosak, intelligensek, képzettek	29
13.	segítőkések	26
14.	túl gyorsan beszélnek	23
15.	céltudatosak, célratörők	23
16.	tiszták, rendszeretők	22
17.	világosbőrűek	22
18.	precízek	22
19.	hülye humoruk van	21
20.	futballrajongók	21

A kontrollcsoport (65 megkérdezett) a németeket inkább külsejük alapján jellemzi (pl. *szőkék, illetve vörösek; a lányok csúnyák*), vagy pedig negatív sztereotípiák alapján (mint pl. *arrogánsak; hangosak; fajgyűlölők*). Pozitív tulajdonságokat (mint pl. *kedvesek, vendégszeretők; okosak, intelligensek; precízek*) csak elvétve említenek.<sup>7</sup>

A továbbiakban felmerül a kérdés, hogyan, milyen forrás(ok)ból táplálkozva alakul ki a tanuló Németországgépe. Releváns az a körülmény, hogy a tanulók voltak-e már Németországban, beszéltek-e már németekkel. Az eredményeket a következő táblázat szemlélteti:

	már voltak Németországban	még nem voltak Németországban	már beszéltek németekkel	még nem beszéltek németekkel
általános iskolások	7 %	93 %	44 %	46 %
középiskolások	24 %	76 %	71 %	29 %
kontrollcsoport	11 %	89 %	15 %	85 %
összesen	19 %	81 %	47 %	53 %



Az eddigieket összefoglalva a következőket mondhatjuk: a tanulók túlnyomó többsége még nem volt Németországban, és mintegy a fele még nem beszélt németekkel. Németországgépük, sztereotip elképzeléseik tehát nem saját tapasztalataikon alapulnak. A gyerekek Németországgépe aközött, hogy voltak-e már a célországban, illetve hogy volt-e már valamiféle személyes kontaktuson alapuló tapasztalatuk németekkel, nyilvánvaló összefüggések vannak. Azok a németül tanuló diákok, akik tapasztalataikat Németországban, illetve személyes kapcsolatokon keresztül gyűjtötték, a németek több pozitív tulajdonságát tudták felsorolni, s ezek többnyire a németek viselkedésére és belső tulajdonságaira vonatkoztak, míg azok, akik nem rendelkeztek saját tapasztalattal, külsőségeket említettek (pl. *szőke haj, kék szem* stb.) Ezek a tanulók a következőket szintűgy gyakran említik: *Hitler, világháború, koncentrációs tábor és nemzetiszocializmus*. A tömegtájékoztatási eszközök hatása – ezekben a reklámoké is – szintén megfigyelhető (pl. *autók; sör; foci és csokoládé*).

A Németországgépet leghatásosabban a nyelvkönyvek alakíthatják. Ennek bizonyításául csak egy példa: egy és ugyanazon iskolában a hetedikeseknél előítéletek és sztereotípiák domináltak, míg a nyolcadikosok Németországot a német nyelvvel, költőkkel, zeneszerzőkkel, szép városokkal és tájakkal kapcsolták össze. Ezek a tanulók ugyanis a *Német nyelvkönyv 7. Szakosított tantervű általános iskola* című tankönyvből tanultak, amely sok információt tartalmaz a német kultúráról. Azokban az osztályokban, ahol a *Hallo Peter – wir lernen Deutsch* című könyvet használják, a tanulók gyakran említik E. Kästner műveit.

### 3. A német nyelvkönyvek kiválasztásáról

Ammer (1994: 31) véleménye szerint „Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache müssen nicht nur unter Gesichtspunkten »Wortschatz«, »Grammatik«, »Aussprache« usw. analysiert und beurteilt werden, sondern auch hinsichtlich des Bildes, das sie von Deutschland vermitteln” [A német nyelvkönyveket nemcsak a »szókincs«, a »nyelvtan« és a »kiejtés« szempontjából kell elemezni és értékelni, hanem azon kép alapján is, amelyet Németországról közvetítenek]. A kérdés tehát az, hogy az adott könyv témái és szövegei alkalmasak-e arra, hogy a német anyanyelvű országokról, mindenekelőtt Németországról aktuális és lehetőleg valóságű képet fessenek. Ez a kérdés a magyarországi politikai fordulat és a két német állam újraegyesítése után különösen a középpontba került, mivel sok tankönyv elavulttá vált. A továbbiakban megkíséreljük, hogy képet adjunk arról, hogyan mutatják be Németországot a Magyarországon használt nyelvkönyvek.<sup>8</sup>

Mint ahogy rengeteg német nyelvkönyv van Magyarországon forgalomban, ezért korlátoznunk kellett a kiválasztott könyvek számát. A válogatás elsődleges szempontja az volt, mely könyvekből tanítanak azokban az iskolákban, amelyekben a kérdőíves felmérést végeztük. Ezek a Magyarországon leginkább elterjedt nyelvkönyvek, amelyek tehát alakíthatják a tanulók Németországgépét. A kiválasztott általános iskolai tankönyvek a következők:<sup>9</sup>

1. Hurrá! Der Zirkus kommt! (Rónaháti et al. 1992)
2. Mach mit! Spiel mit! Lerne mit! (Rónaháti/Paulik 1992)
3. Schiff ahoi! (Liksay 1992)
4. Auf der Suche nach Axel (Liksay 1992)
5. Német nyelvkönyv 7. (Szakosított tantervű ált. isk.) (Némethné 1996)
6. Német nyelvkönyv 8. (Szakosított tantervű ált. isk.) (Tálasai 1992)
7. Hallo, Peter – wir lernen Deutsch 1,2 (Weisgerber et al. 1993)
8. Das Deutschmobil 1, 2, 3 (Douwitsas-Gamst et al. 1995).

A vizsgált középiskolai nyelvkönyvek:

1. Német nyelvkönyv I. (Szanyi 1995)
2. Német nyelvkönyv II. (Szanyi 1993)
3. Német nyelvkönyv III. (Szanyi 1997)
4. Német nyelvkönyv IV. (Szanyi 1993)
5. Deutschexpress 1, 2 (Babári/Babári 1994)
6. Deutsch im Fokus (Biró/Heller 1993)

7. Ein Wort gibt das andere (Bíró et. al. 1995)
8. Wo will das hinaus? (Antal/Deák 1994)
9. Fit in der deutschen Sprache 1,2 (Kemmer et al. 1996, 1997)
10. Deutsch aktiv Neu 1, 2, 3 (Neuner et al. 1995, 1996, 1997).

### 3.1. A német nyelvkönyvek típusai

Mielőtt a felsorolt tankönyveket megvizsgáljuk, tisztáznunk kell néhány szempontot. A nyelvkönyveknek különböző céljuk van, ezért a tanárnak mindig az elvárásoknak (érdeklődés, tanítási cél stb.) és a tanulócsoporthoz tartozó tudásszintjének megfelelőt kell kiválasztania, attól függően, hogy mi áll a nyelvkönyv középpontjában, Ammer (1994: 32 k.) szerint három csoportba sorolhatjuk őket:

- sprachvermittlungsorientierte Lehrwerke** [nyelvközpontú tankönyvek];
- kulturvermittlungsorientierte Lehrwerke** [kultúrközpontú nyelvkönyvek] és
- kommunikationsorientierte Lehrwerke** [kommunikációközpontú nyelvkönyvek].

A **nyelvközpontú tankönyvek** elsősorban a nyelvtani szabályokra és a szókincsre helyezik a hangsúlyt, s csak kevés kulturális és országismereti információt tartalmaznak. A kiválasztott nyelvkönyvek közül néhány – ámbár a nyelvtanra és a szókincsre összpontosítanak – mégsem sorolható be egyértelműen ebbe a csoportba, mert tájékoztatnak a német kultúráról és/vagy hozzájárulnak a kommunikációs kompetencia kialakításához is. Mindemellett ebbe a csoportba soroljuk a *Zirkus-könyveket* (különösen a 3–6. osztályosok számára írottakat), a *Szanyi-könyveket* és a *Deutschexpress*-t.

A **kultúraközpontú nyelvkönyvek** a német nyelv elsajátítását a német kultúra megismerésével kapcsolják szorosan össze. A kultúra fogalmán mindazon életviszonyok összességét kell érteni, amelyek ismerete a kommunikáció szempontjából elengedhetetlen (vö. Ammer i.m. 33). Ebbe a kategóriába tartoznak a *Zirkus-könyvek* (különösen a 7–8. osztályosok számára írottak), a *Deutsch im Fokus* és a *Wo will das hinaus*.

A **kommunikációközpontú nyelvkönyvek** legfontosabb feladata a kommunikációs kompetencia, azaz a beszédkészség kialakítása és fejlesztése: „Von den Lehrmaterialen wird verlangt, dass sie den Lernenden zum „kommunikativen Handeln“ in der Gesellschaft und zum „Diskurs“ über die Gesellschaft befähigen. (...) In der zweiten Hälfte der achtziger Jahre versteht man unter dem Lehrziel „Kommunikationsfähigkeit“ auch zunehmend die Fähigkeit, „interkulturell“ kommunizieren zu können“ [A taneszközöktől elvárjuk, hogy a tanulókat képessé tegyék a társadalomban „kommunikációs cselekvésre”, a társadalomról való „véleménynyilvánításra”. A nyolcvanas évek második felében a „kommunikációs készség” mint tanítási cél mindinkább az interkulturális kommunikáció képességét is jelenti] (Ammer uo.). Elsősorban kommunikációközpontú tankönyveknek tekinthetők a következők: *Hallo, Peter – wir lernen Deutsch*; *Das Deutschmobil*; *Ein Wort gibt das andere*; *Fit in der deutschen Sprache* und *Deutsch aktiv Neu*.

### 3.2. Megfigyelési szempontok a tankönyvek vizsgálatához

A továbbiakban azzal foglalkozunk, hogy milyen mértékben tartalmaznak országismereti információkat az általunk kiválasztott tankönyvek, pontosabban a német kultúra mely területeiről közölnek ismereteket, s hogy azok mennyire hangsúlyosak.

Munkánkban a kiválasztott nyelvkönyvek vizsgálatához Ammer szempontrendszerét alkalmaztuk (i.m. 34). Ammer a kultúrát hat megfigyelési területre, azaz szektorra osztja:

**I. Die Bundesrepublik Deutschland – Land und Nation** [Német Szövetségi Köztársaság – ország és nemzet]

- Internationale Beziehungen [nemzetközi kapcsolatok]
- Geographie [földrajz]
- Geschichte [történelem]

**II. Staat und Politik** [állam és politika]

- Strukturprinzipien des Staates – Staatsform [az állam alkotóelevei – államforma]
- Staatsorgane – Verwaltung – Machtmittel [állami szervek – kormányzat – hatalmi eszközök]
- Politische Inhalte – Parteien und Politiker [politikai tartalom – pártok és politikusok]
- Bildungswesen [oktatásügy]
- Verhältnis des Staates zum Bürger [az állam viszonya a polgárokhoz]

### III. Wirtschaft [gazdaság]

### IV. Gesellschaft [társadalom]

### V. Kunst und Wissenschaft [művészet és tudomány]

- Wissenschaft und Technik [tudomány és technika]
- Die Künste [művészetek]

### VI. Das Alltagsleben der Deutschen [a németek mindennapi élete]

- Arbeit – Einkommen/Auskommen [munka – bevételek/kiadások]
- Familie [család]
- Wohnen [lakás]
- Essen und Trinken [étkezés és ivás]
- Freizeit [szabadidő]
- Gesundheit, Sport [egészség, sport] és
- Charakteristika der Deutschen. [a németek jellemző vonásai].

A kiválasztott tankönyvek jellemzőit az alábbi táblázatban foglaltuk össze. (Az üres helyek azt mutatják, hogy a nevezett terület az adott nyelvkönyvben nincs képviselve; a számok a következőket jelentik: 1 = gyengén, 2 = kielégítően/jól és 3 = erősen képviselve.)

	Szektorok	Deutsch aktiv neu	Ein Wort...	Szanyi-Bücher	Deutsch Express	Deutsch im Fokus	Wo will das hinaus	Fit in der dt.,en Sprache	Das Deutsch-mobil	Hallo Peter	Zirkus-Bücher
1.	<b>Die BRD – Land und Nation</b>										
1.1.	Internationale Beziehungen	1	1	1	1	1	2	2	2		
1.2.	Geographie	3	1	3		3		1	2	2	3
1.3.	Geschichte	2		2		1		1	1		1
2.	<b>Staat und Politik</b>										
2.1.	Staatsform	1		2				1	1		
2.2.	Staatsorgane	1		1				1	1		
2.3.	Politische Inhalte	1		1				1			
2.4.	Bildungswesen	1	1	3	1	2	2	1	1	1	1
2.5.	Staat und Bürger	1		1				1	1		
3.	<b>Wirtschaft</b>	1	2	1	2	1	1	1	1	1	
4.	<b>Gesellschaft</b>	1	1	1	1	1	1	1	1		
5.	<b>Kunst und Wissenschaft</b>										
5.1.	Wissenschaft und Technik	1	2	3	1	2	3	2	2	1	2
5.2.	Die Künste	3	1	3		3	3	1	1	1	2
6.	<b>Alltagsleben</b>										
6.1.	Arbeit – Ein-/Auskommen	1	3	3	3	3	1	2	2	2	1
6.2.	Familie	2	3	1	2	1	2	2	2	2	2
6.3.	Wohnen	2	2	1	3	1	1	1	2	1	1
6.4.	Essen und Trinken	3	3	1	3	1	1	1	2	2	1
6.5.	Freizeit	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2
6.6.	Charakteristika der Deutschen	3	2	1	1	2	3	1	1	1	
6.7.	Gesundheit, Sport	2	2	2	2	1		2	1	1	1

### 3.3. A német kultúra ábrázolásának módjai a német nyelvkönyvekben

A német kultúrához való viszonyulás és a kultúra ábrázolásának módja alapján Ammer (i.m. 37 k.) öt ábrázolási módot különböztet meg:

1. **tipisierend-imitatorisch** [tipizáló-imitáló];
2. **normativ-dokumentarisch** [normatív-dokumentáló];
3. **affirmativ-exklamatorisch** [affirmatív-kiemelő];
4. **problemorientiert** [problémaközpontú] és
5. **kritisch-emanzipatorisch** [nézőpontokat ütköztető].

A tipizáló-imitáló szövegek utánozzák a valóságot, nem egyes esetekről tudósítanak, hanem például az család, lakás, étkezés, szabadidő területén az általánost, a példászerűt, azaz a tipikusait jelenítik meg. A normatív-dokumentáló bemutatásmód törekszik tényeken (számokon, statisztikai adatokon, autentikus szövegeken) keresztül objektívan dokumentálni. Az affirmatív-kiemelő ábrázolásmód a tipizáló-imitáló típus ellentétéként is felfogható, hiszen éppen a különöst, az egyedít, a kiemelkedőt igyekszik kiemelni. A problémaközpontú bemutatásmódnál a legfőbb cél a társadalmi problémák tárgyalásával a tanulókat képessé tenni arra, hogy önállóan alkossanak véleményt, foglaljanak állást, vagyis képesek legyenek a problémákat felismerni és megoldásukhoz hozzájárulni. Végül pedig a nézőpontokat ütköztető ábrázolásmód egy érdekelletéből indul ki, s az egymással szemben álló érdekeket tematizálja. (Vö. Ammer i.m. 37 k.)

A következő táblázat szemlélteti, hogy az elemzett nyelvkönyvek milyen mértékben alkalmazzák az ismertetett ábrázolásmódokat.<sup>10</sup>

	Ábrázolásmódok	Deutsch aktiv Neu	Ein Wort	Szanyi-Bücher	Deutsch Express	Deutsch im Fokus	Wo will das hinaus	Fit in der deutschen Sprache	Das Deutsch-mobil	Hallo Peter	Zirkus-Bücher
1.	tipizáló-imitáló	3	3	3	2	3	1	2	3	3	3
2.	normatív-dokumentáló	3	3	1	1	2	3	3	2	2	1
3.	affirmatív-kiemelő	1	1	2	2	2	1	2	3	2	2
4.	problémaközpontú	2	2	1	1	1	3	3	3	1	
5.	nézőpontokat ütköztető	2	2		1	1	2	3	2	1	

### 4. A kiválasztott nyelvkönyvek Németországképének elemzése

4.1. Az úgynevezett *Zirkus-könyvek* az általános iskola szakosított tantervű osztályai számára készültek (a harmadik osztálytól). Az első négy kötet elsősorban a nyelvtani és a lexikai ismeretek elsajátítását szolgálja. Ezekben ezért kevés utalást találunk a céllországra. A kevés országismereti anyag (városok, hegyek, tavak mint úticélok) legtöbbször a nyelvtani gyakorlatba ágyazva szerepelnek. Néhány vers, dal és mese szolgál motivációként.

A 7. és 8. osztályos tankönyvek egészen másként épülnek fel: sokoldalú országismereti információkat nyújtanak a tanulóknak. Noha a könyvek új kiadását már korrigálták, mégis található bennük a „régii időkre” emlékeztető helyek (pl. a 15. „Berlin und Potsdam” c. leckében: „Im Treptower Park befindet sich das sowjetische Ehrenmal. Auf dem Denkmal sieht man einen Sowjetsoldaten. Er hält in der rechten Hand ein großes Schwert, mit dem er das Hakenkreuz, das Zeichen des Faschismus zerschlägt” – vö. 140. o. A nyugat-berlini amerikai, brit és francia hősi emlékművek említés nélkül maradnak.).

Egy lecke bemutatja a második világháború utáni Németország földrajzát, gazdaságát és történelmét. A szomszédos országok között *die Tschechoslowakei* (Csehszlovákia) helyett már *Tschechien* (Csehország) szerepel, de az újraegyesítés időpontja még hiányzik. Németország látnivalói mellett a német irodalmat versek, Till Eulenspiegel anekdotái és más irodalmi szövegek képviselik. A függelékben népdalokat és a Deutschlandlied-et találjuk, olvashatjuk ennek keletkezéséről is. A 12. leckében a tanulók találhatnak egy beszélgetést a német irodalomról, a legismertebb német személyiségekről, sőt megismerhetik a német nyelv fejlődési szakaszait is.

A 8. osztályos tankönyv felépítése nagyvonalakban az előbbire hasonlít, itt azonban túlnyomórészt irodalmi szövegeket találunk, különösen a második részben (pl. versek Goethétől és Schillertől, elbeszélések, anekdoták, kalendáriumi történetek stb). A függelék rövid áttekintést nyújt a német nyelvű országokról. Itt már szerepel az újraegyesítés napja is. A 9. leckének az anyaga Magyarország, ahol néhány elavult megállapítás is található. Magyarországot ipari-agrár országgént írják le, amelynek hírese az ipari központjai (pl. Dunaújváros) és az ott előállított termékek (117. o.).

4.2. A kétkötetes *Hallo Peter – wir lernen Deutsch* 8 évesnél idősebb gyerekek számára íródott. E könyvek ugyanazt a célt szolgálják, mint a Zirkus-könyvek első négy kötete, úgyhogy országismereti utalásokat csak közvetett módon megjelenítve találhatunk.

Az első kötetben egy lecke Németországgal foglalkozik „Peter lernt in der Schule Deutschland kennen”. Itt városokat, folyókat ábrázoló fényképet találunk, és egy térképet. A második kötetben a tanulók olvashatnak egy rajnai utazásról és egy kerékpártúráról a Moselhez. Egy egész lecke foglalkozik Németország látványosságaival, és egy térkép bemutatja a szövetségi tartományokat. Képek és rövid szövegek jelenítik meg Németországot a négy évszakban. A környezet-szennyezés problémája is terítékre kerül. A német gyermekirodalmat Erich Kästner „A két Lotti” c. regényéből vett kivonat szemlélteti.

4.3. A *Deutschmobil*-t 8–14 éves tanulóknak írták. Az első kötet erősen Nyugatnémetország-orientált: a térképen csak Nyugatnémetország látható, egy másik térkép csak Délnémetország autópályáit ábrázolja, az Európátérképen csak nyugat-európai országok szerepelnek úticélként. A második kötet további leírásokat tartalmaz képekkel és térképekkel néhány területről, s az egykori NDK néhány látványosságát szintén felfedezhetjük. A régi időkben élt parasztok mindennapi élete is megelevenedik. A harmadik kötet kínálata a legszélesebb: híres német személyiségeket, a német konyha specialitásait, a germán mitológiát, a Wattenmeer-t, a Bavaria filmvárost, és a híres Műnchhausen báró történeteit ismerhetik meg a tanulók.

4.4. A szerzőjük után *Szanyi-könyvek*nek nevezett tankönyveket 1979-ben vezették be a gimnáziumokban. Ma már módszertanilag elavultak, mert az úgynevezett GÜM-módszert (Grammatik-Übersetzungs-Methode) követik. Ezek a könyvek egyrészt nyelvközpontú tankönyveknek tekinthetők, másrészt pedig kultúráközpontúaknak is, hiszen a témák között a kultúra és az országismeret dominál (pl. német népdalok, Goethe- és Heine-versek, Brecht- és Becher-idézetek).

Az első és a második osztályban az új szövetségi tartományokat mutatja be a könyv, a harmadik osztályban a tanulók megismerhetik az NSZK legfontosabb látnivalóit, Kölnit és a hammelni patkányfogó legendáját. A harmadik lecke Ausztriát, egy kiegészítő anyag pedig Svájcot tárgyalja. A negyedik kötetben az olvasmányok és a nyelvtani anyag a 20. századi irodalom és tudomány témaköréhez kapcsolódik. A tanulók olvashatnak Karl Marx-ról, Rudolf Dieselről, az inzulin előállításáról stb. Megismerhetik a berlini és a kölni nyelvjárást, a meissenai porcelán történetét és az NSZK iskolarendszerét. A környezetvédelem, valamint a vendégmunkások élete is említést nyer.

4.5. A *Deutschexpress 1,2* tankönyvek a nyelvközpontú tankönyvekhez sorolhatók, fő céljuk a nyelvtani ismereteket elmélyíteni és a szókincset bővíteni. A célszagról csak közvetett képet találunk (fényképek a németek magánéletéről, a szabadidő eltöltéséről, étkezési szokásokról, a paraszti életről stb.). A fényképeken látható alakok „tipikus németek”: sikeres, mosolygós szökeség a piacon, fiatal férfi gyermekével az evezőscsónakban stb. Az országot és az embereket pozitív példák sorozata ábrázolja. A tankönyvben egyetlenegy autentikus szöveg található: egy tévéprogram. Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a könyv nem alkalmas arra, hogy a tanulóknak egy Németország-képet közvetítsen. (Csak zárójelben jegyezzük meg: a szomszédos Ausztriának csupán egy képet szentelnek.) A szerzők célja az lehet, hogy a tanulókat képessé tegyék arra, hogy a német nyelv segítségével saját országunkat leírják. Erre több kép is utal, amelyek egyértelműen Magyarországot ábrázolják (pl. a 34. és 102. oldalon lévő képek a Balatonról).

**4.6. A *Tanuljunk nyelveket!* sorozat második kötete a *Deutsch im Fokus* címet viseli. Itt nemcsak a német nyelv áll a középpontban, hanem a 25 lecke többsége országismereti tudnivalókat is közöl. Németország legújabb története, a fordulat az NDK-ban, az újraegyesítés szerepel a könyvben, különben az állam és a politika csaknem figyelmen kívül marad, a gazdaságot és a társadalmat csak felületesen említi. Több leckében megismerhetik a tanulók Németország szép városait és tájait, sőt Ausztriát is. A földrajzi szövegeket fényképek és térképek illusztrálják. A tudomány is helyet kap, a német irodalommal és művészettel hasonlóképpen sok szöveg foglalkozik (pl. idézetek Goethe, Heine, Böll és Kästner műveiből). A németek mindennapi élete – a téma fontosságának megfelelően – 12 leckében szerepel. A németek jellemző tulajdonságait a tankönyvben szótan találjuk. Noha a tankönyv negatív jelenségeket is tárgyal (szociális problémák, lakáshiány, környezetszennyezés stb), az ábrázolt Németországgép pozitív. Kár, hogy ezt a nyelvkönyvet a középiskolai tankönyvkatalógusokban már nem ajánlják.**

**4.7. Az *Ein Wort gibt das andere* (Német nyelvkönyv III.) első kiadása 1986-ban jelent meg, s a fordulat után csak kevésse korrigálták. Így a könyvben sok elavult kijelentést és adatot találunk, ezért a módszertanilag kiváló könyv tartalmilag mára egy kissé poros lett, ugyanis az egykori szocialista korszakra emlékeztet, pl. A „Kontrasten” című résznél: „Maguk banánért állnak sorba? – Stehen Sie nach Bananen an?”; „Az osztrák-magyar határon sokszor állnak hosszú autósorok. – An der österreichisch-ungarischen Grenze steht oft eine lange Autokolonne.”; „Magyarországon megtekinthető egy modern állami vállalatot és egy szövetkezet. – Er hat in Ungarn ein modernes staatliches Unternehmen und eine Genossenschaft besichtigt.” (99. és 226. o.); „Hier werden in modernen LPG-s und Staatsgütern Ackerbau und Viehzucht betrieben” (230. o.).<sup>11</sup>**

A 30 lecke többsége a hétköznapok életét – mint család, szabadidő, hobbi, betegség és egészség, utazás stb. – tárgyalja. Szép tájakat és városokat ismerhetünk meg, továbbá a történelem, politika, állam és gazdaság témaköréből is izelítőt kapunk. Magyarország bemutatására 4 leckét szentelnek a szerzők, ezekben azonban ismét sok elavult kijelentés található, mint például a magyar ipar termelékenységének rendkívül nagymértékű növekedéséről, vagy pl.: „In bezug auf den Beschäftigungsgrad 1980 stand Ungarn an der Spitze der internationalen Rangliste” [A foglalkoztatottsági szint tekintetében Magyarország 1980-ban a nemzetközi ranglista csúcsán volt] (247. o.).

A tankönyv első kiadásában a magyar iskolarendszert az NDK iskolarendszerével hasonlítják össze. Ez utóbbit kihagyták a következő (1990-es) kiadásból, de nem közlik helyette az új német iskolarendszert.

Néhány lecke említést tesz filmről, színházról, zenéről, továbbá ismert rendezőkről és szerzőkről, de a német kultúra összességében csekély szerepet játszik a tankönyvben. A német irodalmat csak néhány irodalmi részlet reprezentálja, a német gondolkodásmódot („deutsche Denkart”) közmondások, anekdoták, viccek és karikatúrák kívánják érzékelteni.

Problémákat is tárgyal a könyv – például emancipáció, nehézségek a gyermeknevelésben, szociális és lakásproblémák, a tömegtájékoztatási eszközök negatív hatása a családi életre stb.

**4.8. A *Wo will das hinaus* – a *Tanuljunk nyelveket!* sorozat negyedik kötete – az országismereti témák közül legrészletesebben azokat tárgyalja, amelyek a mindennapi élet, az oktatás, a gazdaság, a társadalom, a művészet és a technika köré csoportosíthatók. Az irodalom mellett megkapja őt megillető helyét a film, a képzőművészet és a modern sajtó is. Ezek a témák sokoldalú lehetőségeket nyújtanak a tanulóknak, hogy a négy készséget életközvetben gyakorolhassák.**

A tankönyv az irodalmi szövegek után közli a szerzők rövid életrajzát, így a tanulók bepillantást nyerhetnek az irodalomtörténetbe is. A tankönyv számos – több szövegfajtaéhoz tartozó – autentikus szöveget tartalmaz. Vannak olyan irodalmi szövegek is, amelyek magas színvonalon közvetítenek országismeretet is, ezen kívül újságcikkek, apróhirdetések, reklámszövegek és bűnügyi történetek színesítik a könyvet.

A mindennapi élettel kapcsolatos témák (lakás, szabadidő, közlekedés stb.) mellett egy fejezet

Magyarországgal is foglalkozik, egy másik fejezet pedig azt mutatja be, hogyan látják a németek a külföldieket és fordítva.

**4.9. A *Fit in der deutschen Sprache* című tankönyv** elsősorban a német nemzetiségi gimnáziumok számára íródott. A kétkötetes tankönyv megjelenését a Baden-Württemberg tartományi Donaueschinger Kulturstiftung támogatta.

A feldolgozott témák igazodnak az állami nyelvvizsga és a Goethe Intézet nyelvvizsgájának követelményeihez, így az országismeret fontos szerepet játszik. Az országismeret minden részterületét feldolgozták a szerzők. Megtaláljuk a drogfüggőségre, az étkezési szokásra, a környezeti problémákra, a közlekedési balesetet elszenvedett gyerekekre vonatkozó legújabb statisztikai adatokat, sőt árákkal ellátott árkinlátat is található a könyvben. Olyan politikai kérdések, mint választójog, a demokrácia alapelvei, ifjúság és parlament stb. is helyet kapnak. A nyelvkönyv nemcsak Goethe, hanem más költők (pl. E. Jandl, R. O. Wiener, T. M. Rilke, E. Friedl stb.) verseiből is bőséggel válogat.

A tankönyv feltárja a valóság árnyoldalait is, többek között olyan problémákat, mint erőszak az osztályteremben, halál diszkó után, éhség, szemét, ózonlyuk, s ezáltal az egész könyv kritikus alaphangot kap.

**4.10. Az átdolgozott *Deutsch aktiv Neu* nyitott, tanulóorientált mű,** melyhez 3 munkafüzet is tartozik, s amely igen gazdag irodalmi szövegekben. Ezek egyidejűleg alkalmasak a nyelvvizsgára minden céljára. A tananyag spirális elrendezése folytán a legtöbb téma egy magasabb szinten újból előjön. A tananyag bőségesen kínál lehetőséget a tanulóknak arra, hogy olyan ún. kényes témákról is vitatkozhassanak, mint pl. a női egyenjogúság, generációs ellentétek, politika stb.

Az első kötet végén egy áttekintést találunk a háború utáni történelem csomópontjairól, amelyek az újraegyesítéssel zárulnak. Az eseményeket képek és térképek szemléltetik, melyeket különböző német és külföldi újságokból vett cikkek egészítenek ki.

A 3. kötet érdekesen tárgyalja az állam és a politika témáját, pl. közvéleménykutatási eredmények és politikusokról készített interjúk segítségével, illetve bemutatják Németország politikai rendszerét is. A gazdaság az „Arbeit und Beruf” és a „Männer und Frauen” témakörökben szerepel. Az irodalom a tájak, vidékek leírásához csatlakozik. Az első kötetben egy vetélkedő is található a 20. századi német irodalomról.

A képzőművészetet a 2. kötetben a 20. századi festészet képviseli. Ebben a kötetben a németek mindennapi életét sokoldalúan mutatják be, az oktatás, a médiák, az utazás, a szabadidő mind helyet kap. A 2. kötetben a német nyelvű országokat néhány statisztikai adat alapján (nagyság, lakosság, államnyelv(ek), vallás stb.) összehasonlítják egymással. Ehhez járul még egy lecke a németek jellemzőiről. A „Wie sind die Deutschen?” témához öt újságcikk és egy közvéleménykutatás eredménye társul. (A közvéleménykutatás adatokat szolgáltat arról, hogy mit gondolnak a németek a franciákról és fordítva, illetve mit tartanak ők magukról.) A tanulóknak nemcsak azt a kérdést teszik fel, hogy mit tartanak a németekről, hanem azt is, hogyan gondolkodnak saját magukról. Ez a lecke ily módon lehetőséget nyújt arra, hogy a tanulók vitatkozzanak az etnosztereotípiákról, az idegenekről, azaz másokról alkotott, illetve a saját magunkról alkotott képről is.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a *Deutsch aktiv Neu* című tankönyv képes a modern tankönyv ideális koncepciójának megfelelően a kommunikáció, az országismeret és az irodalom egységét a legmagasabb szinten megvalósítani.

## 5. Értékelés

A 10 tankönyv, illetve tankönyvcsomag áttekintése után összegzésként megállapítható, hogy a tankönyvek többségében az országismereti tudnivalók aránya, a témák milyensége és a feldolgozásuk módja közepesnek, kielégítőnek értékelendő.

A *Szanyi-könyvek* és a *Fit in der deutschen Sprache* szemléletmódjukban a skála két szélső pólusát jelzik. A *Szanyi-könyvek* a németországi életet túl sematikusán ábrázolják, csak a szépet és a jót mutatják be, problémákkal nem foglalkoznak, a Németországkép erősen idealizált. A másik tankönyvben ezzel szemben az alaphang túl kritikus, túlságosan negatív. A többi tankönyvben véleményünk szerint egy reálisnak mondható, egyik irányban sem torzító kép szerepel: ezek társadalmi problémákat is tárgyálnak ugyan, de a Németországkép összességében mégis pozitív.

A *Hallo, Petere – wir lernen Deutsch* és a *Deutschexpress 1,2* alkalmatlanok arra, hogy képet nyújtsanak a tanulóknak Németországról. A *Deutschmobil* az országismeret szintjén „jó”-ra minősíthető: e tankönyv segítségével a tanulók átfogó Németországképet kaphatnak.

A *Deutsch aktiv Neu* a leggazdagabb olyan információkban, amelyek Németországot, Ausztriát és Svájcot optimistán, de mégis objektívan mutatják be. E tankönyv alkalmas ugyanakkor a különböző készségek (hallás és olvasás utáni szövegértés, kommunikációs készség, valamint íráskészség) fejlesztésére is.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a tanulók a vizsgált tankönyvek útján nem kapnak olyan információkat, amelyek negatív sztereotípiák kialakulásához vezetnének. E pozitív eredmény mellett mégis hiányoljuk, hogy a megvizsgált tankönyvek kevés információt tartalmaznak Ausztriáról és Svájcra.

## 6. Záró gondolatok

Végezetül visszatérünk munkánk kiindulópontjához: a német nyelvkönyvekben közölt Németországkép serkentően vagy éppen gátlóan hathat a német mint idegen nyelv tanítására. Egyetértünk Földessel<sup>12</sup> abban, hogy a tanulót motiválni kell, azt a benyomást kell kelteni benne, hogy olyan nyelv elsajátítása mellett döntött, amelynek beszélői a történelemben és a jelenben sok pozitívát alkottak.

Az idegennyelv-tanításnak olyannak kell lennie, hogy a tanulók ne csak a nyelvet sajátítsák el, hanem olyan információkhoz is hozzájuthassanak, amelyek segítségével a célszág(ok) történelmét, szokásait, földrajzát, politikáját, kultúráját, társadalmát, gazdaságát is megismerjék. Így az idegen nyelv-oktatás – amennyiben jó tankönyvek állnak rendelkezésre – a tanulók sztereotip elképzeléseinek és előítéleteinek a lerombolásához is hozzájárulhat. A tankönyveknek sok országismereti információt kell tartalmazniuk, hogy a szokáskülönbséget megismertessék és megértessék. A saját országgal történő egybevetés során a tanulók megtanulhatják a másággal elfogadásának képességét.

Ma a némettanároknak számtalan tankönyv áll a rendelkezésükre, s nincs egységes vélemény arról, hogy ezeknek hogyan kellene ábrázolniuk Németországot. Néhányan (pl. Piontek 119) hiányolják a Németországot kritikusan ábrázoló témákat, mint pl. mozgáskárosultak, mongoloidok, alkoholista apák és anyák, idegengyűlölet, munkanélküliség, erőszak az iskolában, teljesítménykényszer, dohányzás tizenkétévesen, szexuális élet tizennégy éves korban és AIDS. Noha ezek a jelenségek a német társadalomban – és a többi társadalomban is – valóban léteznek, a nyelvkönyvekben egy arany középutat kell találni. A német nyelvkönyvek legfontosabb feladata ugyanis, hogy külföldön érdeklődést keltsenek és szimpátiát ébresszenek a német nyelv, s ezzel együtt a német nyelvű országok iránt (vö. Földes 1995: 31).

## JEGYZETEK

<sup>1</sup>Nemzeti Alaptantervünk (31. o.) szintén hangsúlyozza, hogy az idegen nyelvek ismerete az Európához való gazdasági, politikai és kulturális közeledés elengedhetetlen feltétele.

<sup>2</sup>Az angol nyelv választásának okaihoz vö. Terestyéni 1996: 8 kk.

<sup>3</sup>Vö. Mádl véleményét: „Deutsch ist heute dabei, in Riesenschritten zur *lingua franca* zu werden” [A német nyelv ma óriási léptekben tart afelé, hogy *lingua franca* váljék belőle].

<sup>4</sup>Vö. Terestyéni 1996: 9 és 15.



<sup>5</sup>Mivel a magyarországi németek nemzetadata igen gyenge, így ők az idegennyelv-választást döntően nem befolyásolják.

<sup>6</sup>A sztereotípiák olyan – a kultúrközösség által kialakított – elképzeléseket fejeznek ki, amelyek segítségével az egyes ember a világot észleli. Az egyénnek – a képzőművészeteken, az irodalmon, a filozófián és a valláson keresztül – gondolkodási sémákat közvetítenek, amelyekkel látja és értelmezi a világot. „Stereotype sind 'Bilder in unseren Köpfen', (...) es sind Bilder, die der Welt ihre Form aufprägen. Diese Bilder Entstehen nicht aufgrund eigener Erfahrungen, sondern werden in der Sozialisation als fertige Bilder übernommen” [A sztereotípiák 'képek a fejünkben', (...) képek, amelyek a világnak formát kölcsönöznek. Ezek a képek nem saját tapasztalatokon alapulnak, hanem a szocializációban mint kész képeket vesszük át őket (Wenzel 1978: 20, támaszkodva Lippmanra 1922.).

<sup>7</sup>Egy német szakos egyetemisták között végzett kérdőíves felmérés a következő eredményeket hozta: a 2. szemeszterben tanuló hallgatók szerint a *németek sztereotípiáiban gondolkodnak, nacionalisták; segítőkészek és melegszívűek; hangosak; spórolósak; zsugoriak; nincs humoruk; unintelligensek*. A nyolcadik szemeszterben tanuló diákok ilyen tulajdonságokat adtak meg: *precízek, pontosak; hűvösek; szorgalmasak; rendszeretők; védik a környezetet; sörhasuk van; magabiztosak; hangosak; jómódúak; nyíltak; beképzettek; idegengyűlölők; spórolósak; unintelligensek; kényelmesek*. (Vö. Kalmár Brigitta: Das Deutschlandbild ausgewählten DaF-Lehrwerken. Szeged, 1999. Diplomarbeit.)

<sup>8</sup>Noha a többi német anyanyelvű országnak éppúgy szerepelniük kell(ene) a német nyelvkönyvekben, ezekre itt csak érintőlegesen térünk ki.

<sup>9</sup>A pontos bibliográfiai adatok az irodalomjegyzékben találhatóak.

<sup>10</sup>Az adatok úgy értékelendők, mint a 3.2. pontban lévő táblázatban.

<sup>11</sup>1997-ben jelent meg ennek a tankönyvnek az átdolgozott kiadása, amelyben az elavult adatokat már elhagyták, illetve aktualizálták. Ezt a kiadást itt azért nem tárgyaltuk, mert a megkérdezett tanulók nem ezt az új kiadású tankönyvet használták.

<sup>12</sup>Vö. Földes 1995: 32: „Der Lernende muss ja motivational angesprochen werden, er muss den Eindruck haben, dass er sich für die Aneignung einer Sprache entschieden hat, deren Sprecher in Geschichte und Gegenwart viel Positives hervorgebracht haben”.

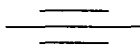
## FORRÁSOK

- Antal Márai/Deák Heidrun (1994): Wo will das hinaus? Német nyelvkönyv IV. Budapest.
- Babári Ernő/Babári Ernőné (1994): Deutschexpress. Német nyelvkönyv 1,2. Székesfehérvár.
- Bíró Oszkár/Heller Anna (1993): Deutsch im Fokus. Német nyelvkönyv II. Budapest.
- Borbély Mária/Csizmadia Miklós/Hatvani Renate/Tamássyné dr. Bíró Magda (1995): Ein Wort gibt das andere. Német Nyelvkönyv III. Budapest.
- Douviszas-Gamst, Jutta/Xanthos, Eleftherios/Xanthos-Kretschmer, Sigrid (1995): Das Deutschmobil. Deutsch als Fremdsprache für Kinder. Ein Lehrwerk in drei Stufen. München.
- Eunen, Kees van/Gerighausen, Josef/Neuner, Gerd/Scherling, Theo/Schmidt, Reiner/Wilms, Heinz (1989): Deutsch aktiv Neu IC. Német tananyag középiskolásoknak és felnőtteknek. Berin/München/Wien/Zürich/New York.
- Kemmer, Elisabeth/Zöller, Richard/Scherer, Gabriella (1996): Fit in der deutschen Sprache 1. Budapest.
- Kemmer, Elisabeth/Zöller, Richard/Scherer, Gabriella (1997): Fit in der deutschen Sprache 2. Budapest.
- Liksy Mária (1992): Schiff ahoi! Német nyelvkönyv a szakosított tantervű általános iskola 5. osztály számára. Budapest.
- Némethné Faragó Klára (1996): Német nyelvkönyv 7. Szakosított általános iskola. Budapest.
- Neuner, Gerd/Scherling, Theo/Schmidt, Reiner/Wilms, Heinz (1997): Deutsch aktiv Neu 1A. Alapfokú tananyag középiskolásoknak és felnőtteknek. Berlin/München/Wien/Zürich/New York/Budapest.
- Neuner, Gerd/Scherling, Theo/Schmidt, Reiner/Wilms, Heinz (1995): Deutsch aktiv Neu 1B. Alapfokú tananyag középiskolásoknak és felnőtteknek. Berlin/München/Wien/Zürich/New York/Budapest.
- Rónaháti Sándorné/Arató Jánosné/Paulikné Bohn Gerlinde (1992): Hurrá! Der Zirkus kommt! Német nyelvkönyv szakosított tantervű általános iskola 3. osztály. Budapest.
- Rónaháti Sándorné/Arató Jánosné/Paulikné Bohn Gerlinde (1992): Mach mit! Spiel mit! Lerne mit! Német nyelvkönyv. Szakosított tantervű általános iskola 4. osztály Budapest.
- Szanyi Gyula (1995): Német nyelvkönyv a gimnázium I. osztálya számára. Budapest.
- Szanyi Gyula (1993): Német nyelvkönyv a gimnázium II. osztálya számára. Budapest.
- Szanyi Gyula (1997): Német nyelvkönyv a gimnázium III. osztálya számára. Budapest.
- Szanyi Gyula (1993): Német nyelvkönyv a gimnázium IV. osztálya számára. Budapest.

- Tálasi Istvánné (1992): Német nyelvkönyv 8. Szakosított általános iskola. Budapest.
- Weisberger, Bernhard/Böhm, Helga/Urbanek, Rüdiger (1993): Hallo, Peter – wir lernen Deutsch. Ein Sprachkurs für Kinder. Lehrbuch 1. Rheinbreitbach.
- Weisberger, Bernhard/Böhm, Helga/Urbanek, Rüdiger (1993): Hallo, Peter – wir lernen Deutsch. Ein Sprachkurs für Kinder. Lehrbuch 2. Rheinbreitbach.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

- Ammer, Reinhard (1994): Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, B./Neuner, G. (Hrsg.) (1994): Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin/München, 31-42.
- Földes Csaba (1995): Zum Deutschlandbild der DaF-Lehrwerke: Vond der Schönfarberei zum Frustexport? Ein Diskussionsbeitrag. In: Deutsch als Fremdsprache 1995/1, 43-45.
- Lippmann, Walther (1922): Public Opinion. New York. (Német fordítás: Die öffentliche Meinung. München, 1964.)
- Mádl Antal (1995): Deutsche Sprache und Germanistik in Ungarn zwischen Motivation und Gegenmotivation In: König, Ch. (Hrsg.): Germanistik in Mittel- und Osteuropa 1945-1992. Berlin/New York, 256-270.
- Paul, Rainer (1992): Bildungsplanung nach der Wende. Einige Bemerkungen zum ungarischen Nationallehrplan. In: Mádl, A./Gottschalk, H. W. (Hrsg.): Jagrbuch der ungarischen Germanistik 1992. Budapest/Bonn, 305-313.
- Piontek, Susanna (1994): Tabus in DaF-Lehrwerken oder die Vernachlässigung der Realität. In: Deutsch als Fremdsprache 1994/1, 51-52.
- Terestyéni Tamás (1996). Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. In: Modern Nyelvtanítás 1996/3, 3-16.
- Wenzel Angelika (1978) Stereotype in gesprochener Sprache. Form. Vorkommen und Funktion in Dialogen. Heutiges Deutsch Reihe I: Linguistische Grundlagen Bd. 13, München.



KOLLÁR ANDREA

József Attila Tudományegyetem

Szeged

## Bulinszky Marianna–Salacz Ágnes: I primi due passi Olasz I/A munkafüzet

1993-ban minden olasz szakos pedagógus örömmel vette kézbe a *Tanuljunk nyelveket!* sorozat olasz nyelvkönyvének megújult változatát. Ez a tankönyv már évtizedek óta állt a nyelvtanulók rendelkezésére, így szükségessé vált az átdolgozása. A munkát Szabó Győző professzor vállalta magára. A módosítások elsősorban az anyag lexikai részét érintették, új szövegek váltották fel a régieket, a szókincs közelített a beszélt nyelvhez, és az olvasmányok középpontjába egy olasz és egy magyar család itáliai vakációja került. A felfrissített könyv igen sikeres lett, egyre több középiskola kezdte el használni, azonban hamar kiderült, hogy a csak részben átformált nyelvtani gyakorlatok kevésbé felelnek meg a középiskolás korosztály tanítási követelményeinek. Így született meg Bulinszky Marianna és Salacz Ágnes tollából az *Olasz I/A munkafüzet*, mely 1999-ben a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában jelent meg.

Ahogy a szerzők az előszóban is utalnak rá, a kötet kifejezetten iskolai használatra készült. Ez elsősorban azt jelenti, hogy a gyakorlatok lépésről lépésre vezetik a tanulót: a könnyebtől a

nehezebb, összetettebb problémák felé. A tankönyvi leckék szókincsét híven követő feladatok az új nyelvtani tudnivalókat dolgozzák fel, de természetesen lexikai gyakorlatokat is találunk. A különböző nyelvtani ismeretekhez több feladat is kapcsolódik, és rendszeresen találkozunk ismétlésekkel, visszautalásokkal, ami azért is fontos, mert a tankönyv ilyen jellegű megerősítést nem kínál. A nyelvtani problémák sokoldalú bemutatása jelentősen megkönnyíti a pedagógus munkáját, és a Sajdik Ferenc illusztrációihoz kapcsolódó, önálló mondatalkotást célzó feladatok szinte elfeledtetik a diákkal, hogy tulajdonképpen csak egy új igei formát gyakorol. Fontos törekvése a szerzőknek az, hogy a diákok metanyelvi ismereteit is bővítsék. Ehhez a csoporthoz tartoznak például a grammatikai ismérvekre építő kakukktojás-feladatok.

Manapság sok nyelvtanár a külföldi tankönyveket részesíti előnyben, és kerüli a magyar műhelyekben készült munkákat. Olaszországban természetesen széles a tankönyvkínálat, és a kiadók Magyarországra is eljuttatják termékeiket. Ha azonban közelebbről megvizsgáljuk ezeket a könyveket, észrevehetjük, hogy Itálián kívül nem mindig kecsesgetnek sikerrel. Sok könyv az Olaszországban élő vagy dolgozó nyelvtanulónak készült, így a feldolgozott témák nem lehetnek relevánsak itthoni környezetben. Az olasz szerzők egy nemzetközi közönséget vesznek számításba, éppen ezért a nyelvi jelenségek bemutatása az indoeurópai nyelvek sajátosságaihoz viszonyít. A külföldi könyvek tagadhatatlan erényei mellett tehát tekintetbe kell vennünk ezeket a jellegzetességeket is.

Az *l primi due passi* igyekszik megfelelni a modern nyelvtanítás kívánalmainak, de nem mellőzi a hagyományos feladattípusokat sem, így a könyvben találunk kontrasztív mondatbemutatókat és fordítási gyakorlatokat is. Egy másik fontos törekvése a szerzőknek szintén dicséretes: a gyűjteményben helyet kaptak országismereti kérdések is.

A könyv hiányosságának érzem, hogy sokszor kontextusból kiemelt mondatokat szed csokorba. Így némileg vitatható például a folyamatos múlt idő gyakoroltatásához kapcsolódó feladatsor. Több helyen tekintetbe lehetett volna venni, hogy a középiskolások számára az olasz általában második nyelv, és a többségükben első nyelvként angolt tanuló diákoknak szükségük van bizonyos nyelvtani ismeretek súlyozottabb megjelenítésére. Minden leckében található kommunikációs feladatokat is, de ezek meglehetősen mechanikusak, csupán a tankönyvi szövegek tartalmára utalnak vissza. Kevés a párbeszéd, nem kapnak szerepet a beszélt nyelv legjellegzetesebb eszközei (gondoljunk csak a nyelv konatív és fatikus funkcióira).

Végül meg kell említeni, hogy a négy készség azonos mértékű fejlesztéséhez még hiányzik egy hangkazetta, mely a hallás utáni értést gyakoroltatná. Reméljük azonban, hogy az egyébként kiváló munkát végző szerzők vállalkoznak egy újabb füzet és egy hanganyag összeállítására, mely immár teljessé teheti a Nemzeti Tankönyvkiadó új olasz tankönyvsorozatát.

---

DR. DOMONKOS JÁNOS  
Főváros Iskolaszanatórium  
Budapest

## Árpád-házi Boldog Kinga szentté avatása

A Magyarok Világszövetsége erdélyi tagozata faragott székelykaput ajándékozott erre az alkalomra. Szép, embernek és Istennek tetsző cselekedet volt a székelykapu, Székelyföld monumentális ajándéka, melyen át II. János Pál pápa bevonult a lengyelországi Ószandec (Stary Sacz) terére, 1999. jún. 16-án. 7 méter magas, 11 méter széles. Összeszerelésén székely ácsok 3 napig dolgoztak.

Neves mesterek faragták rá Szent Kinga és Hedvig domborművét, a magyar, a lengyel és a pápai címert és lengyelül a feliratot: „Szent Kinga, népünk oltalmazója.” ezt a kaput a hit és a szeretet alkotta.

A szentek seregét adta a világnak a magyar királyi család, az Árpád-ház. A Szentatyja felsorolta homilijájában az Árpád-házi szenteket. Kiemelte, hogy a két évvel ezelőtt szentté avatott Hedvig és Kinga is Magyarországról jött. Beléptek a lengyel történelembe, és tovább élnek a nemzet emlékezetében. Nem felejtették el a magyar király lányát, az őszandeci klarissza kolostor alapítónőjét és szerzetesnőjét.

A szertartáson jelen volt köztársasági elnökünk feleségével és Kinga nevű leányával, valamint a lengyel és a szlovák kormányfő, a magyar kormány képviselőjében Dávid Ibolya igazságügyi miniszter, Romániából Eckstein Kovács Péter, a nemzeti kisebbségek minisztere. A mintegy tízezer magyar zarándok élén ott volt Paskai László bíboros, Seregély István érsek, a püspöki kar több tagja, valamint Tempfli József erdélyi és Majnek Antal kárpátaljai püspökök is. Magyar lobogók is feltűntek a zarándokseregben „Hungaria semper fidelis” (Magyarország mindig hűséges) felirattal.

Kinga (1224–1992), IV. Béla király, második honalapítónk lánya, Szent Margit testvére is láncszeme annak a több évszázadra terjedő kapcsolatnak, amely a Krisztus hitére tért lengyel és magyar nép között szövéődött. Megérintette lelkét a 13. század nagy egyházi mozgalma, a kolduló szerzetesrendek alakulása is. IV. Béla udvarában mind a domonkosok, mind a ferencesek szívesen látott lelkivezetők és tanácsadók voltak. Így juthatott Kinga egész fiatalon arra az elhatározásra, hogy szüzességi fogadalommal életét teljesen Istennek szenteli, amire később sikertült királyi férjét is rávennie.

Amikor a tatárjárás után hazalátogatott, édesapja kíséretében eljutott a mármarosai sóbányákba is. A kíváncsiság levitte őket az egyik aknaszlatinai tárnába is, melyet később róla neveztek el Kuni-gunda-tárnának. Kinga gyönyörködve nézte a csillogó, hófehér sötömböket. De mindjárt eszébe jutottak lengyel alattvalói. Így szólt atyjához: „Atyám, add nekem ezt a sóaknát, és engedd meg, hogy innen, Erdélyből egyenesen Lengyelországba vihessék a sötömböket.” A király tüstént teljesítette leánya kérését. Kinga pedig lehúzta ujjáról a jegygyűrűjét, és az aknák birtokbavételének jeléül a mély aknába dobta. Amikor később megnyitották a wieliczikai sóbányát, az első kitermelt sötömbben megtalálták a királyné gyűrűjét. A gyűrű a föld alatt bűvő patakokban tette meg a nagy utat Lengyelországig. Természetesen csoda történt.

Kinga férjével, Szemérmes Boleslawval együtt a lengyelek körében nagy tiszteletnek örvend. A lengyel nép Kingát édesanyjaként szereti. Árpád-házi Kingát 1690-ben VIII. Sándor pápa boldoggá, 1715-ben XI. Kelemen pápa Lengyelország és Litvánia védasszonyává avatta.

Nem véletlen, hogy most Erdélyből is több ezer székely kelt útra, hogy részese legyen a szentté avatási szertartásnak, a világraszóló égi és földi eseménynek. A pápa a magyarok, lengyelek nagy szentjének nevezte Kingát, a kórus pedig a mindenszentek litániáját énekelte. Miután a pápa elmondta a szentté avatási formulát, – milliónyi hívősereg jelenlétében – az oltárnál elhelyezték Szent Kinga relikviáit, leleplezték Kinga nagyméretű arcképét, a megtörtént szentté avatásról apostoli oklevél kiállítását kérték. Az ünnepi szentmise végén szokásához híven mindenkihez a saját nyelvén szólt néhány szót II. János Pál. Magyarország és Erdély zarándokainak azt ajánlotta, Kinga példája erősítse meg őket hitükben és segítse életük gyötrelmeinek elviselésében. Ezután a székelyek hódolata jeléül Gelencen (Erdély) faragott székely kapu mását vitte fel ajándékba két népviseletbe öltözött legény a Szentatyának. A faragott kapu eredetije Szent Kinga egykori kolostorának bejáratánál áll az erdélyi magyarság adományaként.

A klarisszák – Assisi Szent Klára – rendjét, több évszázada Lengyelországban magyar asszonyok telepítették le. Biztosan építhetünk a hagyományos rokonszenvre, a lengyel-magyar barátságra.

## TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ !

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérünk minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2000. évi előfizetési díjat, amely ettől az évtől 750 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

## TISZTELETTELJES KÉRÉS SZERZŐINKHEZ !

Folyóiratunk a megjelenés gondjaival küszködik. A nyomdai és postai költségek állandó növekedése mellett az új adó és társadalombiztosítás jogszabályai is csak tovább súlyosbították helyzetünket. Ennek következtében vált számunkra lehetetlenné – remélhetőleg csak átmeneti időre –, hogy az amúgyis csekélyke szerzői tiszteletdíjat Önöknek kifizethessük. Kérnénk ezért tisztelettel a lapunkhoz hű szerzőink áldozatkészségét és szíves megértését. Hisszük, hogy további támogató munkásságukra e kényszerítő körülmények ellenére is változatlanul számíthatunk. Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK SZERKESZTŐSÉGE

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága  
A kiadásért felel: Dr. Siposné Dr. Kedves Éva  
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62 544-000/6346  
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.  
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 750 Ft.  
A címlapot tervezte: Fischer Ernő  
Megjelent: 2500 példányban  
CORRECT Kft. Szeged  
Felelős vezető: Duba Tamás ügyvezető  
ISSN 1219-0608

## A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

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

\*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvsorozatnak 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 150 Ft, a 10. köteté 180 Ft, a 11. köteté pedig 200 Ft. Ha a 11. kötetet 10 példányban rendelik meg, 25%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

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