

O^xIPO

INTERDISZCIPLINÁRIS E-FOLYÓIRAT

DOI 10.35405/OXIPO.2019.3.1

ISSN 2676-8771

I. évfolyam 2019/3. szám

WEB: www.kpluszf.com

K+F STÚDIÓ Kft.

IMPRESSZUM

OxIPO

Interdiszciplináris e-folyóirat

Alapítva: 2019-ben.

ISSN 2676-8771

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Hivatala a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról szóló 2010. évi CLXXXV. törvény 46.§ (4) bekezdése alapján nyilvántartásba vett sajtótermék (határozatról szóló értesítés iktatószáma: CE/5423-5/2019).

Az OxIPO interdiszciplináris e-folyóirat a K+F Stúdió Kft. által, társadalmi felelősség-vállalási (CSR) stratégia keretében alapított és kiadott, negyedévente megjelenő Open Access (nyílt hozzáférésű) internetes periodika, melyben két anonim és két nem anonim szakmai lektor bírál minden tanulmányt.

A Kiadó adatai:

Kiadó: K+F Stúdió Kft.

A kiadó székhelye: 4032 Debrecen, Tarján utca 55.

Mobil: +36-30-4849779

E-mail: info@kpluszf.com

Web: www.kpluszf.com

Kiadásért felelős személy: Mező Katalin (PhD)
ügyvezető

A Szerkesztőség adatai:

Levél cím: K+F Stúdió Kft.,

4032 Debrecen, Tarján utca 55.

Mobil: +36-30-4849779

E-mail: info@kpluszf.com

Web: www.kpluszf.com

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc (PhD)

Együttműködő civil szervezet: Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület (www.kockakor.hu)
Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület (www.peme.hu)

Szerkesztőség (ABC rendben):

Bárdos Jenő (Professor Emeritus, dr. habil., DSc, az MTA doktora, Eszterházy Károly Egyetem)

Bodnár Gabriella, (PhD, habil., Soproni Egyetem)

Csibi Sándor (PhD, Marosvásárhelyi Orvosi, Gyógyszerészeti, Tudomány és Technológiai Egyetem, Románia)

Falus Iván (Professor Emeritus, dr. habil., DSc, az MTA doktora, Eszterházy Károly Egyetem)

Farcas Susana (PhD, Babes-Bolyai Egyetem, Románia)

Hanák Zsuzsanna (PhD, habil., Eszterházy Károly Egyetem)

Horák Rita (PhD, Újvidéki Egyetem, Szerbia)

Káléza Jánosi Kinga (PhD, Babes-Bolyai Egyetem, Románia)

Kelemen Lajos (PhD, Okoskocka Kft.)

Koltay Tibor (PhD, habil., Eszterházy Károly Egyetem)

Koncz István (PhD, CSc, Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület)

Kozma Gábor (PhD, Gál Ferenc Főiskola)

Lubinszki Mária (PhD, Miskolci Egyetem)

Mező Ferenc (PhD, Eszterházy Károly Egyetem)

Mező Katalin (PhD, Debreceni Egyetem)

Nagyné Dr. Hegedűs Anita (PhD, SZTE)

Nemes Magdolna (PhD, Debreceni Egyetem)

Orbán Réka (PhD, Babes-Bolyai Egyetem, Románia)

Pénzes Dávid (Drs, Káldor Miklós Kollégium)

Pinczésné dr. Palásthy Ildikó (PhD, Debreceni Református Hittudományi Egyetem)

Pšenáková Ildikó (Trnava University in Trnava, Szlovákia)

Pukánszky Béla (Prof. Dr. habil., Dsc, az MTA Doktora, Eszterházy Károly Egyetem)

Pusztai Gabriella (Prof. Dr. habil. Dsc, Debreceni Egyetem)

Simó Ferenc Zoltán (Dr. LL.M, Debreceni Egyetem)

Szabóné Balogh Ágota (PhD, Gál Ferenc Főiskola, Pedagógiai Kar)

Szebeni Rita (PhD, Eszterházy Károly Egyetem)

Takács Márta (PhD, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Varga Imre (PhD, Gál Ferenc Főiskola, SZTE, JGYPK)

Vass Vilmos (PhD, habil., Budapesti Metropolitan Egyetem, Selye János Egyetem)

TARTALOM

OxIPO I. évf., 2019/3.

LECTORI SALUTEM!	5
ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK	7
Lengyel Erik Krisztián: NOTÁCIÓS JELEK MEGFEJTÉSE KARLHEINZ STOCKHAUSEN ZYKLUS CÍMŰ MŰVÉBEN	9
Rási Szilvia: A CÍMADÁS PROBLEMATIKÁJA ÉS A TUDOMÁNYOS SZÖVEGALKOTÁS OKTATÁSA AZ IPOO-MODELL ALAPJÁN	25
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK	39
Nemes Magdolna és Muhariné Preszter Katalin: A KORAI FRANCIA NYELVTANULÁS LEHETŐSÉGEI NAPJAINKBAN MAGYARORSZÁGON	41
H. Tóth István: MESE, MESEÉRTÉS SOKOLDALÚ JÁTÉKKAL	73
MŰHELY, RENDEZVÉNY	83
HALLGATÓK, DOKTORANDUSZOK JELENTKEZÉSÉT VÁRJUK INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÓCSOPORTBA (2019/2020)	85
FELHÍVÁS A PROFESSZOROK AZ EURÓPAI MAGYARORSZÁGÉRT EGYESÜLET XIX. NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIÁJÁN VALÓ RÉSZVÉTELRE	89
RECENZIO	93
Vályi Péter: TIMOTHY MORTON: THE ECOLOGICAL THOUGHT (RECENZIO)	95

LECTORI SALUTEM!



Dr. Mező Ferenc
főszerkesztő

*Tisztelt Olvasó!**

Az OxIPO folyóiratot 2019-ben a K+F Stúdió Kft. (www.kpluszf.com) hozta létre azzal a szándékkal, hogy elsősorban (de nem kizárólagosan) a humán információfeldolgozás terén kutatók, alkotók, dolgozók számára nyújtson lehetőséget tudományos eredményeik, módszertani tapasztalataik, műhelyeik és rendezvényeik bemutatására.

***Kedves Olvasó!** Ha az OxIPO mozaikszó az Ön számára még nem ismerős, akkor javasoljuk, hogy a lappal való ismerkedést jelen számon túl az alábbi témafelvető tanulmány megismerésével kezdje:

Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 9–21. doi: [10.35405/OXIPO.2019.1.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.9)

A folyóirat aktuális, 2019/3. számában is kibontakozik a humán információfeldolgozás sokszínű világa.

Lengyel Erik Krisztián Karlheinz Stockhausen notációs jeleinek megfejtésével kapcsolatos írásából nyilvánvalóvá válik, hogy a zene világában is találkozhatunk az OxIPO-modellben vázolt információfeldolgozási problémákkal. *Rási Szilvia* pedig a tudományos művek címadásával kapcsolatban alkalmazta a modellt, s javasolt az IPOO/OxIPO-modellre épülő, tudományos szövegalkotást gyakoroltató egyetemi kurzust.

Nemes Magdolna és *Muhariné Preszter Katalin* a korai francia nyelvtanulás hazai helyzetét, *H. Tóth István* pedig a mesék és játékok szövegértés- és beszédfejlesztésben játszott szerepét mutatják be.

Vályi Péter recenziója pedig Timothy Morton „The Ecological Thought” (Az ökológiai gondolkodás) című könyvéről nyújt elemző értékelést.

E számban megtalálható egy jelentkezési felhívás is, *mely interdiszciplináris kutatócsoportokba*, s egy, amely *nemzetközi konferenciára invitálja az érdeklődőket*.

Kellemes és hasznos barangolást kíván a humán információfeldolgozás világában:

Mező Ferenc
alapító főszerkesztő

ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK

NOTÁCIÓS JELEK MEGFEJTÉSE KARLHEINZ STOCKHAUSEN ZYKLUS CÍMŰ MŰVÉBEN

Szerző:

Lengyel Erik Krisztián
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe:
elengyel95@gmail.com

Lektorok:

Szabó István DLA
Debreceni Egyetem

Szalai Tamás
Debreceni Egyetem

...és további két anonim lektor

Absztrakt

Mi a notáció? A mai szemmel hagyományosnak mondható kottakép kialakulása hosszú fejlődésen ment keresztül. Kutatásban betekintést nyerhetünk eme szövevényes út állomásaiba. Az ütőhangszerek komolyzenébe való beilleszkedésének folyamatában láthatjuk, hogy az ütős művészvilág megkövetelte az önálló multipercussion szólódarabok létrejöttét. Karlheinz Stockhausen *Zyklus* című műve az első jelentős set-up szólódarab. Milyen forradalmi újítások rejlenek az alkotásban? A progresszív kottázási jelek elemzése mellett bemutatom a műhöz szükséges különleges hangszereket. A rengeteg új szimbólummal való zenei gondolat kifejtése új utakat nyit az előadóművészetben. A darab improvizatív jellege az új komponálási módszer megszületésével magyarázható. A szerző számára már nem a dallam és a harmónia a vezérfonal, hanem a struktúra és a statisztika. Az értelmezés során rájövünk, hogy Stockhausen már alkotói feladatokat is követel az ütőhangszeres művésztől. A számos instrukció alapján létrejövő zenében rengeteg egyéni ötlet alkalmazható.

Kulcsszavak: notáció, *Zyklus*, hangszerek, szimbólumok, egyéni ötletek

Diszciplina: zeneművészet

Abstract

THE SOLUTION OF THE NOTATION SIGNS

IN THE SCORE OF KARLHEINZ STOCKHAUSEN'S ZYKLUS

What is notation? The development of traditional score has taken a long time. In our research we get a picture about this. The integration of percussion instrument into classical music required solo multipercussion pieces. Karlheinz Stockhausen's *Zyklus* was the first multipercussion piece. What kind of innovation could be found in this

piece? Beside the presentation of special instruments I deal with the solution of the progressive notation signs. We could see a lot of new symbols which provide a new way for interpretation. The explanation of the improvising impression is the birth of a new composing method. For the composer the melody and harmony get into the background, but the structure and statistics get into the foreground. The artist has more tasks because he has to write this piece. After these instructions, the music is born in which you could use your personal ideas.

Keywords: notation, Zyklus, instruments, symbols, personal ideas

Disciplines: classical music

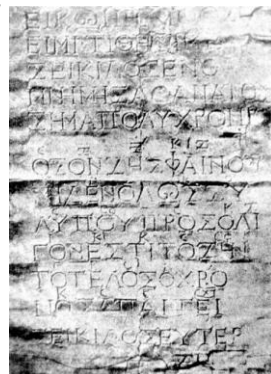
Lengyel Erik Krisztián (2019): Notációs jelek megfejtése Karlheinz Stockhausen Zyklus című művében. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/3, 9–24. doi: 10.35405/OXIPO.2019.3.9

A zene egyik alapeleme a kotta. Tanulmányomban egy új XX. századi notációs rendszerrel találkozhatunk, melyben a jelek és szimbólumok megfejtése izgalmas kutatómunkát igényelt. Karlheinz Stockhausen forradalmian újat alkotott és műalkotása a mai napig meghatározó. Bemutatásra kerül, hogy jutunk el a hieroglifikus képjelektől kezdve a Zyklus jelöléséig. A mű keletkezési háttere mellett megismerkedhetünk a darabhoz szükséges megfelelő hangszerekkel is. Magyarországon élő szerzőtől tanulmány e témában még nem született. Számos külföldi szakirodalom található azonban – ezek nagy része fellelhető jelen tanulmányban.

A kottairás fejlődése

Az első hieroglifikus képjelek, melyben már zenei formálásra utaló elemek is vannak, az óegyiptomi birodalomból származnak. Az évek során folyamatosan fejlődő írások közül a föníciai írás emelkedik ki, amely a beszéd rögzítéséhez használt hangjelekkel a zenei notációk alapjait tette le. A föníciai származékból építkezik a görög kottairás, amelyben az írás már balról jobbra történik, és megjelennek benne a magánhangzók és mássalhangzók (1. ábra).

1. ábra: Seikilos-dal. Sírfelirat, kb. i. e. 1. sz. Forrás: Net1



A görög írás keleti változatából fejlődtek ki például a bizánci, majd a szláv írások, nyugati változatából pedig a latin írások. A latin neumaírás a bizánci-görög elmélet szerint a bizánci hangjegyírás elemeinek leszármazottja. A szakirodalomban rengeteg jól kidolgozott keletkezés-elméletet és ezeknek a cáfolatát is megtaláljuk, de egy biztos, hogy a neumaírásra szuverén, önálló alkotásként tekinthetünk. A neumák hangmagasságot, hangközöket és ritmust nem jeleztek, csupán emlékeztető jelek voltak, melyek az énekesnek a dallam irányát mutatták. Később megjelenik a kvadratikus neumaírás, amely már négy tágas kottavonalat használ, illetve pontos hangmagasságot is jelöl (Böhm, 1961; Dobszay, 2017; Löblin, 1992).

A 13. századra a neumaírás fokozatos átalakulásának eredményeképpen a korálnotációval találkozhatunk, melyben már diasztematikusan a dallamot egyes hangok sorozataként ábrázolják, nem pedig mozgásfolyamatként, mint a neumák. A Notre-Dame korszakban létrejön a modális notáció továbbá az ars antiqua kora megteremtí a menzurális notációt. A menzurális notáció már a hangok értékét is jelöli és így a zene egyik alapeleme, a ritmus megszületik. A 4 vonalas kottarendszert először Arezzoi Guido dolgozta ki 1025-26 környékén a *Micrologus* című művében, a kottavonalak tercátvolságaival és különböző kulcsokkal (2. ábra).

A ma is használatos, hagyományos, öt vonalas rendszerű kottairásunk a 17. század óta alakult ki. Ebben a kottarendszerben hangjegyek jelzik a hangmagasságot

2. ábra: Guido-kéz; Forrás: *Net2*



és hangértéket, de a paraméterek, mint például a tempójelzések, előadási utasítások jelölései hiányoznak. A barokk korban a zenélés valódi gyakorlata a hagyományban él. Johann Sebastian Bach Cselősvitjeiben artikulációt kifejező kötőívvel találkozhatunk, majd a 18. században, a mannheimi iskolában kidolgozzák, hogy a kottába már dinamikai fokozó jelzések (*crescendo*, *de-crescendo*) is bekerüljenek. A 19. században a zeneszerzők (Mahler, Brahms, Berlioz) saját egyéniségük tükrözése érdekében létrehozzák a frazírozás jelöléseit. A 20. században Arnold Schönberg már különböző jelölésekkel megkülönbözteti a fő- és mellékszólalásokat, a tisztán kísérő szólalóktól. A ritmikai alapértékek differenciálódásának jelölésében először Karlheinz Stockhausen alkot zenetörténetileg maradandó

dót, majd a 20. század végén Brian Ferneyhough kottaképe ismét újat mutat (3. ábra – lásd még; Balázs, 2005; Dahlhaus, Eggebrecht és Boronkay, 1985; Cody, 1996; Duffek, 2014; Lighthouse, 2014; Löbblin, 1992).

3. ábra: Brian Ferneyhough: *Bone Alphabet*.
Forrás: Net3

Az ütőhangszerek megjelenése a klasszikus zenében

Az üstdobok voltak az első ütőhangszerek, melyeket Lully, a *Thésée* című korai francia operájában használt. Majd a klasszika korában, a szimfonikus zenekarok létrejöttének idejében, egyre komolyabb és több szerep hárult az ütőhangszeres játékosokra. Ludwig van Beethoven IX. szimfóniájában már nagydobot, cintányért és triangulumot is alkalmaz. A romantika

korában Hector Berlioz már csóharangot, összeütős cintányért, függesztett cintányért, tenordobot és nagydobot is ír Fantasztikus szimfóniájába. A 20. századi zenében Igor Stravinsky az első zeneszerző, aki több ütőhangszerből összeállított set-up-ot ír elő a *Histoire du soldat* (A katona története, 1918) című előadási darabjában. A megszólaltatáshoz elegendő egy ütőhangszeres játékos, amit két ok idézett elő John Baldwin szerint: az előadók hiánya és a New Orleans-i jazz együttesek hatása a dobokra. Stravinsky ötlete forradalmian hatott, majd számos zeneszerzőt megihletett multi-percussion szólódarabok írására. Az első ilyen jelentős alkotás Karlheinz Stockhausen tollából származik (Baldwin, 1968; Blades, 1992; Szabó, 2008; Szalai, 2013).

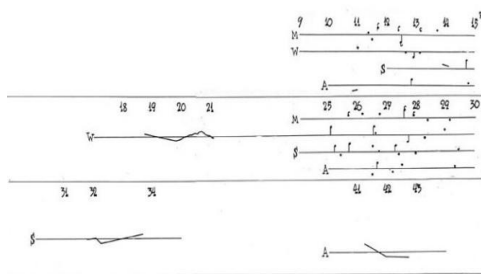
Stockhausen élete és a *Zyklus* története

Karlheinz Stockhausen tanulmányait a kölni zeneművészeti főiskolán kezdte Frank Martin zeneszerzőnél. Anton Webern zenéjének tökéletes szerialista technikája teljesen lenyűgözte. A bonni egyetemi évei alatt Werner-Meyer Eppeltől tanult akusztikát, hangtant és információelméletet. A professzorral közösen folytatott kutatások és kísérletezések eredményeképpen az elektronikus zene egyik megteremtője lett. Operaciklusa a *Licht*, mely hét operából áll. Forradalmian újító darabja a *Helikopter-Streichquartett*, amelynek előadói helikopterben ülve ját-

szanak (Frisius, 2008; Griffiths, 2007; Stockhausen, 1989; Weasel, 2007; Wörner, 1973).

A Zyklus 1959-ben íródott a darmstadti nyári kurzus zenei versenyének kötelezően eljátszandó darabjaként. A darab statisztikus szerkesztésmóddal íródott. A Percussive Notes Research Edition 1985-ös szeptemberi kiadásában Stockhausen interjújában így nyilatkozik: „Végül is az ütős előadónak olyan fontosnak kell lennie, mint a zongoristának” (Udow, 1985, 17. oldal). A darabot Wolfgang Steineckének írta, Christoph Caskel mutatta be, aki együtt dolgozott Stockhausennel a mű megírása közben. Ez az első olyan szóló multi-percussion darab, melyben a szerző által előírt hangszereken kell játszani. John Cage: 27’10.554” for a Percussionist című művében, melyet 1956-ban komponált, még nem volt meghatározva, hogy pontosan melyik hangszereken játsszon az előadó, csak a hangszerek anyaga, mint például fém, fa (4. ábra – lásd még: Ames, 1990; Gerber, 2003; Stockhausen, 1989; Udow, 1985).

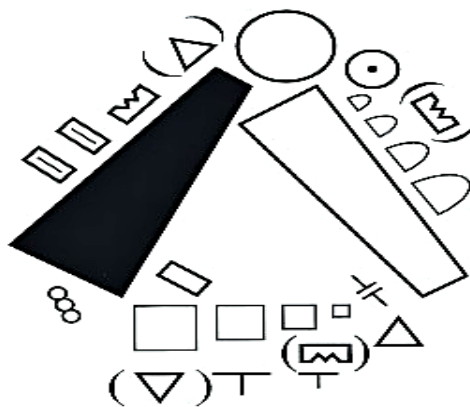
4. ábra: John Cage kottaképe, *W* jelentése fa, *M* jelentése fém. Forrás: Net4



Hangszer- és notációismeret

A darab, ahogy a címe is mutatja, kör formula szerint épül fel. Az előadónak a különböző instrumentumokat kör alakban kell maga köré rendezni, így egy háromdimenziós mozgó kép alakul ki a fül számára. Az illusztráción a hangszerek kottában megjelölt képét is láthatjuk (5. ábra – vö.: Hudacsek, 2019; Szigetvári, 2012).

5. ábra: Hangszerek jelzései. Forrás: Stockhausen (1960)



Michael Udow Stockhausennel készített interjújából kiderül, hogy a szerző nagyon nagy hangsúlyt fektet a hangszerek minőségére és a megfelelő instrumentumok kiválasztására. A tökéletes hangszerek iránti igényt, az elektroakusztikus zenében létrejövő hangzatok csoportosítása kényszeríthette ki a zeneszerzőből. Hudacsek László, ütőhangszeres művész besorolta Stockhausen Kontakte és Zyklus című műveinek ütőhangszereit (6. ábra). A cso-

portosításból láthatjuk, hogy a John Cage darabjában is megjelenő három kategória ugyanúgy megtalálható, de a kategóriák újabb három részre oszthatók.

6. ábra: *Kontakte, Zyklus ütőhangszereinek csoportosítása. Forrás: Hudacsek, 2019.*

SKIN CLEAN TUNED	□	●
SKIN HALF TUNED HALF NOISE	□	●
SKIN NOISE	▣	▣
METAL CLEAN TUNED	▷	⊞
METAL HALF TUNED HALF NOISE	▷	⊞
METAL NOISE	∞	⊞
WOOD CLEAN TUNED	▷	≡
WOOD HALF TUNED HALF NOISE	▷	≡
WOOD NOISE	≡	≡

© Laszlo Hudacsek


A kottában láthatunk némi segítséget a különböző hangszerek opcionális hangjaira, de biztosabb tudás csak források felkutatásával lehetséges (7. ábra – lásd: Hudacsek, 2019; Szigetvári, 2012; Udow, 1985).

Először a tisztán hangolt hangszereket mutatjuk be. A darabban szereplő marimba 4 oktávos, vagy nagy A-ig mélyülő lehet. A hangszer a tisztán hangolt, fa hangszerekhez sorolható (6. ábra). Az instrumentumot telt téglalapformával jelöli a szerző a notációban. A kottában megjelenő piktogramok abszolút újnak számítottak és így idegennyelvű előadóknak is egyértelművé vált milyen hangszereken

7. ábra: *Opcionális hangok, különböző verők, tremoló jelzések. Forrás: Stockhausen (1960)*

All rights reserved

Tuning of the wood-drums, Tom-toms and cow-bells: If possible each set should comprise 4 adjacent pitches in this scale (Tom-toms should be tuned as low as possible):



↑ = hard sticks, ↓ = soft sticks, ▣ = iron beater for the cow-bells.

Where nothing specific is indicated (↑ ↓ ▣), the sticks for drums, cymbals, wood-drums, marimba and vibes can be hard or soft, and of any material whatever (particularly metal sticks, for instance use triangle sticks on the Tom-toms, etc.).

The sticks used for glissandi on marimba and vibes should be as sharply differentiated as possible.

Vibes glissandi should be varied in ways similar to these indicated in the marimba glissandi (straight; or broken; or played out chromatically at the beginning and/or in the middle and/or at the end; or with both sticks in various combinations; etc.).

All signs in dot-form represent "one stroke".

All signs in line-form represent "tremolo" (← →).

kell játszani. A hangszer hangjait ötvonalas rendszerben olvashatjuk. A tom-tomok hangolása nagy Fis, nagy H, kis F és kis Bé. A hangszereket négyzettel ábrázolja a szerző, és a négy hangmagasságot ötvonalas kottarendszer vonalközeibe írja (5. ábra). Az első vonalközben nagy Fis van jelölve, a második vonalközben nagy H, a harmadik vonalközben kis F és a negyedik vonalközben kis Bé. A tom-tomokon megszólaló rim-shot ütést egy ponton (hangon) átmenő egyenes vonallal jelöli. A hangszereket a membrános hangszerekhez soroljuk. Érdekesség, hogy a rim-shot ütéssel létrejövő hang már a félig hangolt, félig zörej kategóriába esik. A rim-shot, a káva és a bőr együtt ütése. A káva hangja módosítja a tom-tom tiszta hangolását és egy éles hangot generál a tom-tom hangjához.

A vibrafon jelölési formája megegyezik a marim-báéval, ámde üres téglalap (5. ábra). A hangok hagyományos ötvonalas notációban vannak leírva. 3 oktávnyi

hangterjedelmű vibrafon a megfelelő az előadáshoz, és a hangszerválasztásnál a fő szempont a rezonáltság mértéke.

Stockhausen szerint egyetlen hangszer felelt meg a darabhoz: egy Deagen típusú leselejtezett modell, amelyben a motort nem használták, így a rezonátorlapkák sosem voltak elmozdítva eredeti helyükről, így minden hanglap nagyon hosszú ideig rezonált. A pedálozás jelölésére a p. jelzést használja, az első verzió alapján szabad ideig tartható a pedál, a második jelzés szerint (ahol egy kötőív is rajta van) olyan hosszú ideig érdemes tartani, amíg lehet.

A következő részben a félig hangolt, illetve félig zörej kategória hangszereit ismertjük. A kolompok stigmája a hangszer alakjával megegyezik (5. ábra). A hangok ötvonalas rendszerben vannak indikálva. Az instrumentumoknál a nagy rezonancia fontos. A kolompok hangmagassága: kis Bé, egyvonalas E, egyvonalas A, kétvonalas Disz.

A cintányér egy mérlegszerű szimbólummal van jelölve (5. ábra). Ha egyet látunk ebből a stigmából, akkor a függesztett cintányérokra vonatkozik, ha egymásba fordítva kettőt, az pedig a hi-hat cintányérra. A cintányérok a fém alapanyagú hangszerek kategóriájába sorolhatók. A függesztett cintányérhangokat háromvonalas rendszerbe írja a szerző, amiben két hangmagasságot különböztetünk meg. A hangok a vonalközben vannak notálva. Stockhausennek egyetlen javaslata van a hangszerekhez, hogy minél többet rezonáljanak. A zeneszerző Michael Udow

féle interjúja alapján egy úgynevezett „cintányér fa” építését javasolja. A háromnégy cintányérből álló „fát” kapcsoljuk össze kicsi láncokkal a nagyobb rezonancia érdekében. A cintányérokon való ütés helyét néha a szerző előírja, de az előadó ezeket ízlése szerint szabadon variálhatja. A két darab különböző hosszúságú afrikai Log Drumot Stockhausen a Kontakte című kamaraművében kis F-re és kis Bé-re, egyvonalas E-re és egyvonalas A-ra hangoltatta. Mivel a két mű között rengeteg hasonlóság fedezhető föl, és Stockhausen is párhuzamot von publikációiban ütős darabjai között, így feltételezhetjük, hogy a Log Drumok hangolása a Zyklusozhoz is megfelelnek. A hangszer notációja egy függőleges helyzetű téglalap, melynek közepén egy fekete vonal található (5. ábra). A négy hangmagasság, hasonlóan a tomtomokhoz, ötvonalas kottarendszerben van jelezve.

A Burmai vagy Thai gong egy fekete ponttal teli körrel van jelezve. A hangjegyeket kétvonalas rendszerben láthatjuk. A tam-tam mellett a gong adja a teljes basszus alapját a műnek. Az ütés helye szabadon variálható, viszont amikor a közepét kéri megszólaltatni a szerző, azt egy 60 fokos vonalas áthúzással jelöli. A gongból nagy Fiszre hangolt szükséges (Gerber, 2003; Udow, 1985).

A következő sorokban a zörej kategóriában szereplő instrumentumokról kaphatunk ismertetőt. A kisdob egy vízszintes helyzetű téglalappal van indikálva a notációban. A hangszer a bőrös instrumentumokhoz sorolható. A kisdobon megszólá-

ló hanghoz a húrt használni kell, de ha a darab elején felkapcsolva hagyjuk, akkor az zavaró más hangszerek környezetében. Andreas Boettger épített a probléma megoldására egy pedálmechanikával működő kisdobot, amely nagyban elősegíti a zavartalan húr fel-le kapcsolását. A szerző legalább két különböző hosszúságú guirót javasol a mű interpretálásához. Az instrumentum a fa alapanyagú hangszerekhez sorolható. A kottában duplavájtatos téglalappal van jelölve a hangszer. A javasolt elrendezésben egy fix és két opcionális helyen van feltüntetve (5. ábra, Gerber, 2003; Hudacsek, 2019).

A csörgőnek hangerőben ugyanakkorát kell szólni, mint egy tomon megütött rim-shot-nak. Számos előadó (Neuhaus, Florent Jodelet, Stuart W. Gerber) új hangszereket készített a megfelelő hangzás eléréséhez. Három darab egymásba fonódó kör a szimbóluma az instrumentumnak (lásd: 5. ábra). Hudacsek László javaslata alapján bell tree-t, szánccsengőt, illetve indiai csengettyűket érdemes egybe fűzni és függeszteni, ezeknek az egybecsengő hangja felveszi a versenyt a tomtomon megszólaló rim-shot ütések hangerejével.

A hi-hat cintányért kétvonalas rendszerben ábrázolja a szerző. A hi-hat megszólalásának háromféle módját különböztethetjük meg. Az első a zárt (closed) ütés. A hangot a két vonal közé rajzolja a szerző. Ez az ütésfajta kétféleképpen jöhet létre. Az első módja a pedál egyszerű lenyomásával születik meg, a második a lábbal lenyomott hangszer megütésével

jön létre. A nyitott ütésnél (open) a hangot értelmezéstől függően a két vonal fölé vagy alá illusztrálja Stockhausen. Ennél az ütésfajtánál a felső cintányért kell megszólaltatni, és emellett néha rezonálni hagyni az alsó cintányért. A kúpnál való ütés 60 fokos szögben rajzolt, vonalas áthúzással van jelölve minden cintányérhangnál.

A triangulum szimbóluma egy háromszög, és hangjai kétvonalas rendszerben vannak ábrázolva, minden jelölés a vonal között található. Triangulumból legalább két, nagyon magas hangú hangszert érdemes használni.

A tam-tamból nagy C-re hangolt szükséges. Andreas Boettger a darab közepére javasol egy tam-tam verővel megütött hangot, mint a darab legmélyebb hangját. A hangszer adja a basszusát a darabnak. Egy kör a piktogramja az instrumentumnak. Az tam-tam notációja kétvonalas rendszerben történik. (Gerber, 2003; Hudacsek, 2019; Udow, 1985).

A különböző ütők jelölését is láthatjuk (7. ábra). Ahol nincs előírt ütőjelölés, ott az előadó ízlése szerint variálhatja az ütőket. A glisszandók kromatikusan és „húzásos” játékmóddal is játszhatók, illetve a kettő egyesítése is helytálló opció. Minden „pont” jel egy ütést, hangot jelent. Minden vonal formula tremolót szimbolizál. Egy-egy hang, tremoló dinamikáját, hangerejét a pont vagy vonal vastagsága határozza meg. Minél vastagabb egy vonal, pont, annál hangosabban, minél vékonyabb a vonal, pont, annál halkabban játszunk a hangszereken. A guironak nincs dinamikai jelzése, itt a vonal vastagsága

mindig ugyanakkora mindössze irányok vannak jelezve a notációban. Egy adott szegmens gyorsítását egy 15° -os szögben felfelé tartó nyíl jelzi, és a lassítást ennek az ellentéte, egy lefele tartó nyíl mutatja. A szerző gondolatainak legminimalisztikusabb kifejtése, a pont, vonal és ív alkalmazása. „A művészet nem másolja a láthatót, hanem láthatóvá tesz” – vallotta Paul Klee, akinek képében szintén megtalálhatjuk, eme három szervezőelemet (8. ábra – Elderfield, 2013; Frisius, 2008; Hudacsek, 2019).

8. ábra: Paul Klee: *Castle and Sun*. Forrás: *Net5*.



El kell dönteni, hogy az óramutató járásával megegyezően vagy azzal ellentétesen olvassuk-e a darabot, és az is fontos, hogyan rakjuk ki a kottát, mivel a darab olvasható fejjel lefelé is. A darab kezdőpontját szintén a művésznak kell kitalálni, Stockhausen annyit ír elő, hogy egy adott

periódus első hangjától induljunk, és a darab vége a kezdőhanggal azonos legyen, így lesz teljes a kör. Miután ezeket meghatároztuk, létrejönnek bizonyos támaszpontok a művön belül. Ezeket a tomtomon megszólaló rim-shot ütések alakítják ki. A darabnak nincs kiírt tempójelzése. Az Udow-féle interjúból megtudhatjuk, hogy Stockhausen az ütemes mérőnek, a 40-es bpm-et javasolja (Frisius, 2008; Udow, 1985).

A periódusok megfejtése

A darabnak van egy hagyományos megszólaltatási módja, amely a Cristoph Caschel-féle 1959-es ősbemutató felvételén alapszik. A felvételtől számos ötletet lehet meríteni. A darabot periódusok szerint ismertjük. Egy periódusban 30 ütemet találhatunk. Az első periódus részeit világosan fel lehet osztani a rim-shot ütések alapján $3+3+4+4+5+5+6$ ütemre. Ezt a felosztási módszert érdemes a többi oldalnál is alkalmazni a memorizálás megkönnyítése végett. Az első részben a tomtok és a kisdob kap főszerepet, emellett két darab hi-hat cintányérhang és egy marimbaglisszandó is hallható. A jobb kéz a „fekete” hanglapsoron, a bal kéz a „fehér” hanglapsoron játszik, és a jelölt kezdőhangtól a záróhangig történő húzással szólaltatom meg a marimbaeffektet. A stockhauseni notáció egyik nagy problematikája, hogy minden hangszer hangjai külön sorban vannak lejegyezve. A memorizálás és az értelmezés könnyítése vé-

gett érdemes hagyományos kottaképbe átvezetni néhány részt, ahogy Stuart W. Gerber is tette (9. ábra). Az első struktúrában nincs helye improvizációnak, az összes hang, tremoló a helyén játszandó (Gerber, 2003).

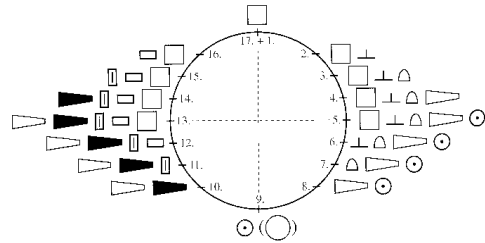
9. ábra: A stockhauseni notáció átkonvertálása hagyományos kottaképre. Forrás: Net6.

The image shows a musical score for three percussion instruments: Snare Drum, Tom/Toms, and Hi-Hat. The time signature is 3/4. The score includes various dynamic markings such as ppp, mp, mf, and sfz. The notation is a standard Western musical notation with stems, beams, and note heads.

Második periódusunk elején egy új rendszerrel találkozunk. A szerző három kapcsos zárójeles lehetőséget kínál, amelyből egy előadáson csak az egyiket kell eljátszani. A sorok alatt még első struktúra alapján írt hangok is találhatóak, amelyekből mindent meg kell szólaltatni. A kottakép egyre sűrűsödik a függesztett cintányérok megjelenésével. Stockhausen ráadásul már ütőváltásokat is előír a cintányérfhangokhoz. A harmadik periódus első öt ütemében egy újabb struktúrával találkozunk. A háromszögben található három figura közül az előadó dönti el, hogy melyik figurát mikor játssza. A háromszögből kiágazó három vonal mutatja az az egyes figurák ütemben való helyét. Új hangszerünk a kolomp lesz az oldalon (10. ábra). A periódust izgalmassá teszi a

verőforgatás megvalósítása a hatodik ütemben (11. ábra; v.ö.: Gerber, 2003).

10. ábra: A periódusok hangszerei. Forrás: Net7.



11. ábra: Harmadik periódus. Forrás:

The image shows a complex musical score for the third period. It features multiple staves with intricate notation, including various rhythmic patterns and dynamic markings. A large triangle is positioned on the left side of the score, with lines extending from it to different parts of the music, indicating specific performance instructions or structural elements.

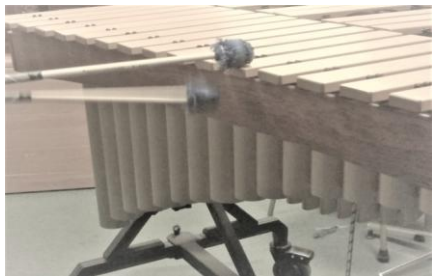
Stockhausen (1960)

A következő oldal első hat ütemében egy új ábrával találkozunk. A téglalapban található négy figura közül, a téglalap két széléig kiterjedő időegységen belül a művész dönti el, hogy mikor melyik figurát szólaltatja meg. A periódusban egyesül az első négy struktúra, és itt már az előadó

sok helyen maga határozza meg a szegmensek sorrendjét. A darab ezen részének kivitelezése már teljesen egyéni fantáziát igényel. Az ötödik periódus első nyolc ütemében, az új ötödik rendszerrel szembeesülünk. Notációs jelölésben teljesen megegyezik a negyedik struktúrával, ámde ebben a téglalapban egy hang vagy egy tremoló található az instrumentumok mellett. A sűrű kottakép középpontjában a triangulum áll, melynek kottasora az oldal közepén látható.

A hatodik periódusban nem találkozunk új notációs jellel, itt a leépítési fázist indítja el a szerző a struktúrák és hangszerek terén egyaránt. A mű dinamikai csúcspontja az oldal végén található, ami a fémből készült hangszerek magas dinamikán való megszólaltatásával jön létre. A hetedik oldal érdekessége a harminc ütemig tartó vibrafontremoló, amely az úgynevezett „mandolín roll”-al kivitelezhető (12. ábra).

12. ábra: „Mandolín roll” (forrás: a Szerző)

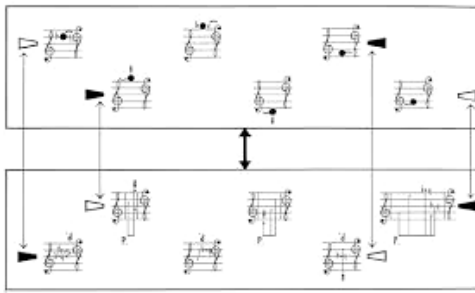


Nehézsége, hogy egy kis szekund távolságban kell kivitelezni. A kottakép ritkul, és már csak három darab struktúránk marad a periódusunkban. Először jelenik meg a

darabban a lassítás és gyorsítás jelölése ezzel még színesebbé téve a kompozíciót. A nyolcadik periódusban a kolompok fokozatos elhalkulása és a tam-tam beilleszkedése lágyítja a művet.

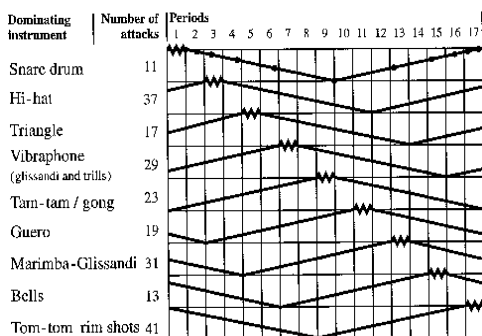
A mű feléhez érve a tam-tam és a gong kiteljesedése hallható az egyik legkötetlenebb lejegyzéssel. A periódus végén egy guiro glisszandó vezeti be a darab második felvonását. A tizedik periódusban az első tizenhét ütem alatt megismerjük a hatodik struktúrát, melyben a szerző az egyik téglalap figurája után a másik téglalap figuráját kéri játszani, és ezt már nyilakkal is jelöli (13. ábra).

13. ábra: A tizedik periódus első része. Forrás: Net8.



Újfajta nyilas ábrázolást észlelhetünk az oldal maradék tizenkét ütemében. A szerző kifejezetten kéri, hogy a leírt hangok közül körbeérve minden egyes hang szóljon meg. A tizenegyedik oldalon a hetedik szerkesztési módban sűrűsödik a kottakép. Az elemek tárháza bővül, de a szabály ugyanaz, mint egy másik téglalagnál. A guiro ebben a részben szól meg a legtöbbször (14. ábra).

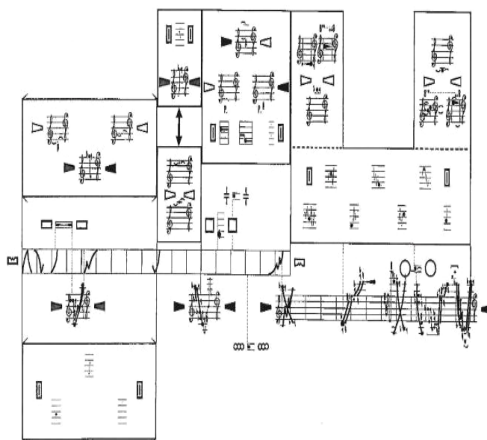
14. ábra: A hangszerek kitéjesedése. Forrás: Net7



A nyolcadik rendszerünk, melyben a két téglalap közül az egyiket kell kiválasztani, a tizenkettedik oldalon látható (15. ábra; Gerber, 2003).

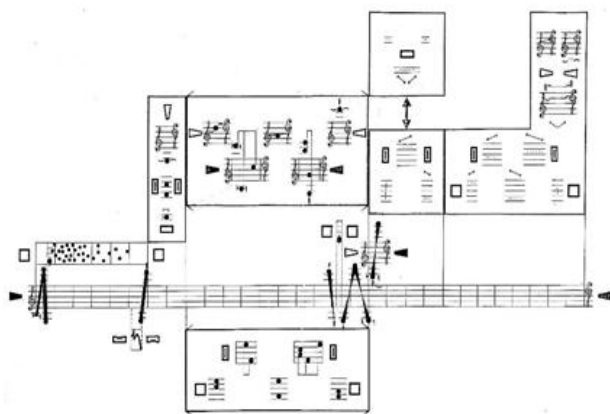
A következő periódus első hat ütemében megismerkedünk a kilencedik szerkesztési móddal, mely a legimprovizatívabb rendszernek tekinthető. A második ütemtől a hatodik ütemig a tom-tom hangok lejegyzése vonal nélküli és a pontok mennyiségét látva egy csökkenő Fibonacci-számsorral szembesülünk.

15. ábra: 12. periódus. Forrás: Stockhausen (1960)



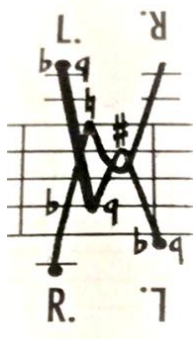
A számsor megjelenéséből következtethetünk ismét a természetes körfogásra, melyet a darab alap gondolata közvetít számunkra. A második rész legösszetettebb strukturális rendjét a periódus végén található lassítások, gyorsítások teszik izgalmassá. A periódus utolsó nyolc ütemének szimbólumát fellelhetjük Paul Klee: God of War című képeben is (16. ábra).

16. ábra: Tizenharmadik periódus, Paul Klee: God of War. Forrás: Hudacsek László



A tizennegyedik periódus középpontjában a marimba glisszandók állnak. A mű során először ír ki a szerző a glisszandókhoz kézrendet az oldal nyolcadik ütemében (17. ábra).

17. ábra: A tizennegyedik periódus nyolcadik üteme Forrás: Stockhausen (1960).



A periódus végén a „tr” új jelzéssel találkozunk, mely pergetést jelent. Ez az effekt, a verő gyors pattintásával valósítható meg. A tizenötödik periódus érdekessége, hogy már a marimbára írt szólamban is láthatunk lassítás és gyorsítás jelölést. A tizenhatodik periódusban a tom-tomok kerülnek központba, és a kisdobnál a pergetés effekt kerül előtérbe. A tizenhetedik periódus a legimprovizatívabb a darabban. A rim-shot ütések megadják a sűrű ponttömegek alapját (Gerber, 2003; Hudacsek, 2019).

Összegzés

Egy mű értelmezéséhez elengedhetetlen a notáció helyes megismerése. Az ütő-

hangszeres darabok jelölései fokozatosan változtak az évek során, a jelenkor előadóművészeinek ezek a stigmák nagyon idegennek tűnnek. A saját elemzésem egyfajta nézőpont a Zyklushoz, hiszen a notációs jelöléseket más szemszögből is lehet nézni. Érdeemes megemlíteni, hogy ennél az alkotásnál a szimbólumok ugyanazok fordított kottaképnél is, tehát a struktúráink akkor is megmaradnak, csak más sorrendben követik egymást.

A közönség számára improvizációnak tűnő darabban valójában kemény szabályok és rendszerek léteznek. A progresszív kottázási jelek nagy kihívást jelentenek a játékosnak, de ha visszatekintünk a notáció történelmére, észrevesszük, hogy ezer éve sem volt egyszerűbb egy zeneszerző gondolatát újra rekonstruálni.

Stockhausen célja, hogy ne akarjunk mindent egyformán megvalósítani. A szerző lehetőségeket kínál, és arra ösztönöz, hogy a játékos maga írja meg a saját változatát a szerző darabjának.

A Zyklus egy igazi versenyprodukciónak, melyben az előadónak komponista képességeit is kamatoztatnia kell. A mű megszólaltatása az ütőhangszeres szólóirodalmon belül is nagy kihívás. A megfelelő hangszerek beszerzése rengeteg energiát igényel és új hangszerek készíttetésére is szükség lehet.

Az alkotás megfelelő prezentálásához nagyon sok üttőre van szükség, hogy minden hangszerből az elképzelt hang megszülessen, de a megjelenő új hangszínek forradalmian hatnak a zenészek és zenekedvelők számára egyaránt.

Köszönetnyilvánítás

Köszönetet szeretnék mondani témavezetőmnek Dr. Szabó Istvánnak. Köszönet a lektorálásért Szalai Tamásnak és Dr. Szabó Istvánnak. Szeretnék köszönetet mondani Hudacsek Lászlónak, aki kérdéseimre töretlenül válaszolt és új ötleteket adott a munkafolyamat során.

A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-2 kódszámú Új Nemzet Kiválóságának Programjának támogatásával készült.



EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA

Irodalom

- Ames, Ch. (1990): Statistics and Compositional Balance. *Perspectives of New Music*, Vol. 28, No. 1 (Winter). 80–111. Letöltés: 2019. május 17. Web: https://www.jstor.org/stable/833345?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Balázs I. (2005, szerk.): *Zenei lexikon*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Baldwin, J. (1968): Multipercussion in chamber and solo music. *Percussionists*, Volume V, Number 3. 286–289. Letöltés: 2018. december 3. Web: <http://publications.pas.org/Archive/complete/mar68/mar68.pdf>
- Blades, J. (1992): *Percussion Instruments And Their History*. The Bold Strummer, Ltd., Westport.
- Böhm L. (szerk.)(1961): *Zenei műszótár*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
- Cody, J. (1996): *An Interview with Brian Ferneyhough*. Letöltés: 2019 március 9. Web: https://web.archive.org/web/20110721014850/http://www.sospes.com/contents/articles/ferneyhough_p1.html
- Dahlhaus, C., Eggebrecht, H. H. és Boronkay A. (szerk.)(1985): *Brockhaus Riemann Zenei Lexikon I–III. 1983–1985*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Dobszay L. (2017): *A gregorián ének kézikönyve*. Editio Musica Budapest Zeneműkiadó Korlátolt Felelősségű Társaság, Budapest.
- Duffek M. (2014): *J. S. Bach Csellószytjeinek előadásmódja és átírása fagottra*. Letöltés: 2019. május 16. Web: http://realphd.mtak.hu/257/1/Duffek_Mihaly.pdf
- Elderfield, J. (2013): *Old Art Terms # 5: Making Visible*. Letöltés: 2019. március 11. Web: <https://www.artsy.net/article/johnelderfield-old-art-terms-number-5-making-visible>
- Frisius, R. (2008): *Karlheinz Stockhausen II. Die Werke 1950–1977 Gespräch mit Karlheinz Stockhausen „Es geht aufwärts“*. Mainz: Schott Music GmbH & Co. KG.
- Gerber, S. W. (2003): *Karlheinz Stockhausen's Solo Percussion Music: A Comprehensive Study*. Letöltés: 2018. december 3. Web: <https://etd>

- ohiolink.edu/rws_etd/document/get/ucin1060182585/inline
- Griffiths, P. (2007): Karlheinz Stockhausen, Influential Composer, Dies at 79. *The New York Times*, 2007.12.08., D8 p. Letöltés: 2018. december 3-i megtekintés, Web: https://www.nytimes.com/2007/12/08/arts/music/08stockhausen-1.html?_r=1&pagewanted=all
- Hudacsek L. (2019): *Levelezések és beszélgetések*. Letöltés: 2019.10.25. Web: <https://laszlohudacsek.hpage.com/>
- Lambert, J. W. (1983): *Multiple percussion performance problems as illustrated in five different works composed by Stockhausen, Smith Brindle, Colgrass, Dahl, and Kradt between 1959 and 1967*. Letöltés: 2018. december 3. Web: <https://shareok.org/bitstream/handle/11244/5162/8324890.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Lighthouse (2014): *Arezzo! Guido*. Letöltés: 2019 május 13. Web: <https://baloghpet.com/2014/08/08/arezzo-guido/>
- Löblin J. (1992): *A hangjegyzés a kezdetektől a tipográfiaiáig*. Letöltés: 2018. december 3. Web: <http://mek.niif.hu/00200/00207/html/index.htm#TARTALOM>
- Net1. Letöltés: 2019.03.10. Web: <http://mek.niif.hu/00200/00207/html/c.htm>
- Net2. Letöltés: 2019.03.10. Web: http://www.nagykunreformatus.hu/content_g/letoltesek/Szabone_weboldala/kozepkor.html
- Net3. Letöltés: 2019.03.10. Web: <https://www.scribd.com/document/353646808/Ferneyhough-Bone-Alphabet>
- Net4. Letöltés: 2019.03.10. Web: <http://szsolomon.com/notes/images/min7a.jpg>
- Net5. Letöltés: 2019.03.10. Web: https://www.arsmundi.com/dw/image/v2/A_AOI_PRD/on/demandware.static/-/Sites-ArsMundi-Catalog/default/dwf7371d97/images/730601_1.jpg
- Net6. Letöltés: 2019.03.10. Web: https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/ucin1060182585/inline
- Net7. Letöltés: 2019.03.1. Web: <http://stockhausen.space.blogspot.com/2014/09/opus-9-zyklus.html>
- Net8. Letöltés: 2019.03.10. Web: <http://bmichaelwilliams.com/wpcontent/uploads/2013/02/PNZyklus.pdf>
- Stockhausen K. (1960): *Nr. 9 Zyklus* Universal edition Nr.13186 LW
- Stockhausen, K. (1989): *Stockhausen on Music Lectures & Interviews compiled by Robin Maconie*. , New York, London: Marion Boyars Publishers.
- Szabó I. (2008): *A timpani játéktechnikájának fejlődés Elliot Carter: Eight pieces for four timpani című műve alapján*. Letöltés: 2019.03.30. Web: <http://www.parlando.hu/2018/2018-1/Szabo-Istvan-Dissertacio.pdf>
- Szalai T. (2013): *Az ütőhangszeres irodalomban használatos új hanghatások bemutatása Casey Cangelosi Wicca című művén keresztül*. Előadás: XXXI. Országos Tudományos Diákköri Konferencia művé-

- szeti és művészettudományi szekció.
Eger, 2013. április 2-4.
- Szigetvári Andrea (2012): A multidimenzionális hangszíntér vizsgálata. Letöltés: 2019.03.10 Web: <http://realphd.mtak.hu/295/1/Szigetvari.pdf>
- Udow, M. (1985): An Interview with Karlheinz Stockhausen. *Percussive Notes*, Volume 23. Number 6. 4-20. Letöltés: 2018.12.03. Web: <http://publications.pas.org/Archive/complet/ressept85/ressept85.pdf>
- Weasel, G. (2007): *Looping the Loop: Karlheinz Stockhausen*. Letöltés: 2018. december 3. Web: <https://web.archive.org/web/20070927035244/>, <http://www.dazeddigital.com/features/article.aspx?a=490>
- Wörner, K. H. (1973): *Stockhausen Life and Work introduced, translated and edited by Bill Hopkins*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press. Letöltés: 2018.12.03. Web: https://books.google.pl/books?id=uUazwZH_zMwC&printsec=frontcover&dq=isbn:0520032721&hl=hu&sa=X&ved=0ahUKEwj_nKnX7JDeAhUGfiwKHU-9CyMQ6AEIKDAA#v=onepage&q&f=false

A CÍMADÁS PROBLEMATIKÁJA ÉS A TUDOMÁNYOS SZÖVEGALKOTÁS OKTATÁSA AZ IPOO-MODELL ALAPJÁN

Szerző:

Rási Szilvia (Drs)
Eszterházy Károly Egyetem

Szerző e-mail címe:
szilviarasi@gmail.com

Lektorok:

Domonkosi Ágnes (PhD)
Eszterházy Károly Egyetem

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem

...és további két anonim lektor

Absztrakt

Az utóbbi időben a tudományos írás (academic writing) mint kutatási terület, téma egyre nagyobb szerepet kap a nyelvészeti tudományos diskurzusban, különösen nemzetközi szintereken. Mindazonáltal a tudományos írás szerves részét képező címadással mind nemzetközi, mind hazai viszonylatban csekélyebb számú tanulmány jelent meg. A jelenlegi kutatás a magyarországi szakirodalmat kívánja bővíteni. A tanulmány egy olyan kísérlet tanulságait mutatja be, amelynek során két absztrakthoz egyetemi oktatóknak és hallgatóknak kellett címet rendelni. A vizsgálat az absztraktok címének nyelvi megalkotottságát, sajátosságait vizsgálja és azt kívánja bemutatni.

Jelen tanulmány két fő részből áll: az első az elméleti rész, a második a vizsgálat során összegyűjtött és rendszerezett adatokat mutatja be. A gyakorlati rész a konkrét kutatást mutatja be, aminek mintájában 107 adatközlő vett részt. Az adatokat kérdőíves vizsgálat segítségével gyűjtöttük össze. Az eredményekből egyértelműen látszik, hogy a tanár szakos hallgatóknak nagyon kevés a tudományos írással kapcsolatos tapasztalatuk, ezért mindenképp megfontolandó, hogy egy IPOO-modellre épített tudományos szövegalkotás kurzus belekerüljön a hallgatók képzési programjába.

Kulcsszavak: tudományos írás, cím, hallgatók

Diszciplinák: pedagógia, nyelvészet

Abstract

THE PROBLEM OF TITLES IN STUDENTS' WRITTEN WORKS AND TEACHING OF ACADEMIC WRITING BASED ON THE IPOO-MODELL

In recent times academic writing - as a research area and topic - has become popular in scientific discourse, especially in the international literature. However, there is a

smaller amount of studies which concern the problem of giving titles. Our work intends to join the latter, and aims to research the role of titles in academic writing. In this paper we present the conclusion of an experiment in which university teachers and university students had to give title to two given abstracts. The study examines the form and characteristics of the titles given to the specific abstract.

The current paper consists of two main parts: the first is the theoretical and the second is the practical part of our research. The practical part introduces the research, in which 107 university students have been participated. The data was collected using the questionnaire method. The results clearly show that teacher trainees do not have much academic writing experience, therefore, it is important to consider to include an Academic writing course based on the IPOO-modell into the students' training program.

Keywords: academic writing, titles, students

Disciplines: pedagogy, linguistics

Rási Szilvia (2019): A címadás problematikája és a tudományos szövegalkotás oktatása az IPOO-modell alapján. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/3, 25–38. doi: 10.35405/OXIPO.2019.3.25

Míg az angolszász kutatásokban és felsőoktatásban a tudományos szövegalkotásnak és azok kutatásának komoly figyelmet szentelnek (Al-Khasawneh, 2017; Cross és Oppenheim, 2006; Talebzadeh és tsai, 2013), addig hazánkban az egyetemek képzési programjaiban írásmódszertani kurzust csak elvétve találunk, illetve az ezzel foglalkozó kutatások (Veszelszki, 2016, 2018) száma is csekély. Mindazonáltal elvárásnak számít az, hogy a hallgatók tudományos igényvel megszerkesztett, megfogalmazott munkákat (például tanulmány, beadandó, szakdolgo-

zat) nyújtsanak be tanulmányaik során. Joggal vetődik fel tehát az igény, hogy kerüljön be a hallgatók képzési programjába egy tudományos szövegalkotás kurzus, amely nagy segítséget nyújtana a hallgatóknak a tudományos munkáik megírásakor.

Jelen tanulmány egy, a címadás problematikájával foglalkozó kutatás eredményeit ismerteti, amely rámutat a tanárszakos hallgatók címadással kapcsolatos hiányosságaira. A munka elméleti része három fő szakaszból állt. Az első bemutatja a címet a funkciójuk szerint, majd részletezi az

egy- egyes címtípusokat. Ebben a részben rö- viden ismertetésre kerül a diskurzus- hibridizáció jelensége is. Az ezt követő rész kitért az academic writing fogalmára. A harmadik szakasz felvázolja az IPOO- tanulási modellt és részletezi a produktív-, reproduktív, és improduktív tanulást is. A következőkben ismertetésre kerül a kuta- tás hipotézise, illetve a vizsgálat során al- kalmazott módszer. Ezt követi majd az adatok rendszerezése, illetve az IPOO- modellre épített tudományos írást segítő kurzus felvázolása és ennek hatása a cím- adásra.

A cím

A cím nem más, mint egy szöveg cím- kéje, amit az olvasó elsőként olvas el a szöveggel való érintkezés során. A címnek az egyik legfontosabb feladata az, hogy ráirányítsa a figyelmet a szövegre, kiemelje annak lényegét, valamint szemléltesse a szerző értékrendjét is (Tolcsvai, 2001; Szikszainé, 1999; Domonkosi, 2016; Tomesz, 2009, 2015; Day, 1995; Falus, 2004; Kemény, 1985). Robert A. Day sze- rint egy rosszul megfogalmazott cím so- rán a szerző olvasókat veszíthet el és/vagy sosem jut el a szövege a célkö- zönséghez (Day, 1995). Ennek alapján te- hát fontos, hogy a cím figyelemfelkeltő legyen. Szikszainé (1999) a címadás leg- nyilvánvalóbb céljának az azonosítást, lel- tározás elősegítését és a figyelemfelkeltést határozza meg. Ez pedig egyértelműen alátámasztja azt, hogy a cím egyik legfőbb feladata az olvasó figyelmének felkeltése.

Tolcsvai a címnek két párhuzamosan érvényesülő funkcióját említi meg, ezek a:

a) metatextuális funkció: ez esetben a cím nem a szöveg tartalmára, hanem a szövegre mint egészre utal;

b) tartalmi funkció: itt a cím utal a szö- veg tartalmára (Tolcsvai, 2001).

E két funkció jelenléte rámutat a cím összetettségére, vagyis, míg a metatextu- ális funkció kívülről láttatja a szöveget, addig a tartalmi funkció belülről utal a szöveg tartalmára. Továbbá, a cím és a szöveg viszonya lehet deiktikus, ami azt jelenti, hogy a cím rámutat a szövegre, il- letve metonimikus, amikor maga a cím képviseli a szöveget (Tolcsvai, 2001). Szikszainé (1999) megjelöli a cím katafo- rikus szerepét is, vagyis a cím további fel- adata (a figyelemfelkeltés mellett), hogy előinformálja az olvasót az írásról.

Kemény Gábor kétféle címtipológiájá- ban (Kemény, 1985) stilisztikai és szöveg- szerveződési szempontokat érvényesül- nek. A felosztásában nem a cím nyelvi formája volt a mérvadó, hanem az alapján ele-mezte a sajtócímeket, hogy azok mi- lyen módon kapcsolódnak a szöveg nyitó és/vagy záró helyzetű motívumaihoz. Ez alapján négy csoportot alkotott:

1. *nyitás = cím*. Az ilyen címek esetében a szöveg jellemzően a címben felvetett ötle- tet folytatja.

2. *zárás = cím*. Ezek a címek a szöveg utolsó mozzanataira, a befejezésre utal- nak.

3. *nyitás = zárás ≠ a cím*. Ezekben az ese- tekben a címben nincs utalás sem a nyitás-

ra, sem a befejezésre, viszont a szöveg elején és zárásában ugyanaz a kép van.

4. *nyitás* = *zárás* = *cím*. Ebben az esetben a nyitó- és zárórész, valamint a szöveg címe megegyezik.

Szikszainé (1999) a címeket funkciójuk alapján négy csoportba sorolhatja:

- témamegjelölő cím,
- címkeszerepű cím,
- reklámszerepű cím,
- műfajjelölő cím.

A témamegjelölő cím egyértelműen utal a szöveg tartalmára, egyértelműen következtetni lehet belőle arra, hogy miről írt a szerző. A címkeszerepű címre a rövidség jellemző. Ezek általában egy-, kétszavas címek, melyek nagyon gyakran erős hangulateltelő jelleggel bírnak. A reklámszerepű cím feladata a figyelemfelkeltés, hatásadás. Leggyakrabban a publicisztika alkalmazza. A műfajmegjelölő címekből a cím műfaja azonnal kiderül, bár nagyon sokszor a műfaj határozza meg a címet (Szikszainé, 1999).

Az eddig felsorolt címűpusokat egy olyan modellben írjuk le, melyben a figyelemfelkeltés skálája és az informativitás skálája szemlélteti az előbb felsorolt funkciókat. A tudományos szövegek címei az informativitás skáláján helyezkednek el. Az utóbbi időkben viszont a tudományos szövegek címei (is) elmozdulnak az figyelemfelkeltés, az média nyelvhasználat irányába, vagyis a tudományos nyelv hibridizálódik. Ezt nevezzük diskurzushibridizációnak (Fairclough 1992, 1993).

Terjedelmét tekintve, ha túl hosszú egy cím, fennáll a veszélye annak, hogy fölös-

leges szavakat tartalmaz. Amennyiben túl rövid, feltételezhető, hogy nem fedti le megfelelően a szöveg tartalmát (Day, 1995). V. Rodrigues (2013) szerkesztő tanácsa, hogy egy tudományos beszámoló, tudományos kutatásról írt tanulmány (research paper) címe ne legyen hosszabb, mint 10-12 szó. A magyar szakirodalomban a tudományos szövegek bizonyos résztípusai esetében (például pedagógiai kutatás) Falus (2004) a cím terjedelmének felső határaként 12-15 szót ad meg. Úgy véli, ha a szerző alapos címet szeretne adni, akkor a címnek tartalmaznia kell a függő- és független változókat, azok kapcsolatát, illetve a populáció jellemzőit is.

Academic writing

Magyarországi viszonylatban jellemző, hogy az anyanyelvi tantárgyak esetében (a tanárok és tanárjelöltek) kevésbé nagy hangsúlyt fektetnek általában a nyelvtanításra, nem megfelelően mérnek és értékelnek (v.ö.: Jánk, 2017, 2018), illetve a retorikus írást tanítják (Pintér és Molnár, 2017). Szilassy (2014) egy vizsgálatában kimutatta, hogy a felsőoktatási tanulmányaikat kezdő, érettségizett diákok szövegalkotási képességeiben nagy hiányosságok vannak. Ennek pedig az az oka, hogy a közoktatásban nincs kellő hangsúly fektetve a diákok írásbeli szövegalkotásának fejlesztésére. Mindezek ellenére a felsőoktatásban elvárás, hogy a hallgatók tudományos íráskészsége megfelelő legyen ahhoz, hogy képesek legyen egy jó felépített, tudományosan megfogalmazott szöveget leadni. A hallgatók tudományos

írás készségének fejlesztésére alakult ki a nemzetközi szakirodalomban academic writing-ként elterjedt tudományos szöveg-szerkesztésre épülő kurzus, melynek alapján a tudományos és az akadémiai írás alkotják. A tudományos írás (scientific writing) és az akadémiai írás (academic writing) a források felhasználására épül. Ezek főleg a tudományos életben, valamint a felsőoktatásban alkalmazott szövegalkotási formák. A tudományos írás egy kutatási eredményeket ismertető írásforma, amelynek a lényege, hogy tudományos tájékoztatást adjon az olvasónak (Sternberg és Sternberg, 2010). Akadémiai írásnak azt nevezzük, amikor a szerző az adott terület szakirodalmát tanulmányozza, illetve ezzel kapcsolatosan új gondolatokat vet fel (Kruse, 2003). Bár a két fogalmat a szakirodalom gyakran használja szinonimaként, Pintér és Molnár megállapította, hogy „az oktatásban akadémiai írásról beszélünk, amikor tanulási helyzetekben a közös tudásalkotás elsajátítása a cél; ez szemináriumi dolgozatok írásán keresztül gyakorolható és fejleszthető. Ezek folyamatos alkalmazása elvezethet a tudományos íráshoz, ami professzionális szintű tevékenység” (Pintér és Molnár, 2017, 31. o.).

Az IPOO tanulási modell

Az IPOO egy olyan tanulási modell, melynek neve az Input, Process, Output és Organization szavakból álló mozaikszó. A modell Mező Ferenc és Mező Katalin (2007) nevéhez fűződik, akik a tanulást információ-feldolgozásként értelme-

zik. Ez alapján a tanuláshoz a négy fő fázisát különböztetjük meg, melyek a következők:

- a) input: az információ gyűjtése (bemenet);
- b) process: az információ feldolgozása (feldolgozás);
- c) output: az információ felhasználása (kimenet);
- d) organization: a tanulási folyamat szervezése, irányítása (Mező és Mező 2007).

Vagyis, az input fázisában jelenlévő új ismeretek feldolgozásra kerülnek a process során, majd az output szakaszában már kiáramló ismeretekként jelennek meg. Lényeges viszont megemlíteni, hogy az egész folyamatot az információ irányítása, szervezése, vagyis az organization követi nyomon, ugyanis hiába a megfelelő minőségű bemenet, ha nincs az egész folyamat jól megszervezve.

Ez alapján a tanulás lehet:

1. Input > Output (improduktív tanulás): információvesztő tanulásról van szó;
2. Input = Output (reproduktív tanulás): megértés nélküli tanulás, amikor a diák ugyanannyi információt ad vissza, mint amennyit kapott;
3. Input < Output (produktív tanulás): információt termelő tanulás: ez esetben a tanuló többet tud a tanulási folyamat végén, mint amennyi információt kapott (Mező és Mező 2007).

A tudományos stílusú és célú szövegalkotás sajátossága, hogy egy elkészült tanulmányt, művet olyan outputnak tekinthetünk, amely inputként szolgál mások

(olvasók, köztük: opponensek, szakmai közösség, tanítványok) számára, akik legnagyobb tömegben és legvalószínűbb módon a szöveg címével találkoznak legelőször.

Problémafelvetés és hipotézisek

Jelen kutatás a tudományos szövegalkotás szerves részét képező címadás problematikájára irányul. Manapság kevés kutatás fókuszál arra, hogy a hallgatók milyen tudományos szövegalkotási stratégiákat alkalmaznak egy-egy tudományos munka megírása során. Többek között ezért is tartottuk fontosnak a téma vizsgálatát. A kutatás megkezdése előtt az a hipotézis fogalmazódott meg, hogy a hallgatók a címadás során elmozdulnak a tudományos stílustól a média, a reklám, s elsősorban a figyelem megragadására szolgáló nyelvezet felé.

Az alábbiakban ismertetésre kerül a vizsgálat során alkalmazott mintaválasztás, módszer, illetve az összegyűlt adatok rendszerezése, ismertetése. Végül, felvázolunk egy olyan tudományos szövegalkotás jellegű, IPOO-modellre épülő kurzust, amely nagy segítség lehet a hallgatóknak a tudományos munkáik megírásakor.

Minta

A vizsgálatban egyetemi hallgatók és oktatók vettek részt. A teljes minta száma 107, ebből 96 személy (89,7%) tanár szakos hallgató és 11 személy (10,3%) oktató. A minta ugyan nem tekinthető reprezentatívnak, ám így is jelzés értékű ered-

ményekkel szolgálhat egy későbbi nagyobb mintavétellel történő kutatáshoz. Az adatközlők szakterületen való eloszlása a következőképpen oszlik meg: 67% bölcsészettudomány, 24,5% természettudomány, 3,6% pedagógia, 2,8% művészettudomány, 2,8% társadalomtudomány, 0,9% hittudomány. A hallgatók 87,7%-ára jellemző, hogy tudományos munkáik száma 0-3 közé esik. A vizsgálatba az egri Eszterházy Károly Egyetem tanár szakos hallgatói és oktatói kerültek be. A minta kiválasztása kényelmi mintaválasztási módszerrel történt.

Módszer

Az adatok gyűjtése során a kérdőíves módszer került alkalmazásra. A kérdőív két fő részből állt: az első egy anonim háttérkérdőív volt, míg a második részben az adatközlőknek két absztrakthoz kellett címet és kulcsszavakat rendelniük (lásd: 1. melléklet). Az instrukció nem szabta meg, hogy milyen hosszúnak kell a címnek lennie, illetve, hogy hány kulcsszót írjanak az adatközlők.

Az absztraktok a 2018 tavaszán lezajlott Tudománykommunikáció konferencia absztraktfüzetéből lettek kiválasztva. Az egyik egy csillagászati hírportál működéséről, míg a másik egy természettudományokat népszerűsítő csoportról szól. Lényegesnek tartottuk, hogy a kivonatok ne tartalmazzanak szakkifejezéseket, ugyanis az adatközlőknek ez nehezít(h)ette volna a munkáját.

A kérdőíveket online csupán az oktatók töltötték ki, a hallgatók nyomtatott pél-

dányt kaptak. Ez a kutatás szempontjából azért volt előnyös, mert így megfigyelhető, hogy egy-egy cím milyen alakulási folyamaton ment át, mire a hallgatók véglegesítették azt.

Eredmények

A címekben alkalmazott szavak száma átlagosan 2,77 (szórás = 1,27), a medián = 3 szó, a módusz = 2 szó (25. percentilis = 2, 75. percentilis = 3). Minimum 1, maximum 8 szóból álltak a címek. Gyakorisági eloszlásukat az 1. táblázat foglalja össze (lásd még: 1. ábra).

1. ábra: a címekben használt szavak számának eloszlása. Forrás: a Szerző

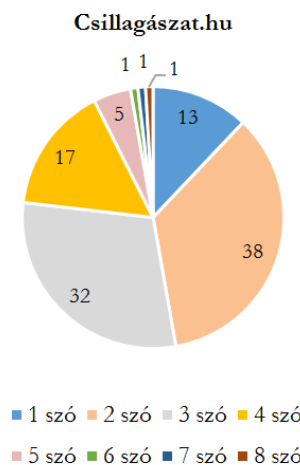
Címekben használt szavak száma	Gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Kumulatív gyakoriság (%)
1	13	12,0	12,0
2	38	35,2	47,2
3	32	29,6	76,9
4	17	15,7	92,6
5	5	4,6	97,2
6	1	0,9	98,1
7	1	0,9	99,1
8	1	0,9	100,0
Összesen	108	100,0	

Megj.: χ^2 -négyzet = 110,815, $df = 7$, $p < 0,001$

A címek terjedelmét tekintve nem voltak jelentős eltérések az oktatók és a hallgatók címei között, így az adatokat összeítve láthatók az alábbiakban (lásd: 1. ábra). Az adatközlők jellemzően egy-, két-, három-, illetve négyszavas címeket adtak

az absztrak(ok)nak. Ha figyelembe vesszük, hogy mennyi lényeges elemet kellene egy jó címnek tartalmaznia, akkor arra következtethetünk, hogy ezek nem feltétlen témamegjelölő címek.

1. ábra: A csillagaszat.hu hírportálhoz kapcsolódó absztrakt címeinek hossza (forrás: a Szerző)



A címek funkciók szerinti csoportosításakor az elméleti részben felvázolt rendszerezést vesszük alapul, mely szerint a legáltalánosabb címtípusok a következők: témamegjelölő cím, címkeszerepű cím, reklámszerepű cím, műfajjelölő cím.

A témamegjelölő címből a szöveg tartalma azonnal kiderül. Mivel ezek a címek adnak a legtöbb információt a szövegről, így ez a címtípus van a legközelebb az informativitáshoz. Ebbe a csoportba sorolhatók be a következő címeket: Egy csillagászati hírportál működéséről, Csillagok, hírek,

sajtó, Csillagászati hírportál, Csillagászati cikkek, Csillagászati portál, Csillagászati tanulmányok webhelye.

Műfajjelölő címek: A Magyar Csillagászati Egyesület előadása, Felkeltő írás, Csillagászati hírportál ismertetője. Címkeszerepű címek azok, melyek röviden, és erőteljesen hangulatkeltőek: Csillagászok, Csillagászat, Hírhullás, Tudománynépszerűsítés, Tehetség gondozás, Természetközelen, Tudóspalánták. Ezekre a címekre már kevésbé jellemző az informativitás.

A legkevésbé informatív jellegűek a *reklámszerepű címek*, amik esetében a figyelemfelkeltésnek nagyobb a szerepe, mint a szöveg tartalmára való utalásnak. Ilyen funkciójú címek a: LOVE TT! (TT = természettudományok) – ebben az esetben a hallgató az angol nyelvet, és a rövidítést használta figyelemfelkeltésként; CsillagÁsz, TUDOM(ány) – ezekre a címekre a nyelvvel való játékoság jellemző; Életrevalók, Csillag születik, Interstellar – már meglévő, más műfajbeli címek alkalmazása. Az adatokból világosan megfigyelhető, hogy a hallgatók körében inkább a bulvárhoz közelítő címek állnak közelebb, még akkor is, ha egy tudományos jellegű szövegről van szó.

Amint korábban is említésre került, nagy jelentősége volt annak, hogy a hallgatók a kérdőív nyomtatott verzióját kapták, ugyanis a válaszaikon látszik a címek alakulásának folyamata. Ez a következőképpen néz ki:

a) A Magyar Csillagászati Egyesület hírportáljáról → Hírhullás

b) Természet és tudomány → Tanulás a természetről → Tanító természet

Az a) példa esetében az eredeti cím „A Magyar Csillagászati Egyesület hírportáljáról” teljesen informatív jellegű volt, amit a hallgató az áthúzás után egy figyelemfelkeltő, címkeszerepű „Hírhullás”-ra alakított. Ezen a példán is megfigyelhető, hogy bár felvetődik egy tudományos verzió, de a hallgatók végül hatásosabbnak ítélik meg a figyelemfelkeltő címet, és úgy döntenek, hogy azt hagyják meg véglegesnek.

A b) példán szintén megfigyelhető a diskurzushibridizáció, ahol a hallgató mindvégig figyelt arra, hogy a címben szerepeljen alliteráció, ám a legelső, sokkal informatívabb címből a végén egy könnyedebb, kevésbé témamejelölő cím lett.

Megvitatás

A kutatás megkezdése előtt feltételeztük, hogy a hallgatók a címadás során elmozdulnak a tudományos nyelvhasználatól a sajtó nyelve felé. Ezt a feltételezést az összegyűjtött adatok igazolják. Megfigyelhető, hogy hallgatók címadása során jellemzőbb a reklámszerepű, figyelemfelkeltő cím, a témamejelölő, tudományos nyelvezetű címek viszont már kevésbé gyakoriak. Úgy gondoljuk, hogy annak az adatnak, miszerint a hallgatók 87,7% nem, vagy nagyon kevés (0-3) tudományos munkát írt, köze van a címadás során megjelenő diskurzushibridizációhoz. A reklámszerepű címekkel ugyanis nap mint találkoznak, szinte mindenhol, így ennek nagyobb a hatása, mint a tudó-

mányos szövegeknek. Ez pedig meglátszik az absztraktokhoz rendelt címeken is.

**Az eredmények hasznosítása:
javaslat egy IPOO-modellre épülő
tudományos szövegalkotást célzó
kurzus bevezetésére**

Az adatok kimutatják, hogy az egyetemi hallgatóknak nagyon kevés tudományos írással kapcsolatos tapasztalatuk van. Mindemellett elvárás, hogy tudományosan megszerkesztett munkát adjanak le tanulmányaik során (beadandó, tanulmány), vagy tanulmányaik befejeztével (szakdolgozat). Éppen ezért mindenképpen nagy hasznukra válna egy tudományos írást bemutató, elősegítő kurzus, ahol betekintést nyernének a tudományos szövegek világába.

Az IPOO-modellnek – melyre alapozható a tudományos szövegalkotás kurzus – négy fő összetevője van: Input, Process, Output, Organization.

Az Input fázis során a hallgatókat megismertetjük a tudományos írás alapjaival. Bemutatjuk nekik a tudományos műfajokat (például: tanulmány, tudományos értekezés, tudományos esszé, stb.), illetve olyan kritériumokat tanítunk meg, amelyek fejlesztik a hallgatók tudományos íráskészségét. Ilyen kritériumok például a:

- címadás: terjedelem, funkció;
- forrás: a megfelelő szakirodalom kiválasztása;
- hivatkozás, idézés.

Az Input részben nagyon sokféle cím-, szövegtípus tanítására, gyakoroltatására

van szükség, hogy az új ismeretek megfelelően megszilárduljanak. Olyan feladattípusok tanítására gondolunk, mint az alábbi két mintafeladat:

1. gyakorlat

Írja át az alábbi címeket tudományos stílusúra!

- a) Írás arról, hogy hogyan olvasnak a gyerekek az XY iskolában
- b) Fejlődnek-e az ovisok az által, hogy Mozart szől uzsonna közben?
- c) SemMIlyen? – Janne Teller regénye

2. gyakorlat

Egy tudományos nyelvészeti konferenciára készül. Előadásában egy olyan kutatásról számol be, melyet nemrég végeztek el 1000 budapesti angol nyelvtanár bevonásával. A kutatás során azt vizsgálták, hogy a nyelviskolákban alkalmazott angol helyesírást fejlesztő munkafüzetek milyen hatással vannak a diákok angol helyesírására. Adjon címet az előadásának!

A Process fázisában ez az információ-mennyiség feldolgozásra kerül, és az Outputban lesz majd megfigyelhető a hatása. Ahhoz, hogy a hallgatók el tudják sajátítani a tudományos szövegalkotást, nagyon sok Inputra, információra van szükség. A kurzus Output részében a hallgatóknak egy tanulmányt kell majd írniuk az előre megadott témára, amin azt figyeljük majd, hogy alkalmazták-e a kurzus során elsajá-

tított információt. Az Organization olyan munkaformákat takar, amely során a hallgatók mélyebben sajátítják el az ismeretanyagot. Ide tartozik például a páros munka, amikor egymás tanulmányait javítják ki, egymás tanulmányain keresztül hívják fel egymás figyelmét az írás során elkövetett hibákra. Az Organization részbe soroljuk az egyéni munkát is, amikor a hallgatók önállóan dolgoznak egy-egy szövegen. Végül, az utolsó komponenshez tartozik az is, hogy az egész kurzus egyetemi hallgatók képzésébe illeszkedik bele, és egy szemeszteren keresztül tart. Lényeges, hogy a hallgatók írjanak egy szöveget a kurzus elején és a kurzus végén is, amiket összehasonlítva megfigyelhetőek majd, hogy melyek azok a területek, amelyekben történet előrehaladás, és melyek azok, ahol nem.

Korlátozások

Mivel jelen kutatásban nem beszélhetünk reprezentatív mintáról, a jövőben szükséges a hallgatói és oktatói sokaságot jól képviselő mintán is megfigyelni a tudományos művekre vonatkozó címadási stratégiákat. Feltételezzük, hogy az oktatók esetében is jelen van a diskurzushibridizáció. E hipotézisnek az az alapja, hogy a jelenlegi kutatásban is volt arra példa, amikor egy oktató olyan címet (Lájk a természettudományokra!) adott az absztraktnak, amely egyértelműen e jelenység jelenlétére utal. Jelen empirikus kutatás eredményei azt is mutatják, hogy a hallgatók tudományos szövegalkotó képessége (és olvasottsága!) nem megfelelő,

így a terveink között szerepel az is, hogy megvizsgáljuk azt, hogy az IPOO-modellre épülő kurzus változtat-e ezen.

Konklúziók

A kutatás során összegyűjtött adatokból egyértelműen kiolvasható, hogy a hallgatók által a tudományos szövegeknek adott címekben jelen van a diskurzushibridizáció. A kutatás során használt kérdőívben két tudományos szövegnek (absztraktnak) kellett címet adniuk. Az adatok azt mutatják, hogy a hallgatók nagyobb gyakorisággal adnak figyelemfelkeltő, reklámszerrepű címet, mint tudományos stílusút. Úgy tűnik ugyanakkor, hogy a diskurzushibridizáció, vagyis a tudományos hangnem elmozdulása a sajtó nyelve felé az oktatók között is elterjedőben van.

Az eredményekből kiolvasható azt is, hogy a tanár szakos hallgatóknak nagyon kevés tudományos írással kapcsolatos tapasztalatuk van, ezért mindenképpen megfontolandó, hogy egy IPOO-modellre épülő, tudományos szövegalkotás jellegű kurzus bekerüljön a hallgatók képzési programjába.

Irodalom

Al-Khasawneh, F. M. (2017): A Genre Analysis of Research Article Abstracts Written by Native and Non-Native Speakers of English. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2017, Vol. 4, Issue 1, pp. 1–13

- Cross, C. & Oppenheim, Ch. (2006): A genre analysis of scientific abstracts. *Journal of Documentation*, 2006, Vol. 62, Issue: 4, pp. 428–446
- Day, A. R. (1995): *How to write & publish a scientific paper? 4th edition*. Canada: Cambridge University Press.
- Domonkosi, Á. (2016): A metonimikus-ság szerepe a sajtónyelvi címadásban. In Reményi A. Á., Sárdi Cs. és Tóth Zs. (szerk.): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 503–509.
- Fairclough, N. (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1993): Critical discourse analysis and the marketisation of public discourse: the universities. *Discourse and Society*, 1993, 4, 133–168.
- Falus, I. (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Jánk, I. (2017): Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában. A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. *Szociológiai Szemle*, 27(3), 27–47.
- Jánk, I. (2018): *Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben: Négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak körében végzett kutatás eredményei* (disszertáció). Nyitra.
- Kemény, G. (1985): Kép és kommunikáció. In Grétsy L. (szerk.): *Nyelvészet és tömegkommunikáció II*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest, 119–205.
- Kruse, O. (2003): Getting started: academic writing in the first year of a university education. In Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, I. & Jörgensen, P. S. (Eds.): *Teaching academic writing in European higher education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Mező F. és Mező K. (2007): *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján (Második, átdolgozott kiadás)*. Tehetségvadász Stúdió – Kocka Kör Tehetseggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Pintér, H. és Molnár, P. (2017). A forrásokra építő tanuláscélú írás: a forrásalapú írás. *Magyar Pedagógia*. 117/1. 29–48.
- Rodrigues, V. (2013): *How to write an effective title and abstract and choose appropriate keywords*. Letöltés: 2018. 11. 22. Web: <https://www.editage.com/insights/how-to-write-an-effective-title-and-abstract-and-choose-appropriate-keywords>
- Sternberg, R. J. & Sternberg, K. (2010): *The psychologist's companion: A guide to writing scientific papers for students and researchers*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Szikszaíné, N. I. (1999): *Leíró magyar szövegtan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szilassy, E. (2014). Egy felsőoktatási szövegalkotási felmérés tanulságai. *Anyanyelv-pedagógia*, 7(3). Letöltés: 2019. 01.03. Web: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=528> doi [10.17670/MPed.2017.1.29](https://doi.org/10.17670/MPed.2017.1.29)
- Talebzadeh, H., Samar, R. G., Kiany, G. R. & Akbari, R. (2013): Steps to a Successful Abstract: A Comparative Genre Analysis. *Intl. J. Humanities* (2013) Vol. 20 (3), 1-25. pp

- Tolesvai, N. G. (2001): *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tomesz, T. (2009): Címek a bulvárban. In *A médianyelv bulvárosodása. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Communicationis*. 2009. 28–39.
- Tomesz, T. (2015): *A TARTALOMHOZ FOR MA. A tömegkommunikáció szövegfajtái történeti és pragmatikai keretben*. Linceum Kiadó, Eger.
- Veszelszki, Á. (2016): Academic Writing, wissenschaftliches Schreiben, tudományos írás. Egyetemi hallgatók írásos produktumai – stilisztikai és grammatikai szempontból. In: Feld-Knapp, I. (szerk.): *Grammatik. Cathedra Magistrorum 3*. Eötvös-József-Collegium, Budapest. 286–305.
- Veszelszki, Á. (2018) „Konkrétan az absztraktról”. In Veszelszki Á. és Cser N. (szerk.): *Tudománykommunikáció konferencia: absztraktkötet*. Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet, Budapest. 29.

Melléklet:
„A cím és a kulcsszó szerepe a tudományos szövegekben” kérdőív

Kedves Adatközlő!

Jelen kérdőív a cím és a kulcsszavak szerepét vizsgálja a tudományos szövegekben belül. A kérdőívben két absztrakt (egy előadás/tanulmány kivonata, összefoglalója) szerepel, melyekkel kapcsolatosak a kérdések.

Kérem, figyelmesen olvassa el az utasításokat, majd ennek függvényében töltsse ki a válaszadó mezőket. A kérdőív kitöltése körülbelül 5-10 percet vesz igénybe.

Köszönöm a segítségét!

Neme: férfi nő

Státusz: hallgató oktató

Évfolyam: 1. 2. 3. 4. 5.

Tudományterület:

Bölcsészettudományok
Hittudományok
Műszaki tudományok
Művészetek
Orvostudományok
Társadalomtudományok
Természettudományok

Szak/szakterület: ...

Tudományos munkák száma:

0-3 4-9 10-29 30+

Kérem, olvassa el az alábbi absztraktot!

Közel másfél évtizede indítottuk a www.csillagaszat.hu híroldalt a tudós szakma és a kapcsolódó civil szféra együttműködésében. A Magyar Csillagászati Egyesület hírportáljaként működő oldalon egyetemi és akadémiai oktatók, kutatók, kisebb arányban egyetemi hallgatók írásai jelennek meg, jellemzően heti 4-5 csillagászati cikk formájában. Az előadásban bemutatjuk a hosszú távú működést lehetővé tevő legfontosabb tényezőket, a tapasztalatokat a sajtóval való együttműködés lehetőségeiről, illetve bátorítjuk más szaktudományok képviselőit hasonló kezdeményezések elindítására.

Kérem, adjon címet az absztraktnak!

Kérem, jelöljön meg kulcsszavakat az adott előadás témájához!

Kérem, olvassa el az alábbi absztraktot!

Mit tehet egy 21 éves fiatal azért, hogy nála alig néhány évvel fiatalabb társai jobban szeressék a természettudományokat? Hogyan taníthatja meg a 10-16 éves gyerekeket, hogy mit higgyenek el, és mit ne; honnan ismerhetik fel, ha valami áltudomány, és honnan, ha valami valódi tudomány? Hogyan lett egy kezdeti, „természettudományokat fogok népszerűsíteni nagykoromban” álomból valóság? Előadásomban szeretnék választ adni e kérdésekre; bemutatni, hogyan alakult ki tudománynépszerűsítő csapatunk (tupim.ga), illetve felvázolom azokat az innovatív megoldásokat, amelyekkel népszerűsítjük a természettudományokat. Tudománynépszerűsítő munkám mellett nagy hang-

súlyt fektetek arra is, hogy a fiatal korosztállyal megismertessem azokat a problémaköröket, melyekről az iskolában nem vagy csak keveset hallanak, mégis mire felnőnek égető kérdések lesznek (pl. robotok jogairól szóló kérdések, energia előállításának kérdése stb.). Előadásom-

ban ismertetem, milyen módszerekkel lehet fejleszteni a diákok soft-skilljeit, hogy készen álljanak ezen kérdések megválaszolására.

Kérem, adjon címet az absztraktnak!

Kérem, jelöljön meg kulcsszavakat az adott előadás témájához!

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

A KORAI FRANCIA NYELVTANULÁS LEHETŐSÉGEI NAPJAINKBAN MAGYARORSZÁGON

Szerző:

Nemes Magdolna (PhD)
Debreceni Egyetem

Muhariné Preszter Katalin
Debreceni Egyetem

Első szerző e-mail címe:
nemesm@ped.unideb.hu

Lektorok:

Bocsi Veronika (PhD)
Debreceni Egyetem

Molnár Balázs (PhD)
Debreceni Egyetem

...és további két anonim lektor

Absztrakt

Dolgozatunk témájául a magyarországi korai idegennyelv-tanulás kevésbé közismert területét választottuk: a francia nyelv kisgyermekkorai (0–7 év) tanulásának jelenlegi magyarországi lehetőségeit mutatjuk be. A világ hatodik leggyakrabban beszélt nyelve érezhetően visszahúzódóban van hazánkban, ezért a lehetőségek feltérképezése nem egyszerű feladat. Elsőként a korai idegennyelv-tanítás jelenségét mutatjuk be, majd a kisgyermekkorai nyelvpedagógiai tanulmányok korai idegennyelv-tanulással kapcsolatos kutatási eredményeit tekintjük át. Fontosnak tartjuk az adott tanítási célok, tartalmak, módszerek, valamint a korai idegen nyelvi pedagógusi kompetenciák vizsgálatát is.

Dolgozatunk második részében a francia nyelvű korai nyelvtanítás magyarországi intézményes és intézményen kívüli lehetőségeit vizsgáljuk, szólnunk a francia nyelv világban elfoglalt helyéről valamint a magyarországi helyzetéről is.

A dolgozat harmadik részében a bemutatott helyszíneken a nyelvtanárokkal készült interjúkban arra keressük a választ, hogy milyen feltételek között jelennek meg a kisgyermekkorai francia foglalkozások (pl. kik tartják a foglalkozásokat, mi a pedagógusok motivációja, mi a tanítványok és szüleik motivációja, melyek a nyelvtanulás körülményei stb.).

Kulcsszavak: korai francia, óvodás korú gyermekek, formális és informális nyelvtanulás

Diszciplína: gyermeknyelv-pedagógia, nyelvtanulás

Abstract*THE POSSIBILITIES FOR EARLY FRENCH LEARNING IN PRESENT-DAY'S HUNGARY*

The topic of our paper is a less well-known area of early language learning: the possibilities for learning French at an early age (aged 0–7) in contemporary Hungary. French is the sixth most widely spoken language in the world, but its importance in Hungary has been decreasing. As a result of this, finding opportunities for children to start learning French at an early age is not an easy task. In the first part of our paper we discuss the most relevant issues of early language learning and the research results of language pedagogy dealing with children under the age of ten. We also consider it important to reveal teaching goals, methods and teachers' competencies necessary for working with young learners.

In the second part of our paper we introduce formal and informal ways of early French learning in Budapest and in the provinces, the opportunities offered within institutions and families as well. We also write about the position of French in the world and in Hungary nowadays.

In the third part of our paper we analyze eight interviews carried out with language teachers in settings in Hungary (December 2017-January 2018). We are interested in the conditions of early French activities (e.g. the teachers' motivation, the parents' and young learners' motivation, frequency and duration of French activities organized, course books used if any etc.).

Keywords: early French, children aged 3-6, formal and informal ways of learning a foreign language

Disciplines: language learning, pedagogy, early childhood

Nemes Magdolna és Muhariné Preszter Katalin (2019): A korai francia nyelvtanulás lehetőségei napjainkban Magyarországon. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/3, 41–71. doi: 10.35405/OXIPO.2019.3.41

Nyelvtanulás a 21. században

A 20. század vége és különösen hazánk 2004. évi európai uniós csatlakozása óta hazánkban a társadalmi mobilitás, az érvényesülés egyik legfontosabb eszközevé

vált a használható nyelvtudás. Az oktatási rendszer konzervatívizmusa miatt a szülők egy része az alternatív megoldások felé fordult. A világháló elterjedésével gyorsan terjedtek az új lehetőségek: a koráb-

ban is jelenlévő nyelviskolákon, magánórákon kívül megjelentek az otthoni tanulást segítő interaktív tananyagcsomagok, a távoktatás lehetőségei, amelyek könnyebb hozzáférést biztosítanak az anyanyelvű oktatóval való tanuláshoz, valamint egyre növekvő népszerűség övezi a gyermekkori nyelvtanulást.

A korai nyelvtanulást megalapozó elméletek

A kisgyermekkori idegennyelv-tanulásnak mára saját szakirodalma van és kialakultak a téma jellegzetes szakkifejezései is. A kisgyermekkori idegennyelv-tanulás részben a korai fejlesztések körébe tartozik, amelyek a gyermekkorban jellemző nagyfokú agyi plaszticitást kívánják hatékonyan kihasználni.

Az 1960-as években jelent meg a kritikus periódus elmélet (Pennfield és Roberts), amely a nyelvtanulást új megvilágításba helyezte (Kovács, 2009). Az elmélet képviselői ráirányították a figyelmet a nyelvtanulás hatékonyságának életkori összefüggéseire. Kutatásaik során megállapították, hogy a pubertás előtt megkezdett nyelvtanulás hatékonyabb, mint a pubertás utáni, ezért a pubertás kezdete a nyelvtanulás szempontjából kritikus életkor. Magyarázatképpen a kisgyermek fiziológiai adottságait említik: a nagyfokú agyi kapacitást és plaszticitást, illetve a hangok, a ritmus és az intonációs minták reprodukálására való fogékonyságot és képességet.

Az elmélet hatására megélné a korai nyelvtanulás tanulmányozása. Későbbi

kutatók a 10 éves kor alatti nyelvtanulás időszakát a fenti kedvező adottságok miatt szenzitív periódusnak (Met és Philips, 1999) nevezték el (Kovács, 2009). Megállapították, hogy a szenzitív periódusban a gyermekek idegen nyelvhez való hozzáállása az anyanyelv tanulásához hasonlóan több szinten, globálisan történik. A tíz éves kor alatti életkorban történő nyelvtanulásra a gyermeknyelv-pedagógia terminust használják a szakemberek (Kovács, 2009). A korai életkorokban a nyelv tanulása az első nyelvhez hasonló módon történik: a nyelvtanuló nem gondolkozik a szabályon, hanem érzi azt, továbbá a nyelv használatakor az üzenet a lényeg, és nem a forma, a tanulási folyamat nem tudatos, hanem természetes tevékenység, eredményessége azonban lassabban mutatkozik meg.

A nyelv és életkor összefüggéseit, valamint a kétnyelvűséget vizsgáló kutatások hatására egyre több nyelvpedagógus hívta fel a figyelmet a korai, kisgyermekkori nyelvtanulás jelentőségére. Megjelentek a 6 év alatti, majd a 3 év alatti korosztály számára kínált korai nyelvi programok valamint a természetes kétnyelvűség mintájára terjedni kezdett a mesterséges kétnyelvű nevelés is.

Kisgyermekkori nyelvtanulási lehetőségek

A használható nyelvtudás gazdasági előnyeit felismerő szülők igényeire válaszul megszorodtak a piaci alapon létrejött, gyermekeknek kínált nyelvtanulási lehetőségek. Ezek azért jöhettek létre,

mert a 2000-es évek szülői generációja, saját negatív nyelvtanulási tapasztalataiból okulva szívesen állt a számos előnyt ígérő korai idegennyelv-elsajátítás lehetőségei mellé. Gyermekük számára szerettek volna egy könnyebb, hatékonyabb utat biztosítani a használható nyelvtudás megszerzésére.

Formális lehetőségek:

nyelvtanulás a családon kívül

A 2000-es évek elején egyre több óvodában jelent meg az idegen nyelvű képzés. Ezek során a Helen Doron Early English módszer vagy helyi program, például a Helyi program a korai nyelvi nevelésre a Habakukk a gyermekekért Alapítványi Óvodában alapján szervezték meg az óvodáskorú gyermekek számára az angol vagy német nyelvű foglalkozásokat, jellemzően hetenként egy-két alkalommal (Morvai és Poór, 2006).

Megjelentek a kétnyelvű intézmények is – óvodák, családi napközök, bölcsődék –, ahol általában egy idegen nyelvű és egy magyar anyanyelvű pedagógus foglalkozik egyszerre a gyerekekkel, és így mintegy bemelegítő módon a gyermekek egész nap kapcsolatba kerülnek az idegen nyelvvel (pl. Százsorszép Óvoda, Budapest, Petite Pomme Családi Napközi, Budapest).

Kifejezetten a kisgyermek nyelvi fejlesztésére szakosodott nyelviskolák is létrejöttek, például országsszerte találunk Helen Doron Early English nyelviskolákat, ahol heti egy-két alkalommal játéko-

san ismerkedhetnek a gyerekek az angol nyelvvel 0–19 éves korig speciálisan képzett tanárok segítségével.

Informális lehetőségek:

nyelvtanulás családon belül

Az elmúlt évtizedben megszorodtak azok a lehetőségek is, amelyek arra biztatják a szülőket, hogy az anyanyelv elsajátítás mintájára családon belül kezdjék el az idegennyelv-tanulást.

Ilyen lehetőségeket kínálnak a különféle baba-mama nyelvi klubok, ahol a kicsik szüleikkel együtt vesznek részt az idegen nyelvű foglalkozáson. Az ott elsajátított idegen nyelvű gyerek mondókákat, dalokat megtanulva később otthoni körülmények között együtt, az anyanyelv mintájára gyakorolhatják, így sajátítják el játékosan az idegen nyelvet. Ilyen lehetőséget kínál angol nyelven a Rhymetime Nyelvi Klub (www.rhymetime.hu), vagy további nyelveket kínál például a Boloria Stúdió Francia, spanyol, német nyelvtanfolyam babáddal együtt! programja (<http://boloria.studio.blogspot.hu>).

A legújabb és legnagyobb népszerűségnek örvendő irányzat ebben a témában a kétnyelvű nevelés. Legismertebb képviselői és egyben úttörői Magyarországon Bán Annamária és Fűrész-Mayernik Melinda. Mindketten angol nyelvtanárok, speciális korai nyelvi képzésben vettek részt és saját gyermekeiket is kétnyelvű nevelésben részesítik. Elkötelezett hívei a kétnyelvű nevelésnek, azaz az otthoni körülmények között a természetes kétnyelvűség mintá-

jára történő családi nyelvtanulásnak (a módszerről bővebben Nemes és Révészné, 2017, Révészné 2018). Bán meggyőződése, hogy a szülő közvetítésével a gyermek ugyanolyan könnyedén sajátíthatja el az idegen nyelvet, mint az anyanyelvét. Ezt a jelenséget – a nyelvtanulástól megkülönböztetően – otthoni nyelvtanulásnak nevezi (Bán, 2013). Ennek megvalósítását lehetőleg a gyermek születésétől kezdődően, a család életébe természetesen beépülő, szülővel közösen végzett mindennapos, idegen nyelven történő közös játék, mondókázás, mesélés révén javasolja. Az szükséges forrást mindkét szakember bőségesen biztosítja: dalok, mondókák, mesék, játékok, kreatív tevékenységek gazdag választékát kínálják angol nyelven (www.ketnyelvugyerek.hu és www.angolkalauz.hu). A kétnyelvű neveléssel kapcsolatos tájékoztatást, videótanfolyamot, valamint támogatást nyújtanak az otthoni nyelvtanulásba belevágó szülőknek, saját példájukkal bátorítva vállalkozó kedvű szülő társaikat a nyelvtanulás e hatékony, szórakoztató, és élményekkel teli módszerére (Bán, 2013).

A Budapesten élő francia nyelvtanár, Balog Rita és férje is magyar anyanyelvű, és fiuk születése után vágta bele a kétnyelvű nevelésbe. A döntésüket az motiválta, hogy a nyelvtudás érték és a jövőben francia nyelvtudás felértékelődik majd. Az édesanya a gyermek születésétől kezdve többnyire franciául beszél a fiával, de ha az apát érintő kérdésekről van szó vagy mindhárman jelen vannak, akkor

magyarul beszélnek. Az anya részéről felkészülést és kitartást igényel a kétnyelvű nevelés, hiszen francia szókinccsét folyamatosan fejlesztenie kell (például kisgyermek életéhez kapcsolódó kifejezések, egzotikus állatok nevei stb.). A tapasztalataik szerint a gyermek jól érzi magát francia társaságban is, nem okoz neki gondot a kommunikáció (Szegedi, 2014).

A kisgyermekkor nyelvi fejlesztés jellegzetességei

A szakirodalomban a 90-es évek végéig a korai nyelvtanulás alatt az általános iskolás korban kezdett nyelvtanulást nevezték. A 2000-es évek elejétől a fogalmat az óvodás életkorban kezdett nyelvtanulás megnevezésére kezdték használni (Nikolov, 2004). A szakirodalomban ma is tágabb értelemben a tíz éves kor alatti nyelvtanulóakra használják a kifejezést. Az óvodás korban kezdett nyelvtanulást kisgyermekkorai nyelvtanulás kifejezéssel különböztetik meg, amely alatt a 3-6 éves korú, idegen nyelvvvel ismerkedő gyermekeket értjük (Kovács, 2009).

Mivel óvodáskorúak esetében hagyományos nyelvoktatásról nem beszélhetünk, a korosztálynak szóló nyelvtanítást a korai idegen nyelvi fejlesztés, a korai program, vagy a kisgyermekkorai idegen nyelvi fejlesztése kifejezéssel említik (Kovács, 2009). A korai idegen nyelvi programok jellemzője, hogy a nyelvi fejlesztés sokkal inkább a szóbeliségen alapul, mint más korosztályoknál. Tartalmilag nem di-

rekt nyelvtanulásról van szó, hanem egyfajta általános, tevékenység- és érzelemalapú nyelvi fejlesztésről (Kovács, 2009), melynek során a kisgyermek élményt nyújtó tevékenység közben ismerkedik az idegen nyelvvel. Az óvodáskori idegen nyelvi fejlesztés célja, hogy a gyermek megismerkedjen egy másik nyelvvel, másik kultúrával, megszeresse az idegen nyelvet és pozitív attitűd alakuljon ki benne a nyelvtanulás iránt (Nemes, 2019).

A kisgyermek kori

idegen nyelvi fejlesztés alapelvei

A korai idegen nyelvi fejlesztés legfontosabb jellemzője, hogy az óvodáskorú gyermek korának megfelelően játékba, tevékenységbe ágyazottan történik. A többi óvodai tevékenységhez hasonlóan fontos a barátságos légkör, a játékos, változatos tevékenységszervezés, a gyermek cselekvő aktivitásának biztosítása (ÓNOAP 2013).

A felnőtt azt csinálja, amit megtanult, a gyerek azt tanulja meg, amit már csinált (Kovács, 2009). Olyan tevékenységeket kell a gyerekeknek az idegen nyelven felajánlani, amit egyébként is szeretnek csinálni (Nikolov, 2004): ilyen a játék, a mozgás, a dal, a mondókázás, a mese dramatizálása, a bábozás, esetleg valamilyen kreatív tevékenység. A gyermek a feladatra koncentrálna nem tudatos módon sajátítja el az idegen nyelvet: számára a tevékenység a vonzó, a nyelvi részét szinte észrevétlenül szívja magába. Ráadásul a tevékenység, a cselekvés értelmes szituá-

cióba ágyazva jeleníti meg az idegen nyelvet, így a gyermek háttértudását használva, a kontextusból következteti ki a hallottak jelentését. Ezt nevezzük „bemerítéses” technikának (Nikolov, 2004).

A játék a kisgyermek legfontosabb tevékenysége, ezért az idegen nyelvi fejlesztés legfontosabb eszköze is. A játék különféle típusai más-más nyelvi készségek és kompetenciák fejlesztését teszi lehetővé. A mozgásos játékok a hallás utáni megértést, a szókincs bővítését teszik lehetővé a gyermek számára: a Fuss oda!, Érintsd meg!, Ugorjunk! stb. vezényszavak összekapcsolódnak valamilyen testi válasszal, helyváltoztatással, ami ismerős kontextust teremt a gyermek számára, az idegen nyelv összekapcsolódik a mozgásörömmel, kellemes élményével. Az egyszerű társasjátékok (például: bingo, lotto, memóriajáték) a szókincs gyakorlását teszik lehetővé játékos formában (Nemes, 2019). A szerepjátékok a beszédprodukciónak gyakorlását segítik elő: kezdetben a mondókák, dalok játékos utánozó mozgással való kísérése, később egy-egy egyszerűbb mese – főképp láncmese – dramatizálása vagy elbábozása komplexen fejleszti a szókinccset, a kiejtést és a nyelvtant. A kreatív tevékenységek (például színezés, rajzolás, gyurmázás, de akár festés) is tekinthető gyakorló játéknak, hiszen a gyermekek számára fontos manipulációt teszik lehetővé. Ezek során mind a beszédértést, mind a beszédprodukciónak gyakorolhatja a gyermek a feladat, az eszközök használata és a téma kapcsán.

Az idegen nyelvi foglalkozáson alkalmazott játék vagy játékos elemekkel tarkított tevékenység során a gyermek különösebb erőfeszítés nélkül jut birtokába az idegen nyelv alapszókincsének és struktúrájának (Kovács, 2009), ezért leghatékonyabb eszköze a nyelvi fejlesztésnek.

A 2–7 éves kor a kognitív fejlődés műveletek előtti szakasza, amikor a gyermek elvont gondolkodásra még nem képes. Ezért lényeges, hogy az idegen nyelvi fejlesztés során a megértést megfelelő szemléltető eszközökkel segítsük. A szemléltető eszközök változatos, több érzékszervre ható használata egyben biztosítja a gyermek cselekvő aktivitását, amely szintén feltétele a kisgyermekkorú tanuláshoz (Ó-NOAP, 2013).

A vizuális szemléltetés (input – vö.: OxIPO-modell, Mező és Mező, 2019) minden esetben része legyen a kisgyermeknek szóló nyelvi foglalkozásnak (Kovács 2009, Nemes, 2019). Ez történhet képek, fotók, hívókérdések, könyvek, tárgyak, játékeszközök, bábok, fejdíszek stb. segítségével. Ezek mindig az elsajátítandó új szókincshez kövessék, így segítve a gyermeket a megértésben (Nemes, 2019). A valóságos tárgyak, játékeszközök egyben tapintásos élményt is nyújtanak a gyermeknek, így hatékonyabbá teszik a tanulást a több érzékszervi tapasztalat bevonásával.

Az akusztikai szemléltetés (input) is fontos része az idegen nyelvi fejlesztésnek: ilyen lehet a zene, vagy a különféle hangfelvételek, pl. állathangok, járművek,

vagy hangszerek hangjának lejátszása, amelyekkel játszhatunk hangfelismerő játékokat. Az akusztikai élmény biztosítása azonban önmagában is egyik alapelve az idegen nyelvi foglalkozásnak: a dalok dallamukkal, a mondókák ritmikusságukkal segítik az idegen nyelv élményszerű elsajátítását (Nemes, 2019).

Az ízlelés-szaglás élménye ritkábban fordul elő a nyelvi foglalkozások alkalmával, érdemes azonban időnként élni vele: ételek, italok kóstolása, szagolgatása, esetleg elkészítése szintén tapasztalati úton, játékosan segíti a gyermeket az adott szókincs birtokába (Nemes, 2019).

Habár nem feltétlen érzékszervi megnyilvánulás, de ide kell sorolnunk a kinestetikus élményt is, mint szemléltető lehetőséget. Az óvodás korosztálynak a játék mellett a mozgás a másik lételeme. Az idegen nyelvi foglalkozáson a mozgás lehetőséget ad a mozgásigény levezetésére, ezáltal a kisgyermek lecsendesítésére, vagy éppen aktivizálására. Másrészt az adott szókincshez kapcsolódó mozgás, mozdulat bemutatása segíti a megértést. A mozgás ismétlése segíti a gyermeket az elsajátításban, a szókincs beépülésében.

A szemléltető eszközök széleskörű alkalmazása elengedhetetlen a beszédértés segítésében az óvodáskorban, ráadásul segíti a pedagógust a tevékenység változatosságának biztosításában.

Mivel az óvodáskorú nyelvtanulás kizárólag a szóbeliségen alapszik, ezért a másokkal való interakcióban történő tanulás e korosztály nyelvi fejlesztésének az alap-

ja. Az interakció kezdetben egyszerűen fizikai válasz a gyermek részéről az utasításokra, a pedagógus nem követeli meg azonnal a beszédprodukción (Kovács, 2009). A beszédprodukción (OxIPO-modell szerinti output – Mező és Mező, 2019) kialakulásához biztonságos légkörre van szükség, ahol a gyermek mer megnyilatkozni. Ezt a személyesség megteremtésével éri el a pedagógus: a szemkontaktussal, a gyermek nevére történő megszólítással, az idegen nyelvű barát (bábfigura) segítségével, valamint a gyermekek kedvelt tevékenységeit beépítve az idegen nyelvű foglalkozásba. Fontos, hogy a pedagógus maga is jól érezze magát a foglalkozás közben, mosolyogjon, dicsérettel buzdítsa a gyermekeket (Nemes, 2019).

A fejlesztés tartalma

A kisgyermekkorú nyelvvelénevezés az anyanyelv tanulásához hasonlóan történik: a gyermek nem a nyelvi formára, hanem a tartalomra figyel (Kovács, 2009). Éppen ezért az idegen nyelvű foglalkozások anyagát a gyermek számára az első nyelvből már ismert, életkorának megfelelő témák és tevékenységek alkotják.

A kisgyermekkorú által kedvelt témák az őt körülvevő világ, a természet, a mindennapi élet személyei és tárgyairól szól: állatok, növények, család, színek, időjárás, évszakok, járművek, mesék stb. Ezekkel a témákkal találkozik otthon vagy az óvodában is, erről szólnak az első nyelven hallott mesék, könyvek megalkotva azt a

háttértudást, amelyre építhető az idegen nyelvi foglalkozás is.

Az óvodáskorú gyermekek nyelvi fejlesztéséhez hasonlóan a leggazdagabb nyelvi forrás az idegen nyelvű gyermekirodalom. A kisgyerekek szívesen hallgatnak és ismételgetnek rímes és ritmikus, kellemes hangzású szövegeket, ezért az idegen nyelvű mondókákat, kiszámolókat, dalokat is igen kedvelik. A nyelvtörők a kiejtés, a találós kérdések a szókincs játékos gyakorlására adnak lehetőséget (Nemes, 2019). Az idegen nyelven elhangzó mesék közül jó szolgálatot tesznek a láncmesék, amelyekben az ismétlődő szerkezetek a szókincs rögzítésére különösen alkalmasak (Kovács, 2009). A mesekönyvek, képeskönyvek szintén segítik a megértést, a nyelvvél való ismerkedést. Jó, ha az idegen nyelvű foglalkozás helyszínén van egy 10–20 idegen nyelvű képeskönyvből álló könyvtársarok (Kovács, 2009).

Digitális korszakunk számos lehetőséget biztosít az autentikus kép- és hanganyagokhoz való hozzáféréshez (Kovács, 2009). A világhálón bőséggel találunk gyerekeknek szóló idegen nyelvű oldalakat, ahol eredeti nyelven meghallgathatjuk a színes animációkkal kísért dalokat, mondókákat, meséket. Autentikus hanganyagok felhasználása lehet az óvodai foglalkozások része: az idegen nyelvű zenei cd-k alkalmazhatók háttérzeneként valamilyen manipulatív tevékenység során, de akár mozgásos játékok részeként (Kovács, 2009). Az eredeti nyelven hallgatott alkotások

hozzásegítik a gyermeket a kiváló kiejtés és intonáció elsajátításához.

Az idegen nyelvi neveléshez hozzátartozhat a kulturális ismeretek bővítése (Kovács 2009): a gyerekek megismerkedhetnek a másik ország természeti és kulturális látnivalóival, lakóival, szokásaival, ünnepeivel, ételleivel, játékaival, rajzfilmjeivel stb. A gyermekirodalmi alkotások önmagukban is közvetítenek ismereteket a másik kultúráról és gyermekeknek szóló kulturális ismeretek elősegíthetik a másik kultúra iránti pozitív attitűd kialakulását (Kovács, 2009).

A kisgyermekkorai nyelvi fejlesztéshez szükséges pedagógusi kompetenciák

A 2000-es években, részben szülői nyomásra megjelenő óvodai idegen nyelvi foglalkozásokat nyelvtanárok vagy a speciális nyelvi képzettséggel nem rendelkező óvodapedagógusok tartották. A tapasztalatok azonban azt mutatták, hogy sem a nyelvet magas szinten beszélő nyelvtanár, sem a gyerekek nyelvén jól értő, nyelvet beszélő óvodapedagógus nem megfelelő a kisgyermek nyelvi fejlesztésére (Kovács, 2009).

Erre a feladatra egyes kutatók szerint csak hozzáértő, megfelelő szakmai kompetenciákkal rendelkező óvodapedagógusok és tanítók alkalmasak. Szakmai követelmény a kiváló nyelvtudás, különösen a kiejtést és intonációt illetően, valamint a korosztály-specifikus nyelvpedagógia ismerete (Trentinné, 2015). Az óvodáskorú

gyermek elsősorban hallás után tanul, ezért a helyes mintaadás kiemelkedően fontos. Nikolov szintén a célnyelvet kiválóan ismerő nyelvpedagógust tartja alkalmasnak a feladatra, de emellett hangsúlyozza a korosztály speciális ismeretét is: Nem elég, ha kiválóan ismeri valaki Shakespeare műveit angolul. Sokkal többet számít az, hogy lelkes legyen, értsen a gyerekek nyelvén, s a gyereknyelvet tudja a célnyelven használni (Nikolov, 2004).

Az elmúlt évtizedben több magyarországi felsőoktatási intézményben is indultak képzések a korai idegen nyelvi fejlesztés terén. Elsőként 2006-ban a Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán és az ELTE Tanító és Óvóképző Főiskolai Karán. Később a Szegedi Tudományegyetemen, a Kodolányi János Főiskolán és a Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Gyógypedagógiai Karán is elérhetővé váltak angol vagy német specializációk (Nemes, 2014). Tudomásunk szerint nincs az országban olyan képzés, amely a korai francia nyelvű nevelésre készíti fel a hallgatókat.

Kisgyermekkorai francia nyelvtanítás Magyarországon

A francia nyelv helye a világban. A francia a világ egyik legerjedtebb nyelve a kínai, az angol, a spanyol, az arab, és a hindi után: öt kontinens mintegy 80 országában 274 millióan beszélnek. A világ 29 országában hivatalos nyelv (OIF 2014). Idegen nyelvként az angol mellett az egyetlen

olyan nyelv, amit a világon mindenütt tanítanak (OIF 2014). A franciát hivatalos nyelvként használó (anyanyelvű és két- vagy többnyelvű) beszélők, valamint a franciát, mint idegen nyelvet tanulók alkotják a frankofónia 274 milliós közösségét – részletek találhatóak itt: <https://www.francophonie.org/-donnees-et-statistiques-langue-francaise-.html>)

A francia nyelvet Franciaországon kívül Európa több országában is anyanyelvként és hivatalos nyelvként használják (Monaco, Belgium, Luxemburg, Svájc). A 16. századi gyarmatosítás következtében hivatalos nyelvként beszélik még Franciaország öt tengerentúli megyéjében (amelyek az EU részei): a Karib-térségben található Guadeloupe és Martinique szigetén, a Dél-Amerika északi részén fekvő Francia Guyana-ban, az Indiai-óceánban fekvő Réunion szigetén és Mayotte szigetén. Francia a hivatalos nyelv Franciaország tengerentúli területein is (amelyek nem részei az Európai Uniónak): a Csendes-óceánban található Francia Polinézián, Saint-Pierre és Miquelon szigetén, Wallis és Futuna szigetén, Saint-Barthélemy és Saint-Martin szigetén. A Kanadához tartozó Québec tartomány egyetlen hivatalos nyelve szintén a francia. Ezen kívül húsz afrikai országban hivatalos nyelv a francia, pl. Kongói Demokratikus Köztársaság (33 millió beszélő), Kamerun (9 millió), Elefántcsontpart (7 millió), Madagaszkár (4.8 millió) Szenegál (4 millió) és Benin (4 millió). Nem hivatalos nyelv, de az oktatás nyelve maradt a

francia Algériában, Tunéziában és Marokkóban. Szintén az oktatás nyelvként széleskörűen elterjedt a francia nyelv használata a Távol-Keleten Kambodzsában és Vietnámban.

A nyelvterület nagysága ellenére a nyelv nagyon egységes, különbségek leginkább a szókincsben mutatkoznak. A franciák nagyon büszkék erre a kulturális örökségre, ezért 1970-ben létrehozták a Frankofónia Nemzetközi Szervezetét (Organisation Internationale de la Francophonie), amelynek elsődleges feladata a franciául beszélő anyanyelvi közösségek támogatása, valamint a francia nyelv és kultúra nemzetközi terjesztése.

A francia nyelv az indoeurópai nyelvcsalád, azon belül a latin nyelvek tagja a spanyol, a portugál, az olasz, a katalán és a román nyelvvel együtt (Bárdosi és Karakai, 1996). Szókincse túlnyomó részt latin gyökerű, de kevés görög, germán és angol eredetű szó is előfordul. A francia köznyelvben 36 hangzó van, de a h hangot sosem ejtik, az r hangot pedig hátul, a nyelvcsappal képzik. Európában a 17–20. században a francia ún. lingua francaként volt jelen: a francia volt az európai népek közötti diplomáciai és kulturális érintkezés legfőbb eszköze (Bárdosi és Karakai, 1996). A 20. században azonban Anglia és az Egyesült Államok politikai és gazdasági nagyhatalommá válásával az új közvetítő nyelv az angol lett. A francia nyelv azonban mind a mai napig a diplomácia nyelve maradt, számos nemzetközi szervezet (pl. Európai Unió, az Európa Tanács, ENSZ,

NATO, UNESCO, FIFA, NOB, Vöröskereszt) hivatalos nyelve ma is. A Vatikánban a latin mellett az egyik diplomáciai nyelv szintén a francia (Bárdosi és Karakai, 1996).

A francia nyelv helye az Európai Unióban

Az Eurobarometer 2012. évi Az európaiak és nyelveik című felmérése szerint az Európai Unióban a legszélesebb körben beszélt idegen nyelv az angol (38%), a francia (12%), a német (11%), a spanyol (7%) és az orosz (5%). Az angol 19 tagállamban a legszélesebb körben beszélt idegen nyelv (az Egyesült Királyságot és Írországot nem számítva). Az Európai Unió 27 tagállamából 14 tagállamban a harmadik leggyakrabban beszélt nyelv a francia, az angol és a német után (2012. évi adat). Belgiumban és Luxemburgban ez az arány a legmagasabb: 45 és 80%-al a francia az leggyakrabban beszélt idegen nyelv. Ennek oka a két ország háromnyelvűségéből fakad: Belgiumban a francia, a flamand és a német, míg Luxemburgban a luxemburgi, a francia és a német az ország hivatalos nyelvei.

A fent említett 14 ország közül Magyarország beszélik a legkevesebben a franciát idegen nyelvként, mégis elmondható, hogy országukban a felmérés szerint ez a harmadik leggyakrabban beszélt idegen nyelv. Francia nyelv tanulására az ország 45 általános iskolájában, 300 középiskolájában – ebből 10 kéttannyelvű intézményben –, a magyarországi egyetemeken, az ország öt nagyvárosában működő Alliance

Française nyelvtanfolyamain és a Budapesti Francia Intézetben van lehetőség (<http://www.franciaintezet.hu/articles/education/10-bonnes-raisons-dapprendre-le-francais.html>).

A kisgyermekkorú francia tanulás lehetőségei Magyarországon

A 20. század elején nagy presztízse volt a francia nyelvnek a magyar kulturális életben, a magyar írók, zeneszerzők és költők tanulták a nyelvet és megírták a francia fővárost például Munkácsy Mihály, Czóbel Béla, Kassák Lajos, Ady Endre, József Attila, Radnóti Miklós, Ilyés Gyula, Szerb Antal, Kodály Zoltán. A 21. századra a francia nyelv népszerűsége jelentősen csökkent a magyar nyelvtanulók körében. Ez egyrészt magyarázható a nyelvtudás fogalmának ártértékelődésével: míg a kilencvenes évek elejéig az idegen nyelv-tanulás célja a műveltségi szint emelése volt, addig a rendszerváltás után a nyelvtudás a társadalmi mobilitás, az érvényesülés legfontosabb eszközévé vált (Kovács, 2009).

A jelenség nem csak Magyarországra jellemző, Európa-szerte csökkenést mutat a francia nyelv iránti érdeklődés. A Francofónia Nemzetközi Szervezete (OIF) felmérése szerint 2010–2014 között mintegy 8%-kal csökkent Európában a franciául tanulók száma (<https://www.francofonic.org/-donnees-et-statistiques-langue-francaise-.html>). Mivel a nyelvtudás megszerzése költséges és sok erőfeszítést igénylő folyamat, a nyelvtanulók hazánk-

ban is szívesebben választják a gazdasági-lag jobban hasznosítható nyelvet, az angolt. Úgy véljük, hogy az egykori presztízis nyelv, a francia azok számára maradt alternatíva, akiknek valamiféle kötődésük van a nyelvhez vagy munkavállalás céljából van szükségük a nyelvtudásra. Az OIF további adatai szerint Magyarországon ma 117.000 frankofón – azaz francia anyanyelvű vagy a franciát, mint idegen nyelvet beszélő ember él (OIF, 2014).

A francia nyelv visszaszorulásával magyarítható, hogy a kisgyermekkorai francia tanulás lehetőségei is jelentősen korlátozottak Magyarországon, ami kutatásunkat is nehezítette. Dolgozatunkban a kisgyermekkorai francia nyelvtanulás formális – azaz családon kívüli – lehetőségeit vizsgáltuk. Az felkeresett intézmények egy része a francia állam által támogatott szervezet, másik része magyar állami vagy magánintézmény, amelyekben 0–7 éves korú gyerekeknek van lehetőségük franciául tanulni.

Alliance Française

A Fondation Alliance Française (magyarul: Alliance Française Alapítvány) a francia Külügyminisztérium által felügyelt kiterjedt kulturális hálózat, amely öt kontinensen, mintegy 850 intézménnyel, a világ 136 országában van jelen. Az alapítvány feladata a francia nyelv és kultúra terjesztése.

Az egyes városokban egyesületek formájában jönnek létre Alliance Française (Francia Szövetség) központok. Az in-

tézmények három alapvető küldetése a francia nyelv oktatása, a francia és a frankofón kultúra megismertetése, valamint a kulturális sokszínűség előmozdítása (<http://www.af.org.hu/?lang=hu>).

Magyarországon öt nagyvárosban (Debrecenben, Miskolcon, Szegeden, Pécsen és Győrött) található Alliance Française egyesületek. Általános és szakmai nyelvórákat, továbbá nyelvtanfolyamokat tartanak francia és magyar anyanyelvű tanárokkal. Nyelvtanulóikat 4 éves kortól várják, bár kutatásunk során ezt az egyes intézményeknél változó intenzitásban tapasztaltuk. Az Alliance Française egyesületek francia egynyelvű nyelvvizsgák lebonyolítására és nyelvvizsga bizonyítvány kiadására is jogosultak, ezen kívül könyvtárral és médiatárral rendelkeznek. Kulturális programokat szerveznek, kiemelkedő rendezvényük a minden év márciusában megrendezésre kerülő Frankofónia. Valamennyi intézménynek egy közös felületről elérhető honlapja van, amelyen hasznos információkat olvashatunk működésükkel, programjaikkal, nyelvtanfolyamaikkal kapcsolatban (www.af.org.hu). Az Alliance Française-ek magyarországi hálózatának felügyeletét a Budapesti Francia Intézet látja el (<http://www.franciaintezet.hu/hu/cikkek/oktatas/partnerek>).

A budapesti Francia Intézet

A Francia Intézet a francia kultúra terjesztésére létrehozott francia állami in-

tézmény, amelynek Franciaországban és a világ számos pontján működnek központjai. A budapesti Francia Intézet 1947-ben jött létre a párizsi egyetem felügyelete alatt.

Az intézményben francia nyelviskola és vizsgaközpont működik, ahol hatféle nyelvtanfolyam-típusból válogathat az érdeklődő (általános, gyermek- és ifjúsági, szaknyelvi, távoktatás, egyéni nyelvórák, valamint magyar nyelv francia ajkúaknak). Az Intézetben általános és szakmai egy nyelvű vizsgák is letehetőek. Az Intézet a francia képzőművészet, zene, film, színház, tánc terén egyedülálló kulturális programok megismerésére teremt lehetőséget, kiállítások, koncertek, filmvetítések, színházi, cirkuszi és kortárs tánc bemutatóival. 42.000 dokumentumból álló, háromszintes médiatára (külön könyvtárrésszel a gyerekek számára) a legnagyobb francia nyelvű gyűjtemény Magyarországon. Tudományos osztálya felsőoktatásban dolgozó oktatóknak és diákoknak biztosít számos franciaországi ösztöndíjlehetőséget, továbbá nemzetközi tudományos rendezvényeket bonyolít. Oktatási és nyelvi együttműködési osztálya koordinálja a magyarországi Alliance Française hálózat munkáját és segíti a magyarországi francia-oktatást többek között francia oktatási segédletek és franciatanári továbbképzések biztosításával. Az oktatási együttműködési attasé, Hugues Denisot maga is a korai nyelvi fejlesztés szakembere: a gyermekeknek szóló *Les Loustics* és *Les Petits Loustics* című nyelvkönyvek,

valamint a *Malle á malices* elnevezésű, a gyermekfoglalkozásokhoz kifejlesztett eszköztár szerzője. (<http://www.francia-intezet.hu/hu>).

Az országban itt található a legtöbb gyerekeknek és fiataloknak szóló francia nyelvtanfolyam: trimeszterenként tízféle tanfolyam közül lehet választani. A 4–6 éves óvodások a MINI csoportokban, a 7–11 éves kisiskolások a JUNIOR csoportokban játékosan tanulják a franciát. A foglalkozások életkornak megfelelő témákban, kis csoportokban (4–8 fő), játékos, kreatív feladatokon keresztül, anyanyelvi és anyanyelvi szintű oktatókkal történik. A legkisebbek (4–6 év) megismertetése a francia nyelvvel speciális módszertan szerint játékkal, énekkel, mozgással, mesével történik (<http://www.francia-intezet.hu/hu/cikkek/nyelviskola-es-vizsgakozpont/nyelvtanfolyamok/gyerek-es-ifjusagi-nyelvtanfolyamok/index.html>).

A nyelvtanfolyamokon kívül nyáron három turnusban 5–14 éves korú gyermekeknek francia nyelvi táborokat is hirdet a Francia Intézet, ahol a gyermekek gyarapíthatják francia szókincsüket, kreativitásukat, együttműködési képességeiket, szórakoztató és interaktív módon tanulhatják a francia nyelvet (<http://www.francia-intezet.hu/binaries/content/assets/article/s/cours-et-examens/presentation-de-cours/cours-enfants-tabor-2017---fr-hu.pdf>).

Gyermekeknek szóló lehetőségeket biztosít a Francia Intézet a Médiatárában található gyermekrészelgével, ahol francia nyelvű mesekönyvek, ifjúsági regények,

ismeretterjesztő könyvek, CD-k, DVD-k kölcsönözhetőek. A könyvtár gyermekeknek szóló programokat is szervez: 2018. áprilisától 3-10 éveseknek szóló meseórákat, valamint francia nyelvű filmvetítéssel egybekötött kézműves foglalkozást kínál. (<http://www.franciaintezet.hu/hu/cikkek/mediatar/tevekenysegek>)

Francia nyelv gyerekeknek

A Párizsban született kétnyelvű tanárnő többféle francia foglalkozást kínál weboldalán 0–12 éves korú gyermek részére: franciatanulás, meseóra, színjátsszókör, nyári tábor, francia séta a városban, francia szombatok (<http://www.francianyelvgyerekek.hu/>). A francia foglalkozásokat 0–4 éves, 5–8 és 9–12 éves korú gyermekeknek három korcsoportban hirdeti. A 0–4 éves korú gyermeknek a foglalkozás heti egy alkalommal 40 perc, az 5–12 éveseknek 60 perc. A foglalkozások tartalma éneklés, mondókázás, körjátékok, mesélés, játék. A 0-8 éves korig ajánlott mesefoglalkozásokon a mesét kezdetben két nyelven, majd amikor már jól ismerik a gyermekek a szöveget, francia nyelven mondja a tanárnő 40 és 60 perces foglalkozás keretében.

A színjátsszókört kiegészítő foglalkozásnak javasolja a tanárnő, ahol nem határoz meg életkort. A színjátsszókör improvizációs óra sok mozgásos, kapcsolatépítő, koncentrációs és relaxáló gyakorlattal, amelyeken keresztül a gyermekek megszabadulhatnak a nyelvtanulást akadályozó gátlásaiktól, és ezáltal gyorsabban ha-

ladhatnak a francia nyelv tanulásában, mind a beszédértés, mind a helyes kiejtés elsajátításában.

A francia szombatok elnevezésű foglalkozásokat az 5–12 éves korú gyerekeknek ajánlja. Ezek mesepedagógiai foglalkozások francia nyelven, amelyeket Bajzáth Mária és Boldizsár Ildikó mesepedagógiai képzése inspirált. Mesélés, képzeletjáték, sok mozgás és drámajellegű játékok alkotják a foglalkozások anyagát.

6–12 éves gyerekek számára ajánlott nyári táborai szintén mesepedagógiai ihletésűek, ahol a felajánlott mesét a gyermekek ötleteiből kiindulva, azokra építve dolgozzák fel sok-sok mozgással, énekléssel, mondókázással és képzőművészeti tevékenységgel. A tábort a közösen létrehozott előadás zárja. A tábor célja megerősíteni a gyermeket a francia nyelv és kultúra iránt.

A Francia séta a városban elnevezésű foglalkozás célja, hogy kontextusban használja a gyermek a nyelvet: közösen ellátogatnak egy játszótérre, ahol megtanulják az egyes játék eszközök nevét franciául. Máskor a piacra mennek vagy turistaként sétálhatnak egy kiválasztott városrészben megnevezve az épületeket, látningalókat (<http://www.francianyelvgyerekek.hu/>).

Eszterlánc Északi Óvoda

2016 szeptemberében indultak újra a nyíregyházi Eszterlánc Északi Óvodában az francia nyelvű tevékenységek az Eötös Gyakorlóiskolával való együttműkö-

dés keretében. A két évtizedes múlttal rendelkező óvodai francia nyelvű tevékenységek során az óvodások ingyenesen, heti két alkalommal vehetnek részt. A gyerekek a foglalkozásokon az életkori sajátosságaikra építő mondókák, szerepjátékok elsajátításán keresztül tanulják meg a hétköznapi életben elengedhetetlenül szükséges francia nyelvi fordulatokat, kifejezéseket. Az óvodásoknak lehetősége van a francia nyelv folytatására iskolába lépéskor is, hiszen az Eötvös Gyakorlóiskolában 2017 szeptembere óta újra indulhatott a francia nyelvi tagozat.

A foglalkozásokat biztosító Eötvös Gyakorlóiskola nagy hagyományokkal rendelkezik a francia nyelv oktatása terén, első francia tagozatos osztálya 1989-ben indult. A francia oktatás magas színvonalát biztosítja az intézmény sikeres együttműködése a Magyar–Francia Ifjúsági Alapítvánnyal, akik anyanyelvi lektorok biztosításával segítik a nyelvoktatást. Az iskola jó kapcsolatban áll a Francia Nagykövetség Együttműködési és Kulturális Osztályával, a Francia Intézettel és a debreceni Alliance Française-szal (http://www.nye.hu/eotvos_francia_nyelvi_program).

Petite Pomme Francia-Magyar

Kéttannyelvű Családi Napközi

A budapesti, III. kerületi csendes melékutcában található magánintézmény maximum hét, 1–5 éves korú gyermek napközbeni ellátásáról gondoskodik a gyermekjóléti törvény szabályainak megfelelően. A kis csoportlétszám kedvez a diffe-

renciált fejlesztésnek, ezért külön hangsúlyt fektetnek a kisgyermek korai nyelvi fejlesztésére, azt kétnyelvű neveléssel biztosítják. Nemcsak az életkoruknak megfelelő meséken, verseken, mondókákon és dalokon keresztül találkoznak a célnyelvvel a gyermekek, hanem a mindennapi kommunikáción keresztül is, hiszen a csoportban dolgozó egyik pedagógus francia nyelven, a másik magyar nyelven szól hozzájuk (<http://xn--csaldinapkzi-6db63a.hu/>).

Gustave Eiffel Francia Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium (Lycée Français Gustave Eiffel de Budapest — LFGEB)

Az egyszerűen csak budapesti Francia Iskolaként emlegetett intézmény fenntartója a Francia Külügyminisztérium által működtetett, Külföldön Működő Francia Oktatási Intézmények Hivatala, amely 137 országban, 495 külföldön működő francia képzőintézményt tart fenn. Ezek az intézmények a francia tanrend szerint működnek, tanárait a francia Oktatási Minisztérium felügyeli, az oktatás nyelve legfőképp a francia. A LFGEB több mint ötven éve működik Budapesten. 2018-ban több mint 30 országból érkező 3–18 éves 650 diák látogatta az intézményt, azaz voltak óvodás korúak és érettségire készülő diákjaik is (<http://lfb.hu/hu/az-intezmeny/kiadvanyok/prospektus-magyarul>). A pedagógia program célja, hogy a francia kultúra és értékrend szerint világra nyitott felnőtteket neveljen. Az intézményben fontos szerep jut az idegennyelv-tanu-

lásnak: a diákok az első osztálytól kezdve tanulnak angolul; felső tagozaton az angol mellé választaniuk kell még egy nyelvet (általában németet vagy spanyolt, de latinul is tanulhatnak). Az itt tanuló magyar diákok magyar nyelven nyelvtani és történelmi képzést is kapnak.

Az óvoda, az általános iskola és a gimnázium külön térben helyezkednek el. Az óvoda tágas, világos csoportszobákkal, tornateremmel, pihenő szobával és étkezővel várja a gyerekeket. A 3–6 éves korú gyermekeket korcsoportonként nevelik: kiscsoport, középső csoport, nagycsoport. A csoportokban egy francia anyanyelvű óvodapedagógus-tanár és egy franciául beszélő magyar dajka van napközben a gyermekekkel. A gyermekek a magyar nyelvvel mint első nyelvvel és magyar mint idegen nyelvvel egyaránt találkoznak. A gyerekek nevelése és oktatása a francia nemzeti tanterv szerint működik, amely az alábbi öt fejlesztési területet jelöli meg: nyelvi fejlesztés, önkifejezés mozgással, önkifejezés művészetekkel, gondolkodás fejlesztése, környezettünk felfedezése). Az óvoda feladata, hogy „kedvet csináljon az iskolához, tanuláshoz, az önállósághoz, az önkifejezéshez és a személyiségük kiteljesítéséhez” (<http://lfb.hu/hu/tanulmanyok/ovoda-altalanos-iskola/az-ovoda>)

A kutatás folyamata

Első lépésként olyan intézményeket kerestünk, amelyek Magyarországon kis-

gyermekek francia nyelvű oktatásával foglalkoznak. Kutatásunkat nem szűkítettük le az óvodás korosztály (3–7 éves) francia tanulásának kutatására, hanem olyan intézmények és pedagógusok munkáját is megvizsgáltuk, akik az óvodáskor előtti, illetve az iskolába lépő korosztállyal foglalkoznak (0-7/8 éves korosztály).

A helyszínek felkutatása 2017. december és 2018. január között történt részben a világhálón keresztül, részben nyelvtanárok segítségével. Országosan tíz intézményt találtunk, ám kettő többszöri telefonos és e-mailben való megkeresésre sem válaszolt, így nyolc nyelvtanárral vagy intézménnyel sikerült felvennünk a kapcsolatot.

Kutatásunkban arra kerestük a választ, kik azok, akik a 0–7 éves korosztály francia nyelvi fejlesztésével foglalkoznak, milyen képesítéssel rendelkeznek, van-e speciális képzettségük, milyen feltételekkel és milyen módszertani elvek szerint valósulnak meg a foglalkozások. Vizsgálatunkhoz a strukturált interjú módszerét választottuk egy 20 kérdésből álló kérdéssor mentén. Az interjúalanyok az előző fejezetben bemutatott intézmények munkatársai, öt magyar anyanyelvű, három francia-magyar kétnyelvű. Az interjúk 2018. január és február hónapban készültek telefonon vagy Skype-on. Az interjút megelőző egyeztetések során minden interjúalanyunkat elküldtük a kérdéssort e-mailben. A beszélgetéseket – az interjúalanyok előzetes hozzájárulásával – hangfelvevővel rögzítettük, majd lejegyeztük.

Az interjúk elemzése

Végzettség. Öt interjúalany középiskolai franciatanári végzettséggel rendelkezik: két interjúalany francia-matematika szakos (4., 5.), egy francia-orosz szakos (3.), egy francia-magyar szakos (7.), és egy tanító-franciatanár (6.) középiskolai tanári végzettséggel rendelkezik. Két francia anyanyelvű megkérdezett francia egyetemeken szerzett francia szakos bölcsészdiplomával rendelkezik (1., 2.). Egy interjúalany tapasztalati úton szerezte a francia nyelvtudást (utazások, hosszabb idejű kint tartózkodás, külföldi tanulmányok, munka), végzettsége szerint ápoló (8.). Összességében tehát elmondható, hogy az interjúalanyok egy kivételével francia nyelvtanárok, a 10 év alatti gyerekek oktatásához azonban csak egy személynek van felsőfokú végzettsége (6.).

Felkészülés. Négy válaszadó tapasztalati úton szerezte a kisgyermek nyelvtanításához szükséges ismereteket: saját gyermeke tanítása által (3., 4., 8.), illetve drámapedagógiai, mesepedagógiai és Waldorf óvodával kapcsolatos élményei során (1.). Ez utóbbi válaszadó a nyelvtanítási ismeretek bővítése helyett a gyermekekkel kapcsolatos ismereteit tartotta fontosnak fejleszteni: „Elmentem helyekre, ahol a gyerekekről lehet gondolkodni. Az ember így fejlődik magától.” Egy másik interjúalany Bán Annamária „Nevelj kétnyelvű gyermeket!” című könyvére hivatkozott, illetve egyéb könyvek és internetes források segítségével igyekszik magát folyamatosan képezni (4.).

Négyen vettek részt speciális felkészítésben: a Budapesti Francia Intézet Oktatási és Nyelvi Együttműködési Osztálya által szervezett korai nyelvtanulással kapcsolatos továbbképzéseken (3., 5., 6., 7.). Közülük ketten ösztöndíjként is eltölthettek egy-egy hónapot Franciaországban, ahol szintén korai nyelvi kurzusokat látogattak (5., 6.), egy interjúalany pedig mindkét úton (tapasztalati és továbbképzés) szerzett speciális kompetenciákat (3.). Az önképzés ennél a csoportnál is jellemző: „A gyerekeimet kisebb korban nem tanítottam. Igazából, amit olvastam erről, meg ezeken a „stage”-okon [továbbképzés] tanultam erről, meg aztán kutattam, meg, amit tapasztalatból tanultam.”

Elmondható, hogy a nyelvtanárok többsége autodidakta módon, saját tapasztalatból szerezte a korosztály tanításához szükséges ismereteit. Nagyon motiváltak és elkötelezettek a korai nyelvtanításában, ezt bizonyítja, hogy többségük törekedett a korosztály-specifikus szakmai ismeretek megszerzésére a jelenleg elérhető továbbképzéseken, külföldi ösztöndíjakon vagy egyéb gyermekpedagógiai képzéseken, de akár önálló kutató munkán keresztül is.

Két válaszadó nyelvészeti vagy nyelvpedagógiai eseményen hallott a korai nyelvtanításról és ennek hatására kezdett el otthoni és óvodai francia oktatással foglalkozni (3., 5.). Három válaszadó a szülők kezdeményezésére kezdett óvodás (2., 7.) vagy fiatalabb (2-3 éves) gyerekekkel foglalkozni (1.). Egy válaszadó mondta, hogy a kisfiával kezdett franciául foglalkozni,

ebből alakult az egész (4.) Egy interjúalany válaszolta azt, hogy intézményükben az óvodás kori francia oktatásnak 20 éves múltja van, ebbe kapcsolódott be (6.).

Szakmai tapasztalat. Három válaszadó 2010 óta (1., 5., 6.), két válaszadó 2011 óta (7., 8.), egy válaszadó 2013 óta (4.) és egy 2008 óta (3.) foglalkozik kisgyermek francia oktatásával. Egy válaszadónál nincs adat erre vonatkozólag (2.). Az adatokat árnyalja némiképpen néhány idevonatkozó adat: egyikük dolgozik olyan intézményben, ahol 1996 óta van ovis francia (6.), saját gyermekével egy válaszadó 1998-ban (3.), másik 2009-ben kezdett el franciául foglalkozni (4.). Ez arra mutat, hogy a korai francia oktatás gondolatának voltak egyidejű megnyilvánulásai a korai angol megjelenésével, ám intézményes megjelenése lassabban alakult ki. Összességében jellemző, hogy az óvodás korosztály részére indított francia nyelvtanulás 2010 körül indult el szélesebb körben, ami mintegy tíz évvel későbbi megjelenést jelent az angol nyelvhez képest.

Célközönség korosztálya. Két interjúalany válaszolta, hogy korai nyelvtanítás keretében iskoláskorú gyerekekkel dolgozik, akik 8–12 évesek (2.), illetve 6–12 évesek (3.). Az egyik válaszadónak van otthoni tapasztalata az 1–6 éves kisgyermekek tanításával kapcsolatban is (3.). Két interjúalany nyilatkozott úgy, hogy több korosztállyal is foglalkozik. Kizárólag óvodás korosztállyal foglalkozik három válaszadó, egy válaszadó pedig kizárólag a bölcsődés korosztállyal dolgozik (8.)

Működési forma. Két interjúalany magánvállalkozóként magánórát tart (1.), vagy magán intézményt működtet (8.). Öt interjúalany a francia állam intézményei által indított tanfolyam (2., 3., 4., 5.), vagy magánóra (7.) keretében tartja a gyermekfoglalkozásokat. Egy interjúalany magyar állami óvodai program részeként tart térítésmentes óvodai foglalkozásokat (6.).

A foglalkozás típusát illetően az interjúalanyok az alábbi kifejezéseket használták: gyerekfoglalkozás (1., 3.); ovis tanfolyam (4 válasz), ovis francia foglalkozás (5.), ovis francia (6.), ovis francia csoport (7.) megnevezést. Ezekon kívül két interjúalany franciás gyerektábort (4.), és [francia nyári] tábort (1.) is tart. Ez utóbbi interjúalany tart meseórát, francia színjátszó-kört vezet, francia szombat elnevezésű foglalkozásokat szervez. Hozzá kapcsolódik a francia séta a városban elnevezésű foglalkozás is, amely inkább művészeti és kulturális szempontból közelíti meg a francia nyelvet.

Foglalkozások egyéni/csoportos jellege. Valamennyi válaszadó csoportos foglalkozásokat tart. Négy válaszadó 3–4 fős csoportokról számolt be (1., 2., 3., 5.). Három válaszadó 7–9 fős csoportoknak tart foglalkozást (4., 7., 8.). Egy interjúalany 27 fős csoportról számolt be (6.), ám a heti két alkalomból egyszer van lehetőség csoportbontásban, azaz csoportonként 13-14 gyermekkel foglalkoznia. A nagy érdeklődés ez utóbbi interjúalany esetében azzal magyarázható, hogy a foglalkozások térítésmentesek, míg a többi interjúalany ese-

tében ezek a nyelvi órák magánóradíjak (1., 8.) vagy tanfolyami díjak (2, 3., 4., 5., 7.) ellenében történnek.

Az interjúalanyok egy része a maximális csoportlétszámot 8–12 fő között határozták meg: egy interjúalany a legkevesebb 8 főben (5.), egy interjúalany 9 főben (8.), három interjúalany 10 főben (1., 2., 7.), és egy interjúalany 12 főben határozta meg a maximális csoport létszámot.

Foglalkozások időtartama és intenzitása. Öt válaszadó 30–60 perc között határozta meg a foglalkozások hosszúságát: egy interjúalany 1x30 perces foglalkozásokat tart (7.). Egy válaszadó a 0–4 éveseknek 1x40 perces, az 5–8 éveseknek 1x60 perces foglalkozásokat tart (1.), amit így indokolt: „Én úgy tudom, hogy a húsz perc, a rövid a jó, de ha már a szülő annyit utazik...Maximum akkor nem figyel [a gyerekek], de akkor még elég frissek, úgyhogy figyelnek”. Három válaszadó 45 perces foglalkozásokat tart, közülük kettő heti 1x45 percet (2., 5.), a másik heti 2x45 percet (6.). „Ezek 45 perces foglalkozások voltak, de ez azért elég hosszú. (...) Arra törekedtem, hogy többféle dolgot csináljunk. Úgy értem nagyon játékos és többféle, hogy ne legyen fárasztó, hogy ne vegye észre a kisgyerek, hogy telik az idő.” – mondta a válaszadó (5.).

Két válaszadó heti 1x90 perces foglalkozásokat tart (3., 4.). Egy válaszadó, aki két tanítási nyelvű intézményben dolgozik, heti 5x5 órában határozta meg a gyermekek francia nyelvvel való ismerkedésének idejét (8.). Az interjúalanyok így

indokolták a 90 perces alkalmakat: „Nekem az a tapasztalatom, hogy a gyerekek nagyon elmélyülten tudnak dolgozni. Hogyha jó tempóban van, akkor egy kisebb gyerek is nagyon jól elvan [a másfél órás foglalkozáson].” (3.). „Itt egyben lemegy a másfél óra. Ezért van, hogy közben zenét hallgatunk: egy öt-tíz perc, amikor nem kell aktívan figyelniük, más képességeiket használják.” (4.).

A foglalkozások gyakorisága szerint hat válaszadó heti egy alkalommal találkozik a gyermekekkel nyelvtanulás céljából (1., 2., 3., 4., 5., 7.), egy válaszadó heti két alkalommal (6.), és egy válaszadó heti 5 alkalommal (8.).

Összességében elmondható, hogy a kisgyermekeknek szánt francia foglalkozások többsége figyelembe veszi az életkori sajátosságokat és 60 percnél rövidebbek. A 90 perces foglalkozások azokra a tanfolyamokra jellemző, ahol fontos szempont a szülők igényeinek kielégítése, és egy bizonyos tanfolyami struktúrába illeszkedik a gyerektanfolyam. A gyermekek a két-nyelvű nevelés keretében a hét öt napján 9–14 óráig a francia anyanyelvű kisgyermeknevelővel ismerkednek a gyerekek a nyelvvel.

Öt interjúalany elmondása alapján egy teljes tanévet ölel át az általa tartott francia gyermekfoglalkozás (1., 3., 5., 6., 7.). Egy interjúalany egy vagy több tanévet jelölt meg: a legtöbb gyerek másfél, két évet jár hozzánk – mondta (8.). Egy válaszadó 3x10 hetes turnusokból álló tanfolyamokon fogadja a gyerekeket (szept-

embertől decemberig, januártól márciusig, áprilistól júniusig) és a legtöbb gyerek folyamatosan, több turnusban egymás után, 1-2 évig jár (4.).

Foglalkozások helyszíne. Három interjúalany Budapesten tartja foglalkozásait (1., 4., 8.), kettő Szegeden (3., 5.), egy Nyíregyházán (6.), és egy Pécsen (7.). Elmondható, hogy a kisgyermekeknek szóló franciaoktatás többségében Budapesten található, de három vidéki helyszínen is van rá lehetőség.

A foglalkozások helyszíne két esetben a nyelviskola könyvtára (3., 5.), egy esetben iskolai szaktanterem (6.), egy esetben óvoda tornaterme a helyszín (7.), és három esetben speciálisan gyermekek részére kialakított térben (1., 4., 8.) zajlanak a foglalkozások. Ezen belül két esetben kimondottan törekedtek a pedagógusok a gyermekbarát környezet megteremtésére. Az egyik interjúalany egy 25 m²-es, üres szobában tartja a foglalkozásokat, ahol „rengeteg, színes szőnyeg” és több vékony matrac van a földön. A falakat a gyerekek által készített színes rajzok és poszterek díszítik (1.). A másik pedagógusnak az intézmény biztosít gyermekbarát termet: az óvodai csoportszoba „nem túl nagy, de elég, van hely ugróiskolának, vannak szőnyegek, rengeteg könyv”, a falat itt is gyerekrajzok díszítik. Egy harmadik esetben a magyar-francia kétnyelvű nevelés a családi napközi gyermekbarát módon kialakított épületében zajlik (8.). Két interjúalany törekedett a körülményekhez képest kellemes környezetet biz-

tosítani, egyikük így jellemezte a helyszínt: „Egy nagyobb terem, egy barátságos hely, könyvtár is egyben. Nekem az volt mindig a bajom vele, hogy ilyen rettenetesen nagy asztalok vannak, és mindig szét kellett húzni, mert nem akarom a gyerekeket így leültetni (...) Ha leültünk, akkor párnákra, nem asztalok elé. (...) nem szeretem a kényszert” (6.). Másik interjúalanyom a tornatermi körülményeket igyekszik kihasználni mozgásos feladatokra, a gyerekeket szivacsokra ülteti körben (7.) Ezen a helyeken nem volt lehetőség dekorációra.

Foglalkozások berendezése. Két esetben előfordul, hogy iskolai asztal mellett, székeken ülnek a kisgyermek (3., 6.). Mivel az óvodában nem tudnak termet biztosítani, ezért az óvodapedagógusok átkísérik a gyerekeket az iskolába, ahol a francia nyelvtanárok a francia szaktanteremben várják őket. A nagy csoportlétszám miatt itt asztalok mellett ülnek a gyerekek, csoportbontás esetén van lehetőség párnákon ülni (6.). Másik esetben egy „szokványos tanteremben”, egy nagyobb asztalt körbeülve „dolgoztak” a gyerekek (3.).

Szülői motiváció. Az interjúalanyok többsége szerint a szülők azért választják a korai francia-oktatás gyermeküknek, mert legalább az egyik szülő beszél/tanult franciául, kötődése van nyelvhez, szeretné ezt továbbadni, szerelmes a franciába. Egy másik gyakori ok, hogy az egyik szülő francia származású. Arra is van példa, hogy a család francia nyelvterületen élt és szeretnék, ha a gyermekük nem felejtené

el, szinten tartaná a franciát. A negyedik indok, hogy a család külföldi munkavállalás miatt szeretné, ha a gyermek a könnyebb beilleszkedés érdekében megismerkedne a nyelvvel. További fontos indok három interjúalany szerint a francia tanítási nyelvű vagy francia tagozatos intézményben való továbbtanulás pl. a budapesti LFGEB francia óvodába, iskolába (1., 8.), illetve a szegedi kis Ságvárba (5.). Három interjúalany említi, hogy gyermek barátnője (1.), óvodás társa (3., 5.) is franciául tanul, és ez hozta meg a gyermek kedvét. Három interjúalanyuk van olyan tapasztalata, hogy a szülők anyanyelve egy harmadik nyelv (görög, kínai, olasz), de van kötődésük a franciához vagy szeretnék, ha a gyerekek megtanulná ezt a nyelvet (1., 4., 8.) Egy interjúalanyom időnként olyan szülői ambícióval is találkozok, ahol a szülő mesterségesen szeretné többnyelvűvé nevelni kisgyermekét: a 2–3 éves gyermekét harmadik vagy negyedik nyelvként szeretné a franciával megismertetni (1.).

A gyermekek első nyelvére irányuló kérdésre két interjúalany válaszolta, hogy tanítványai kivétel nélkül magyar anyanyelvűek (5., 6.). A többi interjúalany arról számolt be, hogy tanítványaik között található magyar anyanyelvű és kétnyelvű gyermek is például magyar-francia, magyar-angol/amerikai, magyar-román, olasz-görög. Összességében elmondható, hogy a korai francia nyelvtanulás iránt többségében magyar anyanyelvű, részben pedig francia-magyar kétnyelvű gyerekek érdeklődnek,

de a külföldi családok részéről is tapasztalható mérhető érdeklődés.

A magyar nyelv használata a gyermekfoglalkozásokon szinte egyöntetűen elfogadott a foglalkozásvezetők között. A magyar nyelv használatának mértékében azonban két különböző vélemény köré csoportosíthatók a vélemények: négy interjúalany kizárólag franciául beszél, ám, ha kétsébeesés vagy konfliktus van, ők is a magyar nyelv használatához folyamodnak (3., 6., 7., 8.). Három interjúalany számára, főleg a kezdő, franciául nem beszélő csoportokban elfogadható a magyar nyelv használata (1., 4., 5.). Az egyik megkérdezett erről így nyilatkozott: „Azt gondolom, hogy az a lényeg, hogy haladjunk és fejlődjünk. És ha ehhez az kell, hogy néha megszólaljak magyarul, akkor megszólalok. A kezdőknél mindenképpen. De a haladóknál szinte sosem, mert ott nincs erre szükség, általában teljesen flottul végig megy franciául, mert ők haladók, és értik, amit mondom, és amit a többiek mondanak.” (4.) „Sok mindenben változtam (...) amikor elkezdtem tanítani (...) lehet, hogy csak franciául beszéltem. Azóta rájöttem, hogy felnőttekkel is, gyerekekkel pláne, a lelki biztonság az nagyon fontos, és az anyanyelv, az lelki biztonság. (...) Elég rendszeren, a franciául nem beszélő csoportokban sok magyar lelki körítés van (...) akkor magától megy a többi” (1.).

A következő interjúalany változást említ az első nyelvhez való hozzáállásában: „Ez igazából változott az idők folyamán:

először úgy gondoltam, hogy csak franciát használok, sokáig ragaszkodtam hozzá, de akkor a gyerekek azért elveszítik a türelmüket. És aztán úgy kezdtem el, hogy a bonyolultabb játékszabályt, azt elmondom magyarul. És azt úgy szoktam csinálni, hogy amikor váltom a nyelvet, akkor a kezemet így elhúzom a szám előtt – „Zssss (...) azt nem fogadom el, ha mondjuk egy mondat közepén valaki nyelvet vált, az megzavarja nagyon a gyereket. Franciául megpróbálok nagyon egyszerűen, meg lassan, meg jól artikulálva beszélni. Meg igyekszem nagyon sok ilyen színészi, meg bohóckodással, meg mutogatással, non-verbális eszközöket borzasztóan sokat alkalmazni. (...) Az ember ráérez, főleg, ha már voltak kisgyerekei”(5). Összességében úgy tűnik, hogy kisgyermek esetében a pedagógusok nem ragaszkodnak a francia nyelv kizárólagos használatához, és a gyermek biztonságérzete érdekében elfogadott számukra a magyar nyelv használata a francia foglalkozáson.

A francia nyelvű foglalkozások tartalmára irányuló kérdésünkre adott válaszokban szerepel az ének, a körjáték, a mondóka, a vers, a társasjátékozás (1., 3., 4., 5., 6., 8.). A mesélés szintén gyakran előfordul a gyermekfoglalkozásokon: a leggyakrabban könyvből (1., 4., 5., 7., 8.), néha pedig dramatizálva, eljátszva is megjelenik (1., 5.). A mozgást szintén a korosztály egyik legfontosabb tevékenységének tartja minden interjúalany, ezért a Total Physical Response típusú játékokkal (pl. Fuss a táblához és érintsd meg!) igyekszik min-

den foglalkozáson változtatni az aktív és a passzív tevékenységeket (4., 5., 6., 8.). Az aktív mozgásos játékok, a futójáték, bújócska, ugróiskola formájában ott jelennek meg, ahol ehhez van elég tér (1., 4., 7.).

Válaszadóink többször említették a manuális tevékenységeket, mint például színezés, rajzolás, hajtogatás (6.), bábkészítés (3.), bábozást (7., 8.), álarc készítése (5.). A francia nyelvű zenehallgatás is megjelenik (4., 5., 6.) és a francia nyelvű kisfilmek, videók nézését közös megtekintése is (4., 6.).

A gyermekfoglalkozások anyaga minden esetben olyan tevékenység, tartalom, „amit szeretnek [a kisgyermek] csinálni igazából, nem direktbe tanulnak nyelvet, hanem úgy, hogy játszunk.”(5). „Igazából azt kérem tőlük franciául, amit szeretnek csinálni” (1.), „Arra törekszem leginkább, hogy minden, amit csinálunk, az nekik játék legyen.” (7.). Három interjúalany a mozgás elsődlegességét hangsúlyozza (1., 6., 8.): „Annak a korosztálynak, ami iránt te érdeklődsz, az biztos, hogy a mozgás a jó. (...)Úgy tűnt, csak futkároznak, hogy nem történik semmi (...), és rájöttem, hogy ez működik.(...)Mozgással van az egész, jobban jegyzi meg(...) Énekmozgás, mozgás-ének, mondóka-ritmus – ez a lényeg. A mesének is úgy van értelme, ha eljátsszuk” (1). „Ennek a korosztálynak [1–4 év] ezek a [körjátékok] a legjobbak, ahol a mozgás összekapcsolódik a dallal”(8). Egyik válaszadónk előnyben részesíti a gyermekfoglalkozásokon a kézműves tevékenységeket: a tanult ver-

seket, dalokat lerajzoltatta a gyerekekkel a kincses füzetbe, társasjátékot, bábót, öltöztető babát készítettek (3.). Egy válaszadó jobban szeret énekelni és körjátékozni: „Az meg is mozgatja őket, és a dallammal talán könnyebben a „fülükbe mászik” a szöveg” (4.), más a játék köré építi a foglalkozásait: „A kicsikkel én igyekszem minél több, konkrét játékot használni: valamilyen játékot beviszek, és azzal játszunk francia nyelven.” (7.).

A foglalkozásokon felmerülő témák kapcsán két válaszadó mondta, hogy az évkörhöz igazítja a témaköröket (3., 8.), amelyek a következők lehetnek: szüret, Halloween, karácsony, farsang, tavasz, húsvét, bolondok napja (3.). Négy interjúalany esetében azok a témakörök fordulnak elő a foglalkozásokon, „amiket az anyanyelvükön is ismernek a gyerekek” (5., 6., 7.): időjárás, testrészek, érzelmek, család, színek, formák, állatok, zöldségek, gyümölcsök, ünnepek, közlekedés, foglalkozások stb. Egy interjúalany mindkét típusú témakört integrálja a foglalkozásain (4.). Egy válaszadó érzelmi oldalról közelíti meg a témakör kiválasztását: olyan dolgok kellenek, „amiben örömük van, mert arra fognak emlékezni”(1.). Úgy véli a mozgás a legfontosabb, de fontosnak tartja a rituálékat is, például a foglalkozás elején a köszönő éneket, és a bemutatkozást. A visszatérő elemek fontosak (1., 4., 7.), „ mert „integráló funkciójuk van, keretet adnak az egésznek”.(1.) .

Szemléltető eszközök. A legtöbb interjúalany plüssöket, bábokat, fejdíszeket hasz-

nál szemléltető eszközként, ketten használnak „idegen nyelvű barátot” (4., 7.). A társasjátékok és a könyvek használata is népszerű a foglalkozásvezetők körében. Sokan használnak képkártyákat (3., 4., 5., 6.), labdát (1., 5., 6., 7.), néhányan gyermekjátékokat (pl. Barbie babát, öltöztetőbabát, babaruhákat, autókat, dobókockát) is (5., 7.). A helyszínen adott tárgyakat is fel lehet használni szemléltetésül (6.). Egyedi jelenség a színes matracok, sálak, babzsákok használata, amely Bajzáth Mária mesepedagógus módszerét követve a mesedramatizálás eszközeiként vannak jelen egyik interjúalany eszköztárában (1.).

A Budapesti Francia Intézet Oktatási és Nyelvi Együttműködési Osztálya által speciálisan a francia gyermekfoglalkozások számára fejlesztett Malle à malices [Huncutságok bőrdöndje] nevű eszköztár ketten használják (6., 7.). Az eszköztár színes dobókockát, kártyát, könyveket, bábokat, plüss figurát, labdát és egy meseparavánt tartalmaz. Az eszköztár kidolgozásában több megkérdezett részt vett (3., 4., 5., 7.).

Úgy véljük, a francia gyermekfoglalkozásokon szemléltető eszközök igen gazdag választékával találkozhatunk. A foglalkozásvezetők a klasszikus eszközökön kívül (képek, könyvek) sok és változatos tárgyat használnak fel, amelyek megfelelnek a kisgyerekek életkori sajátosságainak. Hozzá kell azt is tennünk, hogy a budapesti Francia Intézet Oktatási és Nyelvi Együttműködési Osztálya szoros kapcsolatot ápol a korai francia oktatással foglal-

kozó pedagógusokkal és munkájukat többek között speciális szemléltető eszközökkel is segíti.

Foglalkozások módszertana. A válaszadók szerint a kisgyermekek francia nyelvi kompetenciájának fejlesztésében az egyik legfontosabb a gyakori ismétlés, mert ez segít rögzíteni az új tartalmakat, másfelől az ismétlődések, rituálék megnyugtatják, biztonságérzettel töltik el a kisgyermeket (1, 3, 4, 5, 7). Az egyik válaszadót idézzük: „(...) az ismétlődés, és hogy le van egyszerűsítve – így könnyen a kis fejükbe megy. Szeretik, mert megnyugtatja őket az ismétlődés” (5.). Többen hangsúlyozzák a változatosság fontosságát (4, 5, 6) is, például „Folyamatosan kell nekik nyújtani az új élményt, az új feladatokat. Mindig változatosan, változtatni kell: az aktív dolgokat, aztán egy kicsit passzívabb, megint aktív, megint egy kicsit passzívabb. Mozgásos és utána meg színezős. Aztán éneklős és megint valami nyugodtabb, mert ugye, nem tudnak sokáig figyelni” (4.).

Két interjúalany (1, 5) fontosnak tartja a gyermekek megfigyelését és meghallgatását. „Kétféleképpen kell készülni: egyfelől keres az ember játékokat, azt is meg szoktam figyelni, hogy a kisgyerekek mivel játszanak, és akkor azt is próbálom, hogy az most adaptálható. És akkor a másik, hogy én mit akarok tanítani nyelviileg, és akkor a kettőt kell így összeházasítani”. (5.) „Szoktam arra is szánni időt, hogy el tudják mesélni, mi történt velük az iskolában vagy az óvodában vagy általában a napban, ami fontos nekik elmondani: nagyon

fontos ezt a kicsi időt erre szánni, mert ha ezt meghallgatod, akkor jó órád lesz”(1.) .

Digitális eszközök használata. Négy interjúalany használ különféle digitális eszközöket a gyermekfoglalkozásokon és francia gyermekdalokat hallgatnak a gyerekekkel (4., 5., 6., 8.) Két interjúalany videókat (gyermekdalokat, verseket) is szokott bemutatni a gyerekeknek DVD-n (4.), interaktív táblán és laptopon (6.). Egyikük jelezte, hogy hamarosan megérkezik intézményükbe az interaktív tábla, és szándékában áll ezen is dolgozni a gyerekekkel (4.).

A megkérdezettek közül egy válaszadó nem használ cd-t, és minden digitális eszköztől elzárkózik: „Ezeknek a gyerekeknek már agyon van „színesítve” az életük, nem kell jobban, hogy színesítve legyen. (...) A gyerekeknek inkább beszéd van, szemükbe nézni, érintés: egymással és velem legyen kapcsolatuk – ez a fontos”(1.). Ez a fajta elzárkózás jellemzi egy másik interjúalanyunkat is, aki használ cd-lejátszót, de a digitális eszközöktől idegenkedik: „Ezeknél a kicsiknél az interaktív feladatokat nem annyira szeretem (...) Nem akarom a fantáziájukat se megölni, mozgóképeket hanggal együtt, az olyan ingerdózis, hogy csak ülni lehet és nézni. [...] Vagy én énekelem nekik, amit már tanultunk, vagy lejátszom cd-ről – de azért nem szeretem csak cd-ről, mert jobb az élő hang. (...) Sokszor énekeljük mi, mert ha egyszer elkezdünk ilyen nagy inger dózisokat adagolni, akkor ezzel már nem fogja beérni. (...) inkább mórlikálók,

az ember bohóckodik hozzá, szerintem az jó”(5.). Egy másik interjúalany azért használna cd-t és videókat, hogy a gyermekek találkozzanak úgy nevezett autentikus dokumentumokkal és hallják a francia kiejtést: „Néha mesélek, néha videót nézünk, attól függ. És folyamatosan megy— amikor mondjuk, leülünk színezni, vagy barkácsolni, akkor rögtön megy az eredeti francia gyerekdalok cd, hogy folyamatosan kapják az eredeti kiejtést is, mert nyilván nekem nem olyan a kiejtés, akármenynyire szeretném. Néha ezért nézünk meg egy-egy 2 perces videót, francia előadásban, hogy az eredetit is hallják”(4.).

Egy interjúalany jelezte, hogy szívesen használna cd-t, hogy színesítse vele a foglalkozást, de nincs rá lehetősége az intézményben: „Nagyon szívesen használnék, csak most nem nagyon van rá lehetőségem. Nem tudom elvinni és ott az oviban nem tudnak kölcsön adni cd-lejátszót. Egyébként használnám – pont a Lousticnak van cd melléklete, ami dalokat tartalmaz, azokat szívesen használnám. (...) Szoktam nekik énekelni, de azért örülnének neki, ha lenne valami plusz, a cd-n ott van egy egész hangszeres kíséret”(7.).

Nyelvkönyv használata. Öt interjúalany nem használ nyelvkönyvet a gyermekfoglalkozásokon (1., 5., 6., 7., 8.), két interjúalany pedig eltérő mértékben ugyan, de igen (3., 4.). A nyelvkönyvet használók egyike rendszeresen használja a nyelvkönyveket, mert a nyelvtanítás klasszikus menetét követve ezekre alapozza a foglalkozásokat. Az általa használt könyvek a

Trampoline (Nathan, 2016) és a *Le français en chantant junior* [Énekelve franciául] (Didier, 2003) című gyerekeknek szánt nyelvkönyvek (3.). Egy másik interjúalany időnként Hugues Denisot (a Budapesti Francia Intézet oktatási attaséja) által készített, *Tatou le matou* [Tatou cica] (Hachette, 2002) című nyelvkönyvet említi. A könyv feladatait azonban az óvodás korosztály számára nehéznek találja, ezért azokat csak ritkán használja (4.): „Az elmúlt pár évben, volt egy időszak, amikor a Tatou-t használtam, de nekem kevésbé jött be, a gyerekeket kevésbé kötötte le. Nem voltak teljesen eltalálva az életkorhoz a feladatok: egy négyévesnek nagyon nehéz pontosan kivágni dolgokat, például, az ollót is alig bírja megfogni rendesen némelyikük. Sok ilyesmi feladat volt-van benne, ami egy 6-7 évesnek már jó, de egy 4-5 évesnek még túl nehéz.” Így folytatja: Szerintem, ami most jön ki, a *Les Petits Loustics* az sokkal jobb lesz. Ha minden jól megy, akkor talán már jövő héten a kezemben lesz.” Az említett nyelvkönyv 2018. április elején jelent meg a francia Hachette kiadó gondozásában”, szerzője Hugues Denisot.

A nyelvkönyvet nem használók egy része ismeri a korosztálynak szóló nyelvkönyveket, ötleteket gyűjt belőle, de foglalkozásain a könyvet nem használja, mert túl didaktikusnak találja, ahogy erről az egyik válaszadó is nyilatkozott: „A nyelvkönyvekből kivesszem az ötleteket, de mindegyik nyelvkönyvben kb. ugyanaz van. (...) Vagy nagyon tanítódis az egész.

Nekik ezt a mágikus környezetet meg kell teremteni, és az inkább a mesék. Én is nagyon szeretem. (...) És ezekkel a könyvekkel nem nagyon lehetett, hogy bele tudja magát képzelni. (...) Mindenhol felhasználok, ami jó, vagy arról eszembe jut valami, és akkor ki kell próbálni, mert nem mindig úgy működik, ahogy én elképzelem. Azért egy idő után az ember már tudja, hogy mi fog bejönni és mi nem. (...) Az élmény az fontos”(5).

Egy másik interjúalany szintén nem használ nyelvkönyvet, mert a nyelvkönyvekre jellemző feladat típusokat inkább az iskolás korosztály számára tartja megfelelőnek, míg az óvodás korosztály számára a játékot tartja elsődlegesnek: Nem használok nyelvkönyvet. Ami nyelvkönyvet használok – amit beszéltünk, a Les Loustics, azt a nagyobbakkal, az iskolás korosztállyal, nekik nagyon jó (...) Ők már szívesen oldják meg a feladatokat. (...) A kicsikkel én igyekszem minél több, konkrét játékot használni: valamilyen játékot beviszek, és azzal játszunk francia nyelven” (7.). Összességében elmondható, hogy egyre több gyermekeknek szóló nyelvkönyv jelenik meg a piacon, de ezek – a megkérdezettek többsége szerint – nem felelnek meg az óvodás korosztálynak.

Kulturális ismeretek átadása a foglalkozásokon. Az interjúalanyok fele nem tartja fontosnak a francia kultúra, szokások megjelenését a kisgyermekkorai foglalkozásokon (1., 5., 7., 8.). Úgy vélik, nem érdekes és erőltetett a francia kultúra óvodás korban:

„Elmesélni nekik, hogy valami hogy történik Franciaországban – úgy gondolom, hogy nekik nem olyan érdekes. (...) A nagyobbakat már lehet, hogy érdekli, az egy rendes nyelvóra. Az ovisokkal annyira a játék van a középpontban, nem is szívesen használom az óra kifejezést” (7.).

Egyik interjúalany foglalkozott vele régen, de tapasztalatai alapján ma már úgy gondolja, hogy nem felel meg a kisgyermek életkori sajátosságainak: „Az az igazság, hogy az ember mindig ambíciózusan kezd, és enivalókról, vagy térképen hol van Franciaország? – ilyen dolgokat is próbál. Az az igazság, hogy ők még fiatalok, érted. Nem ez a korosztály. (...) Nem kell még kultúra ebben a korban. Itt játszunk, és kész. Ráérünk. A kultúra harmincévesen is ráér: elolvas egy könyvet és két óra alatt többet tud, mint ha húsz évig tanulta volna. (...) Nem jegyzi meg, ha nem érdekli. Amikor ezt csináltam, mindig elfelejtették” (1.).

A francia sajtókóstolás kapcsán azonban jó tapasztalatai vannak: „Régebben tartottam francia szombatokat, és ebéddel, francia sajtókkal fűszereztem meg az egészet. Volt egy kisfiú, akiről kiderült, hogy a francia nyelv annyira nem érdekli, ott hon nem szereti a sajtót, de mégis lelkesen jött, és nálam a sajtókkal volt a „legjobb” viszonyban! Valami az egész dél-előttben tetszett neki, és ezekben a furcsa bűdös, érlelt, kék színű francia sajtókban is talált valami vonzót számára. Szerintem ebből fog neki maradni valami.”

Három interjúalany azonban fontosnak tartja már óvodáskorban megismertetni a gyerekeket a francia szokásokkal, kultúrával (3., 4., 6.), és érdekesnek tartja a gyermekek számára a francia hagyományok, ünnepek megismerését: „Azt gondolom, hogy nem lehet elszakítani a kultúrájától a nyelvet. És mert ezek érdekes dolgok. Mikor máskor nem rányitni a gyerekeket, mint amikor még érdeklődik?(3). A francia szokások közül mindhárom interjúalany foglalkozik a karácsony és a húsvét francia megünneplésével és két interjúalany a Halloweent is megemlíti (3., 4.). A francia ünnepeket, az Épiphanie-t (Vízkereszt) és a Mardi gras (Húshagyó kedd a böjt kezdete, Franciaországban kicsik és nagyok palacsintásütéssel ünneplik) két interjúalany tartja fontosnak bemutatni (3., 4.). Az ünnepekhez kötődő ételek vagy francia étkezési szokások is mindhárom interjúalanyánál megjelennek, mint például a galette Vízkeresztkor és a palacsinta Húshagyó kedden. Egy interjúalany fontosnak tartja a francia jelképek és nevezetességek bemutatását az interaktív tábla segítségével (pl. Párizs, Eiffel-torony és más nevezetességek). Összességében elmondhatjuk, hogy a kisgyermekkel foglalkozó francia nyelvű foglalkozásvezető véleménye megoszlik a francia szokások megismertetésével kapcsolatban. A klasszikus nyelvtanári feladat része valóban a célnyelvi kultúra megismertetése, a kisgyermek esetében azonban a nyelvi fejlesztés célja sokkal inkább a nyelv megszerettetése, semmint az ismeretszerzés.

Ugyanakkor az ételkóstolás kapcsán a gyermek olyan érzékszervi élményhez jut, ami a nyelvhez társuló érzelmi kötődést segítheti.

Összegzés

Dolgozatunkban azt vizsgáltuk, milyen lehetőségek vannak ma Magyarországon az iskoláskor előtt a francia nyelv tanulására, és kik, milyen végzettséggel, milyen módszertani elvek mentén foglalkoznak a kisgyermek francia nyelvi fejlesztésével. A kutatás eredményeként tíz, különböző típusú intézményt találtunk, ahol a 0–7 éves korú gyermekek franciául tanulhatnak (magyar állami, francia állami intézmények, illetve magyar magánvállalkozások). A tíz helyszínből hat vidéken található és négy a fővárosban.

A tíz intézményből nyolc foglalkozásvezetővel sikerült interjút készítenünk, így rajzolódott ki a kép a magyarországi kisgyermekkorú francia oktatásról. A foglalkozást látogató gyermekek anyanyelvüket tekintve többnyire magyar anyanyelvűek, de előfordul közöttük más nemzetiségű gyerek is. A szülők leggyakrabban azért íratják be gyermekeiket a francia gyermekfoglalkozásokra, mert az egyik szülő francia; a szülő tanulta és szereti a nyelvet, külföldi munkavállalás miatt a család külföldre költözik vagy a későbbiekben francia nyelvű óvodába, iskolába szeretnék íratni a gyermeket.

A kisgyermek francia nyelvi fejlesztését különböző végzettségűek látják el, ám

korosztály-specifikus felsőfokú pedagógiai végzettsége egyiknek sincs. A foglalkozásvezetők önképzéssel és autodidakta módon képezik magukat a korai francia nyelvoktatás területén, amely mind a mai napig nem szerepel a magyar felsőoktatás kínálatában. A kisgyermek neveléséhez, nyelvoktatásához szükséges tudást tapasztalati úton (saját gyermek) és önképzéssel sajátították el, például továbbképzésen, franciaországi ösztöndíjjal, gyermekekkel kapcsolatos pedagógiai, művészeti és mesepedagógiai képzések során. Egy kivétellel valamennyien 2010 után kezdtek francia nyelvű gyermekfoglalkozásokat tartani, azonban ezt megelőzően már megismertek a korai nyelvoktatás jelenségével. A foglalkozásvezetők nagyfokú kreativitással tervezik foglalkozásaikat, változatos tevékenységekkel, gazdag eszköztárral színesítve tartják a foglalkozásokat. A foglalkozásaik anyagát gyakran önállóan gyűjtik, nem támaszkodnak nyelvkönyvekre, bátran merítenek saját tapasztalataikból és aktivizálják más téren szerzett tudásukat (pl. drámapedagógiai, mesepedagógiai tapasztalatok). Az egyik foglalkozásvezető úgy véli, hogy „Nekik [óvodás gyerekeknek] ezt a mágikus környezetet meg kell teremteni, és az inkább a mesék.(...) Az élmény az fontos.”

Módszertanilag a tevékenykedtetés és a játékoság áll a foglalkozások középpontjában, a gyermekek szinte járulékosan tanulják az idegen nyelvet. A foglalkozásvezetők törekednek a változatosság biztosí-

tására. A gyermekek megnyugtatóására, konfliktusok kezelésére vagy magyarázat céljából gyakrabban használják a magyar nyelvet, mint más korosztályoknál, ám törekednek a francia nyelvű foglalkozásvezetésre. A foglalkozások hosszúsága tekintetében nagyfokú változatosság tapasztalható (30 perctől 90 percig). A foglalkozásvezetők fontosnak tartják a szemléltetést, a digitális és audiovizuális eszközök használatát illetően azonban megoszlik véleményük. A nyelvkönyvek használatával kapcsolatban többnyire elutasítóak, Hozzá kell tennünk, hogy egyre több francia nyelvkönyv jelenik meg az óvodás korosztály számára. A francia szokások megismertetését szintén a foglalkozásvezetők kisebb része tartja fontosnak. A témakörök meghatározásakor alapvetően megegyeztek a vélemények, és az óvodás korosztályt érdeklő klasszikus témákat soroltak fel.

Úgy tapasztaltuk, hogy a kisgyermekkoriban francia nyelvoktatás a szülők részéről jelentkező igényre adott válaszként indult el 2010 táján. Ezen kívül a francia államnak a frankofón kultúrát népszerűsítő törekvései is hozzájárultak a kisgyermekkoriban francia tanulás elindulásához. Ugyanakkor elmondható, hogy a francia nyelv népszerűsége jelentősen csökkent Magyarországon az elmúlt évtizedben. Talán ezek a kezdeményezések hozzájárulhatnak majd ahhoz, hogy a francia nyelv újra tért hódítson azáltal, hogy azok a kisgyermek, akik óvodáskorban vagy akár korábban

részt vesznek ezeken a játékos nyelvi foglalkozásokon, olyan pozitív élményekkel gazdagodnak, hogy későbbi tanulmányaik során is a francia nyelvet fogják választani.

Irodalom

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjáról.

Bán A. (2013): *Nevelj kétnyelvű gyereket!* Bán Annamária, Nyíregyháza.

Bárdosi V. és Karakai I. (1996): *A francia nyelv lexikona.* Corvina, Budapest.

I1: *A Frankofónia Nemzetközi Szervezete (OIF) statisztikai adatai.* Letöltés: 2018.04.10. Web: <https://www.francophonie.org/-donnees-et-statistiques-langue-francaise-.html>

I2. Letöltés: 2019.01.03. Web: <https://rhymetime.hu>

I3: „*Tanulj nyelveket babáddal, gyermekeddel!*” Letöltés: 2018.04.07. Web: <http://boloriastudio.blogspot.hu>

I4. Letöltés: 2019.01.03. Web: <https://angolkalauz.hu/>

I5: Letöltés: 2019.01.02. Web: <http://www.ketnyelvugyerek.hu/>

I6: *Eurobarometer 2012. évi „Az európaiak és nyelveik” felmérés.* Letöltés: 2018.04.10. Web: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

I7: *Budapesti Francia Intézet adatai a magyarországi francia tanítási nyelvű iskolákról.* Letöltés: 2018.01.22. Web: <http://www.franciaintezet.hu/articles/educ>

[ation/10-bonnes-raisons-dapprendre-le-francais.html](http://www.franciaintezet.hu/10-bonnes-raisons-dapprendre-le-francais.html))

I8: *Magyarországi Alliance Française Hálózat honlapja.* Letöltés: 2018.04.10. Web: <http://www.af.org.hu/?lang=hu>

I9: *Budapesti Francia Intézet honlapja, adatok a partner szervezetekről.* Letöltés: 2018.04.11. Web: <http://www.franciaintezet.hu/hu/cikkek/oktatas/partner-ek>

I10: *AF Debrecen honlapja.* Letöltés: 2018.04.12. Web: <http://af.org.hu/spip.php?rubrique16>

I11: *AF Szeged honlapja.* Letöltés: 2018.04.10. Web: <http://af.org.hu/spip.php?article23>

I12: *AF Pécs honlapja.* Letöltés: 2018.04.10. Web: <http://www.af.org.hu/spip.php?rubrique51>

I13: *AF Győr honlapja.* Letöltés: 2018.04.12. Web: <http://www.af.org.hu/spip.php?rubrique18>

I14: *Budapesti Francia Intézet honlapja.* Letöltés: 2018.04.11. Web: <http://www.franciaintezet.hu/hu>

I18: *K. E. nyelvtanár weboldala.* Letöltés: 2018.04.012. Web: <http://www.francia-nyelvgyerekeknek.hu/>

I19: *Eszterlánc Északi Óvoda ovis francia foglalkozások.* Letöltés: 2018.01.03. Web: http://www.nye.hu/eotvos_francia_nyelvi_program

I20: *Petite Pomme francia-magyar kéttannyelvű családi napközi weboldala.* Letöltés: 2018.04.03. Web: <http://xn--csaldinapkzi-6db63a.hu/>

121. Letöltés: 219.01.03. Web: <http://lfb.hu/hu/az-intezmeny/kiadvanyok/prospektus-magyarul/>
- Kovács J. (2009): *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 9–21. doi: [10.35405/OXIPO.2019.1.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.9)
- Morvai E. és Poór Z. (2006): *Korai nyelvoktatás a magyar oktatási intézményekben*. Letöltés: 2017.06.26. Web: <https://gyerekkonyvbolt.hu/uploads/files/korai1.pdf>
- Nemes M. (2014): Korai idegennyelvoktatás speciális modul a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán. In Stark G., Baranyai T., Szabó-Thalmeiner N. és Végh B. B. (szerk.): *Határon innen és határon túl. A magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés időszerei kérdései*. Státus Kiadó, Csíkszereda. 145–155.
- Nemes M. (2019): *50 angol mondóka óvodásoknak. Módszertani kézikönyv a korai angolnyelv-oktatáshoz*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Nemes M. és Révész Nagy O. (2017): A mesterséges kétnyelvűségről – angolul nevelő magyar családok. In Borsos, É., Námesztovszki, Zs. és Németh, F. (szerk.): *A Magyar Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciájának tanulmánygyűjteménye*. Magyar Tanítóképző Kar, Szabadka. 997-1010. Letöltés: 2019.10.10. Web: <http://magister.uns.ac.rs/files/kiadvanyok/konf2017/kotet/ConfSubotica2017.pdf>
- Nikolov M. (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern nyelvoktatás*, 2004.10.évf./1. sz. 3-26.
- Révész Nagy O. (2018): Gyermeket nevelni idegen nyelven – Magyarországon. A mesterséges kétnyelvűség vizsgálata. In Bocsi V. és Szabó Gy. (szerk.): *Oktatás – nevelés – társadalom*. Didakt Kiadó, Debrecen. 113–131.
- Szegedi É. (2014): *Így nevelj kétnyelvűvé a gyerekedet!* Letöltés: 2018.01.20. Web: <https://www.szeretlekmagyarorszag.hu/igy-neveld-ketnyelvuve-a-gyerekedet>
- Trentinné Benkő É. (2015): *A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagógus-kompetenciák és pedagógusképzés*. ELTE Eötvös Kiadó – Takács Etel Pedagógiai Alapítvány, Budapest.

MELLÉKLETEK

1. Melléklet: Interjúk összefoglaló táblázata

n	Interjú-alanyok	Interjú készítés időpontja	Intézmény típusa
1.	K.E.	2018.01.23.	Magán nyelvóra
2.	R.L.	2018.01.24.	Nyelviskola (AF)
3.	L.M.	2018.01.26.,29.	Nyelviskola (AF)
4.	M.T.	2018.01.30.	Nyelviskola(IFB)
5.	K.R.	2018. 02.05.	Nyelviskola (AF)
6.	N.M.J.	2018. 02.07.	Óvoda
7.	H.O.	2018.02.13.	Nyelviskola/Óvoda (AF)
8.	P.P.	2018.04.03.	Családi Napközi

2. Melléklet: Interjúkérdések

Dátum:

Helyszín:

Interjúalany neve:

1. Mi a foglalkozása ?
2. Van kisgyermek nyelvtanításához speciális végzettsége?
3. Miért kezdett kisgyermek oktatásával foglalkozni?
4. Mióta foglalkozik kisgyermek francia nyelvű oktatásával?
5. Milyen életkorú gyermekek látogatják a foglalkozásait?
6. Milyen keretek között, milyen típusú foglalkozásokat tart?
7. Milyen létszámúak a csoportok?
8. Milyen időtartamú a foglalkozás?
Milyen gyakorisággal?

9. Mennyi ideig látogatja egy-egy gyermek az Ön által tartott foglalkozásokat?
10. Melyik város(ok)ban, milyen helyszíne(ke)n, milyen körülmények között tartja a foglalkozásokat? Van-e kialakított helye (francia sarok) a foglalkozásnak?
11. Miért íratják be a szülők ovis vagy kisebb gyermekeiket francia foglalkozásra?
12. Milyen a gyermekek anyanyelve?
13. Kizárólag francia nyelvet használ-e a foglalkozásokon?
14. Mi alkotja a foglalkozásai anyagát?
15. Milyen témakörök fordulnak elő (évszakkörhöz kapcsolódó, egyéb)?
16. Milyen szemléltető eszközöket használ?
17. Milyen egyéb módon biztosítja a kisgyermek nyelvi fejlesztését?
18. Használ-e a foglalkozásain digitális vagy audiovizuális eszközöket?
19. Támaszkodik-e valamilyen nyelvkönyvre? Ha igen, melyikre és miért?
20. Foglalkozásain megismerkednek-e a gyermekek a francia kulturális szokásokkal?

Köszönjük a segítségét!

MESE, MESEÉRTÉS SOKOLDALÚ JÁTÉKKAL

Szerzők:

H. Tóth István (Dr., CSc)
Univerzita Karlova (Csehország)

Szerző e-mail címe:
david228@freemail.hu

Lektorok:

Mező Ferenc (PhD)
Eszterházy Károly Egyetem

Mészáros László (PhD)
Károli Gáspár Református Egyetem

...és további két anonim lektor

Absztrakt

E tanulmány a mese és a játék szerepére összpontosít az óvodási és az általános iskoláskorú gyermekek szövegértésének, szókincsének, beszédének fejlesztésében. Az elméleti háttér bemutatása után a szerző módszertani javaslatokat tesz Elek Benedek „A nyulacska harangocskája” meséjének felhasználásával.

Kulcsszavak: mese, játék, fejlesztés

Diszciplína: pedagógia

Abstract

TALE AND ITS UNDERSTANDING WITH MULTISIDED PLAYING

This study focuses on the role of tale and play in the development of preschool and primary school children' reading comprehension skills (including text, vocabulary and speech). After the theoretical background, the paper gives methodological suggestions how to use the tale *Little Rabbit's little bell* by Benedek Elek.

Keywords: tale, play, development, reading comprehension

Discipline: pedagogy

H. Tóth István (2019): Mese, meseértés sokoldalú játékkal. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/3, 73–82. doi: 10.35405/OXIPO.2019.3.73

*A nyelv egyik célja a közösségépítés,
és az belátható, hogy ha bizonyos módon
használok a nyelvet, akkor építem, összetartom
a közösséget, ha másként használom, akkor
pedig bomlasztom.*
(Nyiri Péter, 2015, 24. o.)

Van-e *mesesarok*, *mesefotel*, de legalábbis *meseszék*, hát *mesetarisznya* és *vándorbot*, no meg *hétmérföldes csizma*, *varázspalást*, *csodasíp*, továbbá *mesetérkép* és *mesebágyújtemény* az óvodai csoportszobánkban?

Ahol vannak mindezek, ott szerencsések a kisgyermek!

Ahol tervezgetik, avagy már gyűjtögetik is a *mesevilág* berendezéséhez szükséges kelléktárat, ott hosszú életű cselekvési programra állítottak be az óvodapedagógusok a szülőkkel karöltve.

Bármilyen is a válasz, egy tevékenység megkerülhetetlen, és ez a *mesemondás* (H. Tóth 1994).

Pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, valamint a meseértést faggató kutatásokból tudjuk, hogy aki mesét kap minden lefekvéskor, legyen az ebéd utáni, esti vagy betegágyhoz kötődő is, azok *a mesék nem múlnak el a gyermekkorral* (Andrásfalvy, 1982). A rendszeres, egymásra figyelő mesélések így-úgy módosulva témavilágban és érzelmek színességében valóban módosulhatnak, sőt gazdagodhatnak, terebélyesedhetnek, és ha szerencsés a neveltetés, akkor továbbadódnak. A ránk bízott óvodás lányok és fiúk, valamint a saját gyermekeink, no meg a lelkünket fényesítő

unokáink vajon együttműködő játszótársaink-e a mesélésben, a *mesék továbbélésében* (v.ö.: Bálint, 2004)?

Célkitűzésül

Induljunk ki abból a tételből, hogy a mese *kommunikációs modellnek* is tekinthető, mivel *kapcsolat* jön/jöhet létre a mesélő és a hallgató között (lásd: H. Tóth, 2015). Legyen célunk ennek a tételnek a gyakorlati megvalósítása, hogy a ránk bízott kisgyermek *játékkedve*, *mesemondó vágya* tovább *erősödjék*.

Háttérismeretek

A *láncmesében* valamelyik esemény feltételeit és ennek újabb feltételeit sorolja fel a mesemondó, vagy más (Kovács, 1987). Külső ötlet alapján állít egymás mellé nagyjából ismétlődő részeket. A láncmese *kéindulópontja* valamilyen *sérelem* vagy *baj*. Jellemzője, hogy mondatai ritmusosan ismétlődnek. A feltételek – ezeket újabb és újabb szereplők szabják – valószínűsítik a láncot alkotnak. *A láncmese próbára teszi a mesélő és a hallgató emlékezőtehetségét is* (Banó 1988).

Következzék parányi kitérő!

Amiként a szellemi néprajz különböző műfajaiban, közelebbről a láncmesében, avagy a csalimesében is tapasztaljuk a tréfalózkodást, a megtréfálást, akként a tárgyi néprajzban is a megtréfálás szándékával készítették különféle viccesnek is mondható tárgyakat a kézműves mesterek. Ilyen volt a *csalikorsó* is. Ennek szájára és fülére egy, kettő vagy több kis nyílás került, ám

nem mindegyikből jött víz. Aki rossz lyukból próbált inni, bizony könnyen póru-
l járt, és lelocsolta magát. Nyáron nagy
melegben ez a tréfálkozás senkinek sem
ártott, csak jókat nevettek egymáson az
emberek. Mások megviccelésére szolgált a
megosztott belsejű kulacs is. Ennek egyik fe-
lébe bort, a másikba vizet, esetleg ecetet
töltöttek. Aki nem tudta, hogyan kell inni
az ilyen kulacsból, könnyen belekortyol-
hatott a savanyú ecetbe.

*Benedek Elek*nek a nyulacskáról és a ha-
rangocskájáról valló láncmeséjéről lesz
szó a továbbiakban, segítve ekképpen is a
sokoldalú, sokszínű mesemondásokat,
mesedramatizálásokat, a mesékkal történő
óvodai foglalatосkodásainkat.

Lehet, hogy már ezen a ponton vita ger-
jedt/gerjed? Ez a szakkifejezés, hogy *me-
sékkel történő foglalatосkodások* esetleg leszű-
kítő, kirekesztő, talán kevésbé árnyalt is
lehet? Ez bizony felfogás kérdése! Úgy is
gondolkodhatunk erről a terminus techni-
cusról, hogy *kezdeményezéseink és a mesékkel
összefüggő tevékenységeink középpontjában min-
denképpen a kisgyermek álljanak úgy, hogy
vegyék körül őket a mesék sok-sok játéklehető-
séggel, lehetőleg logikus láncolatú megoldásokkal,
mindenekelőtt játékkal, játékba hívásokkal, já-
téklehetőségekkel kínálva.*

Vegyük alapul azt, hogy Benedek Elek-
nek ez a meséje, A nyulacska harangocsc-
kája című olyan *klasszikusnak nevezhető
láncmese*, amelynek:

- A szerkezete nem okozhat nehézsé-
get a tagolást, a befogadást és a róla

való beszélést, beszélgetést, valamint
dramatizálást illetően sem.

- Az *esztétikai értékei* egyértelműek.
- A benne hömpölygő *érzelmek hullám-
zása* felüdítő.
- Nem fakóak a *cselekménymozzanatok*
és a *helyszínek vizualitása* sem.
- Nem lankasztja a *játékos kedvet* (Kész
2015).

Ismerkedjünk ezzel a mesével (lásd: 1.
melléklet)! Tanulmányozzuk a fentebb fej-
tegetett háttérismereteket, helyzetbe hozó
gondolatokat! Vessük vigyázó tekintetün-
ket óvodai csoportszobánk kisgyermekei-
re, és kezdjük el tervezgetni tevékenység-
láncszemeinket ennek a láncmesének a
mielőbbi sikeres bemutatása, feldolgozása
érdekében.

Mesékhez kapcsolódó tevékenysé- gek, amelyek a gyermekek fejlődését elősegíthetik

Tekintsünk át az alábbiakban (demonst-
rációképpen, a teljesség igénye nélkül) egy
csokorra valót a mese révén történő és a
képességek, valamint a személyiség fej-
lesztését, illetőleg az ismeretek bővítését
szolgáló lehetőségekből (v.ö.: Mező K.,
2015)!

Beszédművelés

Meséljük el emlékezetből Benedek Elek
A nyulacska harangocskája című meséjét!
Adjunk lehetőséget, teremtsünk alkalma-
kat arra, hogy *beszélhessenek, beszélgethessenek*
csoportunk kisgyermekei az elmondott
meséről! Most is, amiként minden beszél-

tetéssel összefüggő tevékenykedtetés idején is, tartsuk szem előtt a *beszéd- és kifejtésgondozás* aktuális elvárásait, követelményeit, vagyis pallérozzuk a gyerekek beszédműveltségét (lásd: H. Tóth, 2016a)!

Szókincsbővítés

Ráirányíthatjuk a kisgyerekek figyelmét a mese egy-két (legfeljebb három) olyan szavára, amelyek megértése esetleg problematikusnak tűnik.

Végezhetünk *szókincsbővítést* a mese néhány érdekes, figyelemre méltó szavára tekintettel (Beregszászi, 2012). Ha lehet, meg is jeleníthetjük tárgy- vagy eseményképeken az egyes szavak konkrét, illetőleg szimbolikus jelentését.

Illusztráció készítése

Ábrázolhatják a gyermekek a mese számukra kedves szereplőjét az általuk ismert legkülönbözőbb vizuális technikákkal! Nem szabad elfelejtenünk, hogy a láncmeséket többnyire 4-5 éves korúaknak mesélik a szülők és az óvodapedagógusok is, mégpedig előszóban, vagyis szájjal meséléssel, tehát nem felolvasással. A mesékhez kapcsolódó illusztrációkészítés dolga vitákra adhat okot, de mindenképpen rögzítendő: ezen a fejlettségi szinten még firka korszakról beszélhetünk, ami kizárja az úgynevezett formális alkotást. Ugyanakkor lehetséges előre kivágott formák festése, színezése, ragasztása. Legyünk nyitottak arra, hogy esetleg szívesen beszéljenek a gyerekek ezekről a megoldásokról. Helyénvaló, ha értékeljük, mégpedig az erre nyitott gyerekekkel az elkészített munkákat, majd fel is

helyezhetjük az alkotásokat polcra, állványra, ahol sokan szemlélhetik csoportunk tagjainak munkáit. Le is rajzolhatják mesehallgatóink párban, csoportban vagy egyénenként Benedek Elek A nyulacska harangocskája című meséjének helyszíneit (H. Tóth 2016b)!

Terepasztal alkotása

Nem lenne pedagógiai haszon nélküli, ha a csoportunkba járó gyermekek szülei-vel együttműködve kialakítanánk a meséssel való manuális tevékenységekhez egy úgynevezett terepasztalt. Ez nem más, mint egy nagyobb méretű, de a csoportszobánk körülményeinek megfelelő alapterületű, a gyerekek magasságát is figyelembe vevő asztal, ahol anyagfésülés, mesekellékek lehetnek.

Miközben ezt a Benedek Elek-mesét ezen a játékos terepasztalon megjelenítjük, a kapcsolódó tevékenységek során ilyen és hasonló anyagfésüléseket használhatnánk fel: homok, gyurma, papír, ruhahulladék, hurkapálca stb. Fokozatosan és folyamatosan, a Benedek Elek-mese egy-egy újabb részlete, az újabb és újabb elvárások, vagyis a mese újabb fordulatai ismeretében sok-sok beszélgetéssel, kreatív tervezéssel, megoldással felépíthetjük, megjeleníthetjük *ezt a mesevilágot!* Nemcsak anyagfésülés új alkalmazási lehetőségeit ismerhetik meg a gyermekek, és nemcsak a térben való tájékozódási képességük fejlődését támogathatjuk meg új dimenzióban, hanem az egymásra figyelő, *az egymás véleményét megértő és tisztelő vitakultúra alapozásához* is hozzájárulhatunk, mi-

közben a mese cselekményéről, a szereplők tetteiről, tulajdonságairól, a helyszínek jellemzőiről stb. beszélgetünk a gyerekekkel (H. Tóth 2017).

Időrendjáték

Hogyan játszhatunk *időrendjátékot*? Miután elmondtuk a mesét, majd a gyerekek is megosztották a nyulacskáról és a harangocskájáról szóló mesével összefüggő gondolataikat, így már elmondhatjuk, hogy ismerik a cselekmény menetét. Ekkor a gyerekek mesetudatának az erősítése és ennek a konkrét Benedek Elek-mesének a még biztonságosabb ismerete érdekében alkalmazhatjuk ezt a játékot. A lényege, hogy a szereplőkről, a mesében fontos szerepet játszó tárgyokról *hívóképeket* készítünk, és ezeket összekeverjük, majd a gyermekek párosával, egyénenként, avagy közösen időrendbe állíthatják őket. Egymással is játszhatják, egymást meg is tréfálhatják: aki téveszt, zálogot ad, majd végül következhet egy zálogkiváltó játszadozás. A játékban fontos szerepet betöltő hívóképek a csoportunkba járó kisgyermek rajzai is lehetnek, amely képeket „A nyulacska harangocskája” című Benedek Elek-mese nyomán készítették.

Az időjáték és az ahhoz hasonló, a szövegek szerkezetével kapcsolatos játékos gyakorlatok a későbbi életévekben esedékes, a szövegértést támogató tanulás módszertani kompetencia megalapozásául is szolgálnak. Gondoljunk például a Mező-féle IPOO-, illetve OxIPO-modellben a produktív, kreatív tanulást szolgáló „átszerkesztés” módszerre (Mező, 2011,

2017). Az „átszerkesztés” lényege: tekintve, hogy az agyunk könnyebben birkózik meg jól szerkesztett szövegek megtanulásával, a memorizálás és a megértés érdekében célszerű átszerkeszteni a megtanulandó szöveget, ha az esetleg kaotikusnak tűnik számunkra. A legalapvetőbb szövegszerkezeti rendek egyike az időrend, aminek felismerésére és kezelésére már óvodáskorban a mesemondáshoz kapcsolódó időrendjátékkal rávezethetjük a gyermekeket.

Hangszerek bevonása, bemutatása

Nemcsak szórakoztató tevékenység, hanem ismeretbővítő, ismereterősítő is az, amikor arról beszélgetünk, hogy a mese egy-egy szakaszában, jelenetében milyen *hangszerek* szólalhatnak meg. Különösen akkor lenne igen hasznos ez a játék, ha valóságosan, vagy CD-ről, avagy DVD-ről is megmutatnánk, megszólaltatnánk a különböző hangszereket. Nem beszélve arról, hogy számos, a kisgyerekek életkorához illő, a fejlettségükhöz és az egyéni szükségleteikre is figyelő könyv is foglalkozik hangszerek bemutatásával.

Téma: „Te mit tettél volna?”

Lehet, hogy olyan emberi és szakmai-pedagógiai kapcsolataink vannak a csoportunkba járó kisgyermekkel, hogy nem is kell túlságosan bátorítanunk és készítenünk arra mesehallgatóinkat, hogy a Benedek Elek-mese egy-egy fordulata, újabb elvárása után mondják el, hogy *mi a véleményük az ott szereplőkről*. Minden biztonnyal szívesen és együtt érezve Nyuszi-

kával elmondják, hogyan vélekednek egy-egy szereplő tettéről, viselkedéséről! Hasznos lehet véleménynyilvánításhoz, állásfoglaláshoz ez a kérdés: te mit tettél volna? Ajánlott irodalom: Bettelheim, (1985).

Drámajáték

Miközben a Benedek Elek-mese feldolgozásának lehetőségeit vizsgáljuk, figyelemmel kell lennünk a *drámajáték* adta lehetőség kiaknázására. Gondoljunk csak az egyes szereplők megjelenítésére, az érzelmeik játékokban, játékkal történő megmutatására stb.

A matematikai gondolkodás fejlesztése

Körmöci Katalin *Ügyeskedjünk együtt!* (*Hová bújt a matematika?*) című munkafüzete 5–7 éves gyermekek számára készült (Körmöci 2015a) a feldolgozást támogató útmutatásokkal, a *kicsinyek matematikai gondolkodása* fejlődését segítő. Érdemes ötletforrásul is kezünkbe vennünk ezt a munkafüzetet ennek a Benedek Elek-meseszövegnek a tevékenységbe integrált megmunkálásakor (Körmöci 2015b), hiszen a mesevilág és a matematika számos ponton, inkább sok-sok ponton értelmesen találkozik, így például a mennyiségek, a mértékek, a méretek és hasonlók vonatkozásában. Bátran élhetünk ezzel a nevelési-gondozási lehetőséggel is

Identifikációs motívumok feltérképezése

Szívesen mondják el a gyerekek azt is, hogy *melyik szereplővel és miért azonosulnának*. Nagy-nagy örömet okozunk, okoz-

hatunk óvodásainknak, ha érdeklődve, a véleménynyilvánításukat serkentve hallgatjuk meg őket. Helyzetbehozásul alapkérdés lehet ez: mi lennél legszívesebben, ha eljátszanánk magunknak és a többi óvodásnak is Benedek Elek *A nyulacska harangocskája* című meséjét?

Bábjáték, dramatizált meseelőadás

Készítsük elő ezt a Benedek Elek-mesét *bábelőadásra*, vagy a csoportunk vállalkozó kedvű tagjait mozgósító *dramatizált meseelőadásra*! Gondoljunk arra, hogy a kellek mozgatására, a díszletek megjelenítésére is a csoportunk szerepelni szerető tagjait érdemes és kell helyzetbe hoznunk. A szöveg egészében fellelhető valamennyi szereplő vagy odaértett szereplő játékának megvalósítására a kevésbé bátrakat is bevonhatjuk kellő előkészítés és helyzetgyakorlat nyomán.

Összefoglalásul

Jelen dolgozatomban Benedek Eleknek *A nyulacska harangocskája* című meséjéről volt szó, kitekintve a legszükségesebb, valójában nélkülözhetetlen háttérismeretekre, azok továbbgondolandó, továbbgondolkodtató felidézésére.

Mindezeket követően bizonyos, elsősorban a szövegértést erősítő tevékenységekkel találkozhattunk, amelyek a gyermekek fejlődését elősegítően tárultak elő azzal a szándékkal, hogy az óvodapedagógusok:

- kamatoztathassák a gyermekek *szövegértő képességének fejlesztése* érdekében,
- árnyalják a gyermekek *szókincsét*,
- pallérozzák óvodásaik *beszéd- és kifejtéskultúráját*,
- készítessék őket a mese történetének sokoldalú, mégpedig *játékkal, alkotással, táncal, zenével* való megjelenítésére.

Az óvodapedagógusok főiskolai, illetőleg egyetemi tanulmányaik idején az anyanyelvvél és az irodalommal kapcsolatos módszertani szemináriumai keretében azt tanulták, hogy

- nem szabad ízekre szedni a meséket,
- a verseket helytelen elemezni,
- a gyermekeknek a szemelvényekkel kapcsolatos átélését, fantáziálásukat ne racionalizáljuk.

Ugyanakkor mit érez a gyakorló óvodapedagógusok jelentős köre a csoportszobákban? Egyértelműen azt, hogy *szükséges, sőt helyénvaló a beszélgetés* az egyes szemelvényekről. Mindez természetesen főképpen az érdeklődő kisgyermekkel összehangolódva. Mindeközben figyelve az előzőekben felsorolt indokokra, továbbá a *szókincsbővítésre*, a változatos nézőpontú *értelmezésre*, a humora, a megismert alkotással összefüggő *játékra*. Ajánlott szakirodalom: H. Tóth, (2019).

Minden bizonnyal vannak olyan óvodapedagógusok, akik az aktuális szemelvényekről szeretnek beszélgetni, ráadásul okosan és szívesen teszik mindezt a kisgyermekkel. Tegyük bátran, mert nem helyénvaló, hogy a kisgyermek nevelésével-gondozásával foglalkozó pedagógu-

sok lelkiismeret fur-dalással végezzék ebbéli munkájukat.

Irodalom

- Andrásfalvy B. (1982): *Néprajzi alapismeretek*. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest.
- Bálint P. szerk. (2004). *Közelítések a mesehez*. Didakt Kft., Debrecen.
- Banó I. (1988): Népmese. In Vargyas L. (főszerk.): *Magyar Néprajz V. Magyar Népköltészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 7–78. pp.
- Benedek Elek (s.a.): A nyulacska harangocskája. Letöltés: 2019.10.19. Web: <https://egyszervolt.hu/estimese/benedek-elek-a-nyulacska-harangocskaja-20180328.html>
- Beregszászi A. (2012): „*A lehetlent lehetni*” – *Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- Bettelheim, B. (1985): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- H. Tóth I. (1994): *A népmese értékelemző, értékátadó, értékközvetítő hatása a gyermek személyiségfejlődésében*. Közoktatás (A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség pedagóguslapja), Ungvár. I. évf. 1: 20–23. p.
- H. Tóth István (2015): „*Nem fecske módra...*” *Az olvasmánymegértés fejlesztése – Kézikönyv nemcsak tanítók és magyartanárok számára*. Kárpátaljai Ma-

- gyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, Beregszász.
- H. Tóth I. (2016a): *Szóra készítő (Háttérismeretek, fejlesztési lehetőségek óvodáskorúak beszéd- és kifejtésgondozásához)*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- H. Tóth I. (2016b): *Mese, meseértés, játék*. Óvodai Nevelés, Budapest. LXIX. évf. 2: 22–24. p.
- H. Tóth I. (2017): A játék és a felelősség az óvodai és a kisiskoláskori pedagógiai gyakorlatban. In: Fehér Ágota – Mészáros László (szerk.): „... *Et vocavit vocatione sua sancta*” – *A pedagógiai hivatás a keresztény nevelésben*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác. 133–146. pp.
- H. Tóth I. (2019): *Értékkeresés az óvodai magyar nyelvi nevelésért a hagyományápolás tükrében (Szemlélődés – hozzáadás – hasznosság)*. Sprint Kft. Kiadó, Budapest.
- Kész M. (2015): A népmeseutatás lehetőségei Kárpátalján a 21. században. In: Gazdag V. (szerk.): *Nyelvi és kulturális sokszínűség Kelet-Közép-Európában: érték és kihívások*. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász. 74–81. pp.
- Kovács Á. (1987): Népmese. In: Ortutay Gy. (főszerk.): *Magyar Néprajzi Lexikon K–Né*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 739–740. pp.
- Körmöci K. (2015a): *Hová bíjt a matematika? (Ügyeskedjünk együtt!)* Sprint Kft. Kiadó, Budapest.
- Körmöci K. (2015b): *A tevékenységbe integrált tapasztalatszerzés gyakorlatáról*. Óvodai Nevelés, Budapest. LXVIII. évf. 3: 13. p.
- Mező F. (2011): *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező F. (2017): Az IPOO kreatív meseterápia. In: Bujdosóné Papp A. (szerk.): *„A gyermeknek mese kell” – A mese szerepe az óvodai és iskolai nevelésben*. Hagymányok Háza, Budapest. 183–198. pp.
- Mező K. (2015): *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör, Debrecen.
- Nyíri P. (2016): Emberközpontú nyelvművelés a Magyar Nyelv Múzeumában. *Nyelvünk és Kultúránk*, XLV. évfolyam 180–183. szám, 2015/1–4. szám, Budapest. 22–25. Letöltés: 2019.10.28. Web: http://www.e-nyelv.hu/feltoltes/2016/05/NyeK_2015_1-4_d_webre.pdf

Melléklet:

Benedek Elek:

A nyulacska harangocskája

Forrás: Benedek (s.a.)

Mesét mondok nektek a nyulacskáról meg a harangocskáról.

Volt egyszer egy nyulacska s annak egy szépen szóló harangocskája. Megy, men-degél ez a nyulacska az erdőben; addig ment, mendegélt, hogy erősen elfáradt, s lefeküdt egy bokor alá. Amint lefekszik, gondolja magában: „Jaj, istenkém, még el talállok aludni, s valaki majd ellopja az én szépen szóló harangocskámat!”

Leveszi a harangocskát a nyakáról, föl-akasztja a bokornak egy belső ágára, aztán szépen visszafekszik a bokor tövébe, s el-alszik. Alszik, alszik a nyulacska, s hát, amikor fölbred, nézi, nézi a bokrot: volt bokor, nincs bokor. A kicsi bokorból olyan magas fa lett, amíg aludt, hogy alig látott a tetejébe. De jó, hogy oda fellátott, mert éppen ott lógott a fának a legfelső ágán – a szépen szóló harangocska.

Felszól a nyulacska:

– Hallod-e, te szépen szóló harangocská, gyere le!

– Nem megyek én! Minek tettél a bokor ágára?

Megharagszik a nyulacska, mondja a fának:

– Fa! Add ide az én szépen szóló harangocskámat!

– Nem adom biz én!

– Nem adod-e? Megállj csak, mindjárt visszaadod!

Szaladott a baltához, s kérte:

– Balta, vágd ki a fát; fa nem akarja visszaadni szépen szóló harangocskámat.

– Nem vágom biz én! Van nekem egyéb, amit vágjak!

– Nem vágod-e? Megállj csak, mindjárt kivágod!

Szaladott a köszörűkőhöz, s kérte:

– Köszörűkő, köszöröld meg a baltát; balta nem vágja le a fát, s fa nem adja vissza az én szépen szóló harangocskámat.

– Nem köszörülöm biz én!

– Nem-e? Mindjárt köszörüld te!

Szaladott a vízhez.

– Víz, hajtsd a köszörűkövet, köszörűkő nem akarja megköszörülni a baltát; balta nem akarja kivágnia a fát; fa nem akarja visszaadni az én szépen szóló harangocskámat.

Mondotta a víz:

– Bizony nem hajtom én a köszörűkövet, van nekem, amit hajtsak, elég!

Továbbfutott a szegény nyulacska, szólítja a bikát:

– Bika, idd meg a vizet; víz nem akarja hajtani a köszörűkövet; köszörűkő nem akarja megélezni a baltát; balta nem akarja levágni a fát; fa nem akarja visszaadni szépen szóló harangocskámat.

Mondotta a bika:

– Nem iszom biz én! Ittam én már vizet eleget!

Hej, megharagudott a szegény nyulacska, szaladott a vadászhoz.

– Vadász, lódd meg a bikát, nem issza meg a vizet; víz nem hajtja a köszörűkövet; köszörűkő nem élezi meg a baltát;

balta nem vágja le a fát; fa nem adja vissza szépen szóló harangocskámat.

Mondotta a vadász:

– Mít gondolsz, nyulacska, csak nem lövök bikát!

Továbbfutott a nyulacska nagy búsan, s találkozott az egérrel.

– Egér, csípd meg a vadász lába szárát, vadász nem lövi meg a bikát, bika, nem issza meg a vizet; víz nem hajtja meg a köszörűkövet; köszörűkő nem élezi meg a baltát; balta nem vágja le a fát; fa nem adja vissza szépen szóló harangocskámat.

– Nem csípem biz én!

– No, megállj! – mondotta a nyulacska.

– Mindjárt elpanaszolok a macskának!

Szaladott a macskához, s kérte szépen könyörögve:

– Macskám, macskám, édes macskám, fogd el az egeret! Lásd, egér nem csípi meg a vadász lába szárát, vadász nem lövi meg a bikát, bika, nem issza meg a vizet; víz nem hajtja meg a köszörűkövet; köszörűkő nem élezi meg a baltát; balta nem vágja le a fát; fa nem adja vissza szépen szóló harangocskámat.

Mondotta a macska:

– Elfogom én jó szívvel, csak hozzálok nekem tejet!

Továbbszalad a szegény nyulacska, találkozik a tehénnel.

– Tehén, adj nekem tejet! Tejet adok macskának; macska elfogja az egeret; egér megcsípi a vadász lába szárát, vadász meglövi a bikát, bika, megissza a vizet; víz

hajtja a köszörűkövet; köszörűkő megélezi a baltát; balta levágja a fát; fa visszaadja nekem szépen szóló harangocskámat.

Mondotta a tehén:

– Adok én jó szívvel, csak előbb hozz füvet!

Szaladott a nyulacska a kaszáshoz.

– Kaszás, adj nekem füvet! Füvet adom tehénnek; tehén nekem tejet ad, tejed adom macskának; macska elfogja az egeret; egér megcsípi a vadász lába szárát, vadász meglövi a bikát, bika, megissza a vizet; víz hajtja a köszörűkövet; köszörűkő megélezi a baltát; balta levágja a fát; fa visszaadja nekem szépen szóló harangocskámat.

Megsajnálta a kaszás a szegény nyulacskát, vágott neki füvecskét, s vitte nagy örömmel a tehénnek. Tehén megette a füvecskét, s adott mindjárt tejecskét a nyulacskának. Tejecskét vitte macskának, macska megitta, s uccu neki, mindjárt megfogta az egeret. Egér megcsípte a vadász lába szárát; vadász meglötte a bikát; bika megitta a vizet; víz hajtotta a köszörűkövet; köszörűkő élesre fente a baltát, balta levágta a fát; fa mindjárt visszaadta a nyulacskának a szépen szóló harangocskát.

De bezzeg mindjárt felkötötte a nyakára:

– Giling-galang – szólta a harangocska. Többet soha le sem oldotta a nyulacska.

Aki nem hiszi, járjon utána!

MÚHELY, RENDEZVÉNY

**HALLGATÓK, DOKTORANDUSZOK
JELENTKEZÉSÉT VÁRJUK
INTERDISZCIPLINÁRIS KUTATÓCSOPORTBA
(2019/2020)**

A K+F Stúdió Kft. hazai és külföldi egyetemekkel, civil szervezetekkel együttműködve, társadalmi felelősségvállalás (CSR) tevékenység keretében, tehetséggondozó céllal 2020-ban is meghirdeti Interdiszciplináris Kutatócsoportba történő jelentkezés lehetőségét.

Kedves Hallgató! Tisztelettel invitáljuk Önt is sorainkba!

Bármilyen szakos és kutatási témájú alap-, mester- és PhD képzésben résztvevő hallgató számára javasoljuk a bekapcsolódást!

Az alábbi interdiszciplináris kutatási témákhoz lehet kapcsolódni:

*1. Humán információfeldolgozás
hatékonyságának növelése.*

Agykutatás, képesség-, tanulás-, oktatáskutatás, személyiségfejlődés/-fejlesztés témájú kutatások, valamint neveléstörténeti, informatikai, kommunikáció és médiatudományi, könyvtártudományi kutatások kötődnek e témakörhöz.

Kiknek javasoljuk: orvostudomány, pszichológia, pedagógia, gyógypedagógia, filozófia, informatika, kommunikáció és médiatudomány terén kutatóknak ajánljuk elsősorban

ezt a témát, de interdiszciplináris jellegéből adódóan bármely más szakterület képviselője is bekapcsolódhat.

Témafelvető tanulmány (amely segíthet megtalálni a kapcsolódást a témához): Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos e-folyóirat*, 2019/1, 9–21. doi: [10.35405/OXIPO.2019.1.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.9)

2. Mesterséges intelligencia (MI)

E témához az alábbi kérdésekkel foglalkozó kutatások kapcsolódhatnak: Mi az MI? Hogyan hozható létre? Hogyan és mire használható fel az MI a saját szakterületen? Milyenként jelenik meg az MI a művészetben, a sportban, a tudományban, az oktatásban, a gazdaságban, a hétköznapi életben stb.?

Kiknek javasoljuk: informatika, mérnök, matematika, pszichológia, filozófia, orvostudomány, pedagógia, gazdaságtudomány, kommunikáció és médiatudomány terén kutatóknak ajánljuk elsősorban ezt a témát, de interdiszciplináris jellegéből adódóan bármely más szakterület képviselője is bekapcsolódhat.

Témafelvető tanulmány (mely segíthet megtalálni a kapcsolódást a témához): Mező Ferenc (2019): Interdiszciplináris kapcsoló-

dási lehetőségek a mesterséges intelligenciára irányuló cél-, eszköz- és hatásorientált kutatáshoz. *Mesterséges intelligencia – interdiszciplináris e-folyóirat*, I. évf. 2019/1. szám. 9–29. doi: [10.35406/MI.2019.1.9](https://doi.org/10.35406/MI.2019.1.9)

3. Lélektan és hadviselés

A háború és béke témakörének hadtörténeti, hadtudományi, pszichológiai, orvostudományi, filozófiai, kulturális antropológiai, irodalmi, képző-, zene- és táncművészeti megközelítésű kutatásai kapcsolódhatnak-e témakörhöz.

Kiknek javasoljuk: pszichológia, hadtudomány, történelem, filozófia, orvostudomány, pedagógia, szociológia, gazdaságtudomány, politológia, kommunikáció és médiatudomány, valamint a témát a művészetek felől megközelítő kutatóknak ajánljuk elsősorban ezt a témát, de interdiszciplináris jellegéből adódóan bármely más szakterület képviselője is bekapcsolódhat.

Témafelvető tanulmány (amely segíthet megtalálni a kapcsolódást a témához): Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): Lélektan és hadviselés. *Lélektan és hadviselés – interdiszciplináris e-folyóirat*, I. évf. 2019/1. szám. 9–25. doi: [10.35406/LH.2019.1.9](https://doi.org/10.35406/LH.2019.1.9)

4. Egyéb, a jelentkező által szabadon választott téma.

A jelentkező kötelező vállalásai

1. *Kapcsolattartás* (e-mailen, s 1-2 alkalommal közösen).

2. *Publikáció*: min. egy, szöveggel együtt min. 20.000-40.000 karakter terjedelmű egyéni vagy társszerzős interdiszciplináris tanulmány leadása megjelentetésre a szervezők számára 2020. március 11-ig. Téma: a saját kutatási téma és a kutatócsoport kutatási témájának közös metszete.

3. *Konferencia* előadás és/vagy poszter prezentáció az „V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia – 2020” rendezvényen (Debrecen, 2020. március 20.). Hely és időpont: később kerül pontosításra.

A jelentkezéssel járó előnyök

1. *Teljesítmények igazolása*: Az interdiszciplináris kutatócsoportban résztvevők teljesítményigazolást kapnak. Ez miért hasznos a résztvevők számára? Mert ösztöndíj-, felvételi- és álláspályázatok során hasznosíthatják ezeket.

2. *Publikációk számának növekedése*: minimum 1 publikációval nő a bibliográfiai bejegyzések száma. Ez miért hasznos a résztvevő számára? Mert ösztöndíj-, felvételi-, álláspályázatok során hasznosíthatják ezeket, s a tudományos pályafutás szempontjából az egyik fontos mutató a publikációs teljesítmény.

3. *Konferencia előadások száma nő*: minimum 1 nemzetközi konferencián történő előadással nő az előadói tevékenység száma. Ez miért hasznos a résztvevő számára? Mert ösztöndíj-, felvételi-, álláspályázatok során hasznosíthatja ezeket, s a tudományos pályafutás szempontjából az egyik fontos mutató, hogy van-e (nemzetközi!) konferencia előadói tapasztalat.

Megjegyzés: a 2019-ben megrendezett konferencián 11 ország, 180 résztvevője vett részt (1. ábra). Lásd még: Mező Katalin és Mándy Zsuzsanna (2019): Beszámoló a 4. Nemzetközi Interdisz-ciplináris Konferenciáról. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos e-folyóirat*, 2019/1, 97–104. doi: [10.35405/OXIPO.2019.1.97](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.97)

4. *Tapasztalatszerzés kutatás, publikáció, előadás terén.* Ez miért hasznos ez? Mert, ha tudományos pályafutást tervez valaki, akkor kutatnia kell, publikálnia kell és konferenciákon kell előadnia – mindezt pedig célszerű begyakorolni.

5. *Szakmai kapcsolatteremtés.* Ez miért hasznos számodra? Mert olyan hallgatókkal, oktatókkal, kutatókkal ismerkedhetsz meg, akik hosszú távon hatással lehetnek szakmai karrieredre.

1. ábra: a IV. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia szervezői és résztvevői köre országonként, intézményenként (Mező és Mándy, 2019)



Forrás: Mező Katalin és Mándy Zsuzsanna (2019): Beszámoló a 4. Nemzetközi Interdisz-ciplináris Konferenciáról. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos e-folyóirat*, 2019/1, 97–104. doi: [10.35405/OXIPO.2019.1.97](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.97)

6. *A részvétel ingyenes.*

7. *A kutatócsoportból bármikor ki lehet lépni indoklás és bármiféle retorzió nélkül.*

A jelentkezéssel járó hátrányok

Ezek felderítésére valamikor külön kutatócsoportot kell szerveznünk, mert ilyet még senki sem talált. Max. kutatni, publikálni, előadni kell mindenkinek a saját szakmai karrierje építése érdekében – aki ezt hátránynak tekintti, az ne jelentkezzen, mert nem neki való ez a lehetőség!

A jelentkezés módja

A jelentkezési lapon a nevet, -email címet, mobilszámot, szakot, és, ha már van, akkor a saját kutatási témát kell megadni. Az online jelentkezési lap az alábbi linken érhető el: [JELENTKEZÉSLAP](#) vagy innen:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScdeYohCMBroQumc0ltcqh5OZac7CnUvWNzAp4Txre0wY6iBQ/viewform>

Üdvözlettel,

Dr. Mező Ferenc

a kutatócsoport vezetője

**FELHÍVÁS A
PROFESSZOROK AZ EURÓPAI MAGYARORSZÁGÉRT EGYESÜLET
XIX. NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIÁJÁN VALÓ RÉSZ-
VÉTELRE**

A 16 éve működő Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület (PEME) megalakulása óta kiemelt küldetésének tekinti a tudományos pályájukon elindult PhD-hallgatók, az azt tervező egyetemisták és a fiatal kutatók szakmai segítségét. E célból az elmúlt években tizennyolc nemzetközi tanácskozást szerveztünk és az azokon elhangzott előadásokat tizennyolc elektronikus könyvben megjelentettük, melyek a PEME www.peme.hu honlapján olvashatók.

A sikeres tudományos pálya megalapozását és a jövő vezető kutatóinak kinevelését ez alkalommal is támogatni kívánjuk azzal, hogy 2019. november 14-én (csütörtökön) nemzetközi tudományos konferenciát szervezünk a fiatal kutatók számára, s az elhangzott előadások alapján készült tanulmányokat (lektorált, ISBN számmal ellátott) elektronikus kötetben a konferencia után rövidesen most is megjelentetjük.

A résztvevőket a szekcióelnökségek a tudományos pályára való felkészülésben szakmai tanácsaikkal, s a jövőre vonatkozó javaslataikkal is segítik. Mindezek mellett mentori kapcsolatok kiépítésére, s az Egyesület PhD-műhelyéhez való csatlakozáshoz is lehetőséget kapnak az előadók.



E konferencián szívesen látjuk az összes hazai és határon túli fiatal magyar kutatót és doktori cselekményben részt vevő hallgatót, valamint a tudományos pályára készülő mesterszakos diákokat is!

*A tervezett tanácskozásra
Budapesten, a Villányi út 11-13. alatti
Konferenciaközpontban
2019. november 14-én (csütörtökön)
10-17 óra között kerül sor.*

Előadással és/vagy poszterekkel nevezhetnek az alábbi tudományterületeken és témakörökben folyó PhD-képzések résztvevői, fiatal kutatók és tudományos pályára készülő egyetemi hallgatók:

- Gazdaság- és szervezéstudományok
- Társadalom- és természettudományok, interdiszciplináris kutatások
- Művészettudományok, irodalomtudományok, klasszikus- és modern filológia
- Orvos- és egészségtudományok
- Alkalmazott tudományok, tréning- és terápia kutatás
- Műszaki- Föld- és Hadtudományok

- Föld- és környezettudományok, Tájépítés
- Pszichológia, Szociálpszichológia, Neveléstudományok, Filozófia
- Jogtudomány (elmélet, jogalkotás, jogalkalmazás, társadalmi felelősségvállalás)
- Történelem – Politológia – Szociológia – Néprajz – Helytörténet
- Andragógia, Gerontológia – Gerontológia, Hittudomány

Hagyományaink szerint a konferenciát plenáris üléssel indítjuk, amelyen aktuális tudománypolitikai előadások hangzanak el, majd a fiatal kutatók szekcióüléseken mutatják be vizsgálataikat, illetve posztereiket. Az előadások 15 percesek lesznek, amelyeket szekcióviták követnek.

A tudományos tanácskozásra valamennyi fiatal kutató, tudományos érdeklődésű mesterszakos hallgató bármelyik meghirdetett témakörrel jelentkezhet. A jelentkezések alapján a PEME Szakmapolitikai Műhelyei által felkért vezető kutatók tesznek javaslatokat a téma elfogadására, s a szekciókba való besorolásra.

Jelentkezni maximum 3 oldalas tudományos váz-lattal, (amelyben lehetőség szerint fogalmazódjék meg a kutatás eredményeinek tervezhető hasznosulási terepe is) és rövid (8-10 soros) szakmai „életút-mérleg”-gel, vagy tervvel, valamint poszter-elképzeléssel lehet.

E rendezvényünkkel a tudományos eredmények bemutatásához fórumot és lektorált megjelenési lehetőséget kívánunk biztosítani a jelentkezőknek.

A konferencián elhangzott előadás alapján készített végleges tanulmány, vagy poszter elektronikus úton való leadásának határideje 2019. november 30.

Az előadás alapján írt tanulmány: minimum 5, maximum 12, A/4 oldal, Cambria betűtípus, 11-es betűméret, szimpla sorköz, hivatkozás az akadémiai rend szerint készüljön Word formátumban. A kézirat képeket, grafikonokat tartalmazhat, de egy tanulmány terjedelme a 300 KB-ot nem haladhatja meg.

A konferencia hivatalos nyelve a magyar. A dolgozat benyújtható angol nyelven is, azonban az előadást a magyar anyanyelvű egyetem hallgatóinak magyar nyelven kell megtartaniuk. Határon túli hallgatók esetében a magyar mellett az angol nyelvű prezentáció is megengedett. Az elektronikus könyvben megjelenő tanulmányok nyelve magyar. Minden jelentkező csak egyszer adhat elő, de társszerzőként több előadott tanulmányt is jegyezhet.

Jelentkezési határidő: 2019. október 31.

Visszajelzés a jelentkezés elfogadásáról:

2019. november 05-ig

A részvételi díj: 15.000,- Ft/fő.

A részvételi díj befizetésének határideje:
2019. november 09

A részvételi díjat az alábbi bankszámlára kérjük utalni:

PEME OTP 11705008-20484109

Az átutalást legkésőbb a konferencia megkezdéséig igazolni kell. Az elfogadott jelentkezés utáni esetleges visszalépés esetén a szervezők a jelentkezési díj 50%-ára igényt tarthatnak.

A Jelentkezési lapot (mely a www.peme.hu hon-lapról is letölthető), a fentebb jelzett tudományos vázlatot és az „életút-mérleg”-et a következő címre kérjük küldeni:

office@peme.hu

Érdeklődni ezen az e-mail címen, illetve a 06-20-918-8513 és a 06-30-494-8456 telefonszámokon lehet.

Tisztelt Fiatalkutató Kolléganő/Kolléga!

Szeretnénk azt, ha – az eddigi konferenciáinkhoz hasonlóan – most is magas szintű szakmai tanácskozás részesei lehetnének, és azt is, hogy a konferencián elhangzott előadásához kapcsolódó tanácsok adásával és tanulmánykötettel is segíthessük az Ön tudományos jövőjét.

Az Elnökség nevében szeretettel várjuk jelentkezését!

Budapest, 2019. szeptember 16.

Dr. Demetrovics János
akadémikus, tiszteletbeli elnök

Dr. Gyarmati Péter
tudományos alelnök

Dr. Koncz István
elnök

RECENZÍÓ

**TIMOTHY MORTON:
THE ECOLOGICAL THOUGHT
(RECENZÍÓ)**

Szerzők:

Vályi Péter (Drs)

Szerző e-mail címe:
valyipeti@gmail.com

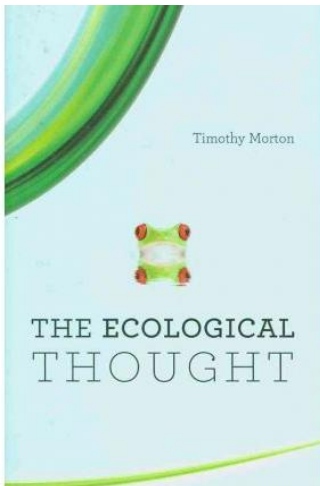
Lektorok:

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem

Nemes Magdolna (PhD)
Debreceni Egyetem

...és további két anonim lektor

Vályi Péter (2019): Timothy Morton: The Ecological Thought (Recenzió). *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/3, 95–101. doi: 10.35405/OXIPO.2019.3.95



A recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája: Morton, T. (2010): *The Ecological Thought*. /Az ökológiai gondolkodás/ Cambridge: Harvard University Press. 184 oldal ISBN 9780674064225

Kulcsszavak: ökológia, ökológiai válság, ökokriticizmus, objektum orientált ontológia

Diszciplína: filozófia, ökológia, környezeti nevelés

Bibliography of the subject of this recension: Morton, T. (2010): *The Ecological Thought*. Cambridge: Harvard University Press. 184. pp. ISBN 9780674064225

Keywords: ecology, ecological collapse, eco-criticism, object oriented ontology

Disciplines: philosophy, ecology, environmental education

Az ökológia kifejezés hallatán, túlnyomórészt geológiára, biológiára, globális felmelegedésre, emberek és nem emberi lények mindennapi kapcsolatára, társadalmi irányelvekre, újrahasznosításra gondolunk. Megkérdőjelezhetetlen hitet és vallásos meggyőződést társítunk hozzá, ahogy ez az ALF (Animal Liberation Front), EF (Earth First) ideológiájában, gyakorlatában is tükröződik. Az ökológia több ennél, foglalkoznia kell a depresszióval, pszichózissal, tagadással, együttérzéssel, kapitalizmussal és azzal, ami utána következik. Az ökológia gondolata Shelley szavaival: „Egy jelenleg még végig nem gondolt ötlet árnyéka, egy árnyék a jövőből.” E témáról írt könyvet Timothy Morton.

Timothy Morton kortárs filozófus a Houstonban található Rice Egyetem oktatója, szakterületei az angol romantikus irodalom, ökológia, azon belül is ökokriticizmus, illetve az objektum orientált filozófia, amelyben többek között az ökológia objektumát is vizsgálja. Ökológia témájú írásai főként a képzőművészetek, irodalom, filozófia terén hatnak inspirálóan. Dolgozott Olafur Eliassonnal a kortárs képzőművészet egyik legmeghatározóbb alakjával is (Ice Watch, London, 2014). Számos nemzetközi kiállítás szervezésében vett részt kurátorként, illetve elméleteivel generálta, generálja napjainkban is azokat (Budapest 2018, Oslo 2018, Texas 2018, Barcelona 2017).

2018-ban a NASA felkérésére közreműködött a soron következő Pioneer tábla megtervezésében. A Pioneer tábla arannyal bevont grafikus lemez, amelyeket a Pioneer űrszondákban helyeztek el földönkívüli intelli-

gens lényekkel való kapcsolatteremtés reményében (Wikipédia, 2019). A 2010-es évet követően számos publikációt, könyvet írt, konferenciák előadója. A szakma a „Jövő filozófus prófétájának” nevezi (The Guardian, 2017).

A könyv témája

A könyv szerzője, illetve maga a kiadvány a latouri hagyományokat követve, destrualja a világban, tudományokban és mindennapi gondolkodásunkban jelen lévő nagy dichotómiákat, (szubjektum-objektum, ember-természet, kultúra-természet), homogenezálja a makro és mikro dimenziókat, bonyolult rendszerbe, lapos ontológiába helyez minden létezőt, amelyek immáron nem determinisztikusak, passzívak, hanem jellegüktől függetlenül, aktív cselekvőkké válnak (Pintér 2007, Morton 2010, 2012).

A kiadvány egy egyensúlyi állapotából kibillentett, decentralizált és határok nélküli térben foglalkozik az ökológia kérdésével, annak tárgyával, egy szigorú, objektum orientált, non-antropocentriku filozófiai nézőpontból (Márkus, 2018). Morton érvelése mentén haladva azt látjuk, hogy a distinkciók elhagyása, a szelleműzés elkerülhetetlen az ökológikus állapot megteremtéséhez, amely csakis a távolság térbeli és időbeli felszámolása által jöhet létre. Minden végességet végérvényesen elutasító gondolkodás alkalmas kizárólag arra, hogy a költészet, képzőművészet, filozófia, tudományos kísérletezés, buddhista univerzalizmus eszközeivel képes legyen egy, a földi kereteket is meghaladó ökológikus szemléletmód kialakítására.

Morton ökológiája a fekete lyukak szingularitásához hasonlóan maga köré görbíti a teret és időt, kényelmetlen közelségbe, átláthatatlan összekapcsoltságba, egymásrautaltságba helyezve mindent, amelyben semmi sem tűnik el, hanem visszatér, ismét testet ölt ismeretlen, önmagától megfosztott formában. A zavaró intimitás egyben hátborzongatóvá, barátságatlanná is teszi az eddig barátságosnak, családiasnak vélt világunkat. A világtalanná váló világ képét, annak nyomán kialakuló melankólia feldolgozását tovább nehezítik olyan szuper masszív non-lokális, láthatatlan jelenségek, amelyek fajunk hagyatékává válhatnak a minket, embereket követő, még létező világ számára.

Az Ökológiai Gondolat ebben a globális felmelegedéstől olvadó, radioaktív sugárzástól szennyezett sötét ökológiában alkot etikai, esztétikai és politikai koncepciót a jövő számára, amelyben sorsközösséget kell vállalnunk ezekkel a toxikus, furcsa idegennel.

Aktualitás, jelentőség

Morton az ökológia gondolatát napjaink tudományos és társadalmi diskurzusainak nagy felületét lefedő ökológiai válság és globális felmelegedés, hatodik kihalási esemény problémakörébe helyezi. Amellett érvel, hogy a valós fenyegetésre ezidáig azért nem fogalmazódott meg releváns tudományos válasz, mert a használt rendszerünk, azt alkotó fogalmaink pontatlanok, vagy egyenesen tévesek voltak. Végtelenül összetett és adaptív ökológiájában a globális felmelegedés is, egy elem a hálót alkotó számtalan elem és azok

számtalan variációnak egyike közül. A könyv szakít az ökológia témájú szövegek fogalmazásmódjával, amelyek a maguk stílárissal, maszkulin hangvételükkel, tekintélyt parancsoló adataikkal, önálló írói műfajnak, stílusnak is tekinthetők (Morton, 2010, 2012).

A könyv a filozófia tudományán belül szintén megkerülhetetlen, a szerző tagja annak a filozófiai irányzatnak (OOO, azaz Objektum Orientált Ontológia, Spekulatív realizmus), amely a világunk, valóságunk leírásának egy non-antropocentrikus verziója mellett érvel. Ebben a rendszerben a humanista tudományok és domináns humán szubjektum ideál helyén az objektumok, azaz tárgyak állnak egy lapos ontológiában, amelyek a maguk teljes valóságában mindezzidáig megismerhetetlenek voltak, illetve azok is maradnak az emberi kogníció számára. Az objektum orientált filozófia a valóságunkat alkotó tárgyak végláthatatlanul bonyolult rendszerének leírására tesz kísérletet. Morton ebben a rendszerben, eddigi életművének nagy részét az ökológiát alkotó elemek leírásának szentelte (Márkus, 2018).

A természet- és társadalomtudományok mellett napjainkban már a pedagógiai kutatások terén is érezhető Morton munkásságának a hatása. 2018-2019-ben több kutatás és pedagógiai projekt is beindult a „Dark Education”, „Dark pedagogy” jegyében, azaz Sötét pedagógiaként, amely a mortoni eszköztárral kíván segítséget nyújtani az ökológiai válság, soron következő hatodik nagy tömeges kihalási esemény értelmezéséhez, feldolgozásához az oktatás-nevelés területén (lásd: Lysgaard és tsai, 2019).

Szerkezet

A könyv maga egy tágabb írói szerkezet részét képezi. A szerző maga utólag, 2010-ben elkészített előzményként tekint rá, amely filozófiai, etikai alapot képez az „Ecology without Nature, Rethinking Environmental Aesthetics” 2007-ben megjelent kötete számára (Morton, 2007). Másrészt ebben az átfogó keretet képező könyvben fogalmazódnak meg azok a jellegzetesen mortoni terminusok, amelyek kifejtésére később, külön könyveket szentel, 2013-ban a *Hyperobjects, Philosophy and Ecology After the End of the World*, illetve a *Dark Ecology, For Logic of Future Coexistence* 2016-ban.

Felépítését tekintve a könyv követhető lineáris struktúrát alkot, amelynek vezetésével nemcsak előre, hanem egyre mélyebbre is jutunk Morton érvelésének megértésében. A köszönetnyilvánítást követően a bevezető fejezet *Critical thinking* megkérdőjelezi mindazon főként XIX. századi klasszicizálódó és XX. posztmodern toposzokat, amelyekről gondolkodásmódunk túlterhelt és determinált. Az első fejezet a *Big think*, amellyel érvel, hogy az ökológiáról való gondolkodásnak ki kell szabadulnia a maga csapdáiból, a lokális, organikus, fajiság fogalmak bűvköréből, amelyek ugyan elegendőek egy antiglobalista, lokális attitűd kialakításához, de korán sem adekvátak olyan globális szinten működő problémák megoldásához, mint maga a globális felmelegedés. Amely globális jellegéből adódóan globális, azaz kollektív és nem lokális, közösségi cselekvést kíván.

A kogníció horizontjának kitérésén túl, két alapfogalom *Mesh*, *Strange Stranger*, azaz

Háló és Furcsa Idegenek kerül bevezetésre, amelyek együttesen teremtik meg az Ökológiai Gondolat cirkuláló, lüktető alapját. A két új terminus kifejtésére a „A főbb fogalmak” bekezdésben térnek ki, ezért itt mindössze megnevezem őket a szöveg összefüggő olvashatóságának érdekében.

A második fejezet a *Dark thoughts* a háló és benne cirkuláló genetikus azonosságok mélységeibe visz alá minket. Az előző fejezet ontológiai kérdései után itt az Ökológiai Gondolat esztétikai kérdései merülnek fel.

A harmadik fejezet a *Forward thinking* a jövővel, az Ökológiai Gondolat objektumának lehetséges jövőbeli kérdéseivel foglalkozik. Ajánlásokat tesz, alternatívákat fogalmaz meg a gazdaság, tudomány, filozófia, etika, számára. Ezeken felül bevezeti a hipertárgy (globális felmelegedés, kapitalizmus, radioaktív sugárzás) fogalmát, amelyek az érzékelés szempontjából felfoghatóbbá, de a megismerés szempontjából nehezebbé teszik Morton ökológia koncepcióját.

A könyv végén található a gazdag szakirodalmi és forrásjegyzék, amelyből Morton eklektikusan (nem pejoratív értelemben) építkező gondolatvilága merít.

Fő témakörök

A mű a következő három főbb témakört fejt ki.

Természet

Az Ökológiai Gondolat egyfajta erőfeszítés, találkozás azzal a gondolattal, amely szerint a természet „idegen és elidegenített, a magántulajdon egy speciális formája”. Ahogy

Morton fogalmaz a természet a XIX. század végén induló modernitás terméke, amely napjainkban az egyik utolsó hagyatéka annak a kornak, egy szellem, kísértet csupán. Ezért a legjobb, amit tehetünk az exorcizmus, tehát a szelleműzés. A kiűzés egyben kísérletezés, amely lehet tudományos, képzőművészeti, filozófiai. Morton azért tartja szükségszerűnek a természet koncepciójának és ahhoz kapcsolódó konnotációk meghaladását, mert csak így lehetünk ökológikusak a szó, szószerinti értelmében. Az Ökológiai Gondolatba a természet koncepciójának elvetésével kerülhet be az ökológiát alkotó Mesh és Strange Stranger csakis egymás vonatkozásában létező fogalompárosa (Morton, 2007, 2010, 2012, Watson 2013).

Mesh és a Strange Stranger

A fogalmak megalkotásához Morton szimbiotikusan egymáshoz rendeli a kontinentális filozófia, Derrida és az evolúciós tudományok populáris képviselőit Darwin, Dawkins, Denett. Amellett érvel, hogy a tudománynak, főként az evolúcióval foglalkozó tudománynak hajlandóságot kell mutatni a tévedések beismerésére. Továbbá a humanista tudományok és a természettudomány intenzívebb diskurzusa szükséges, amelyben a társadalomtudományoknak kísérleti akciókutatások formájában kellene kérdéseket feltennie a természettudományoknak. A Mesh, az egyszerűség kedvéért, ám pontatlanul háló, (a szerző leírása alapján, bonyolult szituáció, csapda) a végeláthatatlanul bonyolult összekapcsoltság és egymásrautaltság tere, amelyben minden létezik, feloldódik és cirkulál. A

Strange Stranger, tehát a furcsa idegen, eredetileg l'arrivant Jaques Derrida terminusa nyomán a velünk így szembekerülő, eredeti jelentésétől megfosztott, magából kifordított élő és halott, emberi-nem emberi entitások, fogalmak gyűjtőneve, amelyek ebben a középpont, határok nélküli sötét világban öltetnek testet (Morton, 2010, 2012).

Hipertárgy

Eredetileg hyperobjects, olyan szuper masszív objektumok (globális felmelegedés, radioaktív sugárzás, kapitalizmus, technológia), amelyek főbb tulajdonságai: non-lokalitás, láthatatlanság, időbeli hullámmászás, viszkózitás. Őket magukat sosem érzékeljük, csak a szimptomáik mentén olvasható ragacsos jelenlétük, amelyek azokon az objektumokon keletkeznek, amelyekkel interakcióba léptek. A hipertárgyak nemcsak körülöttünk, hanem bennünk, szöveteinkben, sejtjeinkben is megtalálhatóak, visszavonhatatlanul pervazivak (Morton, 2010).

Szubjektív áttekintés, pedagógiai hasznosíthatóság

Morton írói stílusa valóban családias, intim, ez azonban nem könnyíti a vibráló, cikázó átkapcsolások követését evolúciós biológia, környezeti lírika, filozófia és személyes interpretációk között. Ez magyarázható azzal, hogy Az Ökológiai Gondolat maga a vizsgált objektum, de egyben maga a módszer is, amellyel az objektum vizsgálata történik, a kettő egymástól elválaszthatatlan. (Morton 2010) A környezeti nevelés jelenét és jövőjét

kutató pedagógusként úgy vélem nem az a dolgom, hogy az evolúciós biológia, filozófiatudomány itt felhasznált elemeivel vitatkozzak, sokkal inkább az, hogy Morton relevanciáját mérlegeljem az oktatás-nevelés gyakorlatában. Az Ökológiai Gondolat végtelensége, homályos derengése csábító. A szerző az evolúció nihilizmusa mentén megszabadítja a megismerés horizontját a teleológia fantáziától és feltárja a világtalanná váló világ, valóságának utolsó pillanatát, amely a megsemmisüléssel azonos időben kiesik a talpuk alól. A fajtság fogalmának destrualása, etikai, politikai rendszere, szintén több, mint mély-ökológia, holizmus, több, mint liberalizáció, humanizálás, érzékenyítés a nem emberi létformák iránt. Minden kibillentő, decentralizáló kísérlet, amely az embert a tárgyak lapos demokráciájába illeszti üdvözlendő, azonban a valós gyakorlat szempontjából aggályos. Lévén, hogy a könyv által felvázolt koncepció, szintén egy módja a világ interpretációjának, úgy az azzal szembeni távolságtartás is ajánlott, pontosabban azzal az esztétikai dimenzióval szembeni távolságtartás, amely hajlamos az érzékeken keresztül a még megmaradt racionalitást is félrevezetni. Azonban Morton pontosan fogalmaz, amikor azt mondja „10 000 éve még nem létezett Stonehenge. 10 000 év múlva a plutónium még mindig létezni fog.” (Morton, 2010). A könyv, noir filmeket idéző stílárú, esztétikai dimenziója alatt nagyon is releváns és valós kérdések fogalmazódnak meg, amelyek a pedagógia, mint a valóság mediálásával, oktatásával foglalkozó tudomány számára is megkerülhetetlenek:

- Képesek vagyunk meghaladni a térbeliség, időbeliség distinktív mechanizmusait és felszámolni ember-természet dichotómiáját?
- A jelenleg ismert világ (globális kapitalizmus, végtelen növekedés), az elképzelhető világok sokaságán belül az, amely valóban hordoz magában annyi értéket, amelyek okán érdemes a megmentésre? Elképzelhető egy posztkapitalista, kollektivista berendeződés, akár posztkapitalista öröm, nomádság, amely kevésbé materialista, mindinkább spekulatív, spirituális létforma?
- Leírható a jelenlegi ökológiai válság, annak kilátástalansága, melankóliája a hipertárgy elmélet pedagógiai gyakorlatba történő beépítésének segítségével?
- Lehetséges meghaladni a faji önérdeken alapuló túlélési stratégiákat? Képesek az Ökológiai Gondolat arra, hogy az emberi gondolkodásban, így a környezeti nevelésben prioritást élvező, emberi létezés helyére a komplex földi élet létezésének kérdését pozícionálja?

A válasz az, hogy igen, világszerte már több helyen (Dánia, USA, Svédország) is zajlanak olyan pedagógiai kutatások, amelyek tágabb értelemben az objektum orientált filozófia eszközeivel vizsgálják, elemzik az ökológiai válság problémáját. Ezek a kérdések messze meghaladják a pedagógiai kutatás keretrendszerét tény, azonban, ha valóban magunkévá tesszük az Ökológiai Gondolat módszerét, úgy máris elképzelhetetlen a kérdés pedagógiai mezőben való elgondolása. Ha valóban azt szeretnénk, hogy az elkövetkező ge-

nerációk, ne azokat az attitűdöket, viselkedési mintákat örököljék, illetve örökítsék tovább, amelyek a jelenlegi helyzet kialakulásához vezettek, vegyük fontolóra Morton ötletekben gazdag Ökológiai Gondolatát úgy, hogy differenciálunk non-antropocentrikus világgép és embertelenné váló világgép örömteli üdvözlése között, a kettő korán sem ugyanaz.

Ajánlás

Morton könyve mellózi a szubjektum fontosságát, hiszen rendszerben gondolkodik, másfelől rendszerelmélete nem foglalkozik osztállyal, annak differenciáltságával, de az ökológia válság kapcsán hevesen támadja a politika jobb oldali szárnyát, olvasását éppen ezért főként azoknak ajánlom, akik valóban képesek átlépni a politikai ideológia kategóriáin. Azoknak azonban, akik a világ mediálásával foglalkoznak, példának okáért pedagógiával, nagyon is, nem, mint kőbe véssett kánont, sokkal inkább mint forrást a pedagógus gondolkodás, ökológikus megszervezéséhez.

Irodalom

- Biological Conversation* (2019). Letöltés: 2019.10.12. Web: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0006320718313636>
- Blasdel, A. (2017): *A reckoning for our species': the philosopher prophet of the Anthropocene*. Letöltés: 2019.10.10. Web: <https://www.theguardian.com/world/2017/jun/15/timothy-morton-anthropocene-philosopher>
- Clark, C. (2013): *Strange Strangers and the uncanny hammers: Morton's The Ecological Thought and phenomenological tradition*. Letöltés: 2019.10.10. Web: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14688417.2013.800339>
- Lysgaard, J. A., Bengtsson, L. S., Hauberg, M. & Laugesen, L. (2019): *Dark Pedagogy: Education, Horror and the Anthropocene*. Letöltés: 2019.10.13. Web: <http://www.cdo.ugent.be/sites/default/files/downloads/Dark%20pedagogy%20presentation%20onas%20Lysgaard.pdf>
- Márkus E. (2018): *Furcsa, hogy természetnek hívjuk azt is, ahol négyzetlátsban vannak ültetve a fák*. Letöltés: 2019.10.13. Web: <https://artportal.hu/magazin/furcsa-hogy-termetnek-hivjuk-azt-is-ahol-negyzetlatsban-vannak-ultetve-a-fak/>
- Morton, T. (2007): *Ecology without Nature, Rethinking Environmental Aesthetics*. Cambridge: Harvard University Press
- Morton, T. (2012): *Thinking Ecology: The Mesh, the Strange Stranger and the Beautiful Soul*. Letöltés: 2019.10.10. Web: https://www.academia.edu/934516/Thinking_Ecology_The_Mesh_the_Strange_Stranger_and_the_Beautiful_Soul
- Morton, T. (2010): *The Ecological Thought*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pintér Z. (2007): *Akasszátok fel a királyt*. Letöltés: 2019.10.13. Web: <http://buksz.c3.hu/0703/08pinter.pdf>
- Watson, M. (2013): *Ecological Thought review*. Letöltés: 2019.10.13. Web: https://www.academia.edu/3511718/Review_of_The_Ecological_Thought_Timothy_Morton_

