

# Kezdeti lépések a lexikográfia- oktatásban

*Idegennyelv-szakos hallgatóként és később is sokszor hallottam csoporttársaimtól, sőt tanáraitól is, amikor valamit nem találtak egy szótárban: „ez a szótár nem jó”. De van-e jobb, van-e másik szótár? „Rossz-e” az a szótár? Mi a rossz benne? Talán nem abban a szótárban kéne keresni azt a bizonyos dolgot? Másfajta szótár is létezik? Tudjuk-e, milyen szótárt és hogyan célszerű használnunk egy adott feladat megoldásához?*

**A**IX. Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia lexikográfia szekciójában Kiss Gábor, a „Magyar Szókinccsár” (1999) főszerkesztője javasolta, hogy a szekció idején az ötleteket, kérdéseket és javaslatokat gyűjtsük össze. A javaslatok között szerepelt, hogy célszerű lenne Magyarországon valamilyen formában a lexikográfus-képzés elindítása. E képzésre valószínűleg még várni kell egy darabig, viszont tanóra keretében is lehetséges a nyelvész hallgatók bevezetése a lexikográfia történetébe, elméletébe és gyakorlatába.

A JPTE Nyelvtudományi Tanszéke adott lehetőséget, hogy lexikográfia-szemináriumot és lexikográfia-történet előadást tartsak kísérleti jelleggel magyar nyelv szakos és hungarológia, illetve alkalmazott nyelvészet specializációban résztvevő hallgatók számára. Az 1998/99-es tanév második félévében szemináriummal kezdtem. Mivel lexikográfia oktatásához tankönyv nem volt, magamnak kellett a tematikát összeállítanom. (A KLTE Alkalmazott Nyelvészet tanszékén folyik számítógépes lexikográfia és a JATE Francia Tanszékén szótárhasználat oktatása, mindkettő választható módon.)

A lexikográfia szűkebb értelemben szótárírást, szótárszerkesztést jelent. Tágabb értelemben egy nyelv különböző szintjei lexikális anyagának gyűjtését, szótörténetet, adott történelmi kor vagy szerző lexikai repertoárjának összeállítását, szótártörténetet vagy szótárelméletet. A

lexikográfia összetett dolog, mint minden más tudomány. Felosztása többféleképpen lehetséges, így beszélhetünk diakrón (történeti) és szinkrón kutatásról, illetve elméleti és gyakorlati lexikográfiáról.

## Miért szükséges a lexikográfia-oktatás?

A szótárak adott célra készülnek és a különböző típusú szótáraknak adott jellemzőik vannak. A modern korban modern típusú szótárak születnek. A 20. század második felében és különösen a 90-es években rendkívüli mértékben felgyorsult a műszaki fejlődés és az információáramlás. Ismereteink egy része rövid idő alatt elavul, túlhaladottá válik. Ennek következményeként arra vagyunk kényszerítve, hogy életünk végéig folyamatosan új és új információkat szerezzünk. Az informatikusok a Gutenberg-galaxis végét jósolják, az új korszakot pedig Computer-galaxis néven emlegetik. A mindennapos nemzetközi érintkezés, a folyamatos információcsere szükségessé teszi az idegen nyelvek használatát, ennek pedig egyik leglényegesebb infrastrukturális feltétele az egy-, két- és többnyelvű szótárak létezése. A nyelv folyamatosan változik, az új szavak és kifejezések rögzítése a szótárak feladata. A szótárak iránti igényt a lexikográfia úgy képes kielégíteni, hogy konkrét felhasználási célokra speciális szótárakat hoz létre. A bevezetőben feltejt kérdések egy részére tehát adott a válasz: a legjobb szótár sem alkalmazható nem hoz-

záillesztett problémák megoldására, keresni kell az adott, megfelelő célra készített szótárakat. Az utóbbi tíz évben gyökeres változáson ment keresztül a szótárkészítés és a szótárhasználat. Ez a változás a folyamatosan fejlesztett számítógépeknek köszönhető, melyek nagymérvű felhasználását az 1960-70-es években kezdték a lexikográfiában. Azóta a számítógépes szótárak mindenki számára elérhetővé váltak, kezelésük leegyszerűsödött, sőt praktikusabb, mint a könyv alakban kapható szótárak használata. A szótárkészítés jelentős finanszírozást igényel, ennek következtében kialakultak a nagy szótárkészítési központok. Megnőtt az információhordozók jelentősége, és ezen információhordozók között az egyik legjelentősebb a szótárak, legújabb változatukban az elektronikus szótárak megjelenése. (A szótár néven nemcsak az egynyelvű és kétnyelvű szótárakat, hanem a lexikonokat, enciklopédiákat stb. is értjük.) A világ globalizálódása, ezzel egyidőben pedig a kis nyelvek újraéledése, a nyelvi jogok, a nyelvpolitika, a kétnyelvűség elismerése és előretörése, a különböző szakmák részterületeinek hihetetlen mértékű fejlődése szükségessé teszi nemcsak a különféle típusú szótárak kiválasztásának és használatának tanítását, hanem magára a szótárszerkesztésre való felkészítést is, hiszen a megnövekedett igényekhez igazodó szótárak készítésében a felnövekvő nyelvész-nemzedéknek jelentős részt kell vállalnia.

A fentiek figyelembevételével a kurzus részletes tematikáját az alábbi módon állítottam össze:

1. A lexikográfia tárgya, meghatározása, kapcsolata más diszciplínákkal (lexikológiával, szemantikával, etimológiával, grammatikával, stilisztikával, számítógépes nyelvészettel).

2-3. Lexikográfia-történet. Kor szerinti felosztás: a) ókor és középkor, a glosszáriumtól a szótárig, a vulgáris-latin glosszáriumok; b) humanizmus és reneszánsz; c) az első nagy európai szótárak; d) a 18-19. századi lexikográfiai kodifikáció; e) a

20. századi kezdeményezések a lexikográfiában.

4-5-6. Elméleti kérdések. A lexika meghatározása. A lexika kiterjedése és a lexikális kompetencia karakterei. Lexika és grammatika. Diakrón és szinkrón szótárak. Archaizmusok és neologizmusok. Lexika és nyelvhasználati variációk. A lemmatizációs kódok fontossága. Földrajzi variációk, szociális variációk. A lexikális jelentés és a szótárak. Alfabetikus sorrend és konceptuális sorrend. A konceptuális sorrend karakterei és motivációi. A szótárak metanyelve. Szótártipológia, szótártípusok (enciklopédiák és nem-enciklopédiák, általános és speciális, történeti, egynyelvű, kétnyelvű szótárak, tájnyelvi szótárak).

7-8. Gyakorlati kérdések. A szótárcikk struktúrája, grafikus, fonetikai és fonológiai információk, morfo-grammatikai információk, lexikográfiai és logikai definíciók.

9-10. Számítógépes lexikográfia. Terminusok, a számítógépes lexikográfia fejlődéstörténete, a számítógépes lexikográfia központjai, problémák, kézi és félautomata lemmatizáció, gépi szótárak, gyakorlati szótárak.

11-12. A magyar, az olasz, a spanyol és az angol lexikográfia.

### Lexikográfia-történet

Az ókor és középkor tárgyalása együtt történik, hogy a történeti folytonosság látható legyen. Szó esik többek közt arról, hogy az első kétnyelvű dokumentumok Mezopotámiában a Kr. e. 2. évezredben talált ékírásos táblák, amelyeken sumér szavak listája található akkád nyelvű magyarázatokkal, tanítási céllal. A lexikográfia e korokban nem a lexika szisztematikus rögzítését jelentette, hanem úgynevezett glosszák (1) összeállítását. Az ókorban az írott szó nem volt elterjedt, ennek következtében a tudás vulgarizációja nem kívánta meg a szótárak létrejöttét. A glosszák fejlődése során fontos pillanat volt a kétnyelvű glosszáriumok (2) születése. Később, amikor a latin nyelv a papság

számára is idegenné lett a mindennap használt nyelvhez képest, szükségessé vált a lexikai készlet közvetítése a klasszikus és vallásos szövegek megismeréséhez. E glosszáriumok néhány esetben már alfabetikus struktúrát mutatnak. A kétnyelvű glosszáriumok szaporodásának nyelvészeti következménye az újlatin lexika gazdagodása úgynevezett technikai kifejezésekkel, amelyek a glosszákban általában meghatározások és parafrázisok voltak.

A humanizmus és reneszánsz idején a humanistáknak az a törekvése, hogy közvetlen kapcsolat jöjjön létre a közönség és az antik írásközött, meghatározta a po-

liglott (3) és a kétnyelvű szótárak létrejöttét, amelyek sokkal inkább némenklaturák (4), mint a korabeli nyelvhasználat dokumentumai voltak. A 17. század a modern lexikográfia kezdete, amelyet a szótárak modern típusú feldolgozásától számítunk, emiatt részletesen foglalkozunk a 'Vocabolario degli Accademici della Crusca' (Vence, 1612) összeállításával és történetével, amely min-

dén más európai szótár modellje és archetípusa. A germán nyelvek szótárai is e szótár modellje alapján készültek. A 18-19. században folytatódott az előző században elkezdődött szótárkészítési koncepció. A használat gondolata lassú fejlődésnek indult a nyelvészek munkájában és méginkább a lexikográfiai kodifikációban. Franciaországban ekkor született Diderot vezetésével az 'Encyclopédie, avagy a Tudományok, Művészetek és Mesterségek Szótára' (Párizs, 1751-1772), amelynek felépítésével és történetével részletesen megismerkednek a hallgatók. A 20. század új utakat és törekvé-

seket hozott a lexikográfiában. Jellemző az új típusú thesaurusok (5) és számítógépes szótárak megjelenése, amelyekre a történeti bemutatáson túl a kurzus utolsó időszakában visszatérünk, hogy a gyakorlati oldalról is részletesebben foglalkozunk velük.

### Lexikográfia-elmélet

A lexikográfiában nem könnyű elválasztani egymástól az elméleti és a gyakorlati részt. A lexikográfusok figyelmének középpontjában a lexika (6) áll a térhez, az időhöz és a használati változatokhoz

igazodva. A szótárakban a lexika regisztrációja legtöbbször szó szinten történik. A lexikográfusok vizsgálatának tárgya az, hogy hogyan alakulnak a kapcsolatok a szó mint lexikai egység és a szó mint lexikográfiai regisztrációs egység között, és milyen tényezőktől függ a szavak szótárba kerülése.

A kurzus keretében többféle szótár-typológiai felosztást vizsgálunk meg és analizáljuk a szótárak metanyelvének

jellemzőit. Tanulmányozzuk a szótárak makro- és mikrostrukturáját, a szótárak makrostrukturális és mikrostrukturális elemeinek leírását. (A makrostruktúra a szótár lemmáinak sorbarendezett együttese. A mikrostruktúra minden szócikk és minden szócikkre vonatkozó állandó sorbarendezett információinak együttese.)

Foglalkozunk egyes nyelvészeknek a lexikáról alkotott felfogásával. Például Ferdinand de Saussure a lexika alábbi felosztását alkalmazza: langue (szociális természetű rendszer) és parole (az individualizmus realizációja), aminek nyomán

*Foglalkozunk egyes nyelvészeknek a lexikáról alkotott felfogásával. Például Ferdinand de Saussure a lexika alábbi felosztását alkalmazza: langue (szociális természetű rendszer) és parole (az individualizmus realizációja), aminek nyomán egyes kutatók a lexika terminus kettős értelmezése mellett foglalnak állást: jelenti egyrészt a szavak együttesét, amellyel egy nyelvi közösség tagjaival kommunikálunk, másrészt szűkebb értelemben egy szövegnek az aktualizált lexikáját.*

egyek kutatók a lexika terminus kettős értelmezése mellett foglalnak állást: jelen-ti egyrészt a szavak együttesét, amellyel egy nyelvi közösség tagjaival kommunikálunk, másrészt szűkebb értelemben egy szövegnek az aktualizált lexikáját egy meghatározott szociális csoport cseréjének keretében. A franciák számára a két különböző terminus kétféle valóságot fed: le-xique és vocabulaire. Az első a nyelvre (langue) vonatkozik, a második a beszédre (discours). Ennek alapján a lexikai egységet lexémának (lexème) nevezik: a le-xémák, amikor a beszédben realizálódnak, szavakká (vocables) válnak. A szavak együttese alkotja a szótárt (vocabulaire). Egy szöveg szótárának (vocabulaire) alapfeltétele egy olyan lexika (lexique) léte-zése, amely ugyanazt a szöveget alkotja.

Az, aki egy diakronikus művön dolgo-zik, mint amilyen egy történeti szótár – amely a programjához híven egy nyelv lexikájából minden szó történetét veszi sorra, követve a jelentések és a használat fejlődését –, rájön, hogy nem túl könnyű meghúzni a határt két kor lexikája között. A lexikográfia foglalkozik egyes jelentős írásbeli művek, illetve szavaik datálásával, emiatt egy terminus besorolása mindig kötött a kiválasztott szövegek valamelyikében dokumentált jelenlétéhez. (Tehát mindig lehetséges a revízió, azaz a ko-rábbra datálás.) Ugyancsak gondot jelent a lexikai egységek jelentésváltozásainak nyomon követése, így a szavak történeti analizésének eszköze, az etimológia, ele-gendő lehet a különböző szemantikai tartalom megvilágítására egy átlagos terminusnál. A jelentésváltozás a szinkron műveknél is feladat a lexikográfus számára (például egy a jelenlegi nyelvet leíró szótár esetében), amikor igen kicsi időintervallumban vizsgálja az időtengely mentén a lexikát vagy annak egy részét. A diakrón és szinkrón perspektíva között a határok nagyon elmosódtak a lexikográfus számára. A szótáríró a szinkrón regisztráció során a szavakat mint lemmákat (7) rögzíti és különböző jelölésekkel látja el. Ezek azok a jelölések, amelyek a szótárak rövidítésjegyzékében szerepel-

nek, de nincs pontos meghatározásuk. (Például archaikus lehet egy szó, ha adott benne szereplő hangot x évtől y évig használták csak.)

Foglalkozunk a funkcióhoz kötött nyelvváltozatok (alkódok) és a használati szituációhoz kötött nyelvváltozatok (regiszterek) lexikológiai jelentőségével. Minden nyelvi alkód megfelel egy speciális lexikának: gondoljunk a „mesterségek” nyelvének lexikájára, a műszaki nyelvre, a pénzügyi nyelvre, az orvosi nyelvre. Ezeket az alkódokat hívják tematikus nyelveknek (8), mivel témákhoz, különféle érdeklődési területekhez kötöttek: a tematikus nyelvek lexikájának nagyságából következik, hogy nem létezik olyan szótár, amely mindent képes lenne összegyűjteni, és ez alól az úgynevezett „tematikus szótárak” sem kivételek, amelyek egy adott terminológia egy részét gyűjtik csak össze. Egy szótár szócikkeinek számbeli mérete, nagysága tehát az alkódokból származó szócikkek szűkebb vagy tágabb értelmezésétől függ.

A lexikográfiai regisztráció számára igen érdekes terület a földrajzi változatok vizsgálata. A nyelvi változatokat foglalja magában és a beszélők kisebb vagy nagyobb területi eloszlásával kapcsolatos (regionális nyelvek, dialektusok, helyi nyelvjárások). A standard nyelvtől való eltérések prozódiai, fonológiai, morfoszintaktikai és lexikális szinten jelentkezhetnek. A regionális lexika az irodalomban létrehozhatja az úgynevezett üres tárgy esetét, amikor a dialektális eredetű népi szavak terminológiája különböző területeket érinthet: a mezei élet, a ház, a gasztronómia, a helyi szokások szavait. A regionális szavaknak két fajtája lehet: akaratlan regionalizmusok, vagyis amelyeknek nincs stilisztikai funkciójuk, illetve regionalizmusok stilisztikai funkcióval, vagyis helyi színhez kötöttek. A lexikográfiai regisztrációban a regionális-dialektális elemeket nem mindig jelölik megfelelően. A legnagyobb tolerancia a gasztronómia és a helyi szokások terén tapasztalható: például panettone/pizza, azért, mert a megnevezett dolog (jelölt) a

fontos és nem a megnevező jel. Szó esik még a szótárak metanyelvéről, a különböző szótártípusokról is. A szótártipológia kérdéskörében különféle felosztásokat tanulmányozunk és a különböző típusú szótárak jellemzőit vizsgáljuk. Például konkrét példák alapján összehasonlítjuk egy történeti és etimológiai szótár minőségét, makro- és mikrostruktúráját. Beszélünk a betűrendes szótárról és a konceptuális sorrend szerint felosztottról is.

### Gyakorlat, számítógép, kitekintés

Gyakorlati oldalról megközelítve a lexicográfiát, az elméleti részben bemutatott problémákat konkrét példákon vizsgáljuk meg. Részletesen elemezzük a szótárak struktúráját, egyes konkrét szótárakat tanulmányozunk, a különféle típusúaknál a makrostruktúrát és a mikrostruktúrát is. Adott vagy véletlenszerűen választott lexika alapján „szótárakat” készítünk 2-3 fős kiscsoportokban. Megvizsgáljuk például az egyes szinonimaszótárak közti különbségeket és az e témához kapcsolódó fogalmi meghatározásokat (szinonima, parafrázis, hiponima, kohiponima stb.). Kitérünk a tematikus szótárakra, foglalkozunk a műszaki, a tudományos, a gazdasági lexikával, a tematikus szótárak lexikájának összegyűjtési nehézségeivel, a szaknyelvi ismeretek szükségességével. Szótár-kritikákat olvasunk 20. századi szerzők tollából és korábbi századokból is.

A már a bevezetőben említett gyors informatikai fejlődés következtében időt kell szánnunk az elektronikus szótárkezelés és szótárkészítés bemutatására. A kurzuson belül nincs idő és lehetőség egyes elektronikus szótárak számítógépen való kipróbálására, de ez nem is ennek az órának a feladata. Szó esik a számítógépek fejlődéséről, a számítógépes nyelvészetről, számítógépes szótárak csoportosításáról, lehetséges használati, illetve készítési módjukról. Megpróbálom érzékeltetni a számítógépes szótárak és az Internet kapcsolatából születő új lehetőségeket a

szótárkészítés és -használat területén. Megismerkednek a hallgatók a nagy magyarországi és európai számítógépes szótárkészítési műhelyekkel.

A lexicográfia alapjai és általános kérdései univerzálisak, de szükségesnek látszik néhány konkrét nyelvterületen áttekinteni a tárgyalt kérdéseket. Kísérletképpen a hozzám legközelebb álló nyelveket választottam.

A kurzus teljesítésének feltétele egy körülbelül tíz oldalas dolgozat megírása. A dolgozatok témáját közösen egyeztetjük az egyes hallgatókkal. Mivel célom, hogy az órát látogató diákok elmélyedjenek a lexicográfia szakirodalmában, képesek legyenek az önálló információgyűjtésre és az információk feldolgozására, ezenkívül maguk képesek legyenek kiválasztani és használni a számukra legmegfelelőbb szótárt, a dolgozatok értékelésénél elsődlegesen két szempontot tartok fontosnak: az adott témához kapcsolódó szakirodalom ismeretét; a hallgató önálló meglátásait és észrevételeit.

Igen szerteágazó témákról születtek dolgozatok, a legjobban sikerültek közül említek néhányat: *Milorad Pavič* ‚Kazár szótár’-ának elemzése; a ‚Magyar Szinonimaszótár’ és a ‚Magyar Szókincstár’ összevető elemzése; *Herczeg Gyula* ‚Olasz-magyar nagyszótár’-ának elemzése és a korabeli kritikák; a kínai szótárírás; vagy például a kopácsi halászat szakszókincsének összegyűjtése.

A kurzus első szemesztert követő második meghirdetésére ismét nagy érdeklődés mutatkozott, közel negyven hallgató vette fel a szabadon választható speciális kollégiumként meghirdetett lexicográfia-történet előadást. Várható, hogy a hallgatók TDK-, illetve diplomamunkának választanak a kurzusokhoz csatlakozóan felajánlott lehetőségekből.

### Jegyzet

- (1) A lap szélére vagy a sorok közé írt jegyzet.
- (2) Szójegyzék, újabban irodalmi műszavainak, kifejezéseinek általában betűrendes jegyzéke.
- (3) Többnyelvű.
- (4) Kifejezés-gyűjtemény, névmutató, szójegyzék.
- (5) A szókincs nagy részét felölelő szótár, kincsestár.

(6) Szókincs, szókészlet.

(7) Címző.

(8) MASSARIELLO MERZAGORA, Giovanna: *La lessicografia*. Zanichelli, Bologna, 1983. 44. old.

### Irodalom

GÁLDI László: *A magyar szótárirodalom a felvilágosodás korában és a reformkorban*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1957.

KISS Gábor – Zaicz Gábor (szerk.): *Szavak-nevek-szótárak. Írások Kiss Lajos 75. születésnapjára*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Bp, 1997.

KISS Jenő: *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1995.

KOMLÓSI-KNIPF Erzsébet – BDAR-SZABÓ Rita: *Egy német-magyar székpézi lexikon koncepcióterve*. Modern Nyelvoktatás, V. évf. 1999. 2-3. sz. 26. old.

MASSARIELLO MERZAGORA, 1983.

ORSZÁGH László (szerk.): *Szótártani tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Bp, 1966.

### A szövegben említett szótárak

DIDEROT, Denis (szerk.): *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Párizs, 1751-1772

HERCZEG Gyula: *Olasz-magyar szótár*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1978.

KISS Gábor (szerk.): *Magyar Szókincstár*. Tinta, Bp, 1999.

O. NAGY Gábor – RUZSICZKY Éva: *Magyar Szinonimaszótár*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1978.

PAVIĆ, Milorad: *Kazár szótár*. Forum Könyvkiadó, Újvidék, 1987.

*Vocabolario degli Accademici della Crusca*. Velence, 1612.

*Fóris Ágota*

## Makettek a történelemtanításban

*A történelem tantárgy alapvető jellegzetességei közé tartozik, hogy színes, változatos és könnyen igazítható a mindenkori diákok életkorához mind a tananyag kiválogatásával, mind pedig az oktatás során alkalmazott eszközök és módszerek megválasztása révén. A tantárgy továbbfejlesztésének egyik iránya éppen ennek az eredendő sokszínűségnek a minél teljesebb kibontakoztatása a tananyag terén a kultúrtörténeti szemlélet felé, az eszközök és módszerek tekintetében pedig a diákok alkotó- és elemzőmunkájára építő, sokoldalú szemléletesség, élményszerűség irányában.*

**M**indez segítheti az árnyaltabb és egyre hitelesebb korszak kialakítását is. A kultúr-történeti szemlélet számos új eljárás mellett igényli a tárgyi világ szemléltetési célú felhasználását is, hiszen a tárgyakban – legyenek azok művészeti alkotások vagy használati eszközök – egy adott korszak és kultúrkör szinte koncentráltan jelenhet meg. A tárgyaknak egyszerre lehet technikátörténeti, vallástörténeti, művészettörténeti vagy gazdaságtörténeti vonatkozása is.

A tárgyi világot az oktatás során elsősorban makettek formájában jeleníthetjük meg. A makett lehet létező dolgok másolata, valaha létezett alkotások rekonstrukciója, tipikus események, szituációk bemu-

tatása, valamint mindenféle emberek. Sajátos csoportot alkotnak a modellek, amelyek alkalmasak szerkezetek működésének bemutatására is.

A makettek többsége tantárgyunkban az eredetinek kicsinyített másolata – például épületek –, egy kis részük nagyítás – például pénzek, ékszerek –, még kisebb részük eredeti méretű. A makettek anyaga többnyire nem azonos az eredetivel – lehet papír, fa, fém, gipsz, agyag, műanyag.

A tantárgyunkban legfontosabb makettfajták a következők: egyedi épületek és egyéb építmények, települések, járművek, eszközök, művészeti alkotások, ékszerek, pénzek és emberalakok.

A makettek legkomplexebb formája az életkép. Ez egy kor, egy embercsoport életének lehetőség szerinti teljességét mutatja be: ennek megfelelően épületek, eszközök, állatok, növények és különféle jellemző tevékenységeket végző emberalakok alkotják. Egy ilyen életkép elkészítése sokféle információ megszerzését, rendszerezését és alkotó felhasználását feltételezi a készítőik részéről és ugyanezt adja a kész életkép elemzői számára. Tartalmazza a természeti és az épített környezetet, az életmód meghatározó elemeit (termelés, vallás, szórakozás stb.), bemutatja a kultúra különféle területeit (művészet, öltözködés) és még számos fontosnak és jellemzőnek értékelt összetevőt. Ilyen életképek összeállítására az őskor különböző fejlettségű szakaszai, valamint az ókor és a középkor kínálják a legtöbb lehetőséget. Az életkép megjelenési formája többnyire a dioráma, tehát egy térhatású elemekre építő életszerű jelenet. (1) Az életkép olyan témakörök szemléletes megelevenítésére alkalmas, mint amilyen az őskori embercsoportok élete, az athéni agora, a Forum Romanum vagy egy középkori városi vásár. Amíg a dioráma jellemzően néhány szereplős életkép, addig a terepasztal a legnagyobb lélegzetű összeállítások formája: több tucat figurát alkalmazó, méreteiben a méteres nagyságrendet is elérő szemléltetési eszköz, amely például ütközetek bemutatására, a piramisok építésének folyamatára vagy a honfoglalás nyomon követésére alkalmazható. A dioráma és a terepasztal is elkészíthető elsősorban papírból, és mindkettő alkalmas a további feldolgozásra: dióra vagy videóra rögzíthető és a későbbiekben már ilyen új formában használható az oktatás során. A makettek a történelmi ismeretterjesztésben már régóta központi szerepet játszanak, hiszen makettek és tárgymásolatok nélkül a múzeumi kiállítások többsége szinte el sem képzelhető. Annál feltűnőbb, hogy a történelemtanításban nem terjedtek el, pedig szemléltetési értékeik a fenti vázlatos áttekintésből is könnyen kiolvashatóak.

### Nemcsak kuriózum...

Mint tudjuk, minden pedagógiai elmélet annyit ér, amennyi belőle az oktatás gyakorlatában megvalósul. Az elméletek tárgyasulásának legfőbb formái: a tankönyv, valamint az oktatási eszközök, módszerek és eljárások összessége. Ezekon keresztül válik realitássá a tanár szemlélete és egyénisége csakúgy, mint a történettudomány és a tantárgypedagógia újabb eredményei.

Hogy a makettek hatékonyan segíthetik a történelemtanítást, az sosem volt kérdéses az elmélet szintjén. Valódi áttörés azonban ennek ellenére sem történt.

Amikor ilyen nagyarányú ellentmondás tapasztalható egy eszköz oktatási lehetőségei és a tényleges alkalmazás alacsony foka között, akkor elsősorban a pedagógia terén kell keresni az okokat. Véleményem szerint a magyarázat ez esetben is hasonló, mint sok más kérdésben (például a film területén). Hiába mutatható ki ugyanis elméletben egy eszköz hasznossága, ha az uralkodó pedagógiai szemlélet és az abból táplálkozó oktatási gyakorlat nem kedvez a tényleges alkalmazásnak.

Az elmúlt évtizedekben az oktatásban a történelem hatalmas tényanyagából elsősorban az adatszerű ismeretekre helyezték a hangsúlyt és ennek megfelelően a politika-, a had- és a gazdaságtörténet játszották a főszerepet a tananyag kiválogatásakor és a tankönyvek írásakor. Az ilyen adatszerű ismeretek törvényszerűen kitermelték a megtanításukhoz leginkább idomuló módszereket és eszközöket (például kérdve-kifejtés, folyamatábraszerű vázlatok, írásvetítő). Az adatszerű ismereteket pedig a vizuális szemléltetés különféle formáival kívánta a gyakorlat „emészthetőbbé tenni” a gyermekek számára. Ezek közül is – nem véletlenül – éppen a vetített fólia futotta be a legnagyobb karriert, hiszen ez bizonyult a legalkalmasabbnak az adatszerű ismeretanyag megjelenítésére (grafikonok, táblázatok, diagramok, folyamatábrák és egyéb absztrakt vizuális sémák formájában). Jellemző, hogy az eszköz használatának kezdeti időszakában

– az 1970-es évek végén – az írásvetítő elnevezés ragadt rá, pedig a vetített fólia az írás kivetítésénél sokkalta többre is alkalmas. Ez a kor a képességfejlesztést is elsősorban az úgynevezett történelmi megismerési képességekre szűkítette (és ezért a feladatok többsége az értelmi képességek körében mozgott. Mivel pedig az ismeretmennyiség lényegében mindig megtaníthatatlan méretűnek bizonyult a rendelkezésre álló időkeretben és a megcélzott korosztály számára, a szemléltetésben is olyan formákat részesítettek előnyben, amelyek nem igényeltek sok időt: a vetített diaképet, de elsősorban a tanár által otthon elkészíthető fóliát, amely sok esetben lényegében táblapótló szerepet töltött be. Az olyan, már akkor is ismert időigényes módszerek, mint a szerepjáték, az agyagtárgyak készítése vagy a makettépítés a fenti fel fogásmódba és oktatási gyakorlatba értelem szerűen nem fértek bele.

Ma azonban változóban van a múltban egyeduralgkodó szemléletmód. Ha a történelemtanítás elsődleges céljának nem egy feldolgozhatatlan ismerettömeg oktatását jelöljük ki, hanem széleskörű, a történelem bázisán megvalósítható képességfejlesztést, akkor ennek a célnak megfelelőbb tananyagot állíthatunk össze – amelyet összefoglalóan kultúrtörténetinek nevezhetünk – és következő lépésként a célhoz és tananyaghoz alkalmazkodó új oktatási módszereket és eszközöket dolgozhatunk ki. A kultúrtörténeti szemléletű, képességfejlesztő orientációjú történelemtanításban pedig a makettek már szervesen beépülve tölthetik majd be sajátos szerepüket. A pedagógiai szemléletmód ilyen irányú megújulása ad aktualitást annak, hogy végiggondoljuk a

makettek oktatási lehetőségeit tantárgyunkban, már csak azért is, mert ezt az igényt az újabb elméletek is kiemelt jelentőséggel kezelik: „Elő kell segíteni a történelmi kultúrához kapcsolódó manuális tevékenységek meghonosítását az iskolákban. (Pl.: modellezés, ólomkatonakészítés, terepasztalkészítés, demonstrációs eszközök tervezése és készítése stb.)” (2)

A makettek azért is különösen értékesek a pedagógia számára, mert sok lehetőséget kínálnak a gyermekek alkotó tevékenységére. Ez teheti a történelemtanításban kiemelten fontosá a maketteket, hiszen itt az alkotó tevékenységekre igen kevés tér adódik. Amit tehát a makettek az oktatás-

nak nyújtani tudnak, az több még annál a pótolhatatlan szerepnél is, amit a szemléltetés terén jelentenek. A makettek elkészítése, összeállítása ugyanis a gyermekkorban joggal tekinthető a történelemhez kapcsolódó valódi alkotótevékenységnek, s értéke hasonló ahhoz, amit későbbi életkorokban a forráselemzés vagy egy tanulmány megírása jelenthet. Ilyen pe-

---

*Amit tehát a makettek az oktatásnak nyújtani tudnak, az több még annál a pótolhatatlan szerepnél is, amit a szemléltetés terén jelentenek. A makettek elkészítése, összeállítása ugyanis a gyermekkorban joggal tekinthető a történelemhez kapcsolódó valódi alkotótevékenységnek, s értéke hasonló ahhoz, amit későbbi életkorokban a forráselemzés vagy egy tanulmány megírása jelenthet.*

---

dagógiai tartalmakra az adathalmazszemléletű történelemtanításnak sem ideje nincs, sem igénye nem alakul ki. A maketthasználat, de főleg a makettek elkészítése ugyanis időigényes tevékenység. A kevesebb adattal szemben azonban a másik oldalon a gyermekek érdeklődésén és tevékenységén keresztül vezető tanulás, az élményszerű ismeretszerzés elve és gyakorlata áll. Az ilyen oktatás egyben a gyermekek képességeinek is jóval sokoldalúbb fejlesztésére alkalmas, mint amire a túlzott igényeket megfogalmazó és végül szinte szükségszerűen mechanikussá váló adatcentrikus oktatás képes lehet.

A szakirodalmat áttekintve megállapítható, hogy a makettek mindig jelen voltak a hazai módszertani gondolkodásban. Ennek a jelenlétnek mintegy csúcspontjaként 1981-ben külön kötet is megjelent a tárgyban, ami egyetlen eszközhöz kapcsolódva amúgy igen ritkán fordul elő. *Porcsalmy János* 'Eszközsorok a történelemtanításban' című könyvében a makettek terén épülő iskolamúzeum megteremtése terén kifejtett több mint két évtizedes alkotótevékenysége összefoglalását adja. Sajnos azonban a bemutatott látványos makettek sem ösztönözték a történelemtanárokat a követésre, hiszen a könyvben nagyméretű, egyedi (többnyire fából épített) makettek készítését szemlélteti a szerző. Mint a gyakorlat az azóta eltelt időben bizonyította: nem lehet elvárni, hogy a pedagógusok elkészítsék az oktatáshoz szükséges makettjeiket. Az egyedi példa így megmaradt érdekes kurióznak, de követőkre nem talált. Az iskolai munka realitása azt mutatja, hogy a pedagógusok a minél könnyebben felhasználható – vagy elkészíthető – szemléltetési eszközöket igénylik. Mindezek az okok vezettek oda, hogy a makettek ügye a könyv figyelemfelkeltő és példamutató ereje ellenére sem mozdult előre a megjelenése óta eltelt majd két évtizedben. A szerző által megfogalmazott egyik alapelv azonban ma, a megváltozott viszonyok között is érvényes. E szerint a makettek új értelmet nyernek akkor, ha azokból fejlődéstörténeti sorozatokat állítunk össze. Ezzel ugyanis a primer szemléltetésen túlmenően a történelem időbeli – és egyben szellemi – fejlődését is reprezentálhatjuk és elemezhetővé tehetjük a diákok számára, szemléletes lehetőséget adva az összehasonlító elemzésekre. A makett sorok segítségével folytatott elemzési tevékenység a történelmi megismerésnek és gondolkodásnak az iskola viszonyaihoz igazodó, sajátos formája.

### Papírmakettek, gipszöntvények

A makettek köréből két olyan terület látszik kiemelésre érdemesnek, amely

hatékonyan egészítheti ki a történelemtanítás eszköztárát és megfelel az egyszerűség, a könnyű kezelhetőség igényeinek is. Az egyik a papírmakettek, a másik a gipszöntvények világa. Mindkettő elsősorban a 9-12 éves életkorban tölthet be fontos szerepet. Mindkettő alkalmas arra, hogy építsen a gyermekek aktivitására, teret ad az alkotótevékenységre és olcsó alapanyagokat igényel.

E két makettfajtáról érdemes részletesebben is gondolkodni, míg a többi, kisebb jelentőségűt elég lesz csak áttekinteni.

A papírmakett olcsó, tömegesen előállítható, teret ad a gyermekek alkotótevékenységének és nagyon sokféle szemléltetési célra felhasználható: elsősorban épületek, építmények, települések és emberalakok megelevenítésére. Éppen az épületek azok, amelyeknek megjelenítésére a kétdimenziós képek nem a legmegfelelőbbek. Márpedig az építmények szerepe egy teljesebb szemléletesség megteremtése esetén – amire a makett alkalmas – jóval nagyobb is lehetne, mint manapság. Hiszen a különféle építmények makettjei igen változatos elemző munkára alkalmasak, mivel szinte magukba sűrítik egy-egy korszak technikai eredményeit, valamint jelentős művészettörténeti, esztétörténeti, településtörténeti – összefoglalva: sokoldalú kultúrtörténeti és társadalomtörténeti – tartalommal bírnak.

Az elsődlegesen ismeretterjesztési céllal tervezett, az 1980-as években megjelent többféle makettkivágó füzet nagyon színvonalas megoldásokat alkalmaz – bizonyos tekintetben a papírmakettek felsőfokát képviselik. Sajnos azonban tematikájuk nem igazán illeszkedik az oktatás igényeihez. Az Országház vagy az Operaház papírmakettjeinek összeállítása sok órai munkát igényel s végül is csak építészettörténeti szemléltetésre lennének felhasználhatók. (3)

A közelmúltban megjelentek a speciálisan a történelemtanítás céljaira kidolgozott papírmakettek is. Ezek egyszerű kivitelű rajzos megoldást alkalmaznak és többségük nem színes kivitelű (ami egyben lehetőséget ad arra, hogy a gyerekek

maguk színezzék ki), továbbá füzet helyett könnyebben kezelhető, különálló lapokból állnak. Ezeknek a maketteknek a tematikája már elég változatos – templomok, vár, jurta, hintók – és figyelembe veszi az elkészítés egyszerűségét is. (4)

Nagyon fontos szerepet tölthetnének be a történelemtanításban a korhű emberalakok is. A papírból elkészíthető emberfigurák lehetőségei szinte végtelenek. Érdemes azt is figyelembe venni, hogy papírból sokkal nagyobb figurákat készíthetünk, mint bármilyen másféle anyagból (akár fémből, fából vagy műanyagból). A térbeliség hiányát a részletgazdag, színes kidolgozással ellensúlyozhatjuk. A legkézenfekvőbbek talán itt is a katonafigurák, de minden más emberalak is elkészíthető. Bemutathatjuk ebben a formában például a különböző őseMBERI csoportok életét, egy középkori falu és város mindennapjait, de megjeleníthetünk egy római gladiátorküzdelmet vagy kocsi-versenyt is. Általánosságban pedig elmondható, hogy épületek makettjeinek szemléltetési értéke megnövelhető, ha méretarányos, korhű viseletű emberfigurákkal is kiegészítjük azokat.

Különböző eszközöket is elkészíthetünk papírból. A lehetőségek közül itt most csak az egyik nagy jelentőségű csoportot, a közlekedési eszközöket emelem ki. Ezek is olyan komplex alkotások ugyanis, amelyek egy kor szinte egész szellemiségét reprezentálhatják az oktatás során, hiszen egyesül bennük a technikatörténet, a gazdaságtörténet vagy a hadtörténet számos vonatkozása. A legrégebbi időkben talán a hajók voltak a legfontosabbak ebből a csoportból. Ezek fejlődési sorát feldolgozhatjuk az egyiptomiaktól a görög és római hajótípusokon, majd a viking hajón át az új világot feltáró karavelláig. A haditechnika fejlődése is szemléltethető papír-

makettekkel. Elkészíthetjük az ókori „tankot”: a harci szerkezet; a római kori ágyút; a kőhajító gépet; a faltörő kost, és ne hagyjuk ki a mondabeli trójai faló makettjét sem. Mint a példákban is látható, talán éppen az eszközök esetében érvényesíthető a legjobban a már említett fejlődéstörténeti sorozatokra épülő szemléletmód.

A papírmakettek nagyon fontos sajátossága, hogy fénymásolással egyszerűen sokszorosíthatók és tetszés szerint manipulálhatók (kicsinyíthetők, nagyíthatók). Erre a lehetőségre építeni kell a jövőben. Ez azt jelentheti, hogy a legtöbb esetben elég csak egy – akár kicsinyített formátumú – alaplapot beszerezni, és arról azután korlátlan számú, tetszés szerinti méretű másolatot készíthetünk. Ebben a kicsinyített, fénymásolásra szánt alaplap for-

májában kerülhetnének be a papírmakettek a legegyszerűbben magukba a tankönyvekbe, ami alapfeltétele annak, hogy valóban az oktatás szerves részévé, mindennapi oktatóeszközzé válhassanak.

Ha élünk a lehetőséggel, hogy a papírmaketteket maguk a gyermekek is elkészíthetik, akkor ez azt is jelenti, hogy lemondhatunk a tartósság követelményéről (ami az egyik gátló tényezője volt mindeddig a makettek elterjedésének). Ha ugyanis a makettek oktatási hasznosítása során azok összeállítása is a velük kapcsolatos tevékenységek része, akkor minden újabb évfolyamnak el kell készítenie a saját aktuális makettjeit. Ennek a célnak pedig a fénymásolással sokszorosított makettek is teljes mértékben megfelelnek. Ez gyökeresen más koncepciót jelent, mint az évtizedekig használható, tartós famakettekből összeállított iskolamúzeumok létesítésének – általánosan elterjedt gyakorlatá amúgy sem való – törekvése.

A fénymásolásra építve számos olyan makettet is elkészíthetünk, amelyekre más

---

*Ebben a kicsinyített, fénymásolásra szánt alaplap formájában kerülhetnének be a papírmakettek a legegyszerűbben magukba a tankönyvekbe ami alapfeltétele annak, hogy valóban az oktatás szerves részévé, mindennapi oktatóeszközzé válhassanak.*

---

módon aligha gondolhatnánk. Fénymásolatban sokszorosított formában ugyanis az olyan, nagyszámú ismétlődő elemből álló vagy éppen nagyméretű és bonyolultabb makettek is elkészíthetővé válnak, amilyen a kínai nagy fal és egy római vízvezeték hosszabb részlete vagy egy vaskori település és egy kora középkori magyar falu. Ugyancsak a fénymásolás sokszorosításra építve állíthatunk össze sok emberalakot maketteket, például a piramisépítést, csatajeleneteket, a római Forum vagy egy középkori piac életképeit. Az ilyen, sok elemből álló makettek, életképek, terepasztalok elkészítések a diákok együttműködésére építhetünk. Ennek megfelelően előbb mindenki a maga kis részét készíti el és a kész alkotás a részlemek összeillesztésével áll össze. Hiszen jóval könnyebb és rövidebb időt igényel egy húsz oszlopból álló templomot megvalósítani, ha minden gyermeknek csak egy oszlopot kell elkészítenie. Ha pedig a gyermekek egyik része egy-egy jurtát, másik csoportja egy-egy félig földbe-vájt kunyhót készít el, miközben a harmadik részük az ember- és állatalakok kivágását és színezését végzi, akkor egy órai munkával egy 15-20 építményből és ugyanannyi emberalakból álló honfoglalás kori magyar falut is összeállíthatunk. De egy várat is jóval könnyebb felépíteni, ha mindenki csak egyik részlemezét készíti el. Néhány tárgy esetében az egyszerű fénymásolat is makettértékű szemléltetési eszközt eredményezhet, gondoljunk a pénzekre, az ékszerekre vagy a kitüntetésekre.

A legegységelműbb a papírpénzek esete, hiszen ezek fénymásolata valóban az eredeti makettjeként funkcionál. A fénymásolással ráadásul kétoldalas bankókat is készíthetünk, ami más módon csak jóval nehezkesebben lenne megoldható.

A fémpénzek esete is hasonló: fénymásolatok felhasználásával kétoldalas pénzerméket is készíthetünk – és az illúzió még teljesebbé tehető, ha a képeket mai pénzekre ragasztjuk fel. A pénzek kiváló szemléltetőeszközök, hiszen egyszerre képzőművészeti alkotások, történeti dokumentumok és használati tárgyak. A

pénzek felhasználhatók szerepjátékok során, de forráselemző és rendszerező feladatok alapjaként is.

Ékszereket és kitüntetéseket akkor érdemes fénymásolni és kivágással kiszabadítani a két dimenzióból, ha ezeket viselni akarjuk például szerepjátékok keltekeként. Ilyenkor kartonlapra ragasztva, ezüst és arany festéssel élethűbbé varázsolva tehetnek jó szolgálatot, – már csak azért is, mert más formában aligha juthatnánk hozzájuk.

A papírmakettek tankönyvekbe integrálása azért is különösen fontos feladat – és egyben könnyen megvalósítható lehetőség –, mivel, mint az e fejezetből is látható, ez az a makettfajta, amely, szemléltetési értékein túlmenően, a legtöbb lehetőséget kínálja a gyermekek alkotó tevékenységére. (5)

A papírmakettekkel kapcsolatos érdekes hír, hogy már az interneten is elérhetők ilyen jellegű anyagok. A világ nagy gyűjtőinek egy része az internetre tette feltett gyűjteménye legértékesebb darabjait – például múlt századi öltöztető babákat – és ezeket kinyomtathatjuk, majd fénymásolással sokszorosíthatjuk. Ezen a módon a papírmakettek és általuk különböző kultúrák az egész világon elérhetővé válhatnak, és így ez a nagy múltú makettfajta éppen a legújabb technika segítségével kelhet új életre.

Napjainkban olyan új eszköz jelent meg a történelemtanítás területén, amely gipszöntvények sorozatgyártását teszi lehetővé. Tárgyi formájú szemléltetési eszközök nagy tömegben való – egyszerű, gyors és egyben olcsó – előállítására ma a gipszkiöntő eszköz kínálja az egyetlen lehetőséget.

A gipszkiöntő eszközben rejlő pedagógiai értékek kihasználására mindeztidáig még kísérletek sem történtek, pedig az óvodától az elemi iskolán át az alapfokú képzés egyes tantárgyaiig – történelem, művészettörténet, biológia – sokféle területen lehetnének hasznosíthatóak a gipszöntvények különféle formái.

A történelemtanításban azonban a gipszöntvény mégsem számít teljes újdön-

ságnak. Esetenként – elsősorban inkább történeti játszóházakban – ezt a hatásos szemléltetési lehetőséget is alkalmazzák lelkes pedagógusok, elsősorban pénzek vagy ékszerek készítésére. Erre eddig alapvetően kétféle megoldás kínálkozott: az eredeti formát előbb fából vagy gipszből ki kellett faragni, majd a formát agyagba nyomva negatívot készíteni, és ezt azután gipsszel kiönteni, illetve esetleg valamiféle tárgyat – például domborművet – használva fel az anyagminta előállítására. Ezen eljárások esetében azonban maga a másolat elkészítése aránytalanul sok időt és energiát emészt fel, és az eredmény szükségszerűen igen szerény: épp csak felismerhető pénzek vagy ékszerek legfeljebb néhány példányban. A gipszkiöntő eszköz ezt a sok felesleges kézművesmunkát szükségtelenné teszi, és a segítségével készített öntvények részletgazdagságát is nehéz lenne más módon utolérni.

A gipszöntéssel előállítható tárgymásolatok köre a történelemtanításban igen széles: készíthetünk ezen a módon műalkotásokat (domborműveket, szobrokat), ékszereket, pénzeket és különféle használati tárgyakat, de átdolgozhatunk akár (például őskori vagy egyiptomi) festményeket is domborműves formára. Természetesen gipszöntvények formájában nem csak szűkebben vett tárgymásolatokat készíthetünk, hanem egyéb, szemléltetést célzó oktatási eszközöket is. Így például az oly fontos emberalakok esetében az eredeti ábrázolások többnyire nem mindenben felelnek meg a pedagógiai felhasználásra, vagy nem is léteznek olyan alkotások, amelyekre szükségünk van. Ilyenkor magunknak kell megtervezni a figurát az eredeti ábrázolások és a történészi rekonstrukciók minél több elemét beépítve a mintába (például őskori vagy a honfoglalás kori emberalakok esetében).

A most elsőként elkészült 'Tárgymásolatok a 9-15. századi történelem és művészettörténet szemléltetéséhez' című gipszkiöntő készlet elsősorban a 9-12 éves életkorú gyermekeket célozza meg. (6) Tízennégy féle eredeti, korabeli tárgy

másolatát készíthetjük el segítségével gyakorlatilag korlátlan példányban. Amikor a választás a tárgymásolatokra esett, egyben a készletben szereplő tárgyak köre is önmagától adódott, hiszen elsősorban a tartós anyagból készült és az évszázadok viharaiiban is fennmaradt művészeti alkotások – ékszerek, szobrok, domborművek –, valamint pénzérmék közül válogathattunk. Ezek pedagógiai értékei közül kiemelésre érdemes, hogy igen széles kultúrtörténeti tartalmak hordozói: a művészettörténeti mellett vannak esztétikai (például vallástörténeti), életmódtörténeti és eseménytörténeti vonatkozásaik is. A tárgyak kiválogatásának egyik alapelve az volt, hogy azok a primer szemléltetésen túlmenően is minél többféle elemző vagy szimulációs tevékenység alapjaként legyenek felhasználhatóak. Ennek megfelelően a készletben nyolc darab tárgy kapcsolódik a honfoglalás körüli időkhöz, s mivel többségük ékszer, szerepjátékok kellékeként is hasznosíthatóak.

A gipszkiöntő eszközt a gyermekek hazavihetik és a másolatokat otthon készíthetik el. Az iskolai munkában azután már a kész tárgyak juthatnak szerephez.

A gipszöntvények formájában a „kézfelfogható történelem” válhat valóra, hiszen ezen a módon az amúgy csak képeken látható tárgyak a maguk háromdimenziós valóságában is a gyermekek kezébe adhatóvá válnak. Ezzel a történelmi szemléltetés előtt valóban egy új dimenzió nyílik meg az iskola számára is.

Az eddigiekben ismertetett két, legnagyobb jelentőségű makettfajta szerencsésen egészíti ki egymást. A papírmakettek elsősorban az építmények és emberalakok megjelenítésére alkalmasak lényegében méretbeli korlátok nélkül. Ezzel szemben a gipszkiöntővel kisebb tárgyak, művészeti alkotások és emberalakok készíthetők el. Mindkét forma alkalmas a gyermekek önálló – akár otthoni – alkotó munkájára és a sorozatgyártás megvalósítására. Olyan, az új pedagógiai szemléletet megtesztelő tanulási források tehát,

amelyeknek nem kell a tanterem falai közé szorulniuk: jól szolgálhatják a történelmi játszóházak és nyári táborok mellett az otthoni tanulás megújulását is.

### A makett-szemlélet

A két legfontosabb makettfajta után – amelyek között már speciálisan a történelemtanítás céljaira kidolgozottakat is találunk – érdemes még néhány további lehetőséget áttekinteni, hiszen tantárgyunkban – széles kultúrtörténeti perspektívájából következően – számos olyan makett is hasznosítható szemléltetési célokra, amelyek eredetileg nem az oktatás számára készültek.

Feltűnő jelensége a közelmúltnak a különféle – elsősorban művészettörténeti tematikájú – tárgymásolatok nagyarányú elterjedése. Sokféle tárgymásolat kilép hagyományos terepéről, a múzeumi boltok polcairól, és dísz tárgyként kínálja magát. Elsősorban ókori szobrok másolataira, honfoglalás kori ötvösmunkák feldolgozásaira, kerámia tárgyakra és fegyvermásolatokra figyelhetünk fel. Ezt a tendenciát követve a múzeumi boltokban is egyre nagyobb a makettek és tárgymásolatok választéka. (7)

Reneszánszukat élük az elemekből összeállítható műanyagmakettek és a különféle műanyag emberalakok is. Olyannyira, hogy külön boltok is nyíltak már e hobbi hódolóinak. E makettek kiemelten törekednek a részletekbe menő élethűségre, ezért többnyire még a történelmi hitelesség legkényesebb igényeit is kielégítik, s a közöttük számos, a történelemtanításban felhasználható darabra bukkanhatunk. Ilyenek például a hajózás történetét feldolgozó makettek – olyan, egyedi jelentőségű darabokkal, mint a Santa Maria, a Mayflower vagy a Titanic – és mindenekelőtt a különféle hadieszközök: tankok, repülőgépek, hadihajók.

Ma már szinte a történelem összes fontosabb korszakához találhatunk ólomból vagy műanyagból formázott emberfigurákat. Bár hagyományosan még mindig a katonák vannak többségben, azért sok

egyéb területhez is kínálnak emberalakokat. Így a csatajelenetek mellett különféle életképeket, diorámákat is összeállíthatunk segítségükkel. Az ilyen élethű emberfigurák az oktatófilmeknek is értékes részei lehetnek a jövőben: így az egyik legrégebbi szemléltetési forma – az ólomfigura – a legújabb technika révén – a videóval – kelhet új életre.

Végezetül érdemes megemlíteni, hogy a makettek körébe sorolhatjuk a történelmi hitelességet figyelembe vevő bábokat és a gyermekek által viselhető, korabelit utánzó ruházatot is.

Mint látható, a kínálat oldaláról nincs akadálya a makettek oktatási felhasználásának. Külön a történelemtanítás céljára készült papírmakettek és gipszkiöntő eszköz, valamint múzeumi tárgymásolatok és egyéb makettek, másolatok egész tömege áll a pedagógusok rendelkezésére, várva az oktatási hasznosítást.

A makettek oktatási felhasználásának részletkérdéséhez az érdeklődők az irodalomjegyzékben felsorolt munkákban találhatnak támpontokat. Itt csak a kérdéskör néhány vonatkozásának áttekintésére van lehetőség. A makettek legfontosabb pedagógiai értékei az eddigiekből már kifomálódhattak: betöltik a szemléltetés funkcióját, egy részük alkalmas alkotótevékenységre, könnyen összekapcsolhatók a szemléltetés egyéb formáival (például szerepjátékok, szimulációk részei lehetnek, videóra feldolgozhatók).

Kétféle, komplex felhasználási formát érdemes lehet részletesebben is bemutatni. Az őskor tárgyalásakor például a vaskori települések életét papírmakettekre épülő szimulációs játék keretében is feldolgozhatjuk. Ehhez szükség van egy különféle természeti viszonyokat megjelenítő terepasztalra mint alaplapra (amelyen legyen hegy, folyó, tenger, alföld), épületek makettjeire és emberalakokra. A 4-5 fős csoportokra osztott gyermekek a szimuláció első részében kiválasztják a település alapításához legalkalmasabbnak tartott helyszíneket (például tengeri kikötő, vasbánya, folyó átkelője). Ezután elkészítik a különféle tevékenységekre

épülő településeiket (például halászfalu, bányászfalu, kereskedőtelep). A szimuláció a továbbiakban az egyes, gazdasági tevékenységeikben eltérő falvak kultúrájának: művészetének, hitvilágának, mindennapi életének megformálásából, majd egymásnak történő bemutatásából állhat.

Az olyan kisméretű tárgyak, amelynek az ólom- vagy műanyagfigurák, általában jobban alkalmazhatóak diorámák részeként, mint önmagukban (míg a nagyméretű, részletesen kidolgozott papírfigurák – például középkori lovak, szamuráj vagy janicsár – egymagukban is megfelelő szemléltetési eszközök). Egy dioráma elkészítéséhez először is válasszunk megfelelő témát.

Legyen ez példánkban az 1944. június 6-i normandiai partraszállás, amely a hadtörténelem legnagyobb hadművelete és a második világháború döntő jelentőségű eseménye. A jelenetet egy 60x50 cm méretű falra építsük fel. A természeti környezet megformálásához agyagot, gipszet, homokot, gipszbe mártott szövetet használhatunk. A part menti akadályokat fadarabokból és drótból alakíthatjuk ki. A német erődöket és a partraszállító hajókat papírból készíthetjük el. Ugyancsak papírból készülhetnek a katonafigurák is, melyeknek elég csak az egyik oldalukat kidolgozni. A térbeliség illúzióját növelhetjük, ha a távolabbi részeket üveglapra festjük. Fákat drótra ragasztott festett vattából vagy szivacsdarabokból alkothatunk. A diorámát kiegészíthetjük készen kapható elemekkel: műanyag katonákkal, tankokkal is. Védelemként célszerű az egészet üvegbúra alá helyezni.

Az oktatási célra szánt makettek tervezésekor törekedni kell arra, hogy minél több pedagógiai tartalmat koncentráljunk az adott eszközbe. Önmagában valamely nem konkrét középkori vár papírmakettje inkább csak játék, amely oktatási célra is hasznosítható. Pedig pedagógiai értékei könnyen megnövelhetők, ha például alkalmas néhány jellegzetes bástyatípus elkészítésére, vagy éppen ha az egyik lakótorony belső szerkezetét, berendezését is bemutatjuk egy kihajtható falrész segít-

ségével. Ahol arra lehetőség van, ott fejlődéstörténeti sorozatokat is célszerű összeállítani (bemutatva például, hogy hogyan épült át a diósgyőri vár tipikus lovagvárrá).

De a pedagógiai tartalmat növelheti a makettek komplex alkalmazása is. Vannak esetek, amikor a minőségi változást egyszerűen az egyedi makettek megsokszorozásával is elérhetjük, például úgy, hogy több épületből egy települést alakítunk ki. Egy római őrtorony egyedi makettként is hasznos lehet. Komplex maketté úgy bővíthető, ha a limes egy hosszabb szakaszát mutatjuk be, amelyben erődök mellett a védművek, az emberalakok és a természeti környezet is szerepet kapnak.

Érdekes módon azt láthatjuk, hogy a makettek szemlélete néhány újabb ismeretterjesztő könyvben is erőteljesen érvényesül. Legjobb példa erre egy könyvsorozat két kötete, amelyek településtörténeti fejlődési sorokat mutatnak be, 14 darab nagyméretű rajzon foglalva össze egy-egy tipikus települési forma változásait az őskortól napjainkig (8). Ezek a rajzok olyan hatást keltenek, mintha makett-sorozatot látnánk. Más könyvekben is egyre nagyobb szerepet kap a makett-szemlélet: amikor például épületeket mutatnak be rajzos formában, a szerkezetet és a berendezést is láttatva, vagy szemléltetve a vízimalom működését, vitorláshajók, tankok, tengeralattjárók belső felépítését. Ha a makett eredeti értelmében térbeli formában megjelenő eszköz is, azért láthatóan a makettek által közvetített szemléltetési lehetőségeket a tébeliségnek csak az illúzióját nyújtó könyveknek sem kell teljes egészében nélkülözniük. A minél teljesebb korep kialakítása érdekében a makettszerű rajzoknak is egyre nagyobb szerep jut az ismeretterjesztésben, és annak nyomán remélhetőleg a tankönyvekben is. Az ilyen makettszerű rajzok azért is különösen fontosak, mert jóval könnyebb valamit – például egy várost, egy hajót – lerajzolni, mint azt akár csak papírmakettként megvalósítani. (E rajzokat makettként aligha készíthetnének el)

A szemléltetés egészét – az alkalmazott eszközöket és módszereket – legcélravezetőbb rendszerként vizsgálni. Csak így mutatható ki, hogy mi lehet a makettek sajátos helye és szerepe a többi szemléltetési formához viszonyítva. Ha a szemléltetés mai megoldásait és jövőbeli eszközeit áttekintjük, feltűnhet, hogy azok többnyire a képi szemléltetés valamilyen formáját jelentik: állóképeket, mint a dia és a fólia, mozgóképet, mint a videó és a virtuális valóság még kevésbé kézzelfogható képeit a számítógépen. A makettek ebben a rendszerben alapvető és más formában nem helyettesíthető szerepet tölthetnek be. A makett ugyanis éppen a képek hiányosságait segíthet kiküszöbölni a térbeliséggel, a kézzelfoghatósággal, a különféle alkotó- és szimulációs tevékenységekre való alkalmasságával. A makettekkel megteremthető élményszerűség túllépést jelenthet a pusztá szemléletességen és a gyermekek aktív, alkotó jellegű tevékenységeire épülő megismerést hozhatja előtérbe. De a kézbevehető tárgyak magában a szemléltetésben is másféle dimenziót nyitnak, mint a nyomtatott vagy virtuális képek. Minél nagyobb lesz a különféle képek szerepe, annál fontosabbá kell válniuk a valóság más rétegeit prezentálni képes eszközöknek és módszereknek, mint amilyenek a makettek, a szerepjátékok és a szimulációk.

A maketteket azért is sajátos hely illeti meg az oktatási eszközeink között, mert amíg a legtöbb ilyen eszköz a tanár munkájának – a tanításnak – a segítségére szolgál, addig a makettek esetében a hangsúly a gyermekek felé tolódik el. A makettek a gyermekeknek készülnek és a tanulás folyamatát kívánják érdekesebbé, változatosabbá tenni. Ebből következően a makettek tervezésekor és fejlesztése során a történelmi és pedagógiai követelmények mellett, sőt talán elsősorban is, a gyermek véleményét célszerű figyelembe venni. Azt érdemes továbbgondolni, ami a gyakorlat során alkalmasnak bizonyul a gyermekek érdeklődésének felkeltésére és amivel láthatóan szívesen tevékenykednek. (Ez igaz a többi, hangsúlyosan a gyer-

mekhez szóló – az ő érdeklődésükre és aktivitásukra építő – oktatási formára, például a számítógépes szimulációkra vagy a szerepjátékokra is. Hiszen a kedvetlenül végzett szerepjátéknak vagy makettekkel folyó munkának sok értelme nincsen.)

A makettek nagy előnye, hogy akár már holnap beépíthetők az oktatásba, s nem kell éveket várni arra, hogy az elméleti felismerést kövesse a gyártás, mint oly sok hasonló esetben (például az oktató-filmekkel vagy a számítógépes oktató-programokkal kapcsolatban). A makettek ott vannak az üzletekben és csak a hasznosításra várnak. Pedagógiai alkalmazásuknak lényegében csak egyetlen – bár nem elhanyagolható – feltétele van: a történelmtanároknak el kell fogadniuk, hogy az alapfokú képzésben a makettekhez kapcsolódó tevékenységek egyenértékűek az adatok megtanulásával. A makettek szánt idő többszörösen hasznosul, és a segítségükkel megszerzett tudás végül is szilárdabbnak bizonyulhat, mint az adathalmaz-szemléletű oktatás felejtésre ítélt ismeretömege. A makettek segítségünkre lehetnek abban, hogy a történelmtanítás ne fulladjon bele az adatokba és érdekes tantárgyként jelenhessen meg az iskolában. Amit pedig a makettekkel való munka a képességefejlesztés terén az oktatásnak adni képes, az semmilyen más formában nem pótolható. A makettek egy adott korosztály – a 9-12 évesek – és egy adott tananyag rész – az őskor, az ókor és a középkor – feldolgozásának sajátos oktatási eszközei lehetnének.

A múzeumokban dolgozó szakemberek már régóta tisztában vannak azzal, hogy makettek nélkül a történelem nem szemléltethető. Megérett az idő arra, hogy az iskola is elfogadja ezt az alapvető felismerést és a gyakorlatban is érvényesítse, hogy a történelem makettekkel jobban oktatható, mint nélkülük.

### Jegyzet

(1) ÖSZ Gábor: *Modellezés a történelemórákon*. Történelem, 1995. 4. sz. 20-21. old.

(2) ZSOLNAI József: *A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja*. Iskolakultúra,

1992. 6-7. sz.

(3) A Magyar Média kiadásában jelentek meg többek között a következő makettkivágó füzetek: *Opera, Országház, gödöllői Grassalkovich-kastély, mándi templom és nemesborzovai harangláb, botpaládi falusi porta, mándoki görögkeleti templom.*

(4) *Kivágások.* Készítette VÁRADI István és GÖRÖG Júlia. Többek között a következő papírmakettek jelentek meg: *Niké szentély, Salamon temploma, római kocsi, jurta, jáki templom, középkori vár és vásár, reneszánsz és barokk hintó, barokk öltöztető baba.* Továbbá ÉK Erzsébet viselettörténeti öltöztető babái (egyiptomi, magyar viselet 1848-ból, magyar népviseletek).

(5) SZÓCS Tibor: *Játsszunk Hellászt!* (Munkáltató tankönyv) Calibra Kiadó, Bp. Papirkivágók külön lapokon mellékelve: *görög öltöztető babák, szoborportrék (összerakós játékok), Dionüszosz maszk.*

(6) Tárgymásolatok a 9-15. századi magyar történelem és művészettörténet szemléltetéséhez. Tervezte: MILTÉNYI Miklós. A gipszkiöntő eszköz az alábbi 14 féle tárgymásolat öntőformáját tartalmazza: *szkíta aranyzarvas, hátrafelé nyilazó lovas, a nagyszentmiklósi kincs korsója, sasos és növényi motívumos övveret, sasos hajkorong, pártadísz, nehézfegyverzetű lovas, Szent István király, Árpád-házi király aroncskoronás feje, Károly Róbert aranyforintja, lovagfej a budavári gótikus szoborleletből, magyar címeres dénár, Mátyás királyt ábrázoló dombormű.*

(7) Ókori szobrok gipszmásolatai például: Periklész, Arisztotelész, Szophoklész, kariatida az Akropoliszról, Pallasz Athéné, milói Vénusz, diszkoszvető – továbbá: egyiptomi, azték, maja domborművek és szobrok, kínai agyagkatonák, honfoglaláskori ékszerek és díszek.

(8) *Hambeck (Egy hanza-város északon) és Barmi (Egy mediterrán város).* Akadémiai Kiadó, Bp, 1993.

## Irodalom

FOGHTÚY Krisztina – HARANGI Anna (szerk.): *Múzeumpedagógia.* Korona Kiadó, Bp. 1993.  
FUX Kornél – HÖLGYÉNÉ Angelotti Zsuzsanna: *Magyar pénzermék és papírpénzek.* Történelemszakköri füzetek 14., Tankönyvkiadó, Bp, 1981., valamint FUX Kornél: Numizmatikai anyag alkalmazása az oktatásban. Történelemtanítás, 1980. 5. sz. 17-20. old. (Mindkét közleményhez hasznosítható képanyag van mellékelve.)

KERTÉSZ Viktorné: *A történelem megszerettetése az alsó tagozaton.* Történelemtanítás, 1985. 5. sz. 15-19. old.

KONCZ Erzsébet: *Történelemtanítás egy múzeumban.* Történelemtanítás 1989. 4. sz. 7-9. old.  
MILTÉNYI Miklós: *Képesség- és személyiségfejlesztő módszerek a történelemtanítás megújításában.*

In: Új törekvések a történelemtanításban. Szerk. V. MOLNÁR László, Keraban, Bp, 1993. 153-172. old.

LOVAS Márta (szerk.): *Történeti játszótér füzetek. 1. – Honfoglalás,* Magyar Nemzeti Múzeum.  
PORCSALMÝ János: *Eszközsorozatok a történelemtanításhoz.* (Ősközösség, ókor, középkor.) Tankönyvkiadó, Bp, 1981.

SZABOLCS Ottó (szerk.): *Történelemtanítás és múzeum.* (Az 1975. évi debreceni országos konferencia rövidített anyaga.) OPI, Bp, 1976.

TRENCSENYI László – VÁRADI István: *Ókori görögök, mai gyerekek.* Tankönyvkiadó, Bp, 1987.

VIZI László Tamás: *A világ legolcsóbb hadserege.* (Az ólomkatonák felhasználása a történelem tanításához.) Történelemtanítás, 1987. 1. sz. 22-23. old.

ZEITLER Gabriella: *Játékos szemléltetési lehetőség a történelemtanításhoz.* (Papirkivágó az öltözködés történetéhez, felhasználható képanyag-melléklettel.) Történelemtanítás, 1982. 4. sz. 21-24. old.

**Miltényi Miklós**

## A vizuális nevelés teológiai megközelítése

*Egyház és képzőművészet az európai kultúrtörténetben egymással szorosan összefonódó fogalmak. Ez a tény a mai közoktatásban vizuális neveléssel, illetve hitoktatással (vagy vallási ismeretek oktatásával) foglalkozó pedagógusok számára szükségessé teszi az egyház által közvetített hit és a művészi kifejezés viszonyára való reflexiót.*

A vizuális nevelésben elengedhetetlen, hogy a műalkotások elemzése során – a bibliai és egyháztörténeti alapismereteken túl – szóba kerüljön az istenhit mint inspirációs forrás, a kortárs teológiának pedig számot kell vetnie a művészetben kifejeződő hitelmény jelenlétével az egyházi életben. A következő gondolatmenet célja tehát, hogy a vizuális nevelés, vizuális értékközvetítés témáját elhelyezze a katolikus teológia értelmezési horizontjában.

Mivel a katolikus egyház a legkorábbi időktől úgy tekintett a képzőművészetre, mint a hitre nevelés kitüntetett útjára, a teológus azzal a reménységgel vállalkozik e művészetelmélettel határos terület felderítésére, hogy a ma tapasztalható szakadás a képzőművészet és az intézményes egyház között talán nem végleges. Az egyházi mecenatúrára vonatkozó történelmi források azt mutatják, hogy ez a kapcsolat sohasem volt feszültségmentes, hiszen a művészi szabadság összeütközésbe kerülhetett a megrendelő igényeivel vagy éppen a dogmatikai kötöttségekkel. (1) Az 1999-ben Budapesten rendezett *Hermann Nitsch*-kiállítás keltette botrányt (illetve a botrányt kiváltó megbotrányozás) azonban az egyházi tanítás és a művészi kifejezés mai viszonyát nem pusztán problémásnak, hanem kibékíthetetlen ellentétnek mutatta.

Ma a műalkotások jelentős része – szemben a néhány száz évvel ezelőtti helyzettel – nem a templomok számára, nem az egyház mecenatúrájában (úgy is fogalmazhatunk: nem egyházi jóváha-

gyással) készül s ennek nemcsak az az oka, hogy ezt a mecénási szerepet átvették a bankok és a nagy gyűjtemények. Mert amíg *Caravaggio* „Máté evangélista és az angyal” című képe a szakrális tér szerves részét képezi a római S. Luigi dei francesi-templomban, addig például a bécsi Kunsthalléban néhány éve rendezett „Engel, Engel” című kiállítás anyaga (ahol az angyal mint a másság szimbóluma jelenik meg, például transzvesztitákkal, punkokkal azonosítva) már nem lenne behelyezhető egy használatban lévő templomba. (2) Azt mondhatnánk, hogy ma ugyanaz a reprezentáció (példánkban az angyal) egészen eltérő interpretációt nyer az egyház illetve, a művész vagy művészettörténész részéről.

Ez a szakadás reményeink szerint mégsem végleges. Ha *Chagall* üvegablakai hiteles kifejezői a transzcendenciának egy gótikus katedrálisban, ha *Matisse* öregkori keresztútja revelatív erejű egy kis kápolnában, ha *Le Corbusier* műve szakrális térként funkcionál Ronchamp-ban, akkor van esély arra, hogy a modern egyház is képes befogadni az aktuális képzőművészeti megnyilvánulásokat, a művészi kifejezés szabadságát pedig nem csorbítják a hagyományból eredő speciális igények.

Hit és művészet viszonyában a művészet természetesen nincs szolgálólány-szerepre kárhozható. A vizuális élménynek sohasem (még egy szakrális térben sem!) „feladata”, hogy hitet ébresszen a befogadóban, de elősegítheti-

azt. A vallásos hangoltságot nem lehet azonosítani vagy helyettesíteni az esztétikaival, ám a kettő felerősítheti egymást. A műalkotáson nem kérhető számon valamifajta konzekvens dogmatika (amint a népi vallásosságon sem sikerült soha). Ez persze ellenkezőleg is igaz, hiszen egy temetési szertartás célja sem esztétikai élmény nyújtása a kántor éneke vagy a rítus által. Ezek a felismerések az alapjai annak a magatartásnak, amely az egyház szempontjából a művészetek autonómiáját állítja.

A kortárs teológia ebben a tekintetben

lényegesen különbözik a korábbi megfontolásoktól. Érdekes összehasonlítani az egyházi tanítóhivatal két megnyilatkozását a művészet tárgyában: a tridenti zsinat dekrétumát a szentképekről, illetve II. János Pál pápa egyik legújabb tanítását. A két dokumentum közötti különbség már formailag is sokatmondó. A zsinati dekrétum tulajdonképpen jogi szöveg – az egyház törvénye –, amely szabályozza a szakrális teret díszítő képek, szobrok meg-

rendelésének, engedélyezésének és kivitelezésének módját, meghatározza azokat az elvárásokat, amelyeket a hivatalos egyház az alkotóval szemben támaszt, egyfajta kánonja tehát a barokk „ars sacra”-nak. A pápai irat ezzel szemben már műfajában más üzenetet hordoz, „Levél a művészekhez”, egy olyan embertől, akit személyesen is megérintett a művészi kifejezés szabadsága és nagyszerűsége.

Tartalmitilag még nyilvánvalóbb a változás. A 16. század nagy zsinatának határozata azt szabja a képzőművészet feladataul, hogy segítse elő a hívők számára a

hit titkainak megismerését, a célkitűzés tehát lényegében a középkori Biblia pauperumok képprogramját teszi mértékké. Az ábrázolásnak ehhez a magasztos célhoz kell méltónak lennie (ennek a programnak a jegyében festették át a Sixtusi Kápolnában *Michelangelo* „Utolsó Ítélet”-ét). Korunk pápája – maga is költő, dramaturg és színész, tehát művészember egykor – nem pusztán megérti a művészek vágyát a szabad önkifejezés után, hanem azonosulni is mer a művész szerepével, ebből fakad megfogalmazásainak merészsége. Míg VI. Pál pápa két évtizede mint nagy műgyűjtő

és mecénás szólt a művészekhez, II. János Pál ugyanezt kollégaként teszi. Szemében az alkotás folyamata a teremtés nagyszerű művébe való bekapcsolódás, részesedés a Teremtő Isten öröméből: „És látta Isten, hogy minden, amit alkotott, igen jó” (Ter 1,31).

A művészetnek tehát lényegileg köze van a hithez, s ha a mai teológia autonómiát ad a művészi megnyilvánulásnak, ezt azzal a reménnyel teszi, hogy a művészet, mint mé-

dium valami nagyon fontosat ad hozzá az emberi személy szabad és felelős kibontakozásához. Röviden úgy fogalmazhatjuk meg a közvetítés tartalmát, hogy a művészet a hitre nevelés, a hit felé tájékozódás útjává válhat. Semmiképpen sem a vizuális nevelésben erőszakosan érvényesítendő elvárásról, egy mégoly „szent” ideológia sulykolásáról van itt szó – sokkal inkább lehetőségéről, amely a műalkotás befogadásán keresztül Isten és ember találkozását készítheti elő. A hit ugyanis, amennyiben az egész emberi egzisztenciát érinti, igényli a vizuális közvetítést is. Hiszen az

---

*Semmiképpen sem a vizuális nevelésben erőszakosan érvényesítendő elvárásról, egy mégoly „szent” ideológia sulykolásáról van itt szó – sokkal inkább lehetőségéről, amely a műalkotás befogadásán keresztül Isten és ember találkozását készítheti elő. A hit ugyanis, amennyiben az egész emberi egzisztenciát érinti, igényli a vizuális közvetítést is. Hiszen az a transzcendencia-élmény, amit a műalkotás önmagában, pusztán létével kifejez, ugyanazt az önmagunk határain való túllépést implikálja, mint a hitélmény.*

---

a transzcendencia-élmény, amit a műalkotás önmagában, pusztán léteével kifejez, ugyanazt az önmagunk határain való túllépést implikálja, mint a hitélmény. Az Istennel való találkozás, amely a szív legbensőbb bensőjében játszódik le, lényegét tekintve ineffabilis, kimondhatatlan. A művészi kifejezés pedig éppen azt éri el, amire a nyelv csak töredékesen képes.

A hitélmény mint a műalkotás által létrejött kimondhatatlan találkozás a keleti egyház tradicionális ikonfestészetében a legnyilvánvalóbb. Az ikonnak egyértelműen szakrális funkciója van. A nyugati művészetben a reneszánszsal kezdődő fejlődés egyre inkább kódoltan közvetíti a szakralitást: a természet, az emberi test, az arc vagy egyszerűen az anyag szentségén át. Végsősoron ebben a tényben jelölhető meg a nyugati egyház fokozódó idegenkedésének oka a folytonosan változó művészeti irányzatokkal szemben. Nem lehet kizárólag a művészi szabadság rovására írni tehát, hogy a szakrális térbe, a vallásosság összefüggésébe behelyezhető műalkotások száma manapság csekély, minősége pedig igen változó. Inkább a szakralitás ilyen kódolásának immár több évszázados hagyománya az ok. Éppen ezért a modern hitoktatásnak és a felsőfokú teológus-képzésnek az is feladata, hogy rámutasson a kortárs művészet nagyon is szakrális gyökereire, illetve hogy utat nyisson a műalkotásoknak a hívő ember szívéhez és a keresztény közösség liturgikus életéhez. A hit zárandokútján járó embernek ugyanis kisgyermekkorától kezdve szüksége van a művészet inspirációs forrására, hogy a szent tanítás ne csak az eszét érintse meg, hanem egész személyiségét alakítsa.

Hit és művészet, egyház és művészet találkozási pontja tehát adott: a szakralitás

az, mely átüt a világ nyilvánvalónak és egyértelműnek tetsző struktúráján s arra készíti a papot és a művészt, hogy a kor emberét – felemelve a hétköznapiság szintjéről – szembesítse a benne is rejlő szentséggel. A pápai levél ezzel kapcsolatban olyan misztériumról, szent titokról beszél, amelyből a művészi megjelenítés valamit felszínre hoz. A művész tevékenysége ezért feladat és szolgálat egyben – egyszóval hivatás. Amennyiben tehát a képzőművész (és tulajdonképpen a vizuális nevelésben közreműködő pedagógus is) valóban totális élmény megragadására törekszik és nem mond le a szakralitás jelenvalóvá tételéről, a maga eszközeivel – teológiai szakkifejezéssel élve – a legtöbbet teszi a világ üdvösségéért: minden kor emberét a „köztünk élő Szenttel” való kapcsolatkeresésre hangolja. (2)

### Jegyzet

(1) Bőséges példát hoz művész és egyházi megrendelő konfliktusaira: WITKOWER, R. – WITKOWER, M.: *A Szaturnusz jegyében. A művész személyisége az ókortól a francia forradalomig*. Bp, 1996. A katolikus egyház és a kortárs képzőművészet konfliktusait elemzi a *Kunst und Kirche* 1989/4, tematikus száma: Konfliktfeld Kunst-Kirche.

(2) A kortárs képzőművészet legújabb recepciója a modern teológia részéről: PFEIFFER, H.: *Gottes Wort im Bild. Christusdarstellungen in der Kunst*. Wuppertal, 1986.; MENNEKES, F. – RÖHRIG, J.: *Crucifixus. Das Kreuz in der Kunst unserer Zeit*. Freiburg im Br., 1994.; az 1563. december 3-4-i ülésen elfogadott határozat kritikai szövege: *Conciliorum Oecumenicorum Decreta*. Bologna, 1962. 774-776. old., magyarul: *Az egyházi tanítóhivatal megnyilatkozásai*. (szerk. FILA B. – JUG L.) Kisterenye-Bp, 1997. 372-373. old.; *Lettera di Giovanni Paolo II agli artisti*. Città del Vaticano, 1999> kommentárok: VERDON, Th.: *Contemplare il mistero*. In: *Il Regno* 44 (1999) 315-317. old.; *Die Kunst schlägt eine Brücke zur religiösen Erfahrung*. In: *Deutsche Tagespost* Nr. 51/52 17-19. old.

Gárdonyi Máté

## Idegen nyelvek oktatása Hollandiában

*A gazdasági, technikai és a szociokulturális tényezők megváltozásának eredményeként a holland társadalom internacionalizálódott nyelvi aspektusa, az idegen nyelvek ismerete kulcskérdéssé vált az államban, ugyanis egyre többen fejezték ki aggodalmukat – főképpen a kereskedelmi és gazdasági szektorok képviselői –, hogy az idegen nyelvek tanításával (a továbbiakban: INYT) kapcsolatos hatályos intézkedések elavultak, nem elégítik ki az idegen nyelvek iránt megnövekedett igényt, valamint az INYT minőségi és mennyiségi szabályozása nem megfelelő a versenyképességhez szükséges szint eléréséhez.*

A parlament a lakosság idegen nyelvi kompetenciájának felmérését, valamint a nyelvi hiányok leküzdését tűzte napirendjére. 1988. december 16-án a „Borders open? Mouth shut?” [Nyitott határok? Csukott szájak?] címmel megrendezett konferencián – amelynek célja a súlyos problémák megvitatása volt – az ipari organizációk kérésére a holland tudományos és oktatásügyi, külügyi, kereskedelmi és gazdasági szektorok képviselői vettek részt. A konferencia tagjai egy koherens nemzeti akcióprogram elkészítése felől döntöttek.

Ennek eredményeként 1989. tavaszán prof. T. J. M. van Els megbízást kapott egy idegen nyelvekre vonatkozó nemzeti akcióprogram elkészítésére. Feladata az idegen nyelvek iránti kereslet és kínálat felmérése, valamint egy keretmunka elkészítése volt. A kutatás az úgynevezett Rezonancia Csoport és a Munka Csoport szakértőinek bevonásával folyt. Van Els szerint a program legfontosabb jegye: a holland társadalom egészét érintő nyelvpolitikai program készült és az oktatási szektoron kívül a kereskedelmi szektort is érinti, valamint minden olyan magán- vagy közintézményt, amelyeknek bármiféle kapcsolatuk van vagy lehet az idegen nyelvek oktatásához és használatához.

A projekt első fázisa alatt a kutatások az államtitkár által kijelölt Munka Csoporttal

való konzíliumok alapján zajlottak. A cél az idegen nyelvek iránti kereslet és kínálat, valamint a felhasználói kör felmérése volt. A problémák feltárásának forrása nemcsak a kereslet és a kínálat összehasonlítása volt, hanem az írásbeli forrásmunkákban és a médiában előkerülő, az idegen nyelvi ellátottságról szóló panaszok összegzése is. A projekt köré szerveződött Munka Csoport és Rezonancia Csoport tagjai – akik kereskedelmi és gazdasági szakemberek, valamint az INYT szakértői – maguk is jelezték a problémákat. A kutatást a két csoport közötti véleménycserék, értékelések alakították.

A program két részből áll: a javaslatok listájából és az idegen nyelvek iránti kereslet és kínálat átfogó összegzéséből.

A klasszikus nyelvek oktatását nem tartalmazza az akcióprogram, annak ellenére, hogy az elősegíti és kétségtelenül megkönnyíti az újlatin nyelvek oktatását és tanulását.

A mesterséges nyelvek tanítása is kívül esik a program hatókörén, például az eszperantó, pedig ezek a nyelvek megoldást jelentenének a kommunikációs problémákra a piacgazdaságban. A holland kormánynak meg kellene vizsgálnia lehetséges nemzetközi szerepüket, még mielőtt beépülésüket az oktatási rendszerbe teljes mértékben figyelmen kívül hagynák.

A holland mint első nyelv tanítása is ki-maradt a programból, annak ellenére, hogy a jelentés előkészítése során számos alkalommal rámutattak annak alapvető szükségességére; az akcióprogramban az anyanyelvtanítás közvetlenül csak az INYT-vel összefüggésben kap szerepet. A holland mint második idegen nyelv tanítása a speciális esetek közé tartozik: szintén kizárták az akcióprogramból, mert a program kizárólag az idegen nyelvek tanítására helyezi a hangsúlyt otthon és külföldön, ugyanakkor a Holland Tudományos és Oktatásügyi Minisztérium egy különálló projektcsoportot állított fel a holland mint második nyelv oktatása miatt. Megfontolás tárgyává tették az etnikai kisebbségi nyelvek tanítását mind a bevándorló, mind az őslakosok számára az alapfokú képzés befejeztével: az idegen nyelvek tanítására vonatkozó politikának figyelmet kell fordítania az etnikai kisebbségek nyelvére is.

Végezetül: a holland jelnyelvet is kizárták az akcióprogramból, bár társadalmunkban a süket emberek természetes kommunikációs eszköze. Magától értetődik, hogy a kormánynak meg kell győződnie arról, hogy ezen a területen garantáltak a megfelelő intézkedések.

Az akcióprogram bevezetése nem jelentette a már működő oktatási kerettervek megszüntetését vagy azokat, amelyek a kormány terveiben már szerepeltek; a Basic Education szisztémájára vonatkozó politikai döntést vagy az úgynevezett kétlépcsős rendszert a felsőfokú oktatásban nem kérdőjelezték meg.

### **Az akcióprogram folyamata és üteme**

A szakértők az előkészítőszakaszban az idegen nyelvek iránti társadalmi igény felméréséhez a hetvenes évek mindenre kiterjedő ITS [Alkalmazott Társadalomtudományok Intézete]-felmérésének munkatervét használták fel, amely az idegen nyelv-elsajátítás iránti igény kialakulásának eseteiről szól:

– az ember egy kényszerszülte helyzetben kénytelen idegen nyelven megszólalni;

– az embernek problémát okoz az idegen nyelv használata (az igény kialakulásának oka a nyelvi elégtelenség);

– az idegennyelv-ismeret utat nyit a jelenleg még elkerült nyelvi területek/piacok felé (az igényt a nyereségvágy szüli).

Az igény utóbbi típusát – amely az európai egységesülési folyamat elősegítésében kap jelentőséget – sokkal nehezebb volt felmérni, mint az előbbi két típust. A Munka Csoport ezért a kereskedelmi, ipari és más érdekvédelmi csoportok jelzéseire, valamint a kulturális missziók beszámolóira erőteljesen támaszkodott. A jelentések majdnem minden esetben a külföldi kapcsolatok elégtelen kiaknázásának egyik okaként a megfelelő idegennyelvi szakértelem hiányát említették.

### *Első tanulmány*

Az oktatási rendszer egészét szektorokra osztva – beleértve a magánvállalkozásokat és az etnikai kisebbségi nyelvek oktatását – a szakértők a célintézményekben az INYT típusának és fokának függvényében a kötelezően választott és ajánlott idegen nyelvek közötti sorrendiséget vizsgálták. A sorrendet az órák számának és a résztvevők számának kombinációjából állapították meg. A központi kérdés az volt: hány embert érint oktatási szektoronként az idegen nyelvek elsajátítása és mennyi időt fordítanak rá? Például az általános iskolások általában csak az utolsó két évben tanulnak angol nyelvet. Évenként kb. 190 000 gyerek fejezi be tanulmányait és mindegyikük tanul kötelezően angolul. A középiskolákban merőben más a helyzet. Oktatási szektoronként változnak a kötelezettségek és mások a választási lehetőségek is az egyes intézményekben, akárcsak nálunk. Némely helyen csak egy idegen nyelv kötelező, míg máshol ez az egy is csak választható. Bizonyos megszorításokkal az iskoláknak minden esetben lehetőségük van arra, hogy az idegen nyelvi órákat mindenki számára kötelezővé tegyék, de nem ismert, hogy hány iskola teszi ezt meg valójában. Lássunk két példát: senki sem tudja pontosan, hogy hány LBO iskolai tan-

menetében szerepel a német nyelv, mint ahogy azt sem, hogy azok a MAVO-s tanulók, akik a francia nyelvet a vizsgák előtt leadják, hány évig tanulták azt.

Az idegen nyelvi órák tartalmát tekintve a dolgok sokkal bonyolultabbak. Az órai tevékenységről szektortól függetlenül nagyon kevés a rendelkezésre álló információ. A tevékenységek néhány eleme azonban viszonylag jól dokumentált, mint például az intenzív olvasás, hiszen számos oktatási szektorban az állami írásbeli vizsga részeként írják elő. A vizsgálat alatt más forrásokra, mint például az iskolai belső vizsgákról szóló jelentésekre, a tanfelügyelőség beszámolóira és a konferenciákon elhangzó véleményekre is támaszkodtak az elemzők.

A korlátok ellenére az első tanulmány az INYT tartalmának és sorrendjének kialakítását tette lehetővé. Ezeket az információkat az idegennyelv-ismeret állami eloszlásának felvázolására használták fel a második tanulmányban.

#### *Második tanulmány*

Ebben a program készítői az idegennyelvtudás eloszlásáról gyűjtöttek információkat Németalföld lakosságának egészét tekintve. A feldolgozás során a Központi Statisztikai Hivatal (CBS) 1977-es csoportjának eredményeit használták. A csoport tagjai olyan diákok voltak, akik középiskolai tanulmányaikat 1977-ben kezdték meg különböző középfokú oktatási intézményben.

A diákok információi alapján – amelyek iskolai karrierjükre és az INYT-ban való részvételük adataira vonatkoztak –, és a csoport tagjainak 1989-re franciából, németből és angoltól elért eredményei

alapján lehetséges volt az oktatás általános színvonalának megállapítása. Öt elérési szintet jelöltek meg a szakértők 0-tól (jelöli, hogy a tanuló nem tanult idegen nyelvet) 4-ig (a tanuló felsőfokú intézményben folytatja idegen nyelvi tanulmányait).

A második tanulmány a különböző bevándorló csoportok nagyságának áttekintésével fejeződik be.

#### *Harmadik tanulmány*

A harmadik tanulmány az idegennyelv-ismeret iránti igényt mérte. Az INYT szakértői az alábbi forrásokból merítettek:

*Némely helyen csak egy idegen nyelv kötelező, míg máshol ez az egy is csak választható. Bizonyos megszorításokkal az iskoláknak minden esetben lehetőségük van arra, hogy az idegen nyelvi órákat mindenki számára kötelezővé tegyék, de nem ismert, hogy hány iskola teszi ezt meg valójában. Lássunk két példát: senki sem tudja pontosan, hogy hány LBO iskolai tanmenetében szerepel a német nyelv, mint ahogy azt sem, hogy azok a MAVO-s tanulók, akik a francia nyelvet a vizsgák előtt leadják, hány évig tanulták azt.*

1978-ban a Holland Oktatásügyi Minisztérium kérésére a Holland Alkalmazott Társadalomtudományok Intézete széleskörű kutatást végzett az idegennyelv-ismeret szükségességéről az országban. Ez volt az ún. ITS-felmérés. Ezt követően 1987-ben az ITS újabb felmérést végzett az idegennyelv-tudás szükségességéről a MEAO, az MMO és az MTO intézményeiben. Mások a középiskolai oktatás és a felsőfokú oktatás közötti

átmenetet vizsgálták. Ez idő alatt a Holland Nyelvtanárok Egyesülete is bekapcsolódott a munkába. Mindez azonban még mindig kevésnek bizonyult. A fennmaradó információk főleg az ipari és kereskedelmi szektorokból érkeztek. Egyike ezeknek a Fenedex [Németalföldi Export Föderáció] és az NCW [Munkáltatók Németalföldi Keresztény Föderációja] közös jelentése volt. A VNO [Németalföldi Ipari Föderáció] és az SMO [Társasági és Vállalkozói Alapítvány] felől beérkező felmérések is értékes információkat tartalmaztak.

Ezek után rövid pótfelmérés készült különböző társadalmi szektorok (kormány, kereskedelem, ipar) szakértőinek bevonásával, akiket arról kérdeztek, hogy saját szektoraikon belül hogyan értékeli az idegen nyelvek iránti igényt és egyebek között arra is felkérést kaptak, hogy reflektáljanak az ITS felmérésének 10 évvel ezelőtti eredményeire és jelezzék, hogy azok ma milyen mértékben relevánsak. Némi fenntartással a következő általános konklúziót vonta le a Munka Csoport: az ITS 1978-as felmérése óta, amely bizonyos területeken már jelezte az idegennyelv-ismeret hiányosságait, az idegennyelv-tudás iránti igény nem csökkent, inkább tovább nőtt.

A kivitelezés „menetrendje” a következőképp alakult:

1.) A pénzügyi keret meghatározása: a projektum országos bevezetéséhez nem volt meg a megfelelő anyagi keret, ezért a „Task Force” kísérleti projektumok elkészítéséhez látott.

2.) Kampány az idegennyelv-tudás szükségességéről: a feladat végrehajtója a Task Group [Kivitelező Csoport] volt.

3.) A potenciális aktorok megnyerése és ösztönzése.

4.) A Monitor Group [Megfigyelő Csoport] felállítása: feladatuk a periodikus kiértékelés, tanácsadás és a feladatok szabályozása, esetleg jelentés vagy összesítő áttekintés készítése volt.

5.) Az információs hálózat kiépítése: feladatuk az érdeklődők kíváncsiságának kielégítése és a javaslatok felvétele volt. Az információs hálózat az oktatásügyi és tudományos minisztérium által létrehozott Holland Nyelvi Akadémiával és a LINGUA szervezettel egyetértésben épült ki. Az Akadémia kész volt együttműködni az INYT minőségének javításában, új kurzuskönyvek kibocsátásában és nemzetközi tapasztalatainak átadásában.

Az egyetemek is részt vállaltak a kutatásban; a bölcsészkarok idegen nyelvi tanszékei a teljesítményszintet határozták meg. A program meglehetősen extenzív volt. Például Van Elset a Washingtoni Idegen Nyelvi Centrum is meghívta egy nem-

zetközi vitasorozatra. A rendezvény „Az idegen nyelvek oktatáspolitikájának fejlesztése az USA-ban” címet kapta. Az SLO szintén dolgozott a programon „Foreign Languages in the Second Phase of Second Education” (Idegen nyelvek a középfokú oktatás második szakaszában) címmel.

### Az akcióprogram nyolc területe

#### *Kormány, kereskedelem és ipar*

A kormány felelős az idegen nyelvek oktatásának és az oktatás pénzügyi lehetőségeinek megteremtéséért, ugyanakkor „fogyasztója” is a szaknyelvi idegen nyelvi ismereteknek. Ezért szabályoznia kell, hogy bizonyos beosztásokban milyen nyelvi referenciákkal kell rendelkeznie egy-egy jelöltnek, illetve biztosítania kell – amennyiben szükséges – a nyelvtanulás/nyelvi képzés feltételeit is. Törvényhatósági szinten javasolt nem született holland állampolgár alkalmazása fordítói feladatok ellátására, aki egy vagy több etnikai kisebbségi nyelvet is beszél. Normalizálni kell a tolmácsok holland és idegen nyelvű szaktudását. Érdektársulásba kell lépni a kereskedelmi és ipari partnerekkel a szükséges idegen nyelvi szaktudás szintjének meghatározására, hiszen a megfelelő idegen nyelvi szakértelem elengedhetetlenül szükséges új piacok meghódítására.

A kormánynak mint az INYT „támogatójának” rövid időn belül meg kell határoznia az angol nyelv helyzetét az alapfokú oktatásban, fel kell mérnie az igényeket a középfokú oktatási intézményekben (ez elsősorban az angol, német és francia nyelveket érinti).

#### *Az alapfokú oktatástól a felsőfokú oktatásig. Rövid áttekintés*

1986-ban vezették be kötelezően az alapfokú oktatási intézményekben az angol nyelv oktatását. Az Alapfokú Oktatási Törvényről (Wet op het Basisonderwijs /WBO/, 1986) 1990. július 3-án kiértékelő jelentés készült, amely hangsúlyozta, hogy a középfokú oktatási szektor

elégtelenül használja fel az általános iskolai oktatásban szerzett angol nyelvi ismereteket. Ezért egy felügyelőség dolgozott a problémák feltárásán és kezelésén, valamint a helyes minták összegyűjtésén.

Az elemzők rámutattak arra, hogy a tanított idegen nyelvi anyag tekintetében az alsó-középiscolákban nagy a megoszlás. A kemény magot a grammatikai szerkezetek tradicionálisan meghatározott korpusza képezi. Másrészt a szókincs, kiejtés, helyesírás, olvasás és a hallás utáni szövegértésre és az íráskészségre fektetett viszonylagos figyelem, a választott szövegek típusa és a társalgási témák feldolgozása a gyakorlatban meglehetősen eltérő. A háttérben egy lassú áthelyeződési folyamat indult meg, amely a nyelvi formák hangsúlyozásától halad a gyakorlati alkalmazás felé, a meggyőzés konfliktusáig.

Az alsó-középiscolai oktatásban résztvevő tanulók számára az angol és a német vagy francia nyelvek kötelező tantárgyak. Jelenleg még nem határozták meg azt a szintet, amelyet a tanulóknak el kell érniük, annak ellenére, hogy sokuk számára az alsó-közép-iskola vége az idegen nyelvek elsajátításának végét is jelenti. Hasonló a helyzet a MAVO-ban is. Még nem született döntés arra vonatkozóan, hogy a középiskolai oktatás első szakaszának befejezésével a tanulóknak mekkora/milyen nyelvi kompetenciával kell rendelkezniük, és ami még rosszabb, nincs kapcsolat az úgynevezett első szakasz és a felsőfokú oktatási intézményekben szükséges nyelvi

minimum-kompetencia között. A HAVO első szakaszában és a VWO-ban is választható az orosz és a spanyol nyelv is, ám ez a reguláris oktatásban meglehetősen ritka.

Az alapfokú iskola elvégzése után – noha kevésbé jellemző – tanítanak etnikai kisebbségi nyelvet: 25 iskola ajánl török nyelvet, 23 arab nyelvet és csak egynehányan ajánlanak portugál vagy spanyol oktatást. Az etnikai kisebbségek nyelvének marginális helyzetét változó státusza

hangsúlyozza: néha tantárgyként, néha fakultációs tárgyként, ritkán más nyelvek helyett szerepel az intézmények tanmenetében. Az akcióprogram a középiskolák bármely típusában két idegen nyelvet tesz kötelezővé, amíg a VWO és a HAVO tanulóinak három (!) idegen nyelvet ír elő kötelezően a középiskola első szakaszában. Ez az INYT minőségi és mennyiségi megerősítését jelentené az első szakaszban, amíg a második szakaszban a részképzés szisztémája válna erősebbé. Ugyanitt a nemzeti vizsgarendszer felülvizs-

*Szükség van egy jól strukturált középfokú nyelvi szint meghatározására. Angol nyelvet és német/francia nyelveket kellene oktatni a középiskola első szakaszában, így az intézménytípusok közötti átjárás problémamentessé válna. A spanyol vagy orosz nyelvek, mint választható tárgyak szerepelnének, hasonlóan az etnikai kisebbségi nyelvek egyikéhez, míg más nyelveket egyetemeken, felnőttoktatási központokban, vállalati és magán nyelvi intézményekben kellene oktatni. Ez a döntés a LINGUA szándékát támasztja alá, amely a kevésbé használt és tanított nyelvek oktatásának támogatásáról szól, szemben a hollandok eddigi restriktív politikájával.*

gátat írja elő.

A minőség megerősítése különösen az LBO-ban jutna szerephez. Jelenleg az LTO és az LHNO tanulóinak kilencven százaléka tesz egy idegen nyelvből vizsgát. A Basic Education bevezetése után azonban a tanulók már két idegen nyelvből jelentkezhetnének vizsgára. Ha a tanulók nem teljesítik idegen nyelvi vizsgakötelezettségüket az előírt szakaszban, nem folytathatják tanulmányaikat – szól az egyértelmű javaslat. Az etnikai kisebbségi

nyelvek pozíciója is javulna az első szakaszban. Mára az arab és török nyelvek is vizsgatárggyá váltak a MAVO-ban és az LBO-ban is. Továbbá ugyanott vizsgatárgyak kombinációjával (két vizsgatárgy eggyé olvasztásával) megoldottá válna az, hogy a tanulók két idegen nyelvből vizsgázzanak. Azonban ezt a javaslatot az oktatásügyi tanács és reprezentánsai elvetették. Számos iskola latolgatja a kétnyelvű oktatásra való áttérést. A „Shifting Borders” című dokumentumban előterjesztették, hogy az európai platform teljes körű anyagi támogatást és erkölcsi elismerést kap. Az órákat – csereprogramok révén – EU-tagállamokbeli tanár tartaná anya-nyelvén. Ez azonban már nemcsak az INYT-ra szűkül.

Az akcióprogramban megfogalmazott célok röviden az alábbiak: szükség van egy jól strukturált középfokú nyelvi szint meghatározására. Angol nyelvet és német/francia nyelveket kellene oktatni a középiskola első szakaszában, így az intézménytípusok közötti átjárás problémamentessé válna. A spanyol vagy orosz nyelvek mint választható tárgyak szerepelnének, hasonlóan az etnikai kisebbségi nyelvek egyikéhez, míg más nyelveket egyetemeken, felnőttoktatási központokban, vállalati és magán nyelvi intézményekben kellene oktatni. Ez a döntés a LINGUA szándékát támasztja alá, amely a kevésbé használt és tanított nyelvek oktatásának támogatásáról szól, szemben a hollandok eddigi restriktív politikájával. Továbbá: több időt kell fordítani az idegen nyelvek oktatására, ami az óraszámok emelését jelentené (!).

#### *Az etnikai kisebbségekre vonatkozó akcióprogram*

Az 1992-es Holland Nemzeti Akcióprogram támogatta a tudományos és oktatásügyi államtitkár kisebbségi nyelvekre vonatkozó politikai programját (1991), amely kimondta, hogy a kormány engedélyezi az etnikai kisebbségi nyelvek oktatását a középiskolákban (választható tárgyként, vizsgakötelezettséggel) és a török és arab nyelveken kívül a jövőben

más nyelvekre is kiterjeszti. Valamint hangsúlyozta a bevándorlók kétnyelvű oktatásának támogatását, a Minderhedennotában [Kisebbségi Politikai Terv, 1983] meghatározott célcsoportok eltörlését és az oktatás kiterjesztését más bevándorló csoportokra is. (A Minderhedennotában meghatározott célcsoportok: lakókoocsik, társadalmilag deklasszálódott réteg / molukiak / surinamiak és antillaiak / külföldi munkavállalók és családtagjaik mediterrán területekről / politikai menekültek / romák.) Az akcióprogram készítői megerősítették az irányelveket és további célként jelölték meg azt, hogy „ahol lehetséges, az etnikai kisebbségi nyelveket a tanterv részévé kell tenni és lehetővé kell tenni azt, hogy a tanulók vagy az előírt vizsgatantárgyak mellett, vagy más tantárgyak helyett jelentkezzenek a kurzusokra” (92/3.13).

„Született holland tanuló is szabadon választhasson etnikai kisebbségi nyelveket fakultatív kurzusként, amennyiben ezek a nyelvek szerepelnek az iskolai tantervben, és adottak a körülmények” (92/3.14). Ezen kívül javaslat született az etnikai kisebbségi nyelvet tanítók továbbképzésére, valamint egy tanárképző főiskola felállítására vagy szak(ok) indítására módszer-tani és holland nyelvi készségek fejlesztése céljából (92/3.15).

A program pozitívan kezelte az etnikai csoportok többnyelvűségét, s ennek eredményeként 1993-ban az alapfokú oktatási intézményekben is lehetőség nyílt nemzeti teszt írására török és arab nyelveken. A tesztet a Holland Nemzeti Oktatásfejlesztési Központ állította össze.

A holland társadalomnak gazdasági előnye származik abból, hogy tagjai nemcsak európai, hanem más fontos világnyelveket: kínait, arabot, spanyolt stb. is beszélnek. Ugyanakkor az etnikai kisebbségi nyelvek tanításának lehetősége megteremti azt a feltételt, hogy a különböző idegen nyelveken beszélőket azonos módon kezeljék, és ne tegyenek különbséget más etnikai kisebbségi nyelvi csoportok használói között. Ezen kívül javasolt homogén nyelvi osztályok beindítása,

amennyiben szervezési, pedagógiai és pénzügyi megfontolásból is lehetséges. A minimum osztálylétszám változó lenne. (A jelenlegi javaslat: nyolc.)

#### *Szakirányú képzés*

Az SVM-program (a szakképző intézetek átalakítására és a szakirányok fejlesztésére irányuló program) is hangsúlyozta az INYT fejlesztésének szükségességét. Az iskolák autonómiájuknál fogva ugyan könnyebben igazodnak a munkaerőpiacon keletkező szükségletek kielégítéséhez, azonban a piactudás változása a tanulók lehetőségeit az elégtelen nyelvi ismeretek miatt meglehetősen szűkre szabja. Ezért a BOOB és más nemzeti szakmai testületek közös tervet dolgoztak ki az oktatási rendszer és a munkaerőpiac közötti kapcsolat javítására, ami aláhúzta az INYT reformjának szükségességét. A kormány az 'Interim advisory committee on the education' című irással reagált a jelentésre, amelyben felelősséget vállalt az iskolákkal, ipari szektorokkal és magánszemélyekkel együtt az INYT-ért. A tanárok minőségi munkájának növelése érdekében két tárgy helyett egy tárgy oktatását javasolták (1990. augusztus 1-jével az átállás megtörtént), mivel a pedagógusok így több figyelmet tudnak fordítani a szakmai oktatás különböző szektorainak speciális igényeire. Az akcióprogram hatása az, hogy az iskolák a minőségi oktatás javításának érdekében jelenleg költségvetési hozzájárulást kapnak a kormánytól, amelyet a továbbképzések finanszírozására fordítanak. Ez főleg az MBO oktatóit érinti.

A nyelvtanárok szakmai továbbképzéséhez az intézmények kereskedelmi és ipari partnerei is hozzájárulnak. A követelmények meghatározása után az MBO-k-ban felzárkóztató kurzusok indulnak az első évben a tanulók azonos nyelvi szintre emelése érdekében, és intenzív kampány is folyik, amely az idegen nyelvek ismeretének kiemelkedő szerepét hangsúlyozza a piactudásban. Az MBO intézményei és a szakmai felsőfokú képzést végző intézmények (közgazdasági

egyetemek, külkereskedelmi és vendég-látóipari főiskolák) közös munkaprogramot készítenek, amely vizsgálja az idegen nyelvek gazdaságban betöltött szerepét, a külföldön töltött gyakorlati idő és tanulmányutak konzekvenciáit, az intézmények közötti csereprogramok hatékonyságát.

#### *Felsőfokú oktatás*

A felsőfokú oktatásban is áttértek az egyszakos képzésre, valamint megerősítették a posztgraduális képzés minőségi oldalát is. A kurzusok során a diákok elsajátítják a nyelv(ek)et és betekintést kapnak egy-egy általuk választott állam társadalmába és gazdaságába. (Tartalmában ez a magyar specializációs programnak felel meg). Ezáltal a diákok növelik esélyeiket a piactudásban. További követelmény az idegen nyelvű szakirodalom-olvasás és javasolt meghatározott ideig szakmai-gyakorlati út külföldön, amelyet a LINGUA, COMETT, STIR és TEMPUS programok segítenek elő. A felsőfokú oktatási intézmények a továbbiakban egy jól strukturált középiskolai nyelvi alapra kívánnak építeni, ezért elengedhetetlenné vált a középiskolai nyelvoktatás ismételt hangsúlyozása.

Más szektorokkal ellentétben ebben az oktatási szektorban a nyelvi programok kialakításában az intézmények nagyobb szabadságot élveznek, ennek eredményeként speciális kurzusok indulnak. A felsőfokú oktatási intézmények is csatlakoztak az idegen nyelvi ismeretek bemeneti követelményeinek egységesítéséhez, ami jelen esetben például az olvasáskészséget, a német, angol és francia nyelvekből a hallás utáni feladatmegoldást és más részkészségek fejlesztését érinti. Az idegen nyelvből hátránnyal induló tanulóknak – akkor is, ha ez csak parciális készségeket érint – kötelező a felzárkóztató kurzusokon való részvétel.

A felsőfokú oktatásban tanítók üdvözlik az úgynevezett kombinációs tanulmányok (jelenti az üzleti kommunikációt, a nemzetközi managementet stb.) fejlesztését,

ami főleg a kis nyelveket érinti. Ez az igény vonatkozik az arab, kínai, japán és orosz nyelvekre is ugyanúgy, mint az EU-nyelvek közé tartozó olasz, modern görög, portugál és dán nyelvekre.

#### *A magánszféra*

Az idegen nyelvekre vonatkozó ilyen széleskörű oktatáspolitikában a kormány által nem finanszírozott oktatás helye és szerepe is pontos meghatározásra várt. Ezért az akcióprogram szakértői az államilag nem szabályozott nyelvviskolák által ajánlott nyelvkurzusokat független minőségi kontrollnak kívánták alávetni, így garantálva a minőséget és versenyképességet. A privát szervezetek és a kormány együttesen alakították ki az akkreditációs rendszert. Az iparban és a kereskedelemben dolgozók feladatát is kijelölték: figyelemmel kísérik az idegen nyelvek használatának és szerepének alakulását az idegen nyelvterületek képviselőivel való üzleti tevékenységeik során és állandó kapcsolatot tartanak fenn a tananyagfejlesztőkkel a nyelvek értékének alakulásáról. Ezek a szervezetek aktív szerepet vállalnak a szakmai idegen nyelvi képzés profiljának alakításában és ösztönözik az elemző kutatásokat.

#### *Általános referenciaterv*

Az akcióprogram készítői szerint össze kell hangolni a különböző oktatási szektorok céljait és el kell készíteni egy átfogó munkatervet, amelyben a kilátások, a középtávú és kimeneteli célok is tisztázottak. A munkaterv részletes gyakorlati nyelvi szituációkat tartalmazna nyelvgyakorlatokkal és szerepjátékokkal, a cél a teljes nyelvi anyag szintekre osztása lenne.

Az oktatási szektorok közötti átmenet biztosítására normaszabályozásra és a követelmények általános meghatározására van szükség. A kormány javaslatára ezért a Task Group [Kivitelező Csoport] felmérést végezne azzal kapcsolatban, hogy vajon egy alaptanterv elkészítése hosszú távon hasznos lenne-e az iskoláknak?

#### *Oktatásmódszertan és tanítás*

Az oktatásmódszertani problémák megbeszélésével, és a tanórák gyakori látogatásával, majd értékelésével növelhető lenne az INYT eredményessége. A tanárképzők és tanítóképzők hallgatóinak ezért automatikusan kellene megkapniuk az angol nyelv tanítására képesítő jogosítványt. Minden nyelvgyakorló kurzuson kiemelt figyelmet kellene fordítani a törzsanyag meghatározására. Ez azt jelenti, hogy a tanárképzőkben nagyobb szerepet kapna a módszertan. A tanítóképző és tanárképző főiskolák szerint a tanítók nyelvi specializálódása a jövőben javítana az idegennyelv-oktatás szintjén, miközben olyan képességek is felszínre juthatnának, amelyek a tanárjelölteket további kutatásra ösztönöznék. Mindezek mellett javasolt a továbbképzések intézményen belüli megszervezése, valamint centralizált tesztfeladatsor és vizsgarendszer kiépítése. A továbbképzéseknek illeszkednie kellene az iskolák saját maguk által kialakított INYT-i profiljához. Az INYT-nak nagyobb anyagi ösztönzésre van szüksége, kiváltképpen a technika fejlődése miatt. A kormánynak tesztelnie kellene a tananyagok fejlesztését a piac részterületeinek figyelembe vételével: ez lehetővé tenné a speciális célcsoportok számára készülő tantervek fejlesztését is. Ösztönözni kell a kutatásokat. A vizsgaformák több változatát kellene kidolgozni.

#### **Az előterjesztések rövid összegzése**

(1) A középfokú oktatási intézményekben (LBO, HAVO/VWO) angol és német/francia nyelveket kell oktatni.

(2) Bizonyos körülmények között a HAVO/VWO tanulói vizsgát tehessenek spanyol nyelvből és lehetőség szerint – ha van rá igény – az etnikai kisebbségi nyelvek egyikéből is.

(3) A nappali és esti tagozatokon, valamint a felnőttoktatásban ösztönözni kell az idegen nyelvek iránti érdeklődést és biztosítani kell – ahol csak lehetséges – az olasz, portugál és orosz nyelvek iránti kereslet kielégítését (meglepő, hogy expo-

nenciálisan nő az érdeklődés az említett nyelvek iránt).

(4) Az idegennyelv-specifikusság a HBO, WO és az MBO intézményeiben jellemző leginkább. Úgynevezett „kombinációs tanulmányok” keretén belül fel kell ajánlani vagy a nemzetközi oktatási program részeként kell kezelni az idegen nyelvek oktatását. Ösztönözni kell a külföldi tanulmányutak szervezését és a nemzetközi kapcsolatok kialakítását és ápolását.

(5) Az idegennyelv-specifikusságot – amely a szakirányú oktatás része –, amennyiben iskolai kereten belül megoldható, az iskolákban kell garantálni, korlátozott lehetőségek, illetve a kis nyelvek esetében magánszervezeteken keresztül kell megoldani.

(6) A bevándorlók potenciális nyelvi ismereteit ki kell aknázni a piacgazdaságban.

(7) Meg kell határozni az oktatási szektorok mindegyikében az elérendő célokat és biztosítani kell mindenhol a lépcsőrendszerű oktatást.

(8) A (7)-es pont megvalósításához egy átfogó kerettervre van szükség.

(9) A keretterv elkészítésekor figyelembe kell venni a szakmaspecifikus igényeket.

(10) Össze kell egyeztetni a HAVO/VWO-ban zajló idegen nyelvi oktatást a felsőfokú oktatás igényeivel, ennek következményeként egy központi, szabályozott vizsgarendszert kell kialakítani.

(11) Elő kell segíteni a középfokú oktatási intézmények közötti átjárhatóságot.

(12) Felül kell bírálni az érettségi vizsga követelményeit a HAVO és VWO intézményeiben, szervezési és kivitelezési szinten is.

(13) Ösztönözni kell mind a tanulók, mind a tanárok idegen nyelvek és kultúrák iránti érdeklődését és elő kell segíteni szakirányú továbbképzésüket külföldi ösztöndíjak révén, a LINGUA-program segítségével.

(14) Szorgalmazni kell a kommunikatív idegennyelv-oktatást.

(15) Az anyagi fedezet biztosításával támogatni kell a tananyagfejlesztést és ösztönözni kell a számítógépes és információs technika által kínált lehetőségek kiaknázását a nyelvvoktatásban.

(16) Ösztönözni kell a módszertani kutatásokat.

(17) Tanácsadással (esetleg tanácsadói munkacsoport felállításával) és tájékoztató kiadványokkal kell segíteni a tanulókat tanulmányi ügyekben, ezáltal emelkedne a nyelvek iránt érdeklődők potenciális létszáma és kevesebb lenne a rossz választás miatt bizonytalankodók száma is.

(18) A mindennapi idegennyelv-tanulás serkenti a rendszeresség kialakulását más területeken és elősegíti számos más mechanizmus (gondolkodás, rendszerezés, asszociációs készség) fejlődését.

A tanulmány a The Dutch National Action Programme on Foreign Languages, Recommendations and Policy Reactions, Ministry of Education and Science, 1992. alapján készült.

#### *Rövidítések jegyzéke:*

BOOB Bedrijfstaksgewijze overleg Onderwijs-Bedrijfsleven (Az oktatás és az ipari ágazatok közötti konzultációs bizottság)

EIBO Engels in het Basisonderwijs (angol nyelv az alapfokú oktatásban)

HAVO Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (5 éves általános képzést folytató középiskola)

HBO Hoger Beroepsonderwijs (főiskola, magasabb szakirányú 4 éves képzés)

LBO Lager Beroepsonderwijs (4 éves köziskolai szakmai képzést folytató intézmény)

LHNO Lager Huishoud en Nijverheidsonderwijs (háztartásvezetést és kézműipart oktató szakközépiskola)

MAVO Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs (4 éves általános középiskolai képzés)

MEAO Middelbaar Economisch en Administratief Onedrijs (közgazdasági és ügyviteli képzést folytató szakközépiskola)

MMO Middelbaar Middenstandsonderwijs (kereskedelmi szakközépiskola)

MTO Middelbaar Technisch Onderwijs (műszaki szakközépiskola)

VWO Voortgezet Wetenschappelijk Onderwijs (gimnázium, egyetemre készít elő, helyzete tisztázatlan: a középfokú és felsőfokú oktatási intézmények között áll, 6 éves)

WO Wetenschappelijk Onderwijs (egyetemi oktatás, 4 éves)

**Gúti Erika**