

Anyanyelvi
nevelési
tanulmányok I.

iskolakultúra

Iskolakultúra-könyvek 29.
Sorozatszerkesztő: Gécz János

Szerkesztő: B. Nagy Ágnes – Szépe György

ANYANYELVI NEVELÉSI TANULMÁNYOK I.

iskolakultúra

Iskolakultúra, Pécs, 2005

A könyv megjelenését a Molnár Nyomda és Kiadó Kft támogatta.

ISBN 963 86745 3 9

ISSN 1586-202X

© 2005 Iskolakultúra

© 2005 Albertné Herbszt Mária, B. Nagy Ágnes, Benczik Vilmos, Fóris Ágota,
Gödéné Török Ildikó, Kántor Gyöngyi, Medve Anna, Sárdi Edit, Sebestyénné Tar Éva,
Steklács János, Szinger Veronika

Nyomdai előkészítés: VEGA 2000 Bt.

Nyomás: Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs

Felelős vezető: Molnár Csaba

TARTALOM

ELŐSZÓ	7
ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA: A TANÁR–DIÁK EGYÜTTMŰKÖDÉS	15
B. NAGY ÁGNES: GENERATÍV GRAMMATIKA AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN	37
BENCZIK VILMOS: A SZÓBELISÉG-ÍRÁSBELISÉG PARADIGMA	70
FÓRIS ÁGOTA: A LEXIKOGRÁFIA SZEREPE AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN	85
GÖDÉNÉ TÖRÖK ILDIKÓ: AZ ANYANYELVI NEVELÉS LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLÁRA VALÓ ELŐKÉSZÍTÉSBEN	99
KÁNTOR GYÖNGYI: AZ ANYANYELVI NEVELÉS HELYE ÉS KORSZERŰ FELADATAI	110
MEDVE ANNA: EGY KÉSZÜLŐ TANANYAG: RÉSZLETEK ÉS DILEMMÁK, AVAGY ANYANYELVI NEVELÉS TETŐTŐL TALPIG	116
SÁRDI EDIT: A TANULÁS TANÍTÁSA ÉS TANULÁSA, AVAGY MIT TEHET AZ ISKOLA A TANULNI TUDÁS ÉRDEKÉBEN AZ ISKOLÁSKOR KEZDETÉN?	139
SEBESTYÉNNÉ TAR ÉVA: NYELVI ZAVARRAL KÜZDŐ GYERMEKEK AZ ISKOLÁBAN	154
STEKLÁCS JÁNOS: A FUNKCIONÁLIS ÍRÁSBELISÉG TÁRSADALMI ÉS PEDAGÓGIAI KONTEXTUSBAN	170
SZINGER VERONIKA: AZ ÍRÁS-OLVASÁS ELŐKÉSZÍTÉSE AZ ÓVODAI PROGRAMOK TÜKRÉBEN	184

ELŐSZÓ

Ezt a tanulmánygyűjteményt Pécssett állítottuk össze. Valamennyi írás kapcsolatban van a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán működő Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Programjával. Ennek a programnak kezdeitől (1995-től) fogva egyik „elágazása” „Anyanyelvi nevelés: alkalmazott nyelvészet az anyanyelv-oktatásban.”

Nem volt véletlen, hogy ez a doktori program (benne az anyanyelvi nevelési elágazás) itt – és csak itt – jött létre. Most csak az anyanyelvi vonalra térek ki.

A pécsi egyetemi kísérleti tanárképzés – amelynek közvetett folytatása – az egész mai 12 káros egyetem – azért került Pécsre, mert itt volt a legjobb tanárképző főiskola, amelyből egyetemnyi kart lehetett fejleszteni. (Ebből a tanárképzőkarból fejlődött ki később három egyetemi kar – köztük a bölcsészettudományi kar – és még két intézet).

A tanári kar egyik kiemelkedő produktuma volt *Temesi Mihály* nyelvész professzor sokoldalú, korszerű, de türelmes nyelvi nevelési koncepciója. Ez a megvalósításba is átültetett elképzelés és gyakorlati nevelőképzési rendszer olyan közel állt korának kutatásához, aminél közelebb egy főiskola már nem állhat (sehoh a világon). A főiskolán kutattak és tanítottak olyan nyelvészek (nyelvjáráskutatók, névkutatók, anyanyelvi nevelési szakemberek, mint [betűrendben] *Hoffmann Ottó, Márk Tamás, Pesti János, Rónai Béla* és *Varga Károly*; valamint olyan kiemelkedő hatású oktatók, mint *Dornbach Mária, Gergely János, Heilman József, Kerekes László* és *Zemplényi Vera*. Itt volt tanársegéd Bánréti Zoltán, amikor elvégezte a budapesti egyetemen a külön az ő személyére szabott (egy személyes) alkalmazott nyelvészet tantervet.

Az egyetemi alapképzésben, illetve az anyanyelvi célú doktori képzésben részt vett valamilyen formában a következő más városokból jött kiváló tanári gárda: [betűrendben] Bánréti Zoltán, *Fülei-Szántó Endre, Gósy Mária, Horváth Zsuzsa, Kassai Ilona* (aki a Francia Tanszékről tanított át, s jelenleg a Nyelvtudományi Doktori Iskola vezetője), *É. Kiss Katalin, Kiefer Gábor* (aki itt is doktorált), *Komlós András, Kornai András, Lengyel Zsolt, Petőfi S. János, Szabó Zoltán, Szilágyi Sándor, Werner Oszvald*, természetesen a „pécsinek” számító *Alberti Gábor* a jelenlegi tanszékvezető; illetve *Horányi Özséb, Komlósi I. László, Andor József, Tertis István*, valamint *Szűcs Tibor* és *Medve Anna* (akik már itt doktoráltak). [A többi elágazásban áldozatos munkát végzők nevét másutt soroljuk fel.]

Természetesen a két (alapképzési és doktori) anyanyelvi program volt a működési köre *Zsolnai József*nek (aki itt habilitált), amikor Pécssett volt; valamint az ő köréből *Mátyási Máriának* (aki szintén itt doktorált).

Ez a fenti tudománytörténeti címjegyzék megérdemelve egy alaposabb monografikus feldolgozást is. Ezt talán Temesi Mihály szétszórta írásainak együttes kiadásával lehetne elkezdni. (A pécsi nyelvészet távolabbi előzményei hasonlóan nagy gondot érdemelnének, ha végigolvassuk ezt a – betűrendes – névsort: *Birkás Géza* (francia professzor), *Hegedüs Lajos* (fonetikus), *Koltai-Kastner Jenő* (italianista professzor), *Klemm Imre Antal* (történeti grammatikus), *Reuter Camilló*, a névkutató erdőmérnök), *Tolnai Vilmos* (filológus), *Thienemann Tivadar* (az irodalomelmélet és az indoeurópai nyelvészet tudósa.)

Nemcsak az egyetem tekintendő előzményünknek, hanem az a többféle nagyszerű anyanyelvi nevelési kísérlet, amelyet a Fiala Nyelvészeti Munkaközösségének anyagából végeztek; a sorozatot *Szende Béláné* kezdeményezte, majd sikeresen bekapcsolódott *Gergely Jánosné Boros Éva* és *Tüskés Tiborné* tanárnő. A Bánréti Zoltán-féle kísérletet először maga a koncipiáló nyelvész, majd Medve Anna koordinálta; részt vett benne számos kiváló kollega. [Adatok híján nem tudjuk megemlíteni a városban és környékén folytatott eredményes, Zsolnai József által kidolgozott Nyelvi-Kommunikációs-Irodalmi Kísérletben résztvevők nevét, meg az óvodákban újító és kísérletezők kollegiájának névsorát.]

Az anyanyelvi nevelés

Nagyon nehezen határozható meg, hogy voltaképpen miről is van szó. Először is az anyanyelvünk a sorsunk, ez a családba és a társadalomba való beilleszkedésnek – ezekkel párhuzamosan – fejlődő eszköze, személyiségünk kerete, csoport-azonosságunk jelkép-rendszerének döntő része, a kommunikációnk fő fegyverneme, a tanulásnak, majd a művelődésünknek meghatározó segítője. Nehéz ezt úgy definiálni, hogy mindenkit és mindent kielégítsen. Ennek a témának jogosan nagyon sok gazdája van.

Maga az anyanyelvi nevelés (alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi oktatásban) diszciplína pedig voltaképpen egyszerre „nyelv-függő”, „kultúra-függő”; tehát nagy mértékben kapcsolódik a nyelvre irányuló tudományokhoz és a korban és időben (tengernyi okokból) folyton változó nyelvszemlélethez.

Mi ebből a gazdagságból – itt és most – csak egy kisebb részt tudunk kiharcolni. Nem adjuk fel, s reméljük, hogy valakik (talán mi is) megpróbáljuk szélességében is lefedni ezt a hihetetlenül gazdag tematikát. Gyűlnek a szakdolgozatok (az alapképzésben) és a szemináriumi dolgozatok (a doktori képzésben) a globalizálódás, modernizálódás nyelvi és kommunikációs kihívásairól, annak félelmetes gyorsasággal fejlődő

műszaki eszközeiről és újszerű környezetéről. A 21. századra felkészülő fiatalságot már ezek a témák is érdeklik.

Egyelőre azonban a meglévő szakember-gárda feladata marad mindenféle újat integrálni az anyanyelvi nevelésbe, egy, a társadalmi alakulást folyamatosan kísérő jellegű nevelési területbe. S ebbe nagyon beletartozik minden fiatal (és bizonyos mértékig felnőtt) is, akinek a nyelvsajátítási és nyelvhasználati lehetőségei eltérnek a felnőttek sztenderdizált többségi nyelvhasználatától.

Mint látni fogjuk, ebben a kötetben néhány gyűjtőpontot tudunk csak megvizsgálni. Ahhoz, hogy az egész folyamat tervrajzát ugyanúgy felállítsuk, mint a hetvenes években az MTA Közoktatási Bizottságának fehérkönyvében, még sok, új és összehangolt vizsgálat kell. Ezek során ugyanúgy törekedni kellene nekünk – akárcsak a magyarországi oktatás és felsőoktatás egészének – ismét megismerni más országok tevékenységét, törekvéseit. Teljesen abszurd, hogy a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok bárminő eredményeit folyamatosan ijesztgetésre használják hivatalok és tömegkommunikációs eszközök, ahelyett, hogy szembenézzenek az összetett kérdéskör társadalmi és szakmai vonatkozásaival. (Ehhez a „tervrajzhoz” nagyon sokat segít majd, ha a külföldi iskolák versenyéből a mostaninál sokkal több kerül bele a közoktatás és felsőoktatás tervezésébe.)

A támogató diszciplínákról röviden

Mint ismeretes, az iskolai anyanyelvi nevelés egész területe magában foglal – a 19. századi hagyományoknak megfelelően – két fontos összetevőt: a nyelvi nevelést és az irodalmi nevelést. (Most hagyjuk homályban, hogy egyszerre szükséges nevelés és oktatás (tanulásvéztetés) mindekét területen, de meglehetősen eltérő módon.) Mellettük elég sokféle egyéb feladatot lát el ez az összetett iskolai tantárgy mind közvetített „műveltség-tartalmában”, mind a képességfejlesztésben. Ezeknek a keveréke iskolatípusonként is változik. Érdemes volna ennek a kérdésnek egy külön konferenciát szentelni.

Bennünket azonban ennek az összetett tematikának – itt és most – elsősorban a nyelvi része foglalkoztat. S ha egyesítjük az iskolai fokokat, az óvodát, a felnőttképzést; vagyis hosszanti modell építésére törekszünk, mint annak idején a hivatkozott akadémiai törekvésben történt, akkor ennek a résznek külön is meg kell vizsgálni a tudományos meg-alapozottságát, vagyis a támogató diszciplínákat. (Itt ugyanis nem tudunk alaposabban foglalkozni a tudományelméleti kerettel; ezért maradunk a diszciplínák mellett.)

A nyelvtudomány rendkívül kifejtett, kiszélesedett, s emellett több korszak tudományos sztenderdjeinek megfelelő első osztályú tudománnyá vált. Ugyanakkor értékrendszerében elkezdett differenciálódni. Egyrészt egzakt igényű sajátos tudománnyá vált a logika szom-

szédságában, másrészt társadalomtudománnyá alakult a középszintű szociológia és a szociálpszichológia vidékén. Ezt a kettéválást sokféleképpen lehet megélni; mindazok, akik érdekeltek a magyartanárok, illetve anyanyelv-pedagógusok kiképzésében, igyekeznek fenntartani valamilyen egyensúlyt az egyaránt fontos két nyelvészeti szemlélet között. A kettő kénytelen egymást kiegészíteni ebben a világban; különösen akkor, hogyha az iskolában az ismeretek bővítése és a képességek fejlesztése egymással összefüggésben végzendő. Nem tudjuk vállalni azt, hogy egyedül a kommunikációra fűzzük fel az egész folyamatot; ugyanakkor egyre nagyobb szükség lesz arra, hogy a humán és technikai kommunikáció változatos gyakorlati igényeit is figyelembe vegyük. Voltaképpen az írás és olvasás, a fogalmazás és a szerkesztés, a „helyesejtés” és helyesírás, a szótárhasználat és más nyelvi feldolgozások felhasználása, a multimédia-korszak üzeneteinek megértése és elemzése, valamint a nyelv társadalmi használata és megítélése mind helyet követel egy koncepcióban. (S ismerjük el, hogy Zsolnai József óriási kísérletet tett máris a szintézis elérésére; a mi megközelítésünk nem áll ezzel szemben, egyelőre azonban más területekre összpontosítunk.)

Külön hangsúlyoznunk kell, hogy szándékunk szerint nem mondunk le arról, hogy a nyelvtudomány egyik legfontosabb vívmányát, a modern mondattant megismertessük – kellő időben – a tanulókkal; illetve arra tekintettel legyünk az egész folyamatban. Ez azonban egyáltalában nem könnyű feladat. A célunk ugyan az, hogy átadásra kerüljön a modern szintaxisnak a korszerű műveltséghez és a tanulmányok egyéb részeihez szükséges része; de nem szándékozunk kicsinyített egyetemként valamennyi tudományos problémát – külön feldolgozás nélkül – beiktatni a megtanítandók/megtanulandók közé. A pécsi tapasztalat azt mutatja, hogy a mondattan bemutatásában az érthető példaanyagnak megfelelő, emészthető ábrázolása nagymértékben segíti a tanulást, s áttevődik a nyelv egészének szemléletére.

Kötetünk

Kötetünk szerzői valamilyen módon mind a Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészeti Programjához kapcsolódnak. (A kötetben is, itt is betűrendben szerepel a nevük.)

Albertné Herbszt Mária (az Eötvös József Főiskola tanára, Baján) ebben a témakörben védte meg doktori értekezését 2002-ben.

B. Nagy Ágnes (doktorandus és a Nyelvtudományi Tanszék ügyvivő szakértője) a kötet junior szerkesztője, akinek doktori témája a modern grammatika fogyaszthatóvá transzformálása a hallgatók számára.

Benczik Vilmos (az ELTE Tanítóképző Főiskolai Karának tanára, Budapest) ebben a témában védte meg doktori értekezését 2001-ben.

Fóris Ágota (Békési ösztöndijas és meghívott előadó a PTE Nyelvtudományi tanszékén) ebben a témában védte meg doktori értekezését 2001-ben.

Gödéné Török Ildikó (a Nyugat-Magyarországi Egyetem Pedagógiai Karának tanára Sopronban) ebben a témakörében készíti doktori értekezését.

Kántor Györgyi (doktorandus és középiskolai tanár Pécsen) szintén doktori értekezéséhez vezető kutatásaiból ad mutatványt.

Medve Anna (egyetemi docens a PTE Nyelvtudományi Tanszékén, valamint meghívott előadó a Veszprémi Egyetemen) ebben a témakörben védte meg doktori értekezését 2003-ban.

Sárdi Edit (tanárnő Budapesten, doktori szigorlat után) szintén a készülő doktori értekezéshez vezető kutatásaiból mutat be egy részt.

Sebestyénné Tar Éva (a Kaposvári Egyetem Tanítóképző Karának tanára) szintén a készülő doktori értekezéshez vezető kutatásaiból mutat be egy részt.

Steklács János (a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Karának tanára) ebben a témakörben védte doktori értekezését 2004-ben.

Szinger Veronika (a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Karának tanára) a készülő doktori értekezéshez vezető kutatásaiból mutat be egy részt.

A kötetben azért nem alakítottunk ki tematikus csoportokat, mert az volt a célunk, hogy lehetőleg mindegyik írás másféle témát mutasson be az olvasók számára. (Külön feladatnak tartjuk a későbbiekben ennek a heterogén tematikának felfűzését egybefüggő koncepcióvá. Ahogy fõntebb említettem, talán ennek még nem jött el az ideje.)

Szerkesztés, lektorálás

A kötetbe a tanulmányok a szerkesztők felkérésére készültek; a szerkesztők ugyanis figyelemmel kísérték a kollegák munkásságát, s igyekeztek olyan téma megírására ösztönözni a szerzőket, amelyek egyrészt az ő számukra testhezállóak, másrészt az olvasóközönség számára hiánypótló jellegűek.

A kötetet Medve Anna lektorálta; az ő tanulmányát az idősebbik szerkesztő. Az előszót átnézte a másik szerkesztő és a lektor, de ennek hivatalos lektora a sorozatszerkesztő *Géczy János*.

A kötet „lektorált” közlemények gyűjteményének számít. Egy ilyen kis országban, egymást jól ismerő közegben nem volna életszerű a „független anonim” lektorálás. A lektorálás során valamennyi tanulmány átdolgozásra került (ami szokatlansága miatt elég sokáig tartott); egy tanulmányt a szerző – a szerkesztőkkel egyetértésben – visszavont; egy másik tanulmány pedig nem érkezett vissza a lektorálás után.

A kötetet a két szerkesztő együttesen gondozta. Ezen belül a fiatalabbnak inkább a közlemények formái, az idősebbnek inkább ezeknek a tartalmi segítése állt munkájának előterében.

A jövő

Nem tudjuk, hogy mit hoz a jövő, de azt már tudjuk, hogy mi milyen lépéseket tartunk fontosnak az anyanyelvi nevelés iskolai (és nemcsak iskolai) gyakorlatának, valamint a nevelőképzésnek a fejlesztésében. Sokkal jobb tananyagokra és vonzóbb módszerekre volna szükség ahhoz, hogy az ország valamennyi átlagos (tehát nem kísérleti) iskolájában elmozduljon a népszerűségi lista aljáról ez a tantárgy, illetve nevelési terület.

Mindenképpen javítani kellene a nevelőképzés nyelvészeti anyagát minden nevelőképző intézményben, nemcsak az egyetemeken. Nincs kizárólagos, monopolhelyzetben levő nyelvészeti koncepció vagy tematika, tehát többféle megközelítés lehetséges. Mindenképpen törekedni kellene azonban arra, hogy a friss kutatások eredményei gyorsabban találjanak utat a nevelőképzésben. Ezen legújabb eredményeknek pedig – az egész országban – sokkal nagyobb súlyt kellene kapni a nevelők továbbképzésében, illetve a másoddiplomás (és kiegészítő) képzésében.

12

Természetesen át kellene gondolni a nyelvpedagógusok képzésében a másik szaknak – tipikusan egy „idegen nyelvi” szaknak – a hatását. Szembe kell nézni a kétnyelvűség mindenféle változatával.

Az idősebb szerkesztő kötelességének tartja itt elmondani, hogy nem megmaradtak, hanem újraéledtek az illúziói az anyanyelvi nevelés fejleszhetőségét illetően. Ha egy tucatnyi fiatal doktorral rendelkezünk majd ezen a szakterületen, akkor pedig több területen is partnerként elfogadott szakértői gárda tudja majd valószínűleg egy újabb generáción át belföldön és külföldön képviselni ezt a komplex témakört. (Legalább ennyi önálló profilú szakemberre és – minden bizonnyal – egynél több tudományos-fejlesztési kisugárzó pontra volna szükség ahhoz, hogy a szakterület ellentmondásos kelet-közép-európai hagyományaitól megszabadulva békésen, folyamatosan fejleszthető legyen az anyanyelvi nevelés.

Leginkább pedig az volna a cél, hogy a tanulók szeressék a nyelvi órákat (a tanáraikkal együtt), ismerjék fel a nyelv „titkait” és fontosságát, s méltányolják anyanyelvük szerepét elődjek és a saját életükben.

Köszönet

A kötetet a közreműködők tiszteletdíj nélkül hozták létre.

A kiadás anyagi támogatásáért köszönetet mondunk az Iskolakultúra szerkesztőségének, a Pécsi Egyetem Bölcsészettudományi Karán

működő, Nyelvtudományi Doktori Iskolájának és Nyelvtudományi Tanszékének, valamint a Losonczy-hagyománynak.

Dedikálás

A kötetet Temesi Mihály professzor emlékének ajánljuk. Mindnyájan az ő – közvetett – tanítványainak tartjuk magunkat.

Pécsett, 2005. március 15-én,

Szépe György

A TANÁR-DIÁK EGYÜTTMŰKÖDÉS

A tanulmány egy, a tantermi kommunikációt elemző doktori értekezés egyik – kvantitatív vizsgálatra épülő – részlete. Az elemzés alapjául szolgáló élőnyelvi korpuszt két általános iskolai tanító 4. osztályban felvett, majd lejegyzett 3–3 (összesen 270 percnyi) szövegfeldolgozó anyanyelvi órája adja. A vizsgálat ily módon egyfajta mikroelemzés, de úgy vélem, hogy a kiválasztott módszerek alkalmasak lehetnek arra, hogy nagyobb anyagot elemezve olyan általános megállapításokat tehesünk, amelyek egyrészt a gyakorló pedagógusok módszertani kultúrája megújításának, másrészt a pedagógusjelöltek korszerű módszertani, pedagógiai-kommunikációs felkészítésének alapjául szolgálhatnak. A tantermi kommunikáció több vonatkozását a társalgás-elemzés módszerével vizsgáltam, így annak fogalmi apparátusa (mindekenélőtt a „turn”) ebben a dolgozatban is jelen van. A dolgozatban a két pedagógusra az 1. sz. tanító (1T) és a 2. sz. tanító (2T) megjelöléssel hivatkozom. A tanulók esetében eredetileg használt bonyolult kódrendszer helyett most csak a Gyerek (Gy) megnevezést használom, több gyerek idézésekor a Gy1, Gy2 stb. rövidítésekkel élek.

1. BEVEZETÉS

A hatékony tanóra a pedagógus és a diákok közös munkáján alapul.

A sikeres tudásátadás, illetve tudásszerzés a szervezett iskolai kerekék között nem nélkülözheti azt az együttműködést, amelynek irányítója a pedagógus, aki azzal a céllal, hogy folyamatában ellenőrizze a tudásátadás eredményességét (saját munkájának értelmét), igyekszik az órai munkába minél több (ideális esetben lehetőleg az összes) gyereket bevonni, aktivizálni. Ez – az olyan frontális osztályfoglalkozások során, mint amilyenek az általam elemzett tanórák – azt kell, hogy jelentse: a pedagógus tudatosan törekszik az együttműködésre, ügyel arra, hogy minden gyereknek (ne csak a „harciasan” jelentkezőknek, a jó tanulóknak, az általában aktívaknak) legyen lehetősége az együttműködésre, vagyis minél több gyerek minél többnyerje el a beszélés jogát.

A pedagógiai gyakorlatban a tanórák sikerességének megítélésekor – természetesen az óra típusától függően – egyik fontos szempont az, miként és hány tanulót sikerült a pedagógusnak aktivizálnia.

Az aktivizálás a didaktika egyik alapelve. Fontosságát az is jelzi, hogy „az iskolához és a tanuláshoz fűződő pozitív viszony a gyerekek aktivitásában jut kifejezésre.” (*Kósáné Ormai – Porkolábné – Ritoók*, 1984. 331.) Az aktivizálás feltételeit különféle pedagógiai eljárások biztosítják. Eredménye, a tanulói aktivitás azonban nemcsak verbális megnyilvánulásokban (gyakori megszólalásokban), hanem egyéb módon (manuális tevékenységben, megfigyelésben, kísérletvégzésben, problémamegoldásban, a pedagógus által adott egyéb feladatok végrehajtásában stb.) is kifejeződik, bár kétségtelen, hogy az egyik legszembetűnőbb, leginkább ellenőrizhető és elemezhető formája az órai aktivitásnak az, hogy hány tanuló és milyen hosszán jutott a megszólaláshoz. A dolgozatban az aktivitás fogalmát szűken értelmezem, hiszen a korpusz csak arra ad lehetőséget, hogy a tanulók aktivitását – statisztikai módszerrel – a tanítási órákon nyújtott verbális teljesítményeik alapján ítéljem meg.

Minden iskolafokon, de különösen kisiskolás korban nagyon fontos, hogy az oktatási intézmény fokozottan biztosítsa a megszólalás lehetőségét. Ennek sokrétű pedagógiai jelentőségét, konzekvenciáit – lévén a dolgozat nyelvészeti tárgyú – nem elemzem, csupán egy, e témakörben gyakran idézett, az iskolai oktatás célját megfogalmazó babitsi gondolatra hivatkozni: „Gondolkodni és beszélni tanítunk [...] Gondolkodni és beszélni voltaképp egy. Gondolkodás nem képzelhető beszéd nélkül és megfordítva.” (*Babits*, 1917. 227.) Különösen aktuális ez a megállapítás ma, amikor az iskolát gyakran éri az a vád (is), hogy a tesztek, a különféle feladatlapok, munkáltató tankönyvek stb. túlzott alkalmazása miatt nem tudják a gyerekek árnyaltan kifejezni magukat, gond van a (helyes)írásukkal, olvasásukkal és az összefüggéslátás-képességükkel.

Azt, hogy a tanórán a gyerekek aktívak voltak-e, sokszor és sokan szóltak-e hozzá a tananyaghoz, mekkora megszólalási esélyt biztosított számukra a pedagógus, legtöbbször csak „bemérjük” a látottak-hallottak alapján. Ha figyelmesen kísérjük végig a tanórát, akkor e „módszerrel” sem tévedünk (nagyot). Egy hozzávetőleges, globális megállapításhoz ez elegendőnek is tűnik, a pontos kimutatáshoz azonban semmiképpen sem.

Hogyan mérhetők a megszólalás lehetőségei az iskolában? Miként jellemezhető a „bemérés”-nél egzaktabb módon a tanulói szóbeli aktivitás, szem előtt tartva azt is, hogy a tanóra a személyközi kommunikáció egyik fajtája, ezért a vizsgálatból nem maradhat ki a másik fél (a pedagógus, ritkábban a tanulótársak) sem, akihez a megszólalások számát, hosszúságát viszonyítjuk egy adott időkereten belül.

A tanulók aktivitásának jellemzésére a magyar pedagógiai szakirodalom legtöbbször *Szokolosky István* mérésére hivatkozik, aki hét fizikaóráról készült „jegyzőkönyv” alapján az egyes megnyilatkozások (az általunk „turn”-nek nevezett egységek) során elhangzó mondatok szá-

ma alapján próbálta megállapítani, hogy mennyit beszél(het)nek a tanulók a tanárukhoz viszonyítva. Az általa vizsgált mintegy 1590 szóbeli megnyilatkozás megoszlását az *1. sz. táblázat* mutatja, amelyből kiolvasható, hogy a vizsgált órákon összességében a tanárok beszéltek többet, a három vagy ennél több mondatból álló megnyilatkozások döntő többségét ők mondták. Azt azonban nem mutatja ki egzaktan az elemzés, hogy valójában mennyivel voltak „aktívabbak” a tanárok a tanulóknál. (*Szokolszky, 1972. 436.*)

V. Raisz Rózsa csak egy órarészletet vizsgált meg abból a szempontból, hogy milyen hosszan beszélnek a tanárok. Megállapítása szerint a dialogikus megszólalásokban átlagosan 3 mondategésznyit beszélnek. Vizsgálata jó adalék a tanári beszéd jellemzőinek feltárásához, de nem alkalmas a tanár-diák együttműködés kimutatására. (*V. Raisz, 1994. 120.*)

H. Varga Gyula magnetofonra felvett tanórák meghallgatásakor jutott az alábbi lehangoló következtetésre: „a tanítási óra 45 percéből átlagosan mintegy 30 perc telik beszéddel. E félórányi időnek a 2/3 részében a tanár, 1/3 részében a diákok beszélnek. Ha a rájuk eső 10 percet – 26 fős osztálylétszámot véve alapul – elosztjuk, kiderül, hogy egy átlagos órán a tanár 1200, egy tanuló 23 másodpercet beszél. (Ha egy nap mindenkinek 6 órája van, akkor a tanár 7200 másodpercet, azaz 120 percet beszél, egy diák pedig 138 másodpercet, vagyis alig több mint 2 percet! Persze van, aki csak a felét, vagy annyit sem.) Mindenesetre a tanárok részéről elismerésre méltó teljesítmény.” (*H. Varga, 1996. 358–359.*)

Más, egzaktabb módszerrel, de szintén mennyiségi jellegű megközelítéssel vizsgálta a témát *Balaton Teréz*, aki középiskolások körében mérte fel az iskolai (tanórai és szakköri) megszólalási esélyeket, arra keresve a választ, hogy a mai középiskolai oktatás időben mennyi lehetőséget ad a beszélésre (ami egyben beszédtanulás is). A mérést a tanulók maguk végezték egy üres órarendet tartalmazó mérési lap kitöltésével, amelyet órák után vagy a nap végén összesítettek. Egy átlagos rövid kérdést vagy választ 20 másodperces megszólalásnak fogtak fel. Az ettől eltérőek (felelet, kiselőadás, vitaindító, hosszabb válasz stb.) külön időmegjelölést kaptak. A mérés azt a hipotézist igazolta, hogy „nem zajlik valódi kommunikáció az órák többségén, a megszólalások többnyire rövid kérdésekből és egy-két mondatos rövid válaszokból állnak.” (*Balaton, 1999. 606.*)

A megszólalási esélyt befolyásoló számtalan tényező (a tantárgy, az osztály képessége, a csoport nagysága, a tanár beszédstílusa, módszertani kultúrája stb.) közül a csoportlétszám bizonyult meghatározónak. A felmérés összegzése szerint „az összes órának legfeljebb harmadában szólaltak meg a tanulók.” (*Balaton, 1999. 607.*)

Dolgozatomban ismét más – de szintén statisztikai – megközelítéssel próbálom meg kimutatni a tanulók verbális aktivitását, a pedagógussal

való együttműködésüket, megszólalási lehetőségeiket. Elfogadtam azt a pedagógiai szakirodalomban általánosságban megfogalmazott megállapítást, miszerint „a frontális tanítási órákon, ahol mint két „front” áll „szemben” a tanár és az osztály (talán innen ered ez a furcsa elnevezés), kétségtelenül a tanári beszéd dominál.” (Báthory, 1992. 199.) Mégis azt feltételeztem, hogy a szövegelemző-szövegfeldolgozó órákon, ahol az egyik fő célkitűzés a tanulók kommunikációs képességének a fejlesztése, s ahol – az előzőekből következően – nagyfokú tanulói aktivitás várható, módosul a fent ismertetett vizsgálatok során kapott arányszám – a tanulók javára.

A tanulói aktivitást, a tanár-diák együttműködést először a megszólalások (turnök) számával, ezt követően azok szószámával, végül a kétféle adat együttes vizsgálatával fogom jellemezni.

2. A TURNÖK SZERINTI ELEMZÉS

A tanórai társalgás egységének a turnt tekintjük. „A turn a dialógusnak a benne részt vevő egyik személy által elmondott egysége. Egy turn akkor kezdődik, amikor a partner már nem beszél, és akkor fejeződik be, amikor újra beszél.” (Huszár, 1985. 157.)

A „turn” elnevezés a magyar nyelvű szakirodalomban is meghonosodott, bár találkozhatunk a fordulat (Horányi, 1978. 145.), forduló (Kenesei, 1986. 153.), (beszéd)lépés (Iványi, 2001. 82.) fordításokkal is.

Egy beszélő egy megszólalása alkot tehát egy turnt, amely a vizsgált korpuszban – éppúgy, mint bármely más típusú dialogikus beszédműfajban – változatos terjedelmű. Az egy vagy néhány szavas megszólalástól a hosszú (több percen át tartó) tanítói magyarázatig, a felolvasásig minden a turn fogalmába tartozik.

A megszólalás lehetősége, a turn-höz jutás azt is jelenti, hogy az egyén beszédjogot kapott a kommunikációs partnertől. Azonban az is előfordul, hogy ezzel a joggal különböző okoknál fogva nem képes élni (például nem tudja az adott kérdésre a választ). Ezekre az esetekre használom az üres turn (Huszárnál turnkihagyás, 1985. 166.) fogalmát. E jelenség a hat tanórán mindössze nyolc alkalommal fordult elő „természetesen” mindig gyereknél. A pedagógus turnjei közül ezt a típust gyakorlatilag kizárhatjuk. A magyar iskolarendszerben a tanár egyfajta mindentudó szerepet testesít meg, ezért számára presztízvesztés lenne egy tájékozatlanságból eredő üres turn. Ehelyett ilyen esetekben inkább az a jellemző, hogy a turn valamilyen magyarázkodást tartalmaz, de semmiképpen nem tekintélyrombolóan üres. A diákok esetében a nemtudást legtöbbször nem lehet kimagyarázni (főként, ha már tanult ismeretről van szó), ezért rájuk jellemző lehet az üres turn.

Az üres turnhöz soroltam még a csak „hezitációkból” (*Németh*, 1996. 43.) álló válaszokat is, melyek szintén csak tanulóknál fordultak elő.

A tanóra üres turnjeinek a jelensége a tanár – diák kommunikáció aszimmetrikus, fölé- és alárendelt jellegéből is következik. Mert míg a hétköznapi társalgásban természetes a partner *Nem tudom* válasza, addig a tanterem teljesítményt váró légkörében a nemtudást „udvarias” hallgatással jelzi a gyerek.

A tantermi kommunikációnak sajátja még a közös turn is, amikor egyszerre szólal meg több gyerek, sőt akár az egész osztály azonosat vagy (részben) eltérőt mondva. A közös turnök száma a hat órán: 27.

A közös turn több dologból is adódhat. Ilyen például az óra eleji és végi rituálé alkalmával a kórusban köszönés.

Létrejöhet tanári kezdeményezésre is.

Gy: Thököly Imre.

1T: Igaz. Az ő nevét is fölírtam a táblára. Régi családi név. Olvassuk el közösen közepes hangerővel! Hogyan hívták őt? Mondjátok!

Közösen: Thököly Imre.

1T: Még egyszer!

Közösen: Thököly Imre.

Közös lehet a turn akkor is, ha a pedagógus kollektív visszajelzést vár.

1T: Érti mindenki a feladatot?

Többen: Igen.

Lehet továbbá spontán bekiabálások együttese is.

1T: Mestermű. Karikázzátok csak be! Úgy van, egy rossz cipőből mégis mesterművet csinált. Mennyi idő kellett hozzá? Azt is keressétek ki a szövegből! Balázskám!

Többen: Másfél óra.

A fenti példa – mivel a tanító egyértelműen Balázst jelölte ki a válaszára – „hangos” sugásnak is felfogható. A „valódi” sugásra is akad példa, s mivel a kisegítés egyidejűleg több tanulótól is származik, ezt is a közös turn körébe soroltuk.

2T: Mi mindennel rendelkezik Szeged?

Gy: Középiszolák.

2T: Igen. Annál nagyobbat is mondjál!

Többen (halkan, de hallhatóan): Főiskolák.

A kisiskolás foglalkozásokra jellemző az olyan közös turn, amely hosszabb szöveg (például vers) együttes reprodukciója. Erre is van példa a korpuszban: a 2T 2. óráján például a gyerekek kórusban együttes szavalják *József Attila* „Mama” című versét.

2.1. A TANÓRÁK ÖSSZES TURNSZÁMA

A tanár-diák együttműködés jellemzéséhez első lépésként kimutatam a hat tanítási óra mindegyikének összes turnszámát, amely elég nagy eltérést mutatva 206 és 390 turn/óra között mozgott. (2. táblázat 1. és 2. oszlop)

Egy óra összes turnjeinek száma több szempontból tanulságos lehet. Következtethetünk belőle a partnerek együttműködésének az intenzitására, a megszólaló felek váltakozásának gyakoriságára, a tanóra felépítésére (például az írásbeli munka, a néma olvasás stb. időigényessége miatt csökkenti a turnszámot), de a turnszámmal önmagában semmiképpen nem mérhetjük az óra minőségét.

Az, hogy a gyerek szóhoz jut-e a tanórán, vagyis lesz-e turnje, természetesen fontos az aktivitás szempontjából, de a pedagógussal való együttműködése minőségének megállapításához önmagában nem elegendő, ehhez újabb mutatók bevonása szükséges. (Lásd a további táblázatokat!)

Az egyes órák turnszámát elemezve kitűnik: a 2T 1. órájának turnszáma a többihez képest meglehetősen alacsony, sőt az is jól látható, hogy 2T óráin a turnők száma átlagosan 20%-kal kevesebb, mint 1T óráin.

A turn/tanóra mutató a pedagóguson múlik. Ő dönti el ugyanis, hogyan szervezi az órát, s mikor adja át a szólásjogot. Az alacsonyabb turnszám esetén a tanár-diák kommunikáció aszimmetrikus jellegéből még arra is következtethetünk, hogy a tanár turnjei a hosszabbak, s nem a tanulóké.

Egy tanóra alacsonyabb turnszáma több dologból adódhat, mint 2T esete is mutatja (különösen az 1. óráján):

- bemutató olvasás beiktatása az óra menetébe (főként hosszabb szöveg esetén);
- a szöveg gyerekekkel való (újra)olvastatása;
- a szöveggel való ismerkedés néma olvasással;
- a megfelelő szövegrész felolvasása a válaszádához;
- a tananyag kiegészítése a pedagógus részéről személyes élményekkel vagy olvasmányélményekkel.

A 2T 1. órájának a többihez képest feltűnően alacsonyabb turnszáma a felsoroltak mindegyikével magyarázható. Ezek mind a tananyag-feldolgozásra irányuló módszertani, illetve óraszervezési kérdések. Beiktatásuk vagy elhagyásuk szintén több dolog függvénye: a szöveg nehézsége, az osztály képessége, a pedagógus tanítási stílusa egyaránt befolyásoló tényező. Egy biztos: a fentiek jelenléte a tanórán időigényes, így az óra pergő jellegét biztosító kérdés-válasz párra és ezzel együtt a tanulók többszöri megszólalására kevesebb idő marad. Ez tény, de az óra eredményességével nem feltétlenül van összefüggésben.

A turn/tanóra-mutatót (és egyben az egy turnre eső szószámot is) jelentősen befolyásolja a pedagógus beszédének redundanciája is, főként ha az nagyfokú. A pedagógust nem figyelmeztetheti a tanuló, hogy rövidebben, lényegre törbbben fogalmazzon, míg ez fordítva igaz. A tanári redundancia is „időt fogyasztó”, így kevesebb turnre van lehetőség egy megadott időkereten (45 perc) belül. 2T-nél ez is jellemző, az ő óráin az alacsonyabb turnszámok ezzel is magyarázhatók.

2T: Gyerekek, milyen címet tudnátok adni ennek a résznek? Ha ennek a résznek, ennek a résznek címet kellene adni? Most csak szóban adjuk, jó? Mit tudtunk meg ebből az ekkora kis szakaszból? Milyen címet tudnátok adni? Bátran! Halljam! Kérem szépen a javaslatokat! Milyen címet tudnátok adni ennek a kicsi résznek? Mások is! Ne csak Kitti, ne csak Judit! Mondjad!

2.2. A TANÍTÓ ÉS A DIÁKOK TURNJEINEK MEGOSZLÁSA

Következő lépésként különválasztottam a tanító és a diákok turnjeit. (2. táblázat 3. és 4. oszlop) Ezeknek, a tanóra dialogikus, tanár-diák váltakozó jellegéből adódóan 50–50%-os arányt kellett mutatniuk. Az ettől való – jelentéktelen – eltérés az alábbiakkal magyarázható.

Ha ugyanaz a fél kezdi a tanórát, aki befejezi, akkor 1-gyel több turnje van, mint a partnernek. Ilyen például 2T 3. órája (a tanórát indító és záró tanító: 165 turn – diákok: 164 turn).

A 2T 2. óráján a tanulók 154 turnje a tanító 152 turnjével szemben abból adódik, hogy a diákok, akik az egyik feladat során az olvasmányt dramatizáltak, egymást váltották a dialógusban a tanító „beekelődése” nélkül.

A tanító és a diákok (együttes) turnszámának a kimutatásából különösebb következtetést nem lehet levonni, a felek nagyjából azonos turnszáma nyilvánvalóan adódik a tanári kezdeményezések és tanulói reakciók sorozatából felépülő tanóra struktúrájából. Éppen ezért, a diákok tanórai részvételének pontosabb jellemzése érdekében elvégeztem a tanulók turnjeinek a személyenkénti kimutatását az egyes turnök szószámainak feltüntetésével (az egyik osztályét az 1. ábra mutatja).

2. 3. A TANULÓK SZÁZALÉKOS RÉSZVÉTELE A TANÓRAI MUNKÁBAN

Az elemzett órák menetébe jó százalékos arányban sikerült bekapcsolniuk a diákokat a tanítóknak. 1T-nél ez különösen magas: a jelenlévő tanulók 90–100%-a szólalt meg az órákon, míg 2T-nél ez kissé szerényebbre sikerült: 69–91% közöttire. (2. táblázat, 5. oszlop)

Amikor a megszólaló tanulók százalékos kimutatása alapján egy osztály aktivitásáról beszélünk, nem szabad figyelmen kívül hagynunk a tanítási órák azt a sajátosságát, hogy a beszédjog átadása a tanító részéről kijelöléssel történik, s feltételezzük, hogy az egyes diákok felszólításakor a pedagógus arra is ügyel: minél arányosabban oszolja el a be-

szedjog, minél több gyerek jusson szóhoz (ha már az óra egyik fő célkitűzése a beszédfejlesztés). Ez azt is magában foglalja, hogy olykor a nem jelentkező tanuló felszólítására is sor kerül. Ennek egy része a korpuszban jól nyomon követhető, a pedagógus szavaiból pontosan kiderül.

2T: Figyeljétek meg, milyen Szeged ipara! Ki nem olvasott még a mai órán? Jelentkezzen csak! Andor légy szíves! Nem jelentkezel, de azért szólítalak.

Arra is akad példa, hogy utólag derül ki: nem jelentkező gyerektől származott a válasz.

Gy: Szeged ipara

2T: Úgy van, nagyon ügyes voltál! Látod Gyula, hogy te is tudod, csak jelentkezni kell.

Ez utóbbi azt is jelzi, hogy amikor a tanulók órai aktivitásáról beszélünk, s azt a megszólalások szerint százalékosan is kimutatjuk, az aktivitás fogalmába nemcsak a belső késztetésből való (s a jelentkezésben is megnyilvánuló) aktivitást soroljuk, hanem a külső „kényszerre” (a jelentkezés hiányának ellenére történő felszólításokra) aktivizált tanulók megszólalásait is.

2. 4. AZ EGY TANULÓRA ESŐ ÁTLAGOS TURNSZÁMOK

Az egy tanulóra jutó átlagos turnszámot kétféleképpen is kimutatam. Egyrészt a tanórán jelenlévő diákok arányában, másrészt csak a tényleges hozzászólókat véve figyelembe. Ez utóbbi adat az, amellyel a valóságos helyzet jobban jellemezhető. (2. táblázat, 6. oszlop)

1T óráin ezek a számok (8,86–9,39 turn/tanuló) lényegesen jobbak, mint 2T óráinak ugyanezen mutatói. A többihez képest különösen alacsony ez a 2T 1. óráján (5,66 turn/tanuló). Mivel egyetérték Balatoni Terézszel azt illetően, hogy a megszólalás esélyét alapvetően a csoportlétszám befolyásolja, felvetődik, hogy 2T óráinak magasabb tanulólétszáma (a 26 fős osztályból átlagosan 24,3 fő, míg 1T 22 fős osztályából átlagosan 21 fő volt jelen) eredményezte-e az alacsonyabb tanulói turnszámot? 2T óráin a 15%-kal több tanuló és az átlagosan 29%-kal kevesebb turn feltehetőleg összefügg a létszámmal is, de elsődlegesen mégis a hosszú, magas szószámú tanítói turnókkal indokolható.

2. 5. A TANULÓK TURNJEINEK MEGOSZLÁSA NEMEK SZERINT

A 3. táblázat további bontásban tartalmazza a diákok turnjeit, mert kíváncsi voltam a nemek szerinti aktivitásra is, abból a feltételezésből kiindulva, hogy a pedagógiai gyakorlatban elfogadott sztereotípa szerint a lányok aktívabbak a fiúknál (nagyobb bennük a szereplési vágy).

Ezt a kimutatást is kétféleképpen készítettem el. Egyrészt a jelenlévő lányok, illetve fiúk létszámát véve alapul, mutattam ki egy átlagos nemenkénti turnszámot, másrészt csak azokra nézve végeztem el a számításokat, akik ténylegesen bekapcsolódtak a tanórai munkába.

A két átlagos turnszám 2T órán átlagban jóval alacsonyabb, mint 1T-nél, néhol még a felét sem éri el a másikénak.

1T órán a fiúk voltak aktívabbak (mindegyikük megszólalt legalább egyszer), míg 2T órán a lányok szerepeltek nagyobb arányban, de csak az osztálybeli fiúkhoz viszonyítva. Ismét alacsonyak – a többihez képest – a 2T 1. órájának mutatói, a fiúknak csak alig több mint a fele kapcsolódott be az órába: 13-ból 7 fő. (1. ábra)

A turnők nemek szerinti megoszlásának kimutatásából eredő számokat ugyanazzal a megszorítással kell értelmeznünk, amiről fentebb, az aktivitás fogalmának értelmezése kapcsán már szóltam: mivel a diákok kijelölése a válaszadásra nagyrészt esetleges, a nemek szerinti megoszlást illetően pedig minden bizonnyal az (nem valószínű, hogy a tanító figyelme az óra vezetésekor arra is ki tud terjedni, hogy azonos arányban szólítsa fel a fiúkat és a lányokat), valamint a megszólalást nem feltétlenül előzi meg jelentkezés, a számok az adott órákra és a nemekre vonatkozó tényeket tükrözik csupán. Az aktivitás kimutatására a fentiakat egyéb mutatókkal egészítettem ki.

3. A TANÓRÁK SZÖVEGSZÓSZÁM SZERINTI ELEMZÉSE

Az egyes órákon elhangzott összes szó 3784 és 6165 között mozog, a korpusz összes szavainak száma: 29471. (4.a táblázat)

A tanítói szószámokat elemezve láthatjuk, hogy 2T órán átlagosan 34%-kal több szó hangzott el. Ennél még feltűnőbb a két tanító által mondott szavak közti különbség. 2T átlagosan 64%-kal többet beszélt (több szót mondott ki), mint 1T.

Ahhoz, hogy az eltérés okát pontosan lássuk, az egy turnre eső átlagos szószámot is figyelembe kell vennünk. (4.c. táblázat) Innen jól leolvasható, hogy 2T turnjei átlagosan kétszer olyan hosszúak, mint 1T-é.

Az, hogy 2T órán ugyanazon időkereten belül átlagosan 34%-kal több szó hangzott el, feltevésünk szerint az alábbiakkal indokolható.

2T alacsonyabb turnszámai, ugyanakkor az egy turnjére eső magas szószámok azt bizonyítják, hogy 2T hosszasan tartotta magánál a szót (a szövegjegyzésből ez vizuálisan is jól ellenőrizhető), folyamatosan beszélt, mint 1T, ami azzal a „megtakarítással” járt, hogy a beszédjog kevesebbszer történő átadásával a válaszadó kijelölésére, a tanulók esetleges (rövid) gondolkodási idejére stb. eső idő alatt is beszédre, így több szó kimondására volt lehetősége.

A két tanító szövegszámok közötti különbségekből egyenesen adódik, hogy óráikon a tanulók összes szavainak a száma is eltérő: vagyis a tanítói számmal fordítottan arányos a diákok által mondott szavak száma.

A tanító-tanuló átlagos szószám a korpuszban a következőképpen alakult: 1T óráin a tanító mondta az elhangzott szavak 64,10%-át, a tanulók pedig a 35,89%-át. 2T óráin ez az arány kevésbé kedvező: tanító: 78,18%, tanulók: 21,81%.

A szószámok az elemzett hat óra átlagában: tanítók: 72,18%, diákok: 27,81%. Ez utóbbi adat egybecseng Balatoni Teréz – más módszerrel készült – a fentiekben már ismertetett vizsgálatával, miszerint a diákok megszólalási esélyei az órának legfeljebb harmadát teszik ki. Mint látható, saját méréseim valamivel még alatta is maradnak a 30%-nak.

A hat óra együttes elemzése hitelesebb képet mutat, ha 1T és 2T órát különválasztva elemezzük. (4./b és 4./c táblázat) Bár a tanulói szószám mindkét esetben kedvezőtlenebb a vártnál, 2T esetében a gyakran körülményes magyarázat, a felesleges ismétlések, a tanító nyelvi stílusa hátráltatta a gyerekek intenzívebb szereplését mind a turn-, mind a szövegszámok vonatkozásában.

Az eredmények óhatatlanul felvetik a kérdést: Mi lenne az alsó tagozatos beszédfejlesztő anyanyelvi órákon az ideális arány a tanító és a diákok megszólalásai és azok időtartama között? Mivel – tudásunk szerint – nem állnak rendelkezésünkre olyan típusú felmérések, amelyek alapul szolgálhatnának az ideális arány megállapításához, más kiindulópontot kell keresnünk.

Mivel a tanórai társalgás kötött beszédműfaj, s egyben az aszimmetrikus kommunikáció típusába tartozik, nem várható el az 50–50 %-os arány, mint például egy kötetlen baráti beszélgetés alkalmával.

Bár az elemzett tanóráknak egyik fő célkitűzése a beszédfejlesztés, ne felejtsük el, hogy a szövegfeldolgozással és -megértéssel kapcsolatosan a tanítónak olyan feladatai is vannak (értelmezési, kiejtési kérdések, párhuzamok említése, utalások a korábban tanult anyagra stb.), amik részéről több beszédet igényelnek.

A tanulói válaszok hosszúságának vizsgálata nem függetleníthető a tanár által feltett kérdések fajtájától sem. *Kiefer Ferenc* – a válaszelehetőségek függvényében – a kérdő mondatok pragmatikai osztályozásakor négyféle típust különít el.

Az eldöntendő kérdésre (*Meglátogatsz?*) kétféle, a választóra (*Velem vagy Kátival szeretnél moziba menni?*) háromféle, a kiegészítendőre (*Mikorra gondoltátok az esküvőt?*) sok, de véges számú, a nyitottra (*Miért gondolod ezt?*) végtelen számú válasz adható. (*Kiefer*, 1983. 210–213.) Ez a felosztás nem mond ellent a társalgáselemzés zárt-nyitott kérdéstípusainak, hiszen az 1–3-at zártnak is tekinthetjük, mivel a válaszelehetőségek száma alacsony, behatárolható, nem viszi el kiszá-

míthatatlan irányba a társalgást, s többnyire rövid is. A zárt kérdések „igaz-hamis vagy több választást megengedő kérdésekre emlékeztetnek, amennyiben mindössze egy-két szavas válaszokat igényelnek [...] A zárt kérdések azért értékesek, mert rábírnak az embereket, hogy áruljanak el magukról meghatározott tényeket... vagy határozott állásfoglalásra szorítják őket.” (Pease-Garner, 1990. 34–35.)

A tanítási órán a nagyon is célirányos tanári kérdések többsége a zárt kérdések csoportjába tartozik. Erre a tanár rá is kényszerül a társalgás időkorlátja (45 perc), a téma előre eltervezett jellege miatt, valamint azért is, mert nagyszámú kommunikációs partnerrel áll szemben, s lehetőség szerint minél többet megszólalásra kell bírnia.

Példa a zárt tanári kérdések sorozatára az első számú tanító első órájáról:

1T: Tehát honnan tudjuk, hogy mesét olvasunk?

Gy1: Onnan, hogy pók volt a takács.

1T: Igen. Aztán? (ti. honnan tudjuk még?)

Gy2: Meg hogy ő szótt.

1T: Igen. Edina? (ti: még honnan tudjuk?)

Gy3: Úgy kezdődik, hogy volt egyszer.

1T: Hát pontosan, hova visz el bennünket Tordon Ákos?

Gy4: A mesékbe.

1T: A mesék birodalmába. Igen. Ki volt a takács? Szabi!

Gy5: A pók.

1T: Igen. Hogyan dolgozott? Nézd csak a bevezetést! Hogyan dolgozott? Szeretném, hogyha többen. Enikő?

Gy6: Szövőszéken.

1T: Igen. És hogy?

Gy7: Hét szövőszéken.

A diákok alacsonyabb szövegszószáma tehát azzal is magyarázható, hogy a tanártól többnyire ún. zárt kérdéseket kapnak, amelyekre rövid, néhány szavas válaszok adhatók, s a hosszabb, több mondatos választást igénylő kérdések ritkaságszámba mennek. A zárt kérdések jól szolgálják az ismeret-ellenőrzést, alkalmatlanok viszont a gondolkodási képesség fejlesztésére.

Az, hogy a tanító egy egész osztállyal kommunikál, mások szóhoz jutása érdekében szükséges is (legalábbis bizonyos helyzetekben), hogy mindenki röviden nyilatkozzon meg. Tehát mind a zárt kérdések, mind a potenciális megszólalók (megszólalásra várók) nagy száma az iskolai keretek között már kezdetektől – az iskolába lépéstől – arra szoktatja a gyereket, hogy rövid, összefogott válaszokat adjon. Negyedik osztályra (ahol a felvételek készültek) ezt már feltehetőleg tudja is ösztönösen minden gyerek. A hat óra egyikén sem fordult elő, hogy bármelyik diákot arra kellett volna figyelmeztetni: fogalmazzon rövidebben. A tanulói megszólalások – a hangos olvasást leszámítva – eleve rövidkeek voltak.

Az iskola elvárásai és a tanítási óra fent említett kommunikációs sajátosságai alapján úgy vélem, hogy az ideális az lenne, ha a tanulók megszólalási esélyei – legalább a beszédfejlesztő órákon – a 40–45% között mozognának. Ehhez hozzátennem azt, hogy vizsgálódásom elején jómagam is sokkal inkább egy, a tanulók javára billenő arányt tartottam kívánatosnak. Majd minden tanórai körülményt figyelembe véve visszafogottabb arány mellett döntöttem. Reálisan számolnom kellett ugyanis azzal, hogy a bajai főiskola gyakorlóiskolája – ahonnan a korpusz származik – viszonylag problémamentes (a gyerekek zöme kiegyensúlyozott családi háttérű, többségük értelmiségi szülők gyereke, s kellően szocializált), s ez egy csomó teendő (beszéd) alól mentesíti a pedagógusokat. A fegyelmezési gondok ritkasága, a taneszközök hiánytalan megléte, az instrukciók gyors felfogása, a pedagógus akaratának elfogadása stb. mind-mind olyan tényezők, melyek nem, vagy kevéssé terhelik a pedagógus beszédét. Ahol ezen problémák kezelése is a tanórai teendők közé tartozik, ott ez „felmentő körülmény” lehet a pedagógus beszédének dominanciáját illetően. Az arányszám természetesen a tanulói életkor és képesség függvénye is. Az iskoláskor legelején és gyengébb osztályokban több a pedagógus teendője (szükségszerűen többet kell beszélnie), míg később, illetve jó képességű tanulócsoportokban feltehetőleg kevesebbet.

A beszédfejlesztés az alsó tagozaton komplex feladat, s legtöbbször nehezen választható szét a nyelvhasználat egyéb formáitól. Ez az elemzett szövegfeldolgozó órák mindegyikén kiegészült a megértést segítő néma vagy hangos olvasással. Az írás is jelen lehetett volna (például vázlatkészítés az elemzett szöveg szerkezeti részeinek címadásával). Ez felveti a kérdést: a tanulók hangos olvasását, vagyis a szöveg reprodukálást ugyanolyan megszólalásnak kell-e tekintenünk, mint a tanítói kérdésekre adott önálló megfogalmazást igénylő válaszokat?

A beszédfejlesztés szempontjából külön és együtt is kezelhető a kétféle megszólalás.

Külön: mert a saját megfogalmazású válasz másfajta nyelvi produktívást, szellemi erőfeszítést igényel.

Együtt: mert a felolvasott szöveg a szókinccsel, a nyelvi struktúrákkal hat a gyerek nyelvének fejlődésére, a szöveg reprodukció segíti ezek bevéését, tudatosítását, majdani esetleges aktivizálását.

S végül van egy harmadik, köztes eset is: amikor a tanító kérdésére adott helyes válaszhoz nézni kell a szöveget, annak teljes vagy részleges reprodukciójára (kifejezések, fordulatok felhasználására) épülő választ igényel a kérdés. Például:

1T: Tehát ezzel a ruhával is hogy járt? Hogy járt az új ruhával?

Gy1: A nap ráismert.

1T: Igen. Olvasd fel azt a mondatot! Hogy mondhatta a nap mikor észrevette? Dor-ka?

Gy2: Nicsak! De kiöltözött a kis káposztalepke!

A beszédfejlesztésnek a fentiekben jellemzett, tág értelmű, a feladat komplex, más nyelvhasználati formákkal összefonódó jellegét kiemelve sem a tanulói turnóket, sem a szövegszámokat nem bontottam aszerint, hogy produktív beszéd vagy szövegprodukciónak volt-e a megszólalás.

3.1. A LÁNYOK – FIÚK SZÓSZÁMA

A tanulók részéről kimondott szavak számát nemenkénti bontásban is kimutattam (6. táblázat), abból a társadalmunkban elfogadott nemi kommunikációs sztereotípiából kiindulva, hogy a lányoknak (inkább) tulajdonított fecsegőbb, bőbeszédűbb megszólalások – kizárólag a szószámok tükrében – beigazolódnak-e a vizsgált korpuszon?

Ezt a kimutatást is elkészítettem a jelenlévő, illetve a megszólaló lányokra, illetve fiúkra is. Az összes jelenlévőre (a meg nem szólalókat is beleszámítva) vonatkozó adatok csak a lehetőségeket jelzik: hogyan alakultak volna a mutatók, ha bekövetkezik az ideális eset, hogy mindenki legalább egyszer megszólal. Ezzel szemben – mint már más kimutatásoknál is jeleztem – a tényleges helyzetet a megszólalók létszámára elvégzett adatokkal jellemezhetjük. Eszerint a lányok átlagosan 77,87 szót mondtak, míg a fiúknál ez a szám: 56,32 (38%-kal kevesebb, mint a lányoké).

A fenti számok tényeket rögzítenek, de messzemenő következtetések levonására nem alkalmasak, mert:

- nem készültek olyan gyermeknyelvi kutatások, amelyek statisztikailag megbízhatóan bizonyították volna, hogy a nemek közti nyelvhasználati különbségek mennyiségileg is relevánsan eltérnek;

- annak a hipotézisnek az igazolására, hogy a lányok „beszédesebbek” és a fiúk „szükszavúbbak,” meglátásom szerint sokkal alkalmasabbak a kötetlen beszélgetések, ahol a gyereket semmiféle, a kommunikációs körülményekből adódó kényszer (mint például: a tanóra időbeli korlátja, a tananyag elvégzése érdekében kimondatlanul is szabályozott megszólalási terjedelem, a kötelező témataratás stb.) nem befolyásolja mondanivalójának kifejtésében.

A lányok megszólalásaira jellemző, a korpusz elemzésekor kimutatott nagyobb szószám inkább csak erősíti azt a „gyanúkat”, hogy annak a társadalmilag elfogadott sztereotípiának, miszerint a nők többet és hosszabban beszélnek, lehet alapja, s ennek csirái feltehetőleg már gyermekkorban vagy még inkább kisiskoláskorban kimutathatók.

3.2. AZ EGYÜTTMŰKÖDÉSI EGYÜTHATÓ

Az egyes tanórákon a diákok összes szószámának és a tanító összes szószámának a hányadosát Huszár Ágnes nyomán együttműködési együtthatónak nevezem. (Huszár, 1985. 192.) Ez a viszonyszám

ugyanis jól tükrözi a tanulók együttműködési készségét, vagyis hogy a tanító egy szavára átlagosan hány szóval válaszoltak, mennyire voltak készségesek (és természetesen képesek) az adott kérdésre reagálni.

Amikor a diákok együttműködési készségét vizsgáljuk a szóstatisztika tükrében, mindig szem előtt kell tartanunk minden, a tanórákból adódó, a fentiekben már részletezett korlátozó körülményt: a tanítói zárt kérdések magas számát, a tanóra behatárolt időtartamát, a sok kommunikációs partner megszólalási igényének kielégítését stb. Ha mindezek nincsenek, vagyis ha kötetlenebb kommunikációs környezetben (például kiránduláskor) vizsgálnánk ugyanazon tanulók és a tanító együttműködési együttthatóját, feltehetően más számot kapnánk. Ez utóbbi esetben nyilván a téma is más lenne, ami – sok egyéb mellett – szintén befolyásolja az együttműködés minőségét, intenzitását. Az együttműködési együtttható tehát kontextusfüggő. Így jelen vizsgálat eredményei csak tantermi körülményekre érvényesek.

A diákok tanórai együttműködése az aszimmetrikus kommunikáció formális jellegéből, valamint az ettől nem függetleníthető, az 2–6. táblázatokban kimutatott statisztikai adatokból adódóan már sejthető, hogy ez a szám 1,00 alatt lesz. E tekintetben az egyes tanórák elég nagy eltérést mutatnak. (7. táblázat) Kiemelkedően magas ez a szám az 1T 2. óráján: 0,63 az együttműködési együtttható, amely szoros összefüggésben van az adott tanórán:

- a diákok részéről elhangzó összes szószámmal (1718),
- az egy tanulóra jutó átlagos szószámmal (90,42).

Nem mutat viszont egyenes arányt az adott tanóra

- turnszámaival, és ebből következően
- a tanulók egy turnre eső átlagos szószámával.

Az együttműködési együtttható ugyanis olyan viszonyszám, amely a tanulók és a tanító összes szószámának a megosztásán alapul.

Hasonlóan viszonyzámmak tekintettük a 2. táblázatban kimutatott tanár-diák együttműködést a turnszámok vonatkozásában, de hozzáteszünk: a turnők megosztásánál pontosabb, árnyaltabb képet mutat a felek kommunikációjáról a szószámon alapuló együttműködési együtttható, mert ez nemcsak a beszédjog átadásának gyakoriságára utal, hanem arra is, hogy a felek milyen hosszan éltek a beszédjoggal, vagyis megszólalásuk a kimondott szavak viszonylatában milyen terjedelmű volt.

Érdekes még megvizsgálni 2T 3. órája rendkívül alacsony, 0,19-es együttműködési együttthatójának az okát.

A Szegeдрől szóló olvasmány feldolgozása során a tanító, aki arról a környékről származik, s diákeveit is ott töltötte, nem tudott ellenállni annak, hogy saját élményeit (elég hosszú turnők keretében) bele ne szője a tananyagba. Többször és hosszasan mesélt: a tanóra 6165 szavából 5148-at ő mondott, a fennmaradó 1017 pedig 24 gyerek között oszlott el. Minden bizonnyal e személyes kötődés az olvasmány tartal-

mához a magyarázata annak, hogy a tanulóknak nem volt lehetőségük a nagyobb együttműködési készség kinyilvánítására.

Az összes tanóra átlagosan 0,41-es együttműködési együttthatója – a tanóra minden speciális, e számot befolyásoló jellegét figyelembe véve – elfogadhatónak, de nem ideálisnak értékelhető.

4. A HAGYOMÁNYOS TANÍTÁSI ÓRÁK KOAKCIÓS CSOPORTJAI. A KOMMUNIKÁCIÓGRAMOK

Az egyes megszólalók összes szószámát alapul véve a pedagógus és a diákok tanórai interakcióját a szociogramok mintájára elkészített és kommunikációgramnak nevezhető ábrán is meg lehet jeleníteni. (az 1. ábra 2T 1. óráját mutatja be).

Ehhez *Weisstól* (*Weiss*, 1974. 69.) kölcsönöztem a szimbólumokat. A kör jelöli a lányt, a háromszög a fiút, a nagy szaggatott vonalú kör pedig a tanítónőt. A szimbólum belsejében található a tanuló kódszáma (hányadikként szólalt meg először), alatta pedig az általa mondott összes szó száma. A szószám alatt a turnszámokat is feltüntettem, bár a sorrendet a szószám szerint alakítottam ki.

Eredetileg a kommunikációgramot az egyes tanulók együttműködési együttthatója (a tanító egy szavára eső tanulói szószám) alapján kívántam elkészíteni, de az így kapott mutatókat – a magas tanítói és ehhez képest igen alacsony tanulói szószám miatt – nehezen tudtam elkülöníteni, mivel az eltérés többnyire csak a 4. vagy 5. tizedes értéknél észlelhető. Ezért az összes szószámot vettem alapul, s használtam az aktivitás jelölőjéül. Eszerint helyeztem el tehát a tanulókat a kommunikációgramon, a legaktívabbal kezdve, jobbra csökkenő sorrendben. Az ábra tehát csökkenő szószámmal mért csökkenő aktivitást jelez és nem ülésrendet. A mutatószámokat – viszonyításképpen – a tanítónál is feltüntettem.

Megjegyzem, *Zrinszky László* bemutat egy, az ülésrendet is figyelembe vevő, ötfős kiscsoportokra érvényes – a kommunikációgramhoz hasonló – kommunikációs hálózatot, amelyet teljes létszámú osztályra nehezen tudtam volna adaptálni. (*Zrinszky*, 1993. 31.)

A tanár-diák kommunikációt a \leftrightarrow jelöli, ami természetesen hiányzik a meg nem szólaló tanulók esetében. Az ábra akkor lenne hitelesebb, ha annyi nyíllal jeleznénk a pedagógus és az egyes diákok kommunikációját, ahány interakció valójában létrejött közöttük a tanórán. Ezt a turnszámok feltüntetése helyettesíti.

A kommunikációgramról jól leolvasható, hogy a „kimondottan hagyományos oktató osztályban csak a tanító és az egyes gyermek lineáris kapcsolata érvényesül. A gyermeket a tanító felhívja és a gyermek választ ad a tanítónak. Az ilyen csoportot koakciós csoportnak hívjuk.” (*Weiss*, 1974. 130.)

Az ábrák egyértelműen mutatják, hogy az elemzett tanórákon a tanulók egymás közötti kommunikációja teljesen hiányzik. Ennek ellenkezőjét Weiss interakciós csoportnak hívja, s pedagógiai szempontból sokkal hatékonyabbnak tartja, mint a koakciót.

Dolgozatomnak nem célja a koakciós csoport kommunikációjának egyéb szempontú elemzése, de egyet kell értenünk Weiss-szel – s ezt mind a hat óra elemzése is megerősíti –, hogy a hagyományos típusú frontális osztálymunka „úgy folyik le, hogy kérdésláncolattal hajtják előre. A tanító a kérdéseket ugyan mindenkire intézi, ez mégsem jelent felszólítást valamilyen tényállás együttes (közös vitával történő) kiderítésére, hanem csak arra, hogy valamelyik tanulótól a tanító a tervében már elgondolt és kiszámított feleletet megkapja [...] A válasznak is az a célja, hogy a tanítási óra lefolytatását egy lépéssel előbbre vigye [...] A hibás válaszokat ezért legtöbbször pedagógiaileg helytelenül kezelik. A tanító legyint, felhív egy második vagy harmadik tanulót, míg a megkívánt, az előadás lefolyása szempontjából szükséges válasz el nem hangzik. (Weiss, 1974. 154–155.)

Weiss megállapítása a tanítói kérdésnek a közös vitával történő megválaszolását illetően nem lehet általános elvárás, hiszen az ismeretek ellenőrzésére irányuló kérdések egy részének megválaszolása nem igényel, vagy eleve ki is zárja a vitát.

Mélységesen elgondolkodtató viszont, hogy bár Weiss megállapításai jó negyed századdal korábbiak, s nem a magyar iskolarendszerben tapasztaltak alapján fogalmazódtak meg, ma is érvényesek. A közelmúltban készült, „Jelentés a magyar közoktatásról 2000” című kiadvány ugyanis lényegében ugyanígy összegez: „Az általános tapasztalat szerint aránylag kevés pedagógus figyel eléggé a gyerekek fejében konstruálódó tudásra, a többség a hagyományos oktatási módszereket, szervezeti formákat és tanulásszervezési eljárásokat részesíti előnyben, az iskolában továbbra is a frontális munka van túlsúlyban”. (Halász és Lannert, 2000. 244.) Ennek alapján pedig kimondható, hogy a vizsgált tanórákról készített kommunikációgramok – sajnálatos módon – típusnak is mondhatók a magyar közoktatásra.

5. ÖSSZEZÉS

Nyilvánvaló, hogy a fentiekben ismertetett módszer – mivel az órák rögzítését, majd ezt követően meglehetősen hosszadalmas feldolgozást igényel – csak a kutatók számára nyújthatja egy újfajta, a kérdéskör egzaktabb megközelítésének lehetőségét, így nem válhat a pedagógusmunka napi kiegészítőjévé, illetve kontrolljának általánosan alkalmazott módszerévé. Az eredmények azonban feltétlenül figyelemre méltóak, a rájuk alapozott pedagógiai konzekvenciák elengedhetetlenek.

Mivel több megállapítás szerint is a pedagógusok tanórai kommunikációjára nagyrészt az ösztönösség jellemző (vö. *Buda, 1997; Siklaki, 1997*), arra mindenképpen figyelmeztetik ezek a mérések a gyakorló pedagógusokat, hogy szükség szerint nagyobb verbális önfegyelemre, visszafogottabb beszédre s e szempontból is tudatosabb óravezetésre van szükség ahhoz, hogy a tanulók beszédfejlesztése eredményesebb legyen.

Összegezve elmondható, hogy a fenti módszerrel jellemzett tantermi kommunikáció mennyiségi mutatói a pedagógus számára többféle tanulsággal szolgálnak:

A tanórákon legyünk verbálisan fegyelmezettebbek, ha erre mód van, engedjük a gyerekeket jobban „kibontakozni”. Vezessük úgy az órát, hogy a rövid, egyszavas (főként a csupán igen/nem-ből álló) válaszadás lehetőségét iktassuk ki, de legalábbis minimalizáljuk. Tudatos kérdezőtechnikánk révén a gyerekek kényszerüljenek hosszabb válaszadásra. (Ez ne csupán abban merüljön ki, hogy felszólítjuk arra: keressék egész mondatral válaszoljon.)

A hátrányos nyelvi helyzetű tanulók beszédének fejlesztése esetén ez még fokozottabb odafigyelést igényel. A beszélni engedés, a szóhoz juttatás mellett alkalmazzunk olyan (apró lépésekre bontott, választásos stb.) kérdezőtechnikákat, amelyekkel a leggyengébbeket is sikerélményhez juttathatjuk.

Törekedjünk az úgynevezett üres fordulók kiiktatására. Ebben segíthet a kérdéseknek a gyerek nyelvi szintjéhez igazított megfogalmazása, illetve a tanulói válaszok türelmes kivárása is. A sürgetés csak blokkolja az amúgy is nyelvi nehézségekkel küszködő gyerekeket.

Az ismertetett statisztikai elemzés eredményei több szempontból is elgondolkodtatók:

Adataink a 30 évvel korábban végzett *Szokolszky*-féle vizsgálat eredményeitől relevánsan nem térnek el, s ez sok mindenre enged következtetni akár a domináns pedagógusszerepet, akár az azóta az oktatásban olyannyira hangsúlyozott kommunikációs nevelést illetően.

További vizsgálatokat kellene végezni a célból, hogy pontosabban lássuk: a különböző nyelvi egységekkel (mondat, szó, illetve időmérés) készített statisztikák eredményei miért mutatnak ilyen nagyfokú hasonlóságot.

Érdemes lenne a kérdéskört a pedagógusszerep felől is megközelíteni. Vagyis, hogy a magyar oktatásban nagy hagyományú tekintélyelvű pedagógus-attitűd miként befolyásolja a tanár-diák kommunikáció tanórai arányait.

A statisztikai adatok jó kiindulópontul szolgálnak a tanórák egyfajta jellemzéséhez, de semmiképpen nem elegendők ahhoz, hogy az ott folyó munkát minősítsük. Ehhez egyéb adatokkal is rendelkezniünk kellene, mindenképp nem frontális szervezésű tanórákról készült felmérésekkel, továbbá a statisztikai adatokhoz (amelyeket a bemutatottak-

hoz képest még ki lehet egészíteni) mind a frontális, mind az egyéb szervezésű tanórák tartalmi kérdéseinek vizsgálatát is hozzá kell rendelni. (Erre a disszertációban történt kísérlet, de bemutatására e dolgozat keretei között nincs lehetőség.)

IRODALOM

- Babits Mihály (1917): Irodalmi nevelés. (Egy tantárgy filozófiája tanulók számára) In: *Irodalmi problémák*. Nyugat Kiadó, Budapest.
- Balaton Teréz (1999): *A megszólalás esélyei az iskolában*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Közleményei, 212. 602–615.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buda Béla (1997): Kommunikáció az osztályban. A tanári munka kommunikációs eszközei. In: Mászáros Aranka (vál.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest. 13–22.
- Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási intézet, Budapest.
- Huszár Ágnes (1985): *Magyar pályaválasztási és terápiás beszélgetések beszédstratégiai elemzése*. Kandidátusi értekezés, Kézirat, Budapest.
- Horányi Özséb (1978, szerk.): *Kommunikáció 2*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- H. Varga Gyula (1996): *A tanári beszéd kommunikációs közege*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Közleményei, 207. 350–360.
- Iványi Zsuzsa (2001): A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr*, 1. 74–93.
- Kenesei István (1986): A társalgás szabályai: a nyelvtudomány egy határterületének újabb eredményei. In: Klaudy Kinga – Lengyel Zsolt (szerk.): *Az idegen nyelvi nevelés-oktatás néhány iránya és lehetősége*. Kézirat, Budapest. 149–166.
- Kiefer Ferenc (1983): A kérdő mondatok szemantikájáról és pragmatikájáról. In: Rácz Endre – Szathmári István (szerk.): *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest. 203–230.
- Kósáné Ormai Vera – Porkolábné Balogh Katalin – Ritoók Pálné (1984, szerk.) *Neveléstelektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh T. Enikő (1996): *A szóbeli diskurzusok megnyilatkozáspéldányokra tagolása*. Nyelvtudományi Értekezések, 142. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pease, A. – Garner, A. (1990): *Szó – beszéd*. Park Kiadó, Budapest.
- Síklaki István (1997): A tanári dominancia buktatói. A feleltetés szociolingvisztikai elemzése. In: Mészáros Aranka (vál.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest. 23–39.
- Szokolszky István (1972): „Hagyományos” és „korszerű” óravezetés. In: *Válogatott tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest. 404–460.
- V. Raisz Rózsa (1994): *Mondat- és szövegfőmálás a tanári beszédben*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Közleményei, 198. 115–122.
- Weiss, C. (1974): *Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zrínszky László (1993): *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

MELLÉKLET

1. táblázat

Megnyilatkozások hossza	Megnyilatkozások száma	Tanár mondta	Tanuló mondta
1–2 mondatos	1400	46%	54%
3–5 mondatos	147	89%	11%
5 mondatnál hosszabb	43	88%	12%

2. táblázat. A pedagógus és az osztály együttműködése a tornaszámok tükrében

1 Tanóra	2 Összes turn	3 Tanító tornaszáma	4 Diákok tornaszáma		5 Tanító-diák együttműködés a jelenlévők %-os arányában	6 Tanító-diák együttműködés a turnok arányában (turn/tanuló)	
			egyéni	közös		a jelenlévők arányában	a hozzászólók arányában
1T 1. óra	321	160	152	9	90	8,05	9,39
1T 2. óra	364	182	175	7	90	8,33	9,21
1T 3. óra	390	195	194	1	100	8,86	8,86
2T 1. óra	206	104	100	2	69	3,92	5,66
2T 2. óra	306	152	149	5	82	6,69	8,10
2T 3. óra	329	165	161	3	91	6,83	7,45

3. táblázat

Tanóra	Diákok tornaszáma		Együttműködés (turn/lány)		Együttműködés (turn/fiú)		Együttműködés a jelenlévők %-os arányában	
	lány	fiú	a jelenlévők arányában	a hozzászólók arányában	a jelenlévők arányában	a hozzászólók arányában	lány	fiú
1T 1. óra	111	41	6,93	7,92	10,25	10,25	87	100
1T 2. óra	130	45	8,12	9,28	9,00	9,00	87	100
1T 3. óra	133	61	7,82	7,82	12,2	12,2	100	100
2T 1. óra	54	46	4,07	4,90	3,53	6,57	84	53
2T 2. óra	87	62	6,69	7,90	6,20	7,75	80	84
2T 3. óra	114	47	8,76	9,50	4,27	4,70	92	90

4.a táblázat

Tanóra	Összes szó	Tanító szószáma	Diákok szószáma	Lányok szószáma	Füük szószáma	Közös turnök szószáma
1T 1. óra	3784	2407,00	1377,00	1148,00	217,00	12,00
1T 2. óra	4404	2686,00	1718,00	1217,00	489,00	12,00
1T 3. óra	4374	2960,00	1414,00	1072,00	339,00	3,00
2T 1. óra	4650	3623,00	1027,00	647,00	377,00	3,00
2T 2. óra	6094	4449,00	1645,00	1249,00	313,00	83,00
2T 3. óra	6165	5148,00	1017,00	755,00	251,00	11,00
Összesen	29471	21273,00	8198,00	6028,00	1986,00	124,00
Az összes szövegszó %-os megoszlással	100	72,18	27,81	74,26	24,22	1,51

4.b táblázat

Tanóra:	Összes szövegszó	Tanító szószáma	Diákok szószáma	Lányok szószáma	Füük szószáma	Közös turnök szószáma
1T (1., 2., 3. óra)	12562,00	8053,00	4509,00	3437,00	1045,00	27,00
Az összes szövegszó %-os megoszlással	100,00	64,10	35,89	76,22	23,17	0,59

4.c táblázat

Tanórák	Összes szövegszó	Tanító szószáma	Diákok szószáma	Lányok szószáma	Füük szószáma	Közös turnök szószáma
2T (1., 2., 3. óra)	16909,00	13220,00	3689,00	2651,00	941,00	97,00
Az összes szövegszó %-os megoszlással	100,00	78,18	21,81	71,86	25,50	2,62

5. táblázat

Tanóra	Tanító	Tanuló	Lány	Fiú	Közös
1T 1. óra	15,40	8,55	10,34	5,29	1,33
1T 2. óra	14,75	9,43	9,36	10,86	1,71
1T 3. óra	15,17	7,25	8,08	5,55	3,00
2T 1. óra	34,83	10,06	11,98	8,19	1,50
2T 2. óra	29,26	10,68	14,35	5,04	16,6
2T 3. óra	31,20	6,12	6,50	5,34	3,66

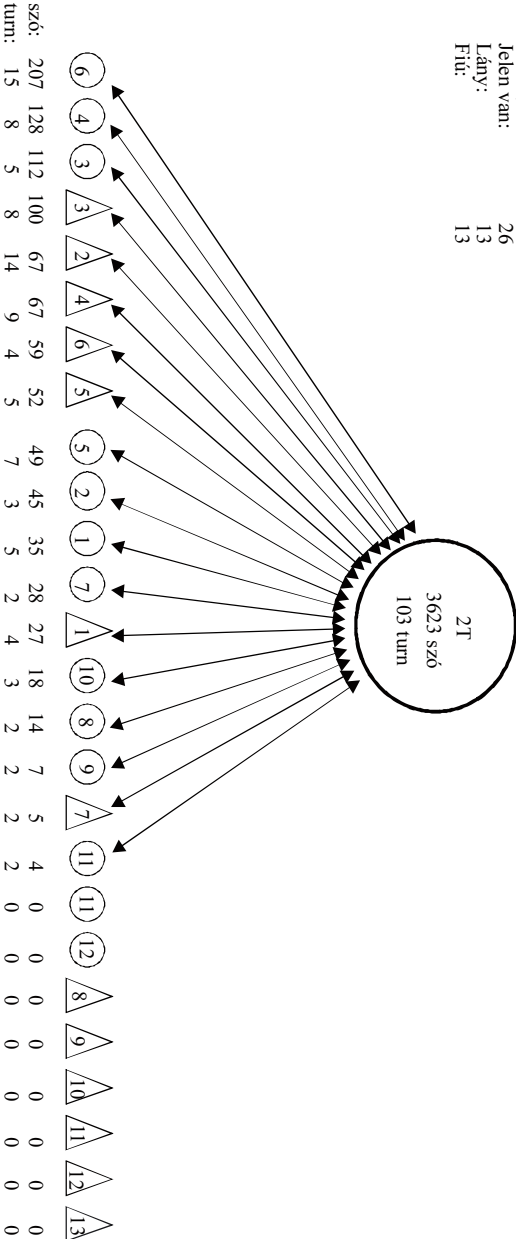
6. táblázat

Tanóra	Szó/tanuló		Szó/lány		Szó/fiú	
	A jelenlévők arányában	A megszólalók arányában	A jelenlévők arányában	A megszólalók arányában	A jelenlévők arányában	A megszólalók arányában
1T 1. óra	68,85	76,50	71,75	82,00	54,25	54,25
1T 2. óra	81,80	90,42	76,06	86,92	97,80	97,80
1T 3. óra	64,27	64,27	63,05	63,05	67,80	67,80
2T 1. óra	39,50	57,05	49,76	58,81	29,00	53,85
2T 2. óra	71,52	86,57	96,07	113,54	31,30	39,12
2T 3. óra	42,37	46,22	58,07	62,91	22,81	25,10
Összesen	68,44	70,17	64,62	77,87	50,49	56,32

7. táblázat

Tanóra	Tanulók együttműködési együttthatója	Lányok együttműködési együttthatója	Fiúk együttműködési együttthatója
1T 1. óra	0,57	0,47	0,09
1T 2. óra	0,63	0,45	0,18
1T 3. óra	0,47	0,36	0,11
2T 1. óra	0,28	0,17	0,10
2T 2. óra	0,36	0,28	0,07
2T 3. óra	0,19	0,14	0,04
Összesen	0,41	0,31	0,09

Oszkálylétszám: 26
 Jelen van: 26
 Lány: 13
 Fiú: 13



1. ábra. A 2. számú tanító 1. órája

GENERATÍV GRAMMATIKA AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN

A dolgozat címének láttán az olvasó joggal gondolhatná, hogy a grammatika minden területét azonos súllyal érintem majd, ezért már most szeretném tisztázni, hogy alapvetően a magyar nyelv mondattanát fogom szemügyre venni. Ennek magyarázata a generatív nyelvelméletben a *mondattan* és a *grammatika* sajátos kapcsolata. A mondat leírásában több – más nyelvi szintet is érintő – modul vesz részt.

Az újraíró szabályok létrehozta kiinduló szerkezetből a transzformációs szabályokon át vezető felszíni szerkezet leírása mellett nagy szerepet játszik az elemek eredeti otthona, a lexikon; a hangsúlyozásért felelős hangtani komponens; valamint a szemantikai/logikai komponens, mely a mondat értelmezését teszi lehetővé.

A Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszékén a *Magyar Anyanyelvi Nevelés (Alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben)* elnevezésű specializáció keretében évek óta dolgozunk¹ egy olyan tananyag (jelen pillanatban feladatbank) elkészítésén, mely a generatív nyelvelméleten (annak transzformációs ágán) nyugszik.

Dolgozatom leginkább kérdésfelvetések sorozata. Nem saját empirikus kutatásokon alapuló ténymegállapítás, csupán – remélhetőleg nem hasztalan – gondolkodás a jelen anyanyelvi nevelési problémáin.

1. AZ ANYANYELVI NEVELÉS A NÉPSZERŰSÉGI LISTÁN

1.1. A TANULÓK VÉLEMÉNYE A NYELVTAN² ÓRÁRÓL

Ha visszagondolunk az általános vagy középiskolai nyelvtan óráinkra, és jellemezni akarjuk ezeket, a legtöbb esetben negatív előjelet kell használnunk: unalmas, érdektelen, kreativitást kevésbé igénylő. Ha megkérdezzük szüleinket, szintén ezt mesélik. De ami ennél is elkésze-
rítőbb, hogy gyermekeink is ugyanezt állítják.

Bizonyítsuk a fentiek igaz voltát néhány idézettel az anyanyelvi nevelés szerepét és jelentőségét tekintve gimnáziumi tanulók tollából, születésem évéből. (*Imre – Szathmári – Szűts*, 1980. 595–605.)

„... igen fontos az iskolában tanítani a helyes magyar beszédet és írást, hogy egyöntetű legyen az egész országban. Számomra az is fontos, hogy a szabályokat megtanuljam, ne csak érezzem.” (4-es tanuló)

„...szerintem ez a legfontosabb. A beszéd stílusából lehet következtetni az egyéniségre.” (2-es tanuló)

„Szeretnék megtanulni szépen magyarul beszélni, de sajnos ezt nem oktatják órakon. A nyelvtan unalmas és egysíkú.” (5-ös tanuló)

Az akkori diákok fontosnak tartották az anyanyelvi órák „beszédjavító” szerepét, a beszélt nyelvben kommunikációs bázist éreztek, az anyanyelvi nevelést úgy képzelték, mint a nyelvjárások közös nevezőre hozóját, lehetőséget az egyén nyelvhasználati nehézségeinek felszámolására, és igényelték a nyelvtani szabályszerűségek tudatosulását. Pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai tények ezek, de jól látható, hogy sem a kommunikációs képességek fejlesztését, sem a grammatika³ oktatását nem tartották megfelelő szintűnek, holott a vágy mind ezek elsajátítására mindannyiukban ott élt.

A helyzet lényegében azóta sem változott. Egy Baranya megyében végzett felmérés⁴ szerint az általános iskolai tanulók tantárgyi népszerűségi listáján „...utolsó helyen a fizika és a nyelvtan áll.”

A középiskolai eredményeket tekintve azt látjuk, hogy kissé szebb a kép, a nyelvtan már az éneket és a kémiát is megelőzi, nem csupán a fizikát, de ez nem megnyugtató. Főként mert ugyanakkor az irodalommal, valamint a némettel együtt fontos és hasznos a tanulók szerint.

Arról az ábráról, mely közvetlenül hasonlítja össze az általános iskolai és a középiskolai tanulók attitűdjeit, leolvasható, hogy nincs olyan tantárgy, amelynek ne csökkenne a népszerűsége a középiskolában. Csak a földrajz, matematika, nyelvtan és számítástechnika tartotta meg korábbi helyét.

A felmérés értékelésében olvashatjuk, hogy „A Matematika, Földrajz és Nyelvtan meglehetősen magas elismertségű, hiszen mindegyik Fontos és Hasznos, de elvesztik Változatos és Kellemes tulajdonságukat.”

Tényként közölhetjük tehát, hogy a közoktatásban folyó anyanyelvi nevelés a tanulók attitűdjét tekintve keveset változott az elmúlt harminc évben.

1.2. MINEK ALAPJÁN VÉLEKEDNEK A GYEREKEK NEGATÍVAN?

Az előző alfejezetben bemutatott kérdőívek, felmérések fényében láttuk a tanulóknak a nyelvtan oktatásához való hozzáállását. De vajon mi okuk lehet arra, hogy a kevésbé kedvelt tantárgyak közé sorolják anyanyelvünk tanulmányozását?

A fő kérdésük a nyelvtan órával kapcsolatban az, hogy miért kell egyáltalán nyelvtannal foglalkozni. (Azt gondolom, nagy előrelépés lehet a nyelvről való helyes gondolkodásban, ha ez a kérdés egyáltalán

felmerül az emberben iskoláinak befejezte előtt.) Miért van szükség nyelvtan órára, hiszen mindenki tudja az anyanyelvét, képesek vagyunk nyelvünk szavainak, mondatainak észlelésére, megértésére és produkálására is.

Az első probléma tehát az, hogy a tanulók többsége erre a kérdésre nem kap kielégítő választ.

Az adatok azt mutatják, hogy valamiféle hasznos dolgot próbálnak elképzelni a nyelvtanoktatás céljaként. Nyelvművelésre, helyesírásra, stilisztikára vagy retorikára gondolnak.⁵ Gyakran úgy hiszik (és ezt a fenti idézetekből láttuk is), hogy a nyelvtanóra csupán arra való, hogy megtanuljanak magyarul. „Az egyesekben élő még vadabb elképzeléseket, pl. „nyelvtant azért tanulunk, mert különben a nyelv visszafejlődik” stb. már említeni sem érdemes.” (Mártonfi, 1978. 40.)

1.2.1. MIÉRT IS TANULMÁNYOZZUK A NYELVÜNKET?

Nem véletlen, hogy a diákok praktikus célokat keresnek a nyelvtan tanulása mögött. Az iskola erre szocializálja őket. A hagyományos iskolai nyelvtanban *nyelv* és *beszéd*, *kompetencia* és *performancia* státusa tisztázatlan. A nyelv *használata* tekintetében pedig valóban van tenivaló az iskolában.

Mit mondhatunk viszont modern nyelvészeti keretben a grammatika tanulásáról? Miért tanulmányozzuk, ha amúgy is birtokoljuk?

Mert kíváncsiak vagyunk rá, hogy miként működik. Meg akarjuk ismerni, le akarjuk írni a szabályszerűségeket. Nincs célunk, csak maga a megismerés folyamata. A különféle elemzések útján csak tudatosítjuk azt, ami ösztönösen bennünk van. Megvilágosodik előttünk, hogy hogyan is vagyunk képesek anyanyelvi beszélőként ítéletet hozni egy mondat „jól formáltság”-át illetően, és meghatározni egy „rosszul formált” mondat kapcsán az eltérés jellegét, és hogyan vagyunk képesek felismerni a homonim vagy poliszém alakok különlegességét. Az implicit tudásunkat kell explicitté tennünk.

Bizonyos vélemények szerint (Heller, 1997) – és érdekes elgondolkodni ezen a problémán – nem praktikus tudásra van szükség a középiskolában, hanem csupa „haszontalan” dolog (például filozófia, ógörög nyelv, modern nyelvészet) tanulmányozása által a gondolkodás megtanítására.

Vajon közrejátszik-e az egyes tanulók nyelvtan óráról való vélekedésében az a tény, hogy ezen az órán a többi tanórához képest mást kapnak? A természettudományos gondolkodásban (kémia, fizika, biológia stb. órákon) hozzászoktak, hogy az adott meghatározások alapján felismerik, azonosítani tudják a definiált jelenséget, a megadott szabályok alapján rátalálnak a megoldásra. Nyelvtan órán ritkán van ez így.⁶ Ugyancsak ritka a tanulónak címzett valódi probléma felvetése is;

hogy várhatnánk akkor, hogy belső motivációjuk legyen a tárgy tanulásához? Mint már említettük, arra sem kapnak teljesen kielégítő feleletet, hogy az anyanyelvi képzés során mit és miért tanulnak.

Kiábrándító és unalmas a tanulók számára, hogy 12 év alatt gyakran háromszor találkoznak ugyanazzal a jelenséggel (alsó tagozatban, felső tagozatban és középiskolában). Például szófajok, mondatrészek fajtái. Minden iskolafokon egy kicsivel többet kapnak a „gyártott” kategóriákból. A fő probléma nem az, hogy koncentrikusan visszatérve többször is találkoznak egyazon témakörrel, hanem az, hogy az újabb találkozások során szerzett tudás alapvetően egy taxonómiát finomít. Mely „árendszeret” csak bemagolni lehet valami kitalált módszer alapján.

Problémát okozhat még az is, hogy a nyelvtan órák anyaga lezárt egésznek tűnik. Négy év alatt (a gimnáziumban) meg lehet tanulni a magyar nyelvtant. Ezt az érzetet sugallják a tankönyvek és tanítják a tanárok. Sehol nem látszik, semmiből nem derül ki, hogy itt egy tudományról van szó, mely állandóan fejlődik, melynek olyan területei vannak, mint a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika, a szövegnyelvészet vagy éppen „*a számítógép és a nyelvészet közti hibrid tudomány*”. (Szépe, 1995. 21.) És ebből következően a diákoknak eszükben sincs gondolkodni, kérdezni, érdeklődni.⁷

1.3. MIÉRT NINCSENEK (IGAZÁN JÓ) NYELVTANÓRÁK?

Az eddigiekből kiderült, hogy a legtöbb diák véleménye az, hogy nem nehéz a nyelvtanóránál jobb dolgot találni az életben. Ha egyáltalán van/volt nyelvtan órája. Sok középiskolában ugyanis a magyartanárok egészen egyszerűen nem tartanak nyelvtanórát. A kérdés, hogy miért nincsenek, vagy ha vannak, miért ilyen szintűek a nyelvtanórák a középiskolákban.

Magyarázhatjuk a nyelvtan oktatásának visszaszorulását az irodalom oktatásának dominanciájával. A magyartanárok többsége arra hivatkozik, hogy olyan hatalmas mennyiségű az irodalom tananyag, hogy lehetetlen végezni vele a tanév során. Még akkor is, ha a nyelvtanórák egészét vagy nagy százalékát feláldozzák. Ha a középiskolát tekintjük, az éves óraszám háromnegyede az irodalom, és egynegyede a nyelvtan.⁸ Nagy szerepet játszhat ebben a közvélemény is az irodalom és a nyelvtan fontosságát tekintve (gondoljunk csak a kettő tematizált megjelenítésére a médiában), valamint az a tény, hogy egy magyartanár sokkal nagyobb intellektuális kihívást érez egy irodalmi mű elemzésekor vagy egy korszak bemutatásakor, mint egy mondat elemzése közben. Mindezt történetileg meg tudjuk magyarázni: „...*az anyanyelvi nevelés szorosan összekapcsolódott az anyanyelvi irodalom („nemzeti irodalom”) oktatásával... Az összekapcsolódás révén, amely létre-*

hozta a kontinensen – így a magyar nyelv területén is – a „nyelv és irodalom” iskolai tantárgyát, az irodalmi rész vált a mindenkori állami, egyházi vagy ellenzéki törekvések számára az ideológiai súlyponttá.” (Szépe, 1998, 1.) (Talán javítana a helyzeten, ha az irodalmat és a nyelvtant egyazon osztályban más-más tanár tanítaná.)

Érdemes lenne vizsgálat⁹ tárgyává tenni azt is, hogy a magyartanárok kellően felkészültek-e a nyelvtan oktatásához. Elképzelhető ugyan is olyan magyarázat a fenti problémára, hogy azért nem tanítják, mert maguk sem tudják. Erre viszont az lehet a magyarázat, hogy a tankönyvekben található taxonómiák nem tiszták, a kategorizálás alapjai gyakran keverednek, a formai és jelentésbeli kritériumok ellentmondóak. Az igeneveket például különféle iskolai (vagy iskolai oktatás alapjául szolgáló) nyelvtanok különböző szófaji csoportokhoz sorolják. Általánosítani, és ilyenfajta véleményt kinyilvánítani a tanárokról természetesen nem ildomos, de mindez elképzelhető. Felvetődik a kérdés, hogy számít-e, melyik felsőoktatási intézményben tanult az adott tanár.

Ha azonban a tanárok szaktantárgyi tudását kérdőjelezzük meg, ezzel véleményt mondunk a felsőoktatásról is. A felsőoktatás helyzetéről – ebből a szempontból – még szót fogunk ejteni a további fejezetekben.

Úgy tűnik, hogy minden csak mintegy hagyományozódik tovább generációról generációra. Az egyes megállapítások alapja az, hogy „mióta világ a világ, ezt így tanítják”. A tanárok a lehető legkevesebb energiát fektetik abba, hogy érdekes legyen az a nyelvtan óra. Valahogy „ál-lóvíznek” tűnik az egész, mintha maguk a tanárok sem ismernék a nyelv tanulmányozásának mibenlétét és miértjét.

1.4. AMIT TANÍTUNK A NYELVRŐL ÉS AHOGY TANÍTJUK A NYELVTANT

Ellentmondást fedezhetünk fel (természetesen a diákok is) abban a kettősségben, amit tanítunk a nyelvről és ahogy tanítjuk a vele foglalkozó tantárgyakat.

Nyelvében él a nemzet, Meleg szeretettel csüggj a hon nyelvén, Erős várunk a nyelv – mindannyiunk számára ismerős ez a sok patetikus kifejezés, mely anyanyelvünk mindenek felett álló fontosságát sugallja. Ugyanakkor a nyelvtan óra számában az egyik leginkább alulreprezentált tantárgy a közoktatásban. (A gimnáziumban jelenleg heti egy órát áldozunk rá.)

Azt gondolom, hogy semmiképp nem kellene a fenti patetikus kijelentéseket kimondani, hangoztatni, a nyelvet úgy beállítani, mint életünk egzisztenciális meghatározóját, elég lenne csupán megmutatni – szövegeken át, kérdéseket felvetve, gondolkodtatva és összefüggéseket keresve –, hogy a nyelv tényleg egy csoda.

Ha viszont kimondjuk, akkor járunk a gyakorlatban is ennek megfelelően, és helyezünk nagyobb (gyakorlatban is megvalósuló) hangsúlyt mindezek bizonyítására!

A lényeg, hogy ezt az ellentmondást magunk miatt lenne fontos feloldani.

2. A GRAMMATIKA-OKTATÁS HELYZETE

Még mielőtt részletezni kezdenénk ezt a sok vitát kavart – és épp ezért a szakirodalomban gyakran visszatérő – témát, definiálnunk kell, hogy mit is értünk itt *grammatikán*.

Bánréti Zoltán definíciói alapján (*Bánréti*, 1979. 6–7.) – és ebben telje mértékben egyetértünk vele – a grammatika kifejezést három alapvető jelentésben használjuk.

Az első a *nyelv rendszere* mint objektív realitás. A nyelv – olyan más rendszerekhez hasonlóan, mint például a zene – nem más, mint egy elemkészlet és egy szabályrendszer együttese. Véges számú elem (szavak és toldalékok) összeszerkesztése véges számú (mondat- és szövegalkotási) szabály segítségével végtelen számú megnyilatkozást hozva ezzel eredményül. Ez tehát az a *grammatika*, melyet születésünk után rövid idővel elsajátítunk és különböző közlési helyzetekben alkalmazni tudunk. Ezen alkalmazást *nyelvhasználatnak* hívjuk, és az első alfejezetben rögtön ennek fontosságáról fogunk szót ejteni.

„A grammatika kifejezés másik alapvető jelentése: tudományos tevékenység eredménye, terméke, amely tükrözi, leírja a nyelv objektív rendszerét.” Mint az első meghatározásból kiderült, mi, nyelvhasználók tökéletesen ismerjük anyanyelvünk teljes rendszerét, és azáltal, hogy képesek vagyunk végtelen számú megnyilatkozást létrehozni és megérteni, megállapíthatjuk, hogy nyelvtudásunk alkotó természetű. „A modern tudományos grammatika ezért nem nemcsak leírja egy nyelv rendszerét, hanem olyan módon igyekszik leírni, hogy a mondatok és szövegek szerkezeteinek előállíthatóságát, kombinációit jellemezze.”

A *grammatika*, harmadik jelentéseként – és a továbbiakban majd erre kell gondolnunk – az iskolai tananyag egy fontos összetevője. Ez az iskolai grammatika tartalmazza a mindenkori tudományos grammatika alapvető elveit, és célja explicitté tenni azokat.

2.1. A KOMMUNIKÁCIÓS KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE ÉS A GRAMMATIKA OKTATÁSA

Az anyanyelvi nevelés két fő funkciójának kapcsolatára kell itt gondolnunk. A kommunikációs képességek fejlesztésének (például a művelt magyar köznyelv és a helyesírás megtanítása) és a grammatika (mint iskolai nyelvtan) oktatásának viszonyára.¹⁰ Ez utóbbi feladata az, hogy a nyelvtudománynak a magyar nyelvre (és általában az emberi nyelvekre) vonatkozó eredményeit megismertesse a tanulókkal. „*Tudományos ismereteket kell nyújtani a nyelvről. Ezáltal a magyar nyelv*

mint az egyetemes emberi nyelv egyik változata tárgyalható.” (Szépe, 1980. 46.) Régóta fennálló problémáról van szó, melynek történetét, tanulságait anyanyelvi nevelési konferenciákon elhangzott előadásokból, megjelent tanulmányokból és deklarált tantervi koncepciók ismertetéseiből tudhatjuk meg.¹¹

Jelen pillanatban a kommunikációs képességek fejlesztésének egyre nagyobb a fontossága. Természetesen azért, mert századunk információs társadalmában „*a munkaerő-piaci verseny élesedésével talán még az eddiginél is nagyobb szerephez jutnak majd a műveltségnek, iskolázottságnak efféle külső jegyei.*” (É. Kiss, 1996. 75.) Meg kell tudni oldani a mindennapi feladatokat az információ-áradatban (email, sms, mms, chat stb.), gyakorlati tudásra van szükség. „*Újfajta írásbeliségre, újfajta kommunikációs médiumokra lenne szükség...*” (Szépe, 1995. 21.) Ugyanakkor a hagyományos elgondolás helyesírás- és nyelvhelyesség-centrikus (normatív) mivoltával sem kellene, hogy egyezzen a mai képességfejlesztés, hiszen például a helyesírás szerepe átértékelődik, a gépek ugyanis elvégzik helyettünk az ilyen jellegű feladatok egy részét. Mindemellett felhasználóként kevesen gondolunk arra, hogy az informatikus szakembereken kívül elméleti és alkalmazott nyelvészek nagy mennyiségű munkája fekszik a használt programokban.

Az anyanyelvi nevelés nyelv művelő, helyesírási, retorikai, kommunikációs készségeket fejlesztő feladatai olyannyira nyilvánvalóak, hogy a társadalom, a pedagógusok és a szülők is egyetértenek ennek fontosságával. És a gyakorlatban meg is valósulnak az elméleti tervek, úgyhogy az anyanyelvi nevelés ezen oldalát tekintve a koncepciók színterén általában nincs is különösebb probléma.¹²

Sokkal problematikusabb a *magyar nyelv* tantárgy grammatikai tartalma. É. Kiss szerint egy-egy iskolai szaktantárgy anyaga az adott tudományág eredményei közül azokat kell, hogy tartalmazza, melyek az általános műveltség részének tekinthetők. Ha nem is teljes bonyolultságában, csak vázlatosan, de modellálnia kellene az iskolai nyelvtan az adott tudományág által vizsgált valóságterületet. Teljes képet kellene kapni tehát a tanulónak arról, hogy mi is történik a nyelvtudományban. Azt gondolom, hogy az iskolai nyelvtan oktatásakor nem a nyelvtudományról (ki határozhatja meg, hogy a nyelvtudomány eredményei közül mit tekinthetünk az általános műveltség részének?), hanem magáról a nyelvről kell beszélni a tanulókkal. És nem is feltétlenül beszélni kell róla, hanem szövegeken és gyakorlatokon át kell megismertetni velük a nyelv rendszerét, a szabályszerűségeket. A már meglévő, automatikusan működő, öntudatlan grammatikai tudásukat kell tudatosítani, jobban mondva explicitté tenni. (Aztán újabb és újabb kommunikációs helyzetekben érvényesíteni. Ebből tehát kiderül, hogy megoldásként a fenti problémára mindenképpen egy olyan elképzelést kell kidomborítani, mely együttesen kezeli a két funkció tanítását.)

2.2. MIBEN KERESENDŐK ANNAK OKAI, HOGY HÁTTÉRBE SZORULT A GRAMMATIKAOKTATÁS?

Ha az okokat keressük, amelyek a fenti problémánkat magyarázzák, felmerülhet bennünk az anyanyelv oktatásának és az idegen nyelvek oktatásának kapcsolata.¹³ Nem zárhatjuk ki azt a feltevést, hogy az idegennyelv-oktatás hatására változott volna a anyanyelvi nevelésben a kommunikációs képességfejlesztés súlya, vagy éppen fordítva. Gondolhatjuk bármelyik verziót, sőt az is elképzelhető, hogy nincs kapcsolat a két oktatási forma között, csak véletlenül egy időben került elő egyazon probléma.

De talán mégsem véletlen, és egyszerűen a dolgok természetében kell keresnünk az okokat. Szó volt már a fejlett információs társadalom szerkezetéről, melyben a társadalmi szerepek száma nagymértékben megnő. Csak ez adhat magyarázatot arra, hogy miért is kell nekünk sokkal többféleképpen és intenzívebben kommunikálnunk, mint annak előtte (például az elmúlt század közepén). *„Ugyanaz az ember lehet családapá, vásárló, páciens, beosztott, főnök, szórakozó vendég, utas a villamoson, továbbtanuló „diák” az iskolapadban stb. stb. A gyerekekre – a maguk világán belül – ugyanaz vonatkozik. (Szépe, 1976. 61.)*

Mindezekből jól látszik, hogy a különböző társadalmi szerepek különböző gondolkodást, kommunikációs képességeket, különböző nyelvhasználatot várnak tőlünk. (Természetesen anyanyelvünkön és a tanult idegen nyelv(ek)en egyaránt.)

A tantervekből és a tananyagokból is ez tükröződik, a közvélemény kimondva, a szakma pedig sejtetve egyetért abban, hogy ez így van rendjén.

2.3. MILYEN MEGOLDÁSOK LÉTEZNEK A KÉT FUNKCIÓ ÖSSZEHANGOLÁSÁRA?

Részletesen szóltunk már a kommunikációs képességek fejlesztésének fontosságáról, ugyanakkor szólunk kell arról is, hogy a grammatika oktatása legalább annyira fontos feladat, még ha a mai helyzet nem is ezeket a tényeket tükrözi. (Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy az engedélyezett anyanyelvi tanórák száma a középiskolában akkor sem lenne elegendő az anyanyelvi nevelés két funkciójának ellátására, ha külön-külön 37 tanóra állna a magyartanárok rendelkezésére évente, de ettől egyelőre tekintsünk el.)

Csak akkor beszélhetünk a grammatika tanításának fontosságáról, ha ez a grammatizálás nem öncélú folyamat. A szoros értelemben vett nyelvtan alapozó funkciót tölt be több területen is.

Biztonságos, és szükség esetén tudatos, igényes nyelvhasználatra, szövegalkotásra és szövegértésre megbízható nyelvtani tudás és a grammatikai ismeretek megfelelő használata nélkül nem lehet tanítani

a diákokat. Rendszeres tapasztalat, hogy azok az emberek, akik rutin-szerűen elemeznek nyelvi szerkezeteket, árnyaltabb kommunikációra, gondolkodó és megismerő tevékenységre képesek. Ez természetesen akkor van így, ha az elemzés nem taxonomizálást jelent, hanem hangalak és jelentés kapcsolatának feltárását.

Az idegen nyelv tanulása során is szükség van az anyanyelv rendszerének, szabályszerűségeinek pontos ismeretére. Ahhoz, hogy az elsajátítandó idegen nyelv explicit szabályait magunkévá tehesük, először (vagy ugyanakkor) anyanyelvünk implicit szabályait kell magunkban feltárnunk. „Az idegen nyelvi nevelésnek az eddiginél nagyobb mértékben kell támaszkodnia az anyanyelv szerkezetére, használati szokásaira és normáira.” (Szépe, 1980. 47.) Így érhetünk csak el valós eredményeket – az izgalmaktól nem mentes kutatások és rácsodálkozások közepette – a kontrasztív vizsgálatok során, vagy a nyelvi univerzálék kutatása közben.

Úgy tűnik tehát, hogy az aszimmetriának nem természetszerűleg kell fennállnia, „...sőt meggyőződésünk: az anyanyelvhez való ragaszkodás legszilárdabb és legtartósabb – legtermészetesebb – alapjává éppen az anyanyelv grammatikájának alapos megismerése válhat...ha a nyelvet teljes és koherens rendszernek tekintjük, és e mivoltában tudjuk bemutatni, ha az oktatás a nyelv esetében is – miként minden más természeti objektum esetében – fel tudja tárni struktúra és funkció egységét, akkor ezzel nem csupán az anyanyelvhez és általában a nyelvhez való pozitív viszonyt fogjuk kialakítani, hanem a világhoz való viszonyt is szilárd és egységes alapokra tudjuk helyezni”. Mint a bevezetőből kiderült, a későbbiekben a (generatív) mondatanról fog részletesen szó esni, éppen ezért érdemes itt megjegyezni, hogy azt gondoljuk, hogy a grammatika mint elemtár és szabályrendszer az oktatás során a mondatban vizsgálható leghatékonyabban, mert itt tudunk legjobban támaszkodni a nyelvi kreativitásra.

Megoldásként természetesen elfogadhatatlan, hogy az anyanyelvi nevelésnek csupán (vagy döntő százalékban) az egyik (és mindegy, hogy melyik) komponense jelenjen meg a közoktatásban. Az egyedüli megoldás, ha összekapcsoljuk a két – amúgy is szinte elválaszthatatlan – tényezőt, és a grammatikát szándékunknak megfelelően alkalmazzuk, hiszen abból indulunk ki, hogy a közlés olyan összetett cselekvés, melynek egyik komponense a grammatika, és fontos hogy a sajátosan kommunikációs szempontokat (szándék, helyzet, szerep), a grammatikai változatokat (tagolás, szórend, hangsúlyozás), valamint a közlés technikai oldalát (helyesejtés, helyesírás) egyben tartsuk. (Bánréti, 1999)

3. MIT ENGEDÉLYEZNEK AZ OKTATÁSIRÁNYÍTÁSI DOKUMENTUMOK?

Az elképzelt tananyag létrehozása előtt meg kell néznünk, hogy elvileg, a közoktatás tartalmának irányításáért felelős központi dokumentumokban leírtak alapján lehetséges-e egyáltalán egy generatív alapokra helyezett anyag megalkotása. Nem mintha e dokumentumokat a megfellebbezhetetlenség és az örökérvényűség fényében kívánnánk láttatni, az azonban tagadhatatlan, hogy az ezek által sugallt szellem erősen befolyásoló erejű.

A jelen központi tantervek mindegyikébe (NAT, Kerettanterv) belefér a generatív tudás.

Természetesen nem azért, mert ezen dokumentumok a modern nyelvészet szellemében születtek, hanem, mert semmilyen szaktudományos szemlélet szelleme nem itatja át őket. A valós elméleti alapok nem deríthetők fel sem a kommunikációs képességek fejlesztése, sem a grammatikai ismeretek, sem ezek egymáshoz való viszonya alapján. Mindez nem tűnik bajnak, elképzelhető, hogy a „keretfüggetlenség” eszméje áll mögötte. (Medve, 2002b) A grammatika anyag terminológiája ugyan jórészt a több évszázados hagyományt tükrözi, de a régi formák általában megölthetők új tartalommal.

Ha a 2001 szeptemberétől bevezetésre került Kerettanterv¹⁴ azon részét, mely a közoktatás 9–12. évfolyamára (a tulajdonképpeni középiskola) terjed ki, kicsit nagyító alá vesszük, észrevehetjük, hogy a 11. és 12. évfolyam anyagára két (A és B) magyar nyelvi megközelítés született, nem csupán megengedve, hanem ilyenformán bátorítva is az eltérő szemléletet tükröző tananyag-szervezési felfogások megjelenését. A „B” változatok megpróbálnak szakmai értelemben is alternatívát biztosítani tantervi szinten.

A 11. évfolyamon a *Belépő tevékenységformáknál a Tanulási képességére* vonatkozva ezt olvashatjuk: „...*Gyakorlatok a nyelvészeti és egyéb tudományos formalizmusok (ágrajzok, formalizált szabályok, szerkezeti ábrák) rutinos használatára. Szabályok, normák, tendenciák, összefüggések felfedezése és megfogalmazása...Nyelvi és nem nyelvi struktúrák összetevése.*” A 12. évfolyamon ugyanitt előkerül a szórend, a hangsúly, a hanglejtés és a mondatok logikai-retorikai szerkezete közötti összefüggés felismerése és alkalmazása; az ismert és újszerű közlés elkülönítése a mondatban, a formalizmusokban rejlő általánosítások felismerése és alkalmazása, illetve a hangalak és jelentés különféle kapcsolatának értelmezése.

A magyar nyelv életének, rendszerének ismerete címszó alatt a 11. évfolyamon, sok más mellett a nyelvhasználat, a kontrasztív nyelvészet, illetve a jelentéstan témakörét érintik az előírások: „*Nyelv, nyelvtan (grammatika) és nyelvhasználat kapcsolatának értelmezése*

példákkal... Példák gyűjtése a magyar nyelvre, illetőleg a tanult idegen nyelvre specifikusan jellemző és a mindkettőben megjelenő jelenségekre (például egyeztetés, illetőleg határozott és határozatlan igeragozás)... A homonímia és a szinonímia forrásának felismerése és rendszerezése a nyelv különböző szintjein...” A 12. évfolyamon a vonzatkeret, az elemi és nem elemi szerkesztettségű mondatok ábrázolása, a mondat szerkezet megjelenítése ágrajzzal vagy a szórendi változatok jelentésének összehasonlítása áll.

A 11. évfolyamon a *Nyelv, nyelvtan, nyelvhasználat* című témakör tartalmának leírásában a nyelv mint elemek és szabályok rendszere jelenik meg, és kimondatik, hogy a nyelvtan nem más, mint anyanyelvtudásunk modellje. A 12. évfolyam egyik témaköre a *Mondattani elemzések*, melynek leírásában szó esik többek között a magyar mondat szerkezetet kialakító szabályokról, az igekötő aspektusjelölő funkciójáról, és az összetett mondatok főbb típusainak felépítéséről és szemantikai tartalmáról.

A *Fogalmak* felsorolásában a 11. évfolyamon olyanok jelennek meg, mint *jel, jelrendszer, modell, szabály*, a 12. évfolyamon pedig: *topik, főkusz, „hogy” kötőszós mellékmondat, aspektus, ellipsis*.

Míndezezből jól látszik, hogy a Kerettanterv valóban lehetőséget ad arra, hogy generatív szemléletben tanítsuk a magyar nyelv grammatikáját a középiskola utolsó két évében. (A kommunikációs képességek fejlesztését elősegítő részeket szándékosan nem emeltem ki, ez nem tartozik szorosan vizsgálati körömbé.)

Fontos megemlítenünk, hogy az „A” változat sem tiltja meg semmilyen formában, hogy a fent említett dolgokról szót ejtsünk a tanórán, annyiban más a helyzet ott, hogy vannak olyan ismeretek (például a tömondat fogalma), melyek a generatív szemléletben és elemzésben nem relevánsak, de értelmezhetőek, ennek révén elkezdődhet a felhasználásuk. Így a tanuló nem veszít vele semmit, ha ismer egyfajta definíciót erre nézve, hiszen ezek a megnevezések a köznyelvben is használatosak.

Probléma adódhat azonban a kimenetekkel kapcsolatban. (Az érettségire és a felvételre gondolok. (A magyar nyelv nemcsak a magyar szakra való jelentkezés feltétele, hanem lehet például jogi felvételi tárgy is.) Csak egy példát említek ez ügyben. A felvételin nincs ugyan megszabva, hogy milyen ágrajzot készítsen a jelölt egy mondat szerkezetét illusztrálандó, de egy kellően bonyolult (többszörösen összetett) mondatot generatív modellben elemezni sokkal aprólékosabb, mint a hagyományos mondatelemzés szerinti ábrázolás. Nehezebb tehát eljutni ugyanarra a szintre, ha csupán felülről szemléljük a két ábrázolást, de biztos állíthatjuk, hogy a generativisták útja sokkal izgalmasabb lesz és azon járva lényegibb tudást kapunk a nyelvről, ha sikerül megfelelő tananyagok és módszerek alapján egyáltalán elindulni.

A közoktatást irányító központi dokumentumokkal kapcsolatban azt mondhatjuk, hogy gyakran változik ugyan, hogy melyik a mérvadó, de ez valós problémát nem okozhat.

Érdemes végül szót ejteni arról is, hogy egy új paradigmára épülő oktatási programnak meg kell-e felelnie az aktuális oktatáspolitikai elvárásoknak. Úgy véljük, a folyamat természetesen fordított irányú: az oktatáspolitikai elvárásokban nem jelenhet meg más, mint amit a tudomány mint alkalmazhatót felmutat. Az új tudományos eredmények oktatásra történő alkalmazásának ez az igazi célja, s ebben rejlik a kutatók felelőssége. Legyen szó nyelvészetről vagy bármely más tudományágról.

4. MILYEN TANANYAGOK VANNAK A PIACON?

Ebben a fejezetben röviden áttekintjük, hogy jelen pillanatban milyen tankönyvekből, milyen koncepciók alapján taníthatjuk a nyelvtant.

A *magyar nyelv és irodalom* volt az első tantárgy, amelynek tankönyvi kínálatában – a nyolcvanas évek „alternatív”¹⁶ programjainak megjelenése által – választási lehetőség alakult ki. Az alternatív programok eleinte mint kísérleti könyvek jelentek meg, majd a kilencvenes években már legitím programmá és ezzel párhuzamosan egész tankönyvcsaláddá nőttek ki magukat.¹⁷ A középiskolai kínálat szűkebb választékot mutat az általános iskolaiénál, ezt magyarázhatjuk a már említett ténnyel, hogy a gimnáziumban a nyelvtan órák jelentősége nagymértékben csökkenni látszik az irodalomhoz képest. A középiskolán belül a gimnáziumok pedig (a felsőoktatásra felkészítő jellegükből adódóan) különösképpen „konzervatívak”. E tény sokat elárul a felsőoktatás elvárásairól.

Először számba vesszük (természetesen nem minden elemezhető szempontból: pedagógiailag, metodológiailag nem, csupán a terminusokat és definícióikat tekintve) a hagyományos – eleve nem alternatív – tankönyveket, majd a két, hajdan alternatívának mondott irányzatot (tankönyvet, tankönyvcsaládot) fogjuk megvizsgálni: a *Zsolnai József* nevéhez fűződő *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs (NYIK) nevelési programot*, illetőleg Bánréti Zoltán e területen kifejtett munkásságát, a *Nyelvtan-Kommunikáció-Irodalom Tizenéveseknek (NYKIT)* című tananyagot és a *Mozgékony mondatszerkezetek – rendező szabályok. A magyar generatív mondatok alapjai középiskolások számára* című tankönyvet abból a szempontból, hogy mennyi modern nyelvészeti ismeretet közölnek, és milyen formában.

4.1. A HAGYOMÁNYOS NYELVÉSZETRE ÉPÜLŐ TANKÖNYVEKRŐL

A hagyományos nyelvészetre épülő tankönyveket röviden az alábbi idézettel jellemezhetjük:

„A nyelvtudományban több radikális paradigmaváltás ment végbe a 20. században. Ezekről tudomást sem véve, a magyar nyelv tantárgy általánosan használt tantervének és tankönyveinek nyelvtani anyaga a 19. század leíró nyelvészetének szemléletét és eredményeit közvetíti...” (É. Kiss, 1996. 76.)

A nyelvtanítástól (és ilyenformán a tankönyvek, tananyagok jellemzőiről) volt már szó az első fejezetben, valamint lesz még szó részletesen a hagyományos és a generatív szemlélet közötti különbségről. Azt azonban megállapíthatjuk és előre bocsáthatjuk, hogy (sajnos vagy nem sajnós) nem honi specialitásról van szó, hanem világjelenséggel állunk szemben (Szépe, 1976. 91–96.), amikor a tudomány nyelvtana és az oktatás nyelvtana közötti szakadékot fogjuk látni.

Az összes létező tankönyvet nehéz lenne végiglapozni, ezért azt a módszert választjuk, hogy egy fogalomtár (Bachát, 1998) alapján vizsgáljuk meg a tankönyvekben megjelenő terminusokat. Bachát László a forgalomban lévő tankönyveket (a bennük lévő definíciókat, és a szakirodalmaikat) végigolvasva adta meg az egyes nyelvtani fogalmak jelentését.

Általánosságban elmondhatjuk, hogy ezen tankönyvek modern nyelvészeti ismereteket nem tartalmaznak (és itt most kifejezetten a grammatikai komponensről beszélünk). A szemléletük legmodernebb eleme a saussure-i felismerés pillanatát tükrözi azzal, hogy a nyelv definíciójában ott áll a rendszer (jelrendszer) fogalma (ebben az egyébként igen hasznos gyűjteményben). Bár ez utóbbi a fogalomtárban már nincs definiálva. Csakúgy, ahogy a *nyelvtan*, *anyanyelv*, *nyelvtudás* sincs. Nem különül el tehát *langue* és *parole*, *kompetencia* és *performancia*, hanem *nyelvtan* címszó alatt egységesen az egész nyelvészet és „beszédészet” (Medve, 2002b. IV.) fogalomkincse kerül elő. Ugyanígy jellemző, hogy az egyes nyelvi szintek definiálásakor szószint és mondat szint között törés tapasztalható, a *jelentés* címszó alatt csak a szójelentést vizsgálja, és eltekint attól, hogy a hangalak és jelentés kapcsolata a mondat szintjén adja az igazán érdekes (a tanulók számára izgalmasnak tűnő) homonim és szinonim szerkezeteket.

Nem az a baj tehát, hogy *hagyományos* ez a szemlélet, hanem az, hogy tulajdonképpen használhatatlannak mondható. Hadd hozzunk itt néhány példát ennek igazolására.

A mondatrészek közül azért az *alany* definícióját említjük – mint afféle állatorvosi lovat (Medve, 2002a alapján) –, mert ez a legpregnánssabb példa a fent említettek illusztrálására.

Az alany definíciója (a tankönyvek, így a Bachát-szótár alapján is):

„A mondatnak az a fő része, amely megnevezi azt a személyt vagy dolgot, akiről vagy amiről állítunk valamit.”

Nézzünk néhány mondatot, melyekben a diákok feladata megkeresni az alanyt:

- (1) Tamást nem érdekli a tenisz.
- (2) Péternek tetszenek a pécsi lányok.
- (3) Az aranyhalam folyton kikandikál a vízből.
- (4) Ki szaladjon el gyorsan kenyérért?

Ha a diák a definíció alapján akar rátalálni a keresett mondatrésze (és miért ne hinné el, hogy ez lehetséges akkor, amikor a természettudományos definíciókban eddig még nem csalatkozott), az első mondatban azonnal aláhúzza a *Tamást* alakot, a másodikban pedig a *Péternek* alakot, hiszen ezek azon fő mondatrészek, melyek megnevezik azt a személyt, akiről állítunk valamit. A harmadik mondatot a meghatározás alapján alanytalannak kellene tekintenie, lévén az *aranyhalam* se nem személy, se nem dolog, a negyedik mondat esetében pedig még állítás sincs.

Mi lenne akkor, ha az alany meghatározásaként ezt a definíciót adnánk: *a finit igével számban és személyben egyeztetett nominatívuszi bővítmény.* (Medve, 2002b alapján) Azt gondolom, így minden diák rátalálna a jó megoldásra, és nem lenne elkeseredve, hogy a jól megtanult definíciót alkalmazva mégis hibás lett a házi feladata.

A dolog érdekessége, hogy a fent adott alany-definíció tökéletesen illik a magyar mondat szerkezet egyik jellegzetes pozíciójának, a *topik*-nak a szemantikai jellemzésére. (A *topik* teljes meghatározásához természetesen formai definícióra is szükség van, ahogy azt az alany tekintetében is láttuk, és jó fogódzónak tűnt, talán a legjobbnak.)

4.2. AZ „ALTERNATÍV” PROGRAMOKRÓL

A *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs (NYIK) nevelési program és pedagógia* 1985-ben nyilvánítottatott önként választható tantervi programmá.¹⁸ A program eredeti törekvéseit olvasva (Zsolnai, 1997) megtudjuk, hogy a modern (20. századi) nyelv- és irodalomtudományi, valamint a kommunikációs és szemiotikai kutatások eredményeire alapoztak a tananyag készítői, olyan nyelvhasználat-centrikus anyagot hozva létre ezzel, melynek központi eleme nem a szó vagy a mondat, hanem a szöveg. A tananyag 12 tevékenységkört és ismeretkört fog össze, az utóbbiak egyike az anyanyelv ismerete (nyelvtan), melyet már az általános iskola második osztályától kezdve tanulnak a kisdíákok. A kísérlet koncepciójának kialakításakor felmerült, hogy milyen grammatikát tanítsanak. „*Alláspontunk szerint úgy közvetítjük a klaszszikus leíró nyelvtant, hogy abba beleillesztjük azokat az új eredményeket is, amelyek elsősorban a strukturális grammatikai kutatásokból*

erednek.” (Zsolnai, 1997. 49.) Sem a programra jellemző differenciált, egyénre szabott tanítási metodika, sem a nyelvhasználati képességek fejlesztése nem szűkül csupán a kisiskolás korra, hanem 12 évfolyamon át tart. Ha megvizsgáljuk a felső tagozat és a középiskola (5–12. évfolyam) tanulási programjának struktúráját a nyelvtan tekintetében, azt látjuk, hogy többféle nyelvreírési modell kerül bemutatásra (mely többféle nyelvi tudással és a szempontváltás képességével gazdagítja a már kisiskolás koruktól kezdve nyelvészeti alaposztottságú tananyaggal szembesülő diákokat), a generatív mondatelemzés csupán a 12. évfolyam anyagának kis százalékát képezi.

Bánréti Zoltán anyanyelvi nevelési munkáinak lényeges elemei a következők: a Fialat Nyelvészek Munkaközösségében¹⁹ létrehozott kísérleti tananyag a *Nyelvtan-Kommunikáció-Irodalom Tizenéveseknek* (NYKIT) tankönyvcsaládban élt tovább, mely az általános iskola felső tagozatára írott alternatív program. Eredményeibe (a feladatok bemutatásával együtt) a *Gyerek és anyanyelv*, valamint a *Kamasz és anyanyelv* című könyvekben ad a szerző betekintést. A NYKIT középiskolára tervezett anyagának elkészítése most van folyamatban. A fent említett *Mozgékony mondat szerkezetek – rendező szabályok* című tankönyv kifejezetten a középiskolások számára készült.

A NYKIT programot²⁰ 1990-től engedélyezte a Művelődési Minisztérium országos terjesztésre olyan alternatív programként, mely modern nyelvészeti, kommunikációelméleti és irodalomelméleti háttérrel rendelkezik.

Ha belenézünk, azt tapasztaljuk, hogy olyan képességfejlesztő programról van szó, mely előtérbe helyezi a modern nyelvészeti gondolkodásmód grammatikai szabályfelfedez(tet)ését, és a tevékenységközpontú pedagógia megoldásait mint elválaszthatatlan egységet.

Nézzünk néhány példát, hogy milyen jellegű témák kerülnek elő egy ilyen tanórán. A gyerekek már az első tanórákon felfedezik nyelvi kompetenciájukat, rájönnek, hogy anyanyelvét minden ember egyenként és közösen is birtokolja, és ezen tudásunkat alkalmazzuk a mondatokat alkotó és kombináló cselekvéseinkben. Ezen kívül a gyakorlatok által rájönnek, hogy minden mondat jelentés és forma valamilyen kapcsolata. Kombinatorikus készségük fejlődik azáltal, hogy a bonyolult mondatokból – jelentésüket és formájukat számbavéve – elemi mondatokat képesek létrehozni és fordítva. Sok feladaton át gyakorolják a szokásos és szokatlan jelentésű mondatok, valamint az értelmetlen mondatok formai sajátosságainak felfedezését. Megtanulják tehát a nyelvi szabály fogalmát. Azáltal, hogy az adott programszakasz végére az elemi mondatot képesek felbontani régensre és vonzataira, a mellékmondatokat például minőségjelzővé tudják alakítani, képesek a főnevesítésre, differenciálttá válnak a bevezetett fogalmak, és így az anyanyelv szabályainak felfedezésén kívül vázlatos képet kapnak a magyar transzfor-

mációs (kombinatorikus) mondattan módszereiről is. (A szó szerkezetek és a mellékmondatok, a szófaji és morfológiai összefüggések egy ilyen keretben – mint már fentebb mondtuk – egységben tarthatók.)

A kifejezetten középiskolások számára készült „Mozgékony mondat-szerkezetek – rendező szabályok” című tankönyv a generatív nyelvészeti kutatásoknak a magyar mondattan leírásában elért eredményeit közvetíti. A tankönyv 1994-ben jelent meg, és azóta sincs hasonló jellegű. Összességében annyi mondható el róla, hogy annak ellenére, hogy a magyar mondat kapcsán a lehető legtöbb tanulmányozandó területre kitér, és a feladatai valóban kreativitást és felfedező gondolkodásmódot követelnek meg, eléggé alulspecifikált. A tankönyvekben használt modellben ugyanis nem mutatható meg (és írható le) a magyar mondatra nézve sok olyan információ, amire szükség lenne ahhoz, hogy a magyartanárok mint „versenyképes” programot választani merjék. (És elég, ha itt csupán a ki- és bemenetekre (érettségi, felvételi) gondolunk.) A hagyományos mondatelemzés eszköztárával a tanulók ugyanis bonyolultabb mondatokat képesek elemezni, mint ezen tananyag alapján. (Persze úgy gondoljuk, hogy – a magyar nyelvről, és általában a nyelv rendszeréről – a generatív ismereteket hallgató tanulók lényegibb dolgokat fognak megtudni, de figyelemmel kell lennünk a már említett tanári beidegződésekre is.) Említhetünk ugyanakkor néhány példát arra vonatkozóan is, hogy a generatív eszköztárnak árnyaltabb (motiváltabb) megmutatása lenne szerencsés egy ilyen tankönyvben. Elméleti háttér nélkül ugyanis az ágrajzok csomópontjai motiválatlanok maradnak. Ezen túl a tanulók nem találnak példát kiterjedt belső szerkezettel rendelkező bővítményekkel ellátott mondat elemzésére.

5. MILYEN LENNE EGY JÓ KÖZÉPISKOLAI TANANYAG?

5.1. ELVEK²¹

Ha abból indulunk ki, hogy a nyelv teljes és koherens rendszer, és az oktatás képes feltárni benne struktúra és funkció egységét, akkor remélhető, hogy az anyanyelv tanulmányozása (tanítása) során ki tudjuk alakítani a gyermekekben a nem csak a nyelvhez, de a világhoz való pozitív viszonyt is. A nyelvet mint független objektumot és egyben mint a bennünk rejlő valóságot célszerű megismertetni a tanulókkal, és mindezt leghatékonyabban a generatív nyelvészet szellemében tehetjük. Ez a szemlélet ugyanis a nyelvi képességet „mentális szervként” tartja számon, az anyanyelv nyelvtanáról pedig úgy vélekedik, hogy azt az egyén maga veszi birtokba a nyelvelsajátítás során. A „talált anyag” alapján „önerőből” felépített kompetencia pedig egyszerre jelent képességet a nyelv használatára, és illetékességet a jól formáltsági ítéle-

tek alkotására. Az e szellemben történő oktatásban az alábbi elveket tartjuk célszerűnek érvényesíteni.

Koherens tudományos megalapozottságra szükség van. Elméleti alapok nélkül nem tudunk mire építkezni, nem tudunk mire hivatkozni, és nem tudunk megfelelő válaszokat adni akkor, ha olyan (érdeklődő, nyitott, problémaérzékes) diákok kérdeznek, amelyeket nevelni szeretnénk.

Biztosítanunk kell – a lehető legrészletesebben – a nyelvben jelen levő minden apró mozzanat elemzését. A nyelv minden jelenségéről²² számot kell adnunk az elemzésben, és ezt meg is tudjuk tenni, ha valóban koherens elméleti alapokon nyugszik tananyagunk. Ezt nem úgy értem, hogy minden nyelvi jelenséget be kell mutatnunk, hanem hogy olyan eszközt kell a tanulóknak kezébe adnunk, amellyel valamilyen szinten (a tudás gyarapodásával egyre mélyebben) meg tudnak közelíteni mindenféle nyelvi jelenséget. Megközelítésen értem azt is, hogy értelmesen meg tudják fogalmazni az adott jelenség által felvetett problémát.

Probléma-centrikusság és probléma-érzékenység. Cél, hogy a tanulóknak – a tananyag használata közben és alapján – aktív, önálló elemzési készség alakuljon ki: legyenek képesek egyre kevesebb segítséggel felfedezni a nyelvi szabályokat, önállóan megtalálni a végtelen számú mondathoz rendelhető szerkezeteket, s ezeket a választásokat szükség esetén képesek legyenek racionálisan megindokolni. „...*rá kell nevelni a tanulókat – más tárgyakkal szoros együttműködésben – az önálló és alkotó gondolkodásra és ehhez méltó pontos kifejezőmódra.*” (Szépe, 1980. 48.) A nyelvtan óráknak problémamegoldó jellegűeknek kell lenniük (eljárásokat és műveleteket kell tanítanunk ahelyett, hogy önkényesen létrehozott, és a nyelv lényegéről, működéséről semmit nem mondó taxonómiát kérnénk számon).

Tananyagunkat *heurisztikus* (felfedeztető) megközelítésben kell kialakítanunk – természetesen a pedagógusnak megfelelő társnak kell lennie ebben –, rá kell ébresztenünk²³ a tanulókat, hogy anyanyelvünk grammatikája nem más, mint nyelvi kompetenciánk modellje, mely felfogható, tudatosítható, és ez a folyamat rendkívül izgalmas. Kompetenciánk nemcsak azt érzjük, hogy képesek vagyunk használni anyanyelvünk nyelvtanát, hanem azt is, hogy jogosultak (kompetensek) vagyunk ítéletet hozni egy-egy alakulat jólformáltságáról és jelentéséről (jelentéseiről).

A magyar nyelv leírásán keresztül kell megmutatnunk a lehetséges emberi nyelvek sajátosságait – olyan sajátosságokra gondolunk, mint hangalak és jelentés kapcsolata, véges elemtár és szabályrendszer által létrehozható végtelen megnyilatkozás, a mondattani szabályok rekurzívítása mögött rejlő végtelen, a szerkezetek építési elveinek hasonlósága –, az *univerzális elveket* és az egyedi specialitásokat egyaránt. Az anyanyelvet a természetes emberi nyelvek variánsaként kezeljük, és a gyakorlatban azért tudjuk könnyen megvalósítani fenti elképzelésün-

ket, mert a középiskolák legtöbbször a tanulók már két idegen nyelvvél is találkozhatnak, és a (kontrasztív) vizsgálódásban ezek ismeretére támaszkodhatnak.

Holisztikus szemlélet. Annak megmutatása, hogy a nyelv különböző területein vagy a szerkezetek különböző mélységeiben azonos elvek érvényesülnek; vagy hogy a különböző nyelvekben, illetőleg a nyelvekben és egyéb objektívációkban (zene, élő és élettelen természet, játékok stb.) azonos elvek érvényesülnek. (Például a *rekurzió*, mely azt jelenti, hogy egy eljárás vagy függvény – közvetve vagy közvetlenül – önmagát hívja. Hétköznapi nyelven: a tündér áll a varázsgömbje előtt és varázsol, amiben látja, hogy áll a varázsgömbje előtt és varázsol, amiben látja, hogy áll a varázsgömbje előtt és varázsol, amiben látja...).

Hipotetikus-deduktív módszer. Célunk a tanulók önálló, alkotó, tevékeny képességeinek megőrzése, fejlesztése, hisz mindez az emberhez elválaszthatatlanul hozzátartozik, megszüntetni nem lehet, legfeljebb elnyomni. A használt módszerekben iskolafoktól függően kell csak, hogy különbség legyen. Tizenkét éves kor felett a formális művelési rendszerek kezdenek kiépülni az addig uralkodó konkrét művelési rendszerrel²⁴ szemben. A tanulók egyre inkább képessé válnak arra, hogy egy probléma megoldásában hipotézisekből induljanak ki, és csak aközben végezzenek cselekvéses formákat, miközben a feltevéseiket próbálják igazolni vagy cáfolni.

Más (természetes és mesterséges) nyelvek bevonása. A nyelvek rendszerszerűsége, hasonló és eltérő vonásaik megmutathatók más nyelvek, vagy a számítástechnikai ismeretek tanulmányozása kapcsán is.

5.2. A HAGYOMÁNYOS ÉS A GENERATÍV NYELVSZEMLELET KÖZTI KÜLÖNBSÉG

A hagyományos (klasszikus) nyelvészet a nyelvi rendszer tényeit entitásoknak tekinti (az anyanyelv törvényszerű, szabályos folyamatát nem mutatja be, inkább a kivételekre fordítja a figyelmet), s ennek a szemléletnek megfelelően alakult ki egy „állóképszerű” (*Szépe*, 1976. 28.) grammatika és ennek iskolai oktatása is. Mindezekről már szóltunk a gyerekek véleménye és a tananyagok kapcsán is, említettük, hogy az iskolai nyelvészet és a nyelvtudomány elkülönült egymástól, az anyanyelvi ismereteket tanító nyelvten korszerűtlenné vált az idők folyamán. Mivel a statikus nyelvészeti képzés és a nyelv dinamikus változó jellegével egyaránt ellentétben van, az anyanyelvoktatás megújító inspirációkat kaphat azoktól a grammatikáktól, melyek elsősorban a nyelvi működés *szabályait* keresik, és nekünk is ez a valódi célunk.

Azt gondoljuk, hogy a generatív nyelvelmélet nyelvfelfogását oktatva valóban gondolkodó, problémaérzékeny és kételkedő embereket nevelhetünk. Milyen is a generatív nyelvelméletnek, azaz korunk kurrens nyelvészeti paradigmájának nyelvfelfogása? Tárgya maga az egyén

anyanyelvtudása, mely ezen elmélet szerint biológiai – tehát természettudományos²⁵ – entitás (bizonyos agyi mechanizmusok működése). Alapkérdése, hogy miben áll anyanyelvtudásunk, és hogyan jutunk ennek birtokába. Anyanyelv-tudásunk tulajdonképpen az a képességünk, mellyel végtelen számú mondatot tudunk létrehozni és megérteni, és mellyel ítéletet tudunk hozni egy soha nem hallott mondat jól formáltsága tekintetében. A generatív nyelvészet ezt a képességünket modellálja (rendszerszerűen leírja, algoritmizálja) olyan grammatikát létrehozva, mely az adott nyelv elemtárát tartalmazó lexikonból és explicitte tehető, formalizálható szabályokból áll. Így feleslegessé válik a nyelvi jelenségek véget nem érő áradatának (önkényesen felállított „rendszer” szerinti) kategorizálása, mely a meglévő nyelvtanok (és tankönyvek) nagy részét jellemzi.

Míndezen elveket megvalósítva létrejöhet egy olyan tananyag, melyben a tanuló valóban a *miért*-ekre keresi a választ, és a nyelvvel való (intellektuálisan) izgalmas foglalatalkodás valóban motiválja ennek folytatására, akár iskolája befejezte után is. A nyelvvel való foglalkozás ugyanis nem lehet véges dolog, mint ahogy a hagyományos nyelvtanoktatás során a középiskolát befejezve az ember azt gondolja, hogy már mindent tud a nyelvről (a nyelvtanról).

5.3. PEDAGÓGIAI VONATKOZÁSOK

Nincs szándékomban a téma pedagógiai oldalának részletes²⁶ kifejtése, csupán két fontos mozzanatot említünk meg ez ügyben.

Az egyik pedagógiai kérdés oktatás-lélektani jellegű. A kiskamaszok és főleg a középiskolás korosztály jellemzése abból a szempontból, hogy milyen típusú gondolkodásmód várható el tőlük, milyen gondolkodási mechanizmusra építhetjük tananyagunkat. (Ez ugyanis az életkor előrehaladtával változik.) Ők az önálló ítéletalkotás és gondolkodás lehetőségeit, feladatait várják az iskolától, demokratikus tevékenység-rendszerek formájában.

Piaget és Vigotszkij (Imre, Szathmári és Szűts, 1980. 143–149.), illetve tanítványaik eredményei alapján ma már részletes képünk van az említett változásokról. Mint már érintőlegesen említettem is, a 12., 13. életévtől kezdődően (területi, szociokulturális és egyéni sajátosságok szerint kisebb eltérésekkel) megjelennek a hipotetikus-deduktív gondolkodás elemei. A gyermekek képessé válnak arra, hogy ne az empirikusan adottból, hanem a logikailag, szerkezetileg lehetségesből induljanak ki. És a feltevések igazolásának vagy cáfolásának kereteiben manipuláljanak a megtapasztalható jelenségekkel. A lehetséges variációkból kiválasztják az igazakat. A műveletek tárgyai itt már állítások és feltevések. Viszonylataik, igazságuk, ellentmondás-mentességük, levezethetőségük nem más, mint igazolási, bizonyítási eljárások konstruá-

lása. A középiskolai korosztály számára már egyáltalán nem félő olyan tananyagot készíteni, mely anyanyelvtudásunkat formális alapon modelláló grammatikára épül, hisz elég csupán az általuk tanult matematika bonyolult absztrakcióira gondolnunk, melyek elsajátítása – a negatív véleményekkel szemben – a legtöbb esetben nem lehetetlen a középiskolások számára. Ebből a fejlett matematikaoktatási gyakorlatból látszik, hogy a logika tanítása is elkezdhető lenne már ekkor. (Tudomásom szerint szimbolikus logikát nem tanulnak a diákok a közoktatás folyamán, pedig nem lenne bonyolultabb a négy alapművelet (*és, vagy, nem, ha*), mint az egyes osztályok matematikája.)

A másik pedagógiai téma a tantárgyi koncentráció kérdése.

Az anyanyelvi oktatás bázisát a nyelvészet (nyelvtudomány) adja, de szükség lenne interdiszciplináris bázisra is, a többi tárggyal való intenzívebb kapcsolatra. Egyik részről a magyarórákon túl minden más órán is célszerű lenne kihasználni az anyanyelvi nevelés lehetőségeit, más részről pedig szükséges a világ különböző részleteinek megismerését egy ponton (valahogy felülről szemlélve) összefogni. A tantárgyak, melyekkel termékeny lenne a kapcsolat: ének-zene (a zene rendszeréről már ejtettem szót), matematika (lásd *Vargha – Diményi – Loparits, 1977; Bernstein, 1979 és Péter, 1978*) (a formális, absztrakt jelenségek és a szabályok tekintetében), idegen nyelv (nyelvészeti tipológia, kontrasztív összevetés, univerzálé-kutatás lehetnének a kapcsolat alapfogalmai). A történelem és az irodalom tekintetében eddig tematikus koncentráció volt jellemző (ugyanakkor tanítsuk *Petőfit* az irodalom órán, mint a történelem órán, egyfajta kronológiai egyezés). Az irodalommal való koncentráció is elképzelhető azonban „strukturális” alapon: itt is központi jelentőségű a szabályok, „kánonok” szerepe. A „felülről való szemléléshez” azon összefüggések keresése a fontos, melyek a különböző tudományterületek rendszer-mivoltát tárják fel, a strukturális hasonlóságot. Hiszen, mint már mondtuk a korábbiakban, gondolkodni kell megtanítani a gyereket (az általános, az ember egész életén át funkcionáló gondolkodási képességeket kell fejleszteni), minimális ismeretanyag felhasználásával az összefüggéseket kell megismertetni, a rendszert kell láttatni.

6. MILYEN AKADÁLYOK MERÜLNEK FEL A FENT ELKÉPZELT TANANYAG LÉTREHOZÁSÁBAN?

6.1. A TANÁRKÉPZÉS

Nem csupán a tananyagok jelentenek hiányt, nemcsak az iskolai nyelvtankönyvekből hiányoznak a nyelvtudomány 20. századi eredményei, hanem a főiskolai, egyetemi magyartanár-képzésből is. Az egye-

temek legtöbbször csupán az általános (elméleti) nyelvészet (vagy esetleg valamely idegen nyelv) szakos hallgatók tanulnak a fent említett eredményekről, a majdani középiskolai magyartanárok – legjobb tudomásom szerint – csak Pécsen és Debrecenben vesznek részt ilyen jelleghű alapos képzésben.

Ugyanakkor az itt megkérdézett diákoknak is vannak kétségeik: elismerik, hogy a generatív szemlélet alapján a grammatika jobban tanítható, de nem mernének rá vállalkozni fenntartások nélkül. Tananyag hiányában ugyanis sokkal nagyobb erőfeszítésbe (idő, kreativitás) kerülne egy tanárnak ilyen típusú órát tartani, mint a meglévő anyagokat, tankönyveket használni. Már a hetvenes években kiderült az említett pedagógiai kísérletek során, hogy a nevelőkben kell kialakítani az igényt és a tudást, mely képessé teszi őket újszerű elgondolások gyakorlattá váltására. Olyan tanárok kellene, akiknek kezdeményező kedvük van, és öntevékenyek. (Volt olyan középiskolai tanár (biztosan nem is egy, én csak egyet ismerek), aki a Fiala Nyelvészek Munkaközössége által készített tananyagot egészen a nyugdíjazásáig (és utána is), a kísérlet befejezte után is tanította, mert valóban hitt benne, s a tapasztalatai is pozitívak voltak.)

A másik érv, hogy a régi tankönyveket tanítva nem kerülhetnek összeütközésbe környezetükkel: azokkal a kollégákkal, akik a hagyományos szemlélet szerint tanítanak, és esetlegesen – nem ismervén tananyagunk pozitívumait – negatívan állnának az úttörő kezdeményezéshez. Az igazgatóval, aki megijed egy *NP* láttán (és e mögött valójában az innováció általános problémáján kívül, egyfajta társadalmi előítélet, ideológiai konzervativizmus is áll, illetve a hagyományos szemlélet köztudatban élő művelődéstörténeti értékei). És ne feledkezzünk el a szülőről sem, aki a *nyelvtan* szó hallatára természetesen arra gondol csak, hogy „alany, állítmány, tárgy, határozó és jelző”, megijed, hogy otthon nem tud segíteni (bár bizonyos tantárgyak esetében már tapasztalta ezt), hogy nem tudja kontrollálni az iskolában tanultakat, és valószínű, hogy nem fogja támogatni ifjú tanárunkat és az általa képviselt nézeteket.

De ha nem is feltételezünk előítéleteket a szakmai hagyomány és a társadalom részéről (hiszen mérések hiányában e feltételezésünk maga is előítéleteken alapul): az új paradigma szerint tanító kezdőnek vállalnia kell egyrészt a kezdő tanár nehézségeit, akinek nem áll rendelkezésére a tapasztaltabb kolléga – esetleg egy egész munkaközösség – szakmai segítsége, másrészt pedig az innováció hátrányait a szervezett innováció előnyei nélkül (presztízs, infrastruktúra, továbbképzések, csoportmunka stb.)

Míndez a felsőoktatásra ró felelősséget: ezeknek a diákoknak szakmailag és pedagógiailag felkészültebbnek, fizikailag és mentálisan teherbíróbbnak kell lenniük a szokásosnál.

Harmadjára pedig ismét a külső vizsgákat, megmérettetéseket (érettségi, felvételi) kell megemlítenünk.

Úgy tűnik, hogy a felsőoktatásban, azon belül a pedagógusképzésben erősen igyekszik képviseltetni magát az az ideológia (elég régóta, és a tény valójában örögi körnek tűnik), mely szerint a pedagógusoknak azt a nyelvtant kell ismerniük, amit tanítani fognak, és tanítani a már meglévő tankönyveket fogják. Úgy tűnik, hogy még mindig nem sikerült elérni annak a régóta vágyott kapcsolatrendszernek a kiépülését, melyben az egyetemi tanterveknek (tanárképzésnek), az általános és középiskolának, majd az egyetemi felvételinek valóban köze van egymáshoz, és a visszacsatolások által látni lehet néhány év alatt az egyes változtatások következményeit.

Az is elképzelhető, hogy a felsőoktatási intézmények hiába akarják megvalósítani kettős feladatukat (szakma tanítása + tanárképzés), lehet, hogy valójában nem is akarunk tanárok (gyakorló pedagógusok) lenni, csak szükségünk van egy diplomára a továbblépéshez.

Ugyanakkor az is elképzelhető, hogy minden fordítva van, és azért nem merjük vállalni a tanári pályát (és most a financiális oldalától tekintünk el), mert nem megfelelő a szaktantárgyi és a pedagógiai képzés. (Vagy külön-külön, vagy az összehangolásuk.) Feltehetjük a kérdést, hogy megvalósul-e ezek közös célja, hogy elég-e (és hasznos-e) az egyetemeken lévő gyakorló tanítási órák száma, hogy nem lehet-e, hogy csak elméletben, vagy még elméletben sem tudunk mindent olyan jól? (Mindezek kifejtése külön dolgozatot igényelne.)

6.1.1. A PÉCSETT FOLYÓ NYELVÉSZETI KÉPZÉSI HAGYOMÁNY

Ha a Pécsi Tudományegyetem és a modern nyelvészet – azon belül a generatív grammatika – kapcsolatát tekintjük, *Temesi Mihály* professzort, *Szépe György* professzort és a már többször emlegetett Fialat Nyelvészek Munkaközösségét²⁷ kell először megemlítenünk. A '70-es évektől az ő kezdeményezésük és munkájuk biztosított lehetőséget arra, hogy a Pécssett végző tanárjelöltek a – „*már akkoriban is a legnagyobb magyarító erővel bíró, a legfinomabb nyelvi elemzés lehetőségével kecsegtető*” (Medve, 2001. 1.) – generatív grammatikai ismeretekhez hozzáférjenek. Természetesen sok bírálat is érte a közösség munkáját (például a nyelvi anyag kezelésének mereven formális módja, vagy az, hogy a gyermekek számára riasztónak tartották (ti. a bírálók) az idegen terminológiát, esetenként hiányolták a nyelv művelő szándékot, és nem tartották jónak, hogy bizonyos esetekben az elemzés „abszurd” jelenségekből indul ki. Mindezen kételkedő feltevésekre korrekt válaszok léteznek, és léteztek akkor is (létre lehet hozni magyar terminológiát is a tananyagban; azzal, hogy abszurdnak tűnő jelenségeket vizsgálunk, csupán a nyelv határait keressük; a jól formáltsági ítéletek pedig nyelvhelyességi szempontból is relevánsak).

Mint korábban is említettük, a magyar szakon végző egyetemisták sokáig egyedül Pécssett kaptak generatív alapú mondattan-képzést. Pécs tehát valóban különleges hely a tanárjelöltek számára. Mint láttuk, itt nem előzmény nélküli, ezért az országban természetszerűleg egyedülálló az a tevékenység, melynek eredményeként ma egy olyan oktatási program szerint tanulhatnak a hallgatók, amely a magyar nyelvre vonatkozó generatív kutatások eredményei alapján a magyar mondattani jelenségek teljes körének leírására vállalkozik²⁸, s melynek a közoktatásbeli adaptációja a nem titkolt célunk.

Míndezen után felvetődik a kérdés, hogy tudunk-e itt – ebben a pécsi közegben – megoldást találni a dolgozat során felvetődött kérdésekre? Hogy létrejöhet-e itt egy olyan tananyag, mely minden szempontból vállalható az anyanyelvi nevelésben?

6.1.2. „SZÁRNYPRÓBÁLGATÓ” TANANYAGOK

Tervezett tananyagok tekintetében voltak és vannak Pécssett kisebb-nagyobb próbálkozások arra nézve, hogy hogyan lehetne „becsempészni” a generatív szemléletet a közoktatásba. A pécsi Leöwey Klára gimnázium két tanára (*Tamás Csilla* és *Varga Judit*) évekkal ezelőtt létrehozta már egy tananyagot, mely generatív alapokon nyugszik, és ezt fakultáció keretében oktatják is az érdeklődő gimnazistáknak.

Egyetemünkön van olyan elképzelés is, mely szerint a hagyományos mondatelemzés formáját megváltoztatva képesek vagyunk az ábrázolaton megmutatni a generatív szemléletek eredményeiből valamennyit. Ez röviden az ágrajzok megváltoztatását jelenti.

A kezdeményezéseknek örülnünk kell, ugyanakkor ezek veszélyesek is lehetnek akkor, ha nincs mögöttük megfelelő elméleti háttér, valós kutatás és koherens modell.

Mi valóban azt gondoljuk, hogy a generatív szemlélet többet tud megmutatni az adott nyelv mondatainak több aspektusáról is, mint a hagyományos, de azt sem szabad elfelejtenünk, hogy a klasszikus mondatelemzésnek van egy határozott célkitűzése: a szintagmatikus kapcsolatokat bemutatni az ágrajzon, és ezt nem válthatjuk fel légből kapott – elméleti háttér nélküli – elemzési módokkal.

6.2. A KÖZVETÍTŐ IRODALOM

Ugyancsak problémát jelent a közvetítő irodalom hiánya. Más tudományágakkal szemben, a magyar gyakorlatban nincs olyan érthető irodalom, melyből a „földi halandók”: a hagyományos nyelvészetben felnőtt tanárgenerációk, vagy akár az átlagosan művelt laikusok megismerhetik a modern nyelvtudományt. Hogy milyen ismereteket tartalmaz ma Magyarországon egy (az egyetlen) modern nyelvtan, arról a

1992-ben megjelent „Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan” (Kiefer, 1992) kötete ad számot.

„Vajon hány iskola tanári könyvtárában van meg e kötet, hány magyartanár vette a fáradságot, hogy megértse, és vajon hánynak sikerült? E lépések idővel elkerülhetetlenek lesznek, ahogy a matematikatanárok megtanulnak újfajta módon gondolkodni, a magyartanárok is bizonyára magukévá teszik korunk nyelvszemléletét, s előbb-utóbb ennek megfelelő tankönyveket fognak igényelni...” (É. Kiss, 1996)

Nem értünk egyet É. Kiss Katalin véleményével, a *Strukturális* ugyanis a nyelvtant tanító középiskolai tanároknak – valószínűleg a benne használt formalizmus miatt – tényleg nem érhető. (A kötetnek ez egyébként nem is célja.) Gyakran az egyetemi hallgatóknak sem, és meg merjük kockáztatni, hogy a szakmán belül (a felsőoktatásban dolgozó kollégák között) is sokaknak problémát okoz a különböző modellekben²⁹ operáló kutatási eredmények feldolgozása.

Ugyanakkor azt gondoljuk, hogy a fent említett kötet nem hasonlítható össze a matematika tudományos eredményeinek leírásával, mert a nyelvészet esetében a metanyelv az, ami nem azonos a tanár kollégák által ismert és használt szaknyelvvvel, és ennek hiányában valóban nehéz a tanulmányok megértése.

1998-ban jelent meg az *Új magyar nyelvtan* (É. Kiss – Kiefer – Siptár, 1998), melynek szerzői feladatukul tűzték ki, hogy a modern nyelvészetben járatlan olvasó (elsősorban magyartanár) számára hozzáférhetővé teszik a legújabb kutatási eredményeket. A kötet a mondattan kapcsán sok izgalmas jelenséget vet fel, de hiányzik a teljességre törekvő mondatelemzés és a példatár. Nem azért nehéz olvasni, mert túlzottan formalizált lenne, hanem, mert nem elegendő a mögötte levő elmélet, ugyanis a gondolkodó emberben felmerülő kérdésekre nem kapunk minden esetben megnyugtató választ: például az ágrajzok csomópontjainak jelölése gyakran motiválatlan.

Bánréti Zoltán szerint: „Kötelességünk az is, hogy a társadalom számára különféle csatornákon át hozzáférhetővé tegyünk a kutatások eredményeit. Így fontos feladatunk, hogy a *Strukturális Magyar Mondattan eredményeit* alkalmazzuk a 4 és 6 osztályos gimnáziumok számára olyan, szabadon választható anyanyelvi-kommunikációs nevelési tananyagokat készítsünk és ajánljunk fel, melyek a kamaszok kommunikációs képességeit az újabb nyelvészeti elméletek eredményeit felhasználva végzik el, és ezzel egy időben megfelelően segítsük az új iránt érdeklődő tanárok továbbképzését is, hiszen az iskola sikere nagy részben rajtuk múlik. Mindezzel hozzájárulhatnánk az anyanyelvi-kommunikációs nevelés hatékonyabbá tételéhez és modernizálásához. Ennek társadalmi fontosságához nehezen férne kétség.” (Bánréti, 1996. 16.)

Teljes mértékben egyetértünk az idézett célkitűzéssel, de azt gondolom, hogy kell születnie először egy olyan közvetítő anyagnak³⁰ mely alapján elkezdhetünk dolgozni a tananyag létrehozásán.

Abból adódóan, hogy a *Kiefer*-kötet alap kutatási eredményeket tartalmaz, a szerzők nem minden elemzési kérdésben hoztak egyértelmű döntést, bizonyos területeket pedig érintetlenül hagytak. Az így keletkezett „hézagok” kitöltésére vállalkozott Alberti Gábor és Medve Anna a fent említett modell (és egyetemi tankönyv) létrehozásával, és azt gondolom, hogy a közoktatásbeli problémára a megoldás talán az lenne, ha ezt az egységes modellt próbálnánk meg adaptálni.

7. AZ ALBERTI – MEDVE-MODELLRŐL³¹ (CÉLOK, KERETEK, ALAPOK; AZ ELŐTTÜNK ÁLLÓ MUNKÁRÓL)

A szerzők (*Alberti Gábor* és *Medve Anna*) részéről a modell kidolgozásában oktatói és kutatói motivációk egyaránt közrejátszottak. Céljuk volt bebizonyítani, hogy a modern nyelvészetben felhalmozódott tudás a magyar mondatelemzés területén felhasználható az anyanyelvi nevelés céljaira is. Hogy a magyar generatív nyelvészet ma már a magyar nyelv leírásának bármely részterületén teljesebb, pontosabb, hatékonyabban formalizálható, természetesebben általánosítható és rendszerezhető, elméletileg stabilabb, a jelentéstani és hangtani összefüggésekre jobban rávilágító elemzést képes nyújtani, mint az iskolai oktatás alapjául általában szolgáló hagyományos magyar nyelvészet. Ráadásul olyat, mely más nyelvek elemzéseivel is összhangban áll és azonos „metanyelven” van megfogalmazva. De mindez csak akkor hasznosítható a (köz)oktatás számára, ha létezik egy kidolgozott, egységes, a szokásos elemzési célokat minden részterületen maradéktalanul ellátni képes, a hagyományos elemzés tapasztalatait is tartalmazó szintaktikai modell, amely ugyanakkor eléggé egyszerű és lehatárolt ahhoz, hogy belátható idő alatt el lehessen sajátítani.

A modell *a kormányzás és kötés elméletének (Government and Bounding azaz GB)* keretében született. Az alternatív generatív irányzatok ugyan számos tekintetben csábító eredményt hoztak és alkalmanként tovább is jutottak a transzformációs irányzatnál, a legtöbb nyelvre azonban (így a magyarra is) *GB keretben* készült a legteljesebb leírás. Ilyen az itt bemutatásra kerülő modellhez közvetlen kiindulópontul, illetőleg hivatkozási alapul szolgáló „Strukturális magyar nyelvtan” mondattani kötete (*Kiefer*, 1992), amely – mint már említettük – a magyar mondattan mindezidáig legteljesebb és legalaposabb generatív nyelvészeti leírása.

A modell konkrét alapja tehát a *Kiefer*-kötet által '92-ben bemutatott magyar szintaxis. Az egyik megoldandó problémát az – a már említett tény – jelentette, hogy a *Kiefer*-kötet szerzői kutatói szuverenitásuk egy részét nem áldozták fel a közös modell érdekében, a mondatszerkezet különböző területeinek leírásai tehát nem teljesen illeszkednek

egymáshoz. Mivel azonban egy tágabb értelemben egységes modell alapján dolgoztak a szerzők, nem reménytelen az inkompatibilitások elsímítása egy újabb modellben.

A másik gyakorlati nehézség abból adódott, hogy a Kiefer-kötet alapvetési eredményeket tartalmaz, így a szerzők nem minden elemzési kérdésben hoztak egyértelmű döntést, bizonyos területeket pedig érintetlenül hagytak, minthogy azok lényegi mondanivalójuk szempontjából érdektelennek bizonyultak. Az Alberti-Medve-modellnek ezeken a leírási területeken tehát hézagokat kellett kitölteni. A hézagok kitöltésében segítségül vették a ‚Strukturális’ megjelenése óta eltelt évtized kutatási eredményeit: a magyar transzformációs generatív nyelvészet újabb fejlődési irányait, amelyek mögött a nemzetközi porondon lejátszódott minimalista fordulat hatása áll.

A szerzők lényeges elgondolása, hogy bármifajta elemzés célja végső soron tartalom és forma, a struktúrában elfoglalt hely és az ott betöltött funkció kapcsolatának feltárása. Ezért hát a transzformációs generatív hagyományban megszokott faépítő (újrairó) és faátalakító (transzformációs) – tehát a mondatszerkezetet, az összetevős fát kialakító – szabályokon kívül fonológiai és szemantikai-pragmatikai értelmező szabályokat is alkalmaznak. Minthogy azonban nincs ehhez háttérül, illetőleg alapul szolgáló – a szintaxissal kompatibilis – egzakt szemantikaelmélet, a szemantikai leírások kevésbé formalizáltak.

A modell évek óta használatos az oktatásban³², a kötet pedig, amely konkrét mondatelemzések tükrében állítja az olvasó elé az elméletet, 2002-ben megjelent. A szerzők munkája tehát bizonyos értelemben befejeződött. A bemutatott anyag – meglátásom szerint – jó néhány évig alkalmas lesz a felsőoktatásban a mondattani alapozásra oly módon, hogy az újabb kutatási eredmények kapcsán szükségesnek mutakozó továbbfejlesztést időről-időre hozzá lehet kapcsolni a már meglévőkhöz, hisz a bemutatott építkező technika biztosítani látszik a zökkenőmentes továbbépítést.

Ezzel párhuzamosan – a dolgozatban végig bemutatott érvek alapján – az a meglátásom, hogy szükség van ennek a modellnek a transzformációjára a közoktatás számára, és a modell lehetőséget is ad erre. Ezt a munkát már javában végezzük az anyanyelvi nevelés specializáció keretében az említett kutatócsoporttal. A következő fejezetben néhány feladattal fogjuk illusztrálni eddigi munkánkat.

8. FELADATOK

Az előző fejezetben röviden bemutatott modell közoktatásra való transzformálását nem konkrét tankönyv megírásaként tervezzük. A munka jelenlegi fázisában egy „feladatbank” anyaga gyűlik össze. Ter-

mésztesen mögötte körvonalazódik egy anyanyelvi nevelési koncepció, melyben – mint már a dolgozatban többször előkerült – fontos szerepe van a nyelvhez (úgy az anyanyelvhez, mint más nyelvekhez) való pozitív viszony kialakításának, és annak a ténynek, hogy a képességfejlesztés megvalósítását nem a grammatika súlyának csökkentésével próbáljuk elérni.

Ebben a fejezetben bemutatok néhány feladattípust a bővülő feladatbankból, mintegy illusztrálásaként az eddig leírt elgondolásoknak. A felépítésről teljes képet természetesen nem tudok nyújtani, mert ahhoz az egész rendszernek körvonalazódnia kell a képzeletünkben, a feladatok összeállításakor – természetesen – támaszkodunk az 5.1. alfejezetben már bemutatott elveinkre.

Az első két feladatban fel kell ismerniük a rosszul formált, valamint a homonim és szinonim alakokat, (s lehetőség szerint próbálják megragadni a homonímia/szinonímia okát), illetőleg „jól formáltságí” ítéleteket kell hozniuk kompetenciájukra hagyatkozva.

1) Keresünk szinonim és homonim mondatokat az alábbiak között!

- a. Huzat van.
- b. A barátnőm, aki Szeged lakik, már megint szakított a vőlegényével.
- c. Úgy gondolom, te vagy az, aki legközelebb ül az ablakhoz.
- d. Úgy gondolom, te ülsz a legközelebb az ablakhoz.
- e. A szegedi barátnőm már megint szakított a vőlegényével.
- f. Nem csuknád be az ablakot?
- g. Ti nem fáztok?
- h. Holtfáradtan hoztam haza a gyereket.
- i. Holtfáradt voltam, mikor hazahoztam a gyereket.
- j. A gyerek holtfáradt volt, mikor hazahoztam.
- k. Hagyjuk a gyereket pihenni!
- l. Hagyjatok pihenni!
- m. Az orvoság meggyógyította a beteget.
- n. A beteg meggyógyult az orvoságtól.
- o. A király a bástya mögött áll.
- p. Péter tizenhat évesen vette meg a kocsit.
- q. Farmeres fiúk és lányok ülnek a padon.

2) Az alábbi mondatok mindegyike kifogásolható. Csoportosítsd a mondatokat abból a szempontból, hogy milyen természetű kifogás hozható fel ellenük. Elfogadhatók-e a mondatok a magyar nyelv mondataként?

- a. Álomban két fekete macska voltam.
- b. Az európai értelmiség hozta létre a legtöbb kulturális értéket.
- c. János már alszik, János tehát ébren van.
- d. Dél-Amerikában az almafán is banán terem.
- e. Nem-e kellene elindulni?
- f. Mari elragadónak és jól tartja a férjét.
- g. Sok embereket megismerünk.
- h. Ki tegnap elvitte a könyvem?
- i. Elszállt fölöttünk az idő vasfoga.

- j. Nem látod, hogy már tíz perce halott vagyok?
- k. Az ebihalból hal lesz, ha megnő.
- l. Két ajtóval múlt három asztal.
- m. Ez a feladat még nehezebb, mint a télikabátom.

Az alábbi feladatban a kölcsönös és rendszeres helyettesíthetőség disztribúciós szabályait³³ fedeztethetjük fel a tanulókkal.

3) Válogasd ki az egyenértékű morfsorokat a következő halmazból:

a legkisebb fiú, körül, sétálunk, a könyvet olvassuk, a hajó felett, a kocsis, Győző, ott, a kórházban, kenyeret eszünk, a szomszéd ház lakói, két testvér, dühösen morgunk, haragszunk, széles folyó

Az alábbiakban (4–6.) a formalizmus használatát gyakorolhatjuk az elméletben megtanult újrairó szabályok gyakorlati alkalmazását segítő feladatokkal.

4) Igazak-e az alábbi állítások? Érvelj!

Ha a és b testvércsomópontok, akkor

- a szülőcsp.-ját és b szülőcsp.-ját ugyanaz a csp. dominálja közvetlenül
- amit a közvetlenül dominál, azt b is közvetlenül dominálja
- a gyermekét b vezérli
- minden a-t domináló csp.-ot minden b-t domináló csp. vezérel
- a-t vezérli mindaz, ami b-t dominálja

Ha a gyermeke b-nek, akkor

- minden, ami a-t dominálja, b-t is dominálja
- minden, ami b-t vezérli, az a-t is vezérli
- minden, amit b vezérel, a is vezérli
- mindazt, amit a dominál, b is dominálja

5) Az alábbi formalizmusok közül melyikről mondható el, hogy egy szabályt fogalmaz meg?

$H_2 + O = H_2O$

$a + b = c$

sebesség = út / idő

CO₂

Cr, Ag

12_c

A 7–9. feladatok a régens-vonzat viszonyra épülnek, illetve a vonzatok és szabad határozók megkülönböztetésére.

6) Mi hagyható el a következő mondatokból úgy, hogy a szósorok továbbra is grammatikus magyar mondatok maradjanak?

- a. A kedves fiú lelkesen megrázta Mari kezét.
- b. Tegnap Boldizsár lerajzolt egy igazán szép, barna szemű tehenet.
- c. Gedeon megvendégelte a barátait abban a vendéglőben, amit tegnap mutattál nekünk.
- d. Emánuel, aki a vicceivel mindenkit örületbe kerget, megpróbált jól bánni az ebédre érkező macskákkal.

7) Csoportosítsd az aláhúzott vonzatokat az alábbi szempontok szerint!

- A) 1. szó szerinti jelentésben szerepel
- 2. nem szó szerinti jelentésben szerepel
- B) 1. elhagyható
- 2. nem hagyható el

- a. A sarokba gurítottam a labdát.
- b. Budapesten lakik a barátom.
- c. Péter hisz a lélekvándorlásban.
- d. Mari mindig kíváncsi a véleményemre.
- e. A feleségére íratta az összes vagyonát.
- f. János már nem tart a főnökétől.
- g. Péter megint a székre tette a sáros cipőjét.
- h. A repülő az árokba zuhant.
- i. János hasonlít Woody Allenhez.
- j. A Mount Everest egy kicsit magasabb a Kékesnél.
- k. Péter már régóta külföldön él.

8) Állapítsd meg a kiemelt bővítményekről, hogy „szereplőt” neveznek-e meg vagy „díszletet” jelölnek.

- a. Péter tavaly a Balatonnál végképp kiábrándult a vízi sportokból.
- b. Az előadás előtt a főszereplő a színpadon vette át a főrendezőtől a közönségdíjat.
- c. A vizsga után Péter örömeiben a vitrinbe tette az indexét.
- d. Mari hetekig is eljátszik egy gondolattal.

Az utolsó bemutatásra kerülő feladat a mondatok szórendjével operál, mely a fókusz-projekció – a fókusz egy nyelvi szerkezet szemantikai (illetve fonetikai) súlypontja, legnagyobb közlési értékkel rendelkező eleme – megvilágításának egyik lehetősége lehet.

9) Mely mondatoknak azonos a jelentése, s melyeké eltérő?

Hogyan magyarázhatjuk az azonos és eltérő jelentést az elem sorokhoz rendelhető mondat szerkezet?

- a. Péter az 'apjától kapott egy pofont a bizonyítványáért.
- b. Péter az 'apjától kapott a bizonyítványáért egy pofont.
- c. 'Péter kapott egy pofont az apjától a bizonyítványáért.
- d. 'Péter kapott egy pofont a bizonyítványáért az apjától.
- e. 'Péter kapott a bizonyítványáért egy pofont az apjától.

JEGYZET

- 1 A Medve Anna tanárnő által vezetett csoport tagjai: Farkas Judit, Kleiber Judit, Szeffcsik János. A dolgozatban használt többes szám oka, hogy egy team keretében végzett munka eredményeit kívánom bemutatni.
- 2 „...*Problematicus az iskolai tantárgy és az alapjául szolgáló tudományos diszciplínák viszonya. Ez tapasztalható a tantárgy elnevezésének kettősségében. A hivatalos anyanyelv (általános iskola) és magyar nyelv (középiszkola) mellett él a vernakuláris-familárius nyelvtan is...*” (Medve, 2002.b) A *nyelvtan* szót mint tantárgyi elnevezést itt ebben az értelemben használom. Annak ismeretében ugyan, hogy új neveket kapott a pedagógiában lezajlott modernizációs törekvés eredményeképp, de ezen nevek a hét-

köznapri nyelvhasználatban aligha tudtak gyökeret verni.

- 3 A következő fejezetben tisztázni fogjuk a *grammatika* kifejezés különféle definícióit.
- 4 Lásd: *Takács*, 2000. A JPTE Tanárképző Intézetének kutatócsoportja 1999-ben Baranya megye 69 általános és középiskolájában több ezer tanulóval végzett kiterjedt pedagógiai mérést, melyet sok más mellett (pl. tantárgyi teljesítmény, intelligenciatesztek, szociális háttér stb.) a tantárgyi attitűdök területén is feldolgoztak. A fenti idézetek ebből a klasszikus statisztikai adatfeldolgozás eredményeit alapul vevő, a számadatokat teljesen mellőző Galois-gráfokat létrehozó strukturális analízisből származnak.
- 5 Nagy valószínűséggel a média (különösen a televízió) hatása, hogy az átlagos műveltségű magyar állampolgárok számára a nyelvtudomány kizárólagosan ismert területe a nyelvművelés. Bizonyítja ezt az a tény, hogy a *Ki a nyelvész* és a *Mit csinál egy nyelvész?* – kérdésekre Grétsy tanár úr és Vágó István neve volt a válasz, illetőleg az, hogy a nyelvész a helyes beszéddel foglalkozik. (*Medve*, 2002b)
- 6 A későbbiekben fogok példát hozni pontatlan definíciók okozta félreértésekre.
- 7 „...a nem részletezett, általános, de mindenképpen biztos ismeret sugalmazása... objektíve nem más, mint a tanuló becsapása: valamiféle végesség érzését kelti a megismerést illetően (általában is). A lezárt tudás benyomása a tanuló alkotó kedvét csökkenti...” (*Mártonfi*, 1978. 31–32.)
- 8 A 2001 szeptemberétől bevezetésre került Kerettantervben előírt pontos óraszám a *magyar nyelv és irodalom* tantárgy tekintetében a 9–11. évfolyamon: évi 148. Ebből a nyelv: 37, az irodalom: 111. A kettő aránya a 12. évfolyamon sem változik, az évi 128 órából 32 a nyelv és 96 az irodalom. Az 5–8. évfolyamon levő (általános iskola, felső tagozat) éves óraszám is ugyanennyi (148), de 50–50%-ban osztozik a két tantárgy.)
- 9 Egy ilyen jellegű felmérés – mely ezen dolgozatnak nem célja – érdekes eredményekkel járna.
- 10 A szakmai közgondolkodásban egyáltalán nem triviális az egyes jelenségek besorolása valamelyik területre. Tipikus példája ennek a helyesírás tanítása.
- 11 A '60-as évektől kezdődően egészen napjainkig tart az a vitának nevezhető párbeszéd, melynek részletezése dolgozatomnak nem célja, de amelynek folyamatában azt látjuk, hogy anyanyelvoktatásunk gyakorlata az öncélú grammatizálástól kezdve, a nyelvhelyességet (helyesírás, helyesejtés) és stílisztikát a központba helyező tanterveken át eljut a szinte teljesen grammatikamentes, nyelvhasználatcentrikus képzésig. Mindezt nem tartom helyesnek, a fenti sorokban érveket is felsorakoztatok a grammatika oktatása mellett. Nem vitatjuk azonban, hogy e folyamatban nagyon rokon-szenves törekvések is megjelentek. (*Hoffmann és Temesi*, 1971)
- 12 Persze az Országos Közoktatási Intézet szövegértést és szövegalkotást vizsgáló MONITOR-felmérései (holland-magyar összevetések) vagy a 2000-es PISA vizsgálatok alapján nem állíthatjuk, hogy teljesen megnyugtató lenne a helyzet. (MONITOR '95, A PISA 2000 vizsgálatról) Nem gondolom azonban, hogy e képességek az oktatásban a grammatikának a háttérbe helyezésével, illetve annak árán fejleszthetők. Ellenkezőleg: egy jó grammatikaoktatás vélhetőleg bizonyos kommunikációs képességek fejlesztését is segíti.
- 13 A dolgozatnak nem célja az anyanyelv és az idegen nyelvek kapcsolatának minden ponton való találkozását bemutatni, csak néhány gondolat kerül elő ezen téma kapcsán.
- 14 A Kerettanterv nem más, mint a központi bázis jellegű tanterv (NAT) és a helyi tantervek közé beillesztett elem, mely a korábbi helyzetnél sokkal inkább szabályozza a helyi tanterveket. A műveltségterületek helyett visszatér a tantárgyakhoz, és a százalékos órai arányok helyett meghatározza az egyes tárgyak éves óraszámát is. Új eleme a tantervnek, hogy a fejlesztési követelmények mellett az egyes témakörökben megnevezi a belépő tevékenységformákat, illetve meghatározza a továbbhaladás feltételeit. Ehelyütt egyetlen szempontból fogom megvizsgálni (minden tartalmi és szerkezeti kritika nélkül – részletes kritika olvasható az alábbi cikkben: ELTE BTK Mai

- Magyar Nyelvi Tanszékének kutatói (2000), méghozzá abból a szempontból, hogy mennyire kompatibilisek ezen előírások a mi generatív szemléletű tananyagunkkal).
- 15 Ennek kapcsán érdemes megjegyezni, hogy a Kerettantervet elkészítő bizottság munkájában pécsi szakember is részt vett, képviselve a modern nyelvészet szellemét.
 - 16 A NYIK és az NYKIT a centralizált tantervi irányítás időszakában kapta az *alternatív program* elnevezést. E terminológia azóta is él, ezért dolgozatomban is ezt a megjelölést használok rájuk.
 - 17 A hivatalos tankönyvjegyzék a 2002/2003-as tanévben magyar nyelvből az 5. és a 12. évfolyam között 149 tankönyvet és feladatgyűjteményt tartalmaz.
 - 18 A neveléstörténeti jelentőségű program (melyet nem csak Magyarországon, de szlovákiai magyar nyelvű iskolákban is tanítanak) kimunkálása 1971-ben kezdődött. A programot csak olyan pedagógusok taníthatják, akik előtte részt vesznek egy, a tanításra felkészítő száz órás tanfolyamon.
 - 19 A munkaközösség tevékenységéről és tagjairól lesz még szó részletesebben.
 - 20 Az első kísérleti tanítások 1979-ben kezdődtek. A pedagógusok – kiknek a tanórákon más jellegű feladataik vannak, mint általában a magyartanároknak, ők ugyanis grammatikai és kommunikációs problémákat generálnak, és így fejlesztik a tanulók problémaérzékenységét és vitakészségét – differenciált tanítási formát alkalmaznak a tanórákon.
 - 21 A tervezett tananyagból példák majd a 8. fejezetben olvashatók. Az itt felsorolt elveket már több helyütt – különféle előadásainkban (lásd: *B. Nagy – Farkas*, 2004) – elmondtuk, így elképzelhető, hogy az olvasó találkozott már az alábbi felsorolással és jellemzővel, de fontosnak gondoljuk itt is részletesen kifejteni ezeket, nem csupán felsorolásukat adni, hiszen ez az elméleti alapja készülő tananyagunknak.
 - 22 Itt csupán az elvekről van szó, nagyon jól tudjuk, hogy idő hiányában nehéz mind ezeknek megfelelni. Számítunk ugyanakkor a kötelező órákon kívül történő foglalkozásokra is.
 - 23 „*a nyelvre vonatkozó ismeretanyag nem átadandó a tanulóknak, hanem kibontandó belőlük.*” (In: *Nyelvtudomány és anyanyelvi oktatás*, 1972. 443.)
 - 24 „*A gyerekek a tapasztalati tevékenységek közben, a dolgokkal manipulálva megismerik azok szerkezetét, használatának módjait.*” (*Bánréti*, 1981. 17.) Jean Piaget alapján.
 - 25 Szemben azzal a bölcsészettudományos vélekedéssel, miszerint a nyelv absztrakt társadalmi létező, és csupán a magyar nyelvű irodalmi alkotásokban vagy a magyar beszélők megnyilatkozásaiban létezik, a generatív nyelvelmélet az anyanyelvtudás modellálása során a hipotézis-felállítás és -ellenőrzés olyan módszereit követi, mint a természettudományok.
 - 26 Nem beszélünk itt arról, hogy mennyire fontos az iskola szabad, gyermekszertető légköre, nem beszélünk a módszerekről és a tanulászervezési struktúrákról sem.
 - 27 A munkaközösség (modern nyelvészekből álló lelkes csapat, akik egy középiskolai kísérleti program létrehozásán dolgoztak) tagjai: Bánréti Zoltán, Füredi Mihály, Kenesei István, Komlósy András, Mártonfi Ferenc, Radics Katalin, Terts István, Tóth Pál.
 - 28 Lásd: *Alberti – Medve*, 2002b. A következő fejezetben jellemezni fogjuk a programot.
 - 29 A generatív szemléletű nyelvelmélet, ezen belül a GB keret alkalmazása jórészt közös az egyes szerzők fejezeteiben, de a leírandó terület igényei szerint többé-kevésbé eltérnek a „kánontól”, illetőleg saját képükre formálják azt.
 - 30 Az Alberti-Medve programot megfelelőnek gondolom erre a célra. A modell megnevezését a pécsi diákok nyelvhasználatából vettem. A szerzők egyike a megnevezést kissé fellelengzősnek tartja, de maga is belátja, hogy nincs jó alternatíva. A rokonszenvesebb „pécsi modell” elnevezés már „foglalt”: a Szépe tanár úr által Pécssett bevezetett, a modern nyelvészet eredményeit folyamatosan integrálni képes felsőoktatási modellt nevezük így a szakmai köznyelvben.
 - 31 A modell bemutatásakor támaszkodom a kötet (*Alberti és Medve*, 2002b) bevezetőjére.
 - 32 A modell oktatása a PTE Nyelvtudományi Tanszékén nappali és kiegészítő képzés, valamint a Nyelvtudományi Doktori Iskola keretében is zajlik. A szerzőkön kívül lelkes

demonstrátorokból „előlépett” tanáregedek és újabb ifjú demonstrátorok tanítják 6–7 éve.

- 33 A disztribúciós elemzés az amerikai deskriptív iskola módszere, mely a nyelvi rendszer jelenségeit (a jelentést figyelmen kívül hagyva) formális szabályokba igyekszik foglalni. (Például a szófajokat aszerint csoportosítja, hogy az adott szó a mondatban milyen környezetben fordul (vagy nem fordul) elő.)

IRODALOM

Alberti Gábor – Medve Anna (2002a): Láttatni a láthatatlant; az üres kategóriák szerepe a grammatikában és a grammatikaoktatásban. In: Főris Ágota – Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.) *A nyelv nevelő szerepe*. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. Lingua Franca Csoport, Pécs. 517–525.

Alberti Gábor – Medve Anna (2002b): *Generatív mondatnani gyakorlókönyv 1–2*. Janus Books, Pécs.

B. Nagy Ágnes (2004): *Érdekesen is lehet tanítani a nyelvtant I. Miért van szükség egy új szemléletű középiskolai tananyagra?* (Megjelenés alatt.) (Előadásként elhangzott a XIV. MANYE Kongresszuson, Nyíregyházán, 2004 áprilisában.)

B. Nagy Ágnes – Farkas Judit (2004): *Hogyan érdemes generatív mondatnani tanítani középiskolában?* (Megjelenés alatt.) (Előadásként elhangzott a Nyelvészdoktoranduszok 8. Országos Konferenciáján, Szegeden 2004 novemberében.)

Bachát László (1998): *Magyar Nyelvtani Műszótár*. Tóth Könyvkereskedés és Kiadó Kft., Debrecen.

Bachát László – Fülöp Lajos – Szathmári István (szerk., 1984): *Az anyanyelvi nevelés korszerűsítésének áramában*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Bánréti Zoltán (1979): *Gyerek és anyanyelv*. Anyanyelvi nevelési kísérlet 4. és 5. osztályban. Tankönyvkiadó, Budapest.

Bánréti Zoltán (1981): *Kamasz és anyanyelv*. Anyanyelvi nevelési kísérlet 6. és 7. osztályban. Tankönyvkiadó, Budapest.

Bánréti Zoltán (1994): *Mozgékony mondat szerkezetek – rendező szabályok*. A magyar generatív mondatnani alapjai középiskolások számára. Korona Kiadó, Budapest.

Bánréti Zoltán (1996): Nyelvészeti kutatás és oktatás. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára barátaitól, kollégáitól, tanítványaitól. JPTE PSZM Projekt Programiroda, Pécs. 13–17.

Bánréti Zoltán (1999): Nyelvtan és kommunikáció tizenéveseknek. *Modern Nyelvvoktatás*, 1. 9–23.

Bernstein, Leonard (1979): *A megválaszolatlan kérdés*. Zeneműkiadó, Budapest

É. Kiss Katalin (1996): A műveltség tartalom változása. Anyanyelv – idegen nyelv – nyelvészet. *Iskolakultúra*, 5. 75–80.

É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter (1998): *Új magyar nyelvtan*. Osiris, Budapest.

Heller Ágnes (1997): Filozófia mint luxus. *Jelenkor*, 11. 1072–1075.

Hoffmann Ottó – Temesi Mihály (1971): Anyanyelvi nevelésünk egységéért és korszerűsítéséért. *Magyar Nyelvőr*, 3. 323–331.

Imre Samu – Szathmári István – Szűcs László (1980): *A magyar nyelv grammatikája*. Nyelvtudományi Értekezések. 104.

Kerber Zoltán (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. Az Országos Közoktatási Intézet honlapjáról (www.oki.hu) *A tantárgyak helyzete* című összekötetés alól letöltve 2002. szeptember 25-én.

Kiefer Ferenc (szerk.) (1992): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Mártonfi Ferenc (1978): *Segédkönyv a középiskolai nyelvtanításhoz*. Kézirat, Budapest.

Medve Anna (2001): A főnévi csoport őrügyén. In: Andor József – Szűcs Tibor – Terts István (szerk.): *Szines eszmék nem alszanak...* Szépe György 70. születésnapjára. Lingua Franca Csoport, Pécs. 807–817.

Medve Anna (2002.a): Van róla fogalmunk? A magyar grammatika oktatásáról nem csak „magyargrammatikusoknak”. *Modern Nyelvoktatás*, 2–3. 50–56.

Medve Anna (2002.b): *Generatív nyelvészet az oktatásban*. PhD disszertáció, Kézirat, Pécs.

Medve Anna (2002.c): A lélek ezer ruhája. (Az anyanyelvi műveltség kapcsolata más műveltségterületekkel.) Megjelenés alatt.

Szépe György (szerk.) (1976): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Szépe György (1980): A nyelvi és kommunikációs nevelés távlati fejlesztése. In: Rét Rózsa (szerk.): *Műveltségkép az ezredfordulón*. Kossuth Kiadó, Budapest. 35–68.

Szépe György (1995): A nyelvi és kommunikációs nevelés időszerű kérdései. *Iskolakultúra*, 8–9. 20–25.

Szépe György (1998): Anyanyelvi nevelés a többnyelvű világban. In: Lengyel Zsolt – Navracscics Judit (szerk.): *Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok*, 2. évf. 2. Veszprém. Péter Rózsa (1978): *Játék a végtelennel*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Rácz Endre (1980): Az anyanyelvi nevelés korszerűsítésének grammatikai megalapozásáról. *Magyar Nyelvőr*, 4. 456–469.

Takács Viola (2000): Attitűdvizsgálat – strukturális elemzéssel. *Iskolakultúra*, 6–7. 199–201.

Zsolnai József (1997) Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságszindrómáira II. rész *Modern Nyelvoktatás*, 1–2. 45–56.

A magyar nyelvi kerettanterv tervezetéről. (Írták: az ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszékének oktatói) *Magyar Nyelvőr*, 2. 168–194.

A PISA 2000 vizsgálatról (Írták: Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs, 2001) *Új Pedagógiai Szemle*, december.

Kerettanterv. (Letöltve az Oktatási Minisztérium honlapjáról (www.om.hu) 2002. szeptember 9-én.)

Magyar nyelv a gimnázium II. osztálya számára. Első rész. A mondat tagolása. Kísérleti munkafüzet. Kézirat. Készítette: A Fialat Nyelvészek Munkaközössége, Budapest, 1980. MONITOR '95. A tanulók tudásának felmérése. (szerk.: Vári Péter) Budapest, 1997. Nyelvtudomány és anyanyelvi oktatás. (Írta: a Fialat Nyelvészek Munkaközössége.) *Magyar Nyelvőr*, 96. évf. 1. 442–451.

A SZÓBELISÉG-ÍRÁSBELISÉG PARADIGMA

KOMMUNIKÁCIÓELMÉLETI ADALÉKOK A SZÓBELI ÉS ÍRÁSBELI KÖZLÉSFORMÁK TERMÉSZETÉHEZ

A posztliterális korában élünk, abban a korban, amikor az írás elveszíteni látszik korábbi hegemóniáját az emberi kommunikációban. Az írás – és az olvasás – visszaszorulásáról tanúskodnak *Terestyéni Tamás*nak a nyolevanas években végzett, majd a kilencvenes évek derekán megismételt felmérései (*Terestyéni*, 1987. 1996), ugyanerről tudósít az oly nagy vihart kiváltó PISA-jelentés¹, s ebbe a sorba illeszkedik a funkcionális analfabetizmusnak – vagy finomabban illiterációnak – nevezett jelenség gyanítható terjedése is.

A diszlexia mára megszűnt különleges jelenség lenni, egyfajta kulturális mintázattá vált – írja *Nyíri Kristóf* a szóbeliség-írásbeliség kérdéskör legnevesebb hazai kutatója. (*Nyíri*, 2001) Ugyanő hívja fel a figyelmet arra is, hogy a szóbeliség-írásbeliség paradigma története lényegében a témával szembeni emberi közömbösség története. Az alábbi írás a szóbeli és az írásbeli közlésformák természetének a vázlatos áttekintésével ahhoz szeretne hozzájárulni, hogy a téma fontosságának megfelelő figyelmet kapjon az oktatási gyakorlatban is.

1. A SZÓBELI NYELVHASZNÁLAT JELLEMZŐI

A kommunikációtörténet a szóbeliség két korszakát különbözteti meg: az *elsődleges szóbeliséget*, illetve a *másodlagos szóbeliséget*. Elsődleges szóbeliségen az írás megjelenése előtti nyelvhasználatot, másodlagos szóbeliségen pedig azt az új, a korábitól számos fontos jegyben különböző, ugyanakkor az elsődleges szóbeliség lényegi vonásait megőrző s ezáltal sokszínűbb, rétegzettebb szóbeliséget értve, amely a hangot rögzítő és továbbító eszközök (fonográf, telefon) feltalálását követően bontakozott ki.

Az *elsődleges szóbeliség* terminusnak tulajdonképpen csupán körülményből nézve van elkülönítő értelme, a szóbeliség ugyanis az írás megjelenése előtt a nyelvhasználat egyetlen lehetséges formája volt. Keretét kizárólagosan a közvetlen emberi kommunikáció adta, amely három dimenzióban zajlott:

1. a szegmentális nyelvi jelek (beszédhangok-szavak),
2. a szupraszegmentális nyelvi jelek (hangterjedelem, hangerő, időtartam),

3. az extralingvális jelek (mimika, gesztusok, testbeszéd stb.) szintjén.

Szemiotikai szempontból a szegmentális nyelvi jelek digitális kódban kifejezhető *diszkrét jelek*, amelyek önmagukban is egyértelműen definiálhatók; a szupraszegmentális jelek viszont analóg kódban kifejezhető *folytonos jelek*, amelyek csak egy hierarchiába rendeződve nyelik el értelmüket. Az extralingvális jelek zömükben folytonos jelek (pl. egy mosoly az arcon), de vannak közöttük diszkrétetek is (pl. a bólintás).

Mivel az elsődleges szóbeliség több tízezer évnyi időt ölel fel, nem írható le statikusan, hanem csupán a fenti három dimenzió relatív súlyának a kommunikáción belüli változásával. E változások valószínű iránya a következő volt: extralingvális jelek → szupraszegmentális nyelvi jelek → szegmentális nyelvi jelek. Látható, hogy a változások a nyelvi jelek súlyának a növekedésével, ezen belül pedig a szegmentált (tagolt, artikulált, diszkrét) jelek szerepének az erősödésével jártak, ugyanis csak az egyre finomabb tagolás biztosíthatta a jeleknek azt a magas fokú variabilitását, amely elengedhetetlen volt a kommunikáció folytonosan növekvő jeligényének a kielégítéséhez.

A mai nyelvállapothoz viszonyítva azonban voltak az elsődleges szóbeliség nyelvének a változásokon átívelően is tartósan meglevőknek tekinthető jegyei. (Közülük egyik-másik bizonyos fokig a mai szóbeli nyelvhasználatra is jellemző.) A *hangzás* szintjén az elsődleges szóbeliség nyelve a mainál minden bizonnyal sokkal gazdagabb akusztikus moduláltsággal bírt: az elsődleges szóbeliség nyelve mai fogalmaink szerint éneklő, kántáló lehetett. (*Nyíri*, 1998. 13.) A fontos szövegeknek (törvények, imádságok stb.) akusztikusan szervezett formát adtak – mai szóval: versbe szedték őket –, hogy könnyebben megjegyezhetőek legyenek. Az akusztikus szervezettség nélküli szöveg – a próza – a születő írásbeliség terméke, mivelhogy az írásban rögzített szöveget már nem volt szükséges az emlékezetben tárolni.

A *szavak* tekintetében az elsődleges szóbeliség nyelve mindenekelőtt két vonatkozásban tér el a mai nyelvtől: a *szójelentések*, illetve a *jel és a jelölt viszonya* tekintetében.

Mai fogalmaink szerint az elsődleges szóbeliségben egy-egy szóalak végtelenül sok jelentéssel bírt²: mondhatni, szinte nem is volt jelentése. A kimondott szó egy adott hanghordozásba ágyazottan, egy meghatározott szövegösszefüggésben, egy konkrét kommunikációs szituáció viszonyrendszerébe illeszkedve úgynevezett *közvetlen szemantikai megerősítés*³ (*Goody és Watt*, 1968. 29.) révén nyerte el aktuális jelentését. Nem volt – nem is lehetett – viszont olyan rögzített, közmegegyezéses jelentése, amely például hivatkozási alapként szolgálhatott volna.

Az elsődleges szóbeliségben „a szavak nem jelek”⁴ – írja Ong. (Ong, 1982. 75.) Valóban, mivel a szavak az emberek tudatában nem válnak el attól, amit jelölnek, így annak lehetősége, hogy jelnek tekintsék őket, fel sem merül. A jelet a jeltárgytól el nem választó gondolkodás termékei a tabuszavak: ezek nagy száma képes dezintegrálni egy nyelvet^V. Azt, hogy a mai ember sem mentes az ilyesfajta gondolkodástól, az újabb és újabb eufemizmusok bizonyítják. Az elsődleges szóbeliségben a szavak egyébként nemcsak jeltárgyuktól, hanem kimondójuktól – ahogy Platón mondja: „atyjuktól” (*Phaidrosz* 275e) – sem válnak el: a szó mögött minden esetben emberi jelenlét van.

Az elsődleges szóbeliség nyelve *szintaktikai* szempontból is eltér a későbbi nyelvallapotoktól: mintegy a hangzó nyelv egydimenziós – időbeli – linearitását leképezve az alapvető szövegszervező eszköz a *kapcsolatos mellérendelés*. Ennek oka mindenekelőtt az, hogy a szöveget az annak kimondásával azonos idő alatt létrehozó ember nem képes bonyolultabb relációknak a nyelvi megjelenítésére. Erre egyébként nincs is szükség, mivel a „közvetlen szemantikai megerősítés” szintaktikai vonatkozásban is működik: a kapcsolatos mellérendelési viszony mélyén rejtező esetleges bonyolultabb relációkat felszínre hozza a hanglejtés, a kontextus, a szituáció és a beszédet kísérő extralingvális jelarzenál (gesztusok, mimika stb.).

72

Szemiotikai – jelelméleti – szempontból az elsődleges szóbeliség kommunikációját a folytonos jeleknek a diszkrét jelekkel szembeni relatív túlsúlya jellemzi, ez a túlsúly viszont az idő múlásával fokozatosan csökken, amíg a (hangzó) nyelv diszkrété válása elér egy olyan szintet, amelyen már létrejöhet a hangrögzítő írásrendszer.

A közvetlen emberi kommunikáció azáltal, hogy három szinten zajlik, olyan gazdag jelentéstartalmakat közvetíteni képes többszólamúságot és mélységet nyer, amelyet egyetlen kommunikációs technológia sem képes újrat teremteni, sőt megközelíteni sem. Ez a többszólamúság tompítja és palástolja a hangzó beszéd egyébként könyörtelen egydimenziós (időbeli) linearitását is.

2. AZ ÍRÁSBELI KÖZLÉS JELLEMZŐI

Elsőként mindazonáltal úgynevezett *jelentésrögzítő*⁶ írásmódok jöttek létre, amelyek a nyelven mintegy átnyúlva közvetlen kapcsolatot hoztak létre a reprezentált dolgok és az írásjegyek között – ilyenek voltak az egyiptomi hieroglifák, a sumer írás, s ilyen a ma is használatos kínai írás.

Az írás és a nyelv találkozása – amelyre a *hangrögzítő* írásmódok megjelenésével került sor – tulajdonképpen már az írásfejlődés második foka. A hangrögzítő írásoknak három fajtáját különböztetjük meg: 1. a

szótagírásokat, 2. a mássalhangzóírásokat, 3. a fonetikus (más szóval: teljes) ábécéket. A mai latin és cirill betűs ábécék alapjául szolgáló görög írás a Kr. e. VIII. században jött létre, amikor a görögök a föníciaiaktól átvett mássalhangzóírást magánhangzójelekkel egészítették ki.

Az írás megjelenése forradalmi változást jelentett: felszámolta a kommunikáció addig áthághatatlanak tekintett térbeli és időbeli korlátait, s az emberi közösségek társadalmi szerveződése előtt végtelen távlatokat nyitott meg.

Az írást kezdetben⁷ a hangzó beszéd egyszerű reprezentációjának tekintik, a beszédtől való különbözősége csak lassan tudatosul. Pedig a különbségek számosak, amelyek részben az írás *tökéletlenségéből* adódnak, részben pedig abból a szóbeliségbeli *eltérő kommunikációs helyzetből*, amelyben az írás tipikusan működik.

Az írás *tökéletlenségén* azt értjük, hogy az írás csak a nyelv szegmentális jeleinek a hozzávetőleges rögzítésére képes, a szuperszegmentális eszköztárból csupán néhány elemet képes haloványan megragadni az írásjelek (kérdőjel, felkiáltójel stb.) segítségével. Ez a körülmény arra kényszeríti az író embert, hogy azokat a jelentéstartalmakat is a szegmentális nyelvi eszközökbe kódolja bele, amelyeknek a kifejezésére a szóbeli közlésben általában a szupraszegmentális eszköztár segítségével kerül sor. Ily módon szükségessé válik a szegmentális nyelvi eszközök jelentős bővítése, amely a nyelvi eszközök további diszkrétte válását eredményezi: ez mindenekelőtt a korábbi komplex szójelentések tagolódásában nyilvánul meg, ami persze a szóalakok megszaporodásával jár, hiszen az elkülönült szójelentések mindegyikéhez más és más szóalakot kell rendelni.

A szójelentések tagolódásához és pontos körvonalazódásához hozzájárult a szóbeliségétől *eltérő kommunikációs helyzet* egyik fontos eleme, az *interaktivitás hiánya* is: az írott szöveg olvasójának általában nincs módja kérdést intézni a szöveg írójához, az írott szöveg szavainak önmagukért kell jótállniuk (vö. *Phaidrosz* 275e). Az írásbeliségre jellemző kommunikációs helyzet – amely a szóbeliségtől eltérően sem térben, sem időben nem kényszeríti egymás mellé a kommunikációs partnereket – további nyelvhasználati sajátosságok forrása is lehet. A szóbeliségben a szöveg alkotójának nagyjából annyi ideje van mondanójának nyelvi formába öntésére, amennyi ideig tart a szöveg kimondása, a szöveg befogadójának pedig ugyanennyi a szöveg megértésére. Az írásbeliség ezzel szemben független az időtől: mind a szövegalkotó, mind a szövegbefogadó lényegében tetszés szerinti időt fordíthat az írásra, illetve olvasásra. Könnyen belátható, hogy ennek révén az írásbeli közlésben lényegesen komplexebb jelentéstartalmak továbbítására – és egyáltalán: *létrehozására!* – nyílik mód. Ezek a komplexebb, bonyolultabb jelentéstartalmak persze nemcsak nagyobb számú szóalakot, hanem újfajta szintaxist is igényelnek: a szóbeli közlésre jellemző

kapcsolatos mellérendelés nem nyújt megfelelő keretet az összetettebb tartalmak nyelvi megformálásához. Létrejönnek tehát a mellérendelés további válfajai, továbbá az alárendelések gazdag viszonyrendszerei is. A gazdag eszköztár azután korábban elképzelhetetlen mélységű és kiterjedésű gondolatrendszerek létrehozását eredményezi. *Hajnal István* írja: „... az írás időt enged az író számára, hogy homályosan mozgó képzeit következtesen, ésszerűen, energikus belső művelettel fejezze ki. Az író gondolatait radikálisan fegyelmezi, a közösséggel azonos alapra igyekszik formáit, kifejezéseit hozni”. (*Hajnal*, 1998. 199.)

Az írásbeliség kommunikátumai ugyanakkor a szójelentések aggályoskodóan precíz elkülönítése, illetve a bonyolult szintaktikai viszonyhálókat következtében nélkülözik a szóbeli közlésre jellemző spontaneitást és természetességet. Ez mindenekelőtt abból következik, hogy míg a szóbeli közléshez az ember kizárólag veleszületett eszközöket használ fel, az írás (*mesterséges*) *technológia*⁸ *Vigotszkij* a „beszéd algebrajának” nevezi az írást, s arra hívja fel a figyelmet, hogy „az írott beszéd olyan szituáció, amely [...] kettős absztrakciót kíván: elvonatkoztatást a beszéd hangzó oldalától és a beszédértől”. (*Vigotszkij*, 2000. 261.) Fontos körülmény az is, hogy az írás a nyelvet az ember számára csak nehezen kezelhető idődimenzióból a tapintás és a látás segítségével sokkal inkább birtokba vehető térdimenzióba helyezi át.⁹ Mivel az írás a közvetlen emberi kommunikáció csupán egyetlen szintjének – a szegmentális nyelvi jeleknek – a rögzítésére képes, nincs meg benne eleve adottan a közvetlen emberi kommunikáció többszólamúsága, s könyörtelenül, palástolatlanul érvényesül a linearitás is, melyet csupán az írás hordozójának (például a papírlapnak) kétdimenziós természete enyhít valamelyest; ez *fizikailag* lehetővé teszi, hogy a szöveg befogadója egyszerre több szót (akár egy egész bekezdést) fogjon át, ám az ilyen művelet hosszadalmas előzetes kognitív-mentális tréninget feltételez.

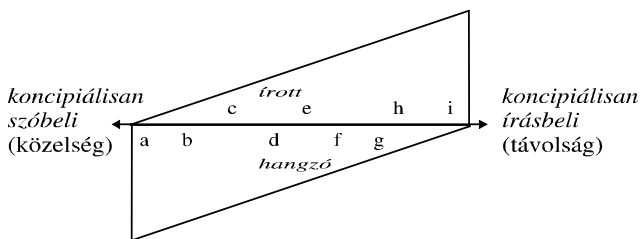
A fenti különbségek fényében természetes, hogy idővel az írás megszűnt pusztán a hangzó beszéd grafikus rögzítése lenni, és *autonóm kifejezési formává* vált. Ez igazából akkor következett be, amikor a könyvnyomtatás feltalálásának (1447) köszönhetően az írás szélesebb körben elterjedt, s eltűnt a sokáig az írást és az olvasást egyaránt kísérő hangzó beszéd, azaz mind az írás, mind az olvasás *némává* vált – erre pedig csak a XVII–XVIII. században¹⁰ került sor.

Szemiotikai szempontból az írás eleve is döntő mértékben diszkrét jellegű. Az oppozíciók eredményeként körvonalazódott fonémákat jelző betűk az általuk jelölt fonémákhoz hasonlatosan oppozitív viszonyban állnak egymással; az autonóm közlésformává válás eredményeképpen ez a diszkrét jelleg a szemantika és a szintaxis területén is jelentős mértékben teret nyer, miközben a nyelv folytonosjel-készletének a szerepe csökken.

3. AZ ÍROTT ÉS A BESZÉLT NYELV INTERFERENCIÁJA

Amint az írás autonóm közlési formává vált, a beszédétől már nem csupán mediálisan, a *médiium* (ennek szerepét a beszéd esetében *hanghullámok*, az írás esetében *grafikus jelek* töltik be) tekintetében különbözött, hanem a *koncipialitás* (megformálás, szövegstruktúra stb.) tekintetében is. Az írott és a beszélt nyelv azonban – szélsőséges kivételektől eltekintve – nem elszigetelten létezett, így a két nyelvhasználati forma folyamatos megtermékenyítő hatással volt egymásra: a beszélt nyelv nem engedte az írott nyelvet túlságosan elvonttá és bonyolulttá válni, az explicitebb írott nyelv pedig pontosabbá és árnyaltabbá tette a beszélt nyelvet is.¹¹ A beszélt nyelvnek az írott nyelvre gyakorolt hatása a szóbeliség mennyiségi túlsúlyából fakadt – amely az írásbeliség évszázadai alatt is megőrződött –, az írott nyelvnek a beszélt nyelvre gyakorolt hatását pedig az írásbeliség magas fokú társadalmi presztízse táplálta.

Az írás autonóm közlésmóddá válása (a koncipiális írásbeliség létrejötte) a lehetséges szövegformák gazdag változatosságának a forrásává vált. Az alábbi ábra jól szemlélteti ezt¹²:



1. ábra. (a = familiáris beszélgetés b = telefonbeszélgetés c = magánlevél d = „prezentáció” szövege e = sajtóinterjú f = prédikáció g = tudományos előadás h = vezércikk i = jogszabályszoveg (Koch-Osterreicher, 1994. 588.)

A vízszintes tengely mediális szempontból osztja fel a közlési formákat írottakra és hangzókra. Ez a felosztás oppozíciós jellegű, egymást kizáró: ami a tengely fölött van, az írott, ami alatta, az hangzó, átmeneti formák nem lehetségesek. Balról jobbra haladva a tengelyen az egyes szövegformák koncipiális különbségeit tekinthetjük át: a tengely (csak elméletileg létező) bal oldali végpontján az „abszolút” szóbeli szövegsajátosságokat találjuk (ez a kommunikációs partnerek konkrét és átvitt értelemben értett *közelségét* feltételezi), a jobb oldali végponton (amely szintén csak elméletileg létezik) pedig az „abszolút” írásbeli szövegsajátosságokat (amelyek a kommunikációs partnerek *távolságával* hozhatók összefüggésbe). Itt – a mediális felosztástól eltérően – nem egymást kizáró ellentéttel van dolgunk. Az egyes szövegformák úgy helyezkednek el a bal oldali és jobb oldali elméleti végpontot összekötő

egyenesen, mint egy skálán: egy-egy szövegformát oly módon jellemezhetünk, hogy az koncipiális szempontból „erősen szóbeli”, „inkább szóbeli” vagy „inkább írásbeli”, „erősen írásbeli”. (vö. *Lengyel*, 1999. 8) Figyelemreméltó, hogy a medialitás és a koncipialitás egymástól lényegében független kritériumként működik: miközben a magánlevél mediális szempontból *írott*, koncipiális szempontból viszont inkább a *szóbeli* közlés jegyeit mutatja; ezzel szemben a tudományos előadás mediális szempontból *szóbeli* (hangzó), koncipiális szempontból viszont az *írott* nyelvhasználat sajátosságai dominálnak benne.

A szóbeli és írásbeli nyelvhasználat folyamatos interferenciája biztosíthatja azt, hogy az emberi nyelv a fenti ábra tengelyén mind bal felé (a konnotáció irányában), mind jobb felé (a denotáció irányában) terebélyesedjék. A denotatív jegyek a megkülönböztetés és a világosság képességével ruházzák fel a nyelvet, a konnotatív jegyek pedig jelentésgazdagsággal és sokrétű értelmezési lehetőséggel. A nyelvnek a szóbeliség-írásbeliség paradigmában gyökerező kettős természete lehetővé teszi, hogy mindkét horizontot kitágítsuk. Beszélhetünk éppúgy pontosan és szabatosan (denotatíván), mint gazdagon és árnyaltan (konnotatíván) – mi több, akár egy időben is tehetjük mindkettőt. Ez mindenekelőtt annak köszönhető, hogy „nyelveink évezredekén át az ábécé szűrő és maró raszterén mentek keresztül, s ezáltal nagyszerű és szép, finom és pontos eszközzé váltak”. (*Flusser*, 1997. 56–58.)

Ily módon az írás megjelenése után a beszéd sem marad ugyanaz¹³ (*Ong*, 1977. 87.), ráadásul az írás hatása nem kizárólagosan koncipiális jellegű, hanem megváltoztatja a nyelv mediális megjelenési formáját, azaz a hangzását is. Ugyanis az történik, hogy az írás nagy társadalmi presztízse következtében az ember egyre inkább törekszik rá, hogy úgy beszéljen, hogy az leírható legyen. Mivel pedig az írás nem képes a szupraszegmentális nyelvi eszköztár rögzítésére, ez a törekvés a hangzó beszéd akusztikus moduláltságának a csökkenésével, a nyelv hangzásbeli szintelenedésével jár együtt: ennek kapcsán Ong egyenesen a „világegyetem devokalizációjáról” ír. (*Ong*, 1967. 72.) Jól illusztrálja a betűírásnak ezt a hatását, ha összevetjük néhány nyelv hangzásvilágát.

A kínai nyelvben – amely nem betűíró írásrendszert használ – a szupraszegmentális eszköztár egyik eleme, a *hangszín* mind a mai napig jelentésmegkülönböztető szereppel bírhat: a beszédhangoknak ugyanaz a sora mást és mást jelenthet annak függvényében, hogy az adott hangsort milyen hangmagasságon ejtjük ki. Az európai nyelvek közül szintelen hangzásúaknak számítanak azok (pl. angol, német), amelyeknek a beszélői között viszonylag korán terjedt el az írásbeliség; ezzel szemben azok a nyelvek, amelyeknek beszélői később ismerkedtek meg széles körben az írással, mind a mai napig gazdagabb hangzásvilágúak (orosz, spanyol, olasz). Az írásbeliség elterjedtsége és a beszélt nyelv akusztikus moduláltsága közötti összefüggés néha még

egyetlen nyelvterületen belül is kimutatható: a dél-itáliai Calabriában ma is dallamosabb olasz nyelvet beszélnek, mint az északi Piemontban – s például míg 1911-ben Piemontban a lakosság 11 százaléka volt írástudatlan, addig Calabriában 70 százaléka. (*Cipolla*, 1969. 19.)

Az interiorizált írásbeliség terjedése egy adott nyelven belül is az akusztikus moduláltság csökkenésével jár. A magyar nyelv tekintetében ezt *Wacha Imre* egyik vizsgálata példázza: *Wacha* összeveti 'Az ember tragédiája' 1937 és 1983 között színre vitt hét előadásának a hanganyagát, s arra a következtetésre jut, hogy az 1972-es, 1977-es és 1983-as rendezésekből a beszéddallamnak a korábbi színrevitelekben még egyértelműen meglevő uralkodó jellege eltűnt (*Wacha*, 1990); s köztudomású, hogy az interiorizált írásbeliség terjedése éppenséggel az 1960-as évek elejétől kapott újabb lendületet Magyarországon.

Az írásnak a beszédhangzásra gyakorolt hatásai közül a másik leginkább szembevetendő az úgynevezett *betűejtés*. Betűejtés két módon jöhet létre: egyfelől akkor, ha egyes fonémaváltozatok (allofónok) helyett a fonéma alapformáját ejtjük (pl. 'i?g' helyett 'ing'-et, 'szeñved' helyett 'szენved'-et), másfelől pedig akkor, ha a helyesírás a kiejtés szerinti elv helyett például szóelemző elvet követve ír valamely szót – például 'kabáttya' helyett 'kabátja' –, s az ejtésben a szokásos hangzással szemben az írásképet követjük híven. A betűejtés a magyarban közel 200 éve hódító tendencia: számos – ma normatívnak tekintett – ejtésmód korábban betűejtésnek számított, pl. a köznyelvi ejtésben még alig hat évtizeddel ezelőtt is a *főd, fót, hód* ejtésmód járta a *föld, folt, hold* ejtéssel szemben, mint erről 'A magyar helyesírás szabályai' 1943-ben megjelent nyolcadik kiadása harmadik lenyomatának a 12. oldalán olvashatunk. A jelenség más nyelvekben is jelen van: a francia beszélt nyelvre a XVII. században volt nagy hatással az írás (*Buben*, 1935), a XIX. század második felében pedig a politikailag egységessé vált Olaszországban játszott meghatározó szerepet az írás az egységes kiejtési norma kialakításában.¹⁴ (*De Mauro*, 1963) Az bizonyos, hogy az írásképhez igazodó kiejtést nem célszerű mindenképpen hibának tekinteni: valójában a nyelvi változások egy markáns és állandó elemének – a diszkretizációs, tagolódási folyamatnak – a működésével állunk szemben.

4. A SZÉPIRODALOM ÉS A SZÓBELISÉG-ÍRÁSBELISÉG PARADIGMA

Az irodalmi fejlődés élő vonala nem ismeri az írásbeliség jegye szerinti elválasztást – írja *Marót Károlyra* hivatkozva *Szili József*. (*Szili*, 1993. 57.) Ez valószínűleg mindenekelőtt azért van így, mert a szóbeli és az írásbeli irodalmi hagyomány közötti azonosságok, egyezőségek mindenképpen számosabbak, mint a különbözőségek, eltérések. Az iro-

dalmi tudat írás iránti közönyében feltehetően része van még annak is, hogy az alaposan leegyszerűsített, szabványosított, „technologikus” betűíró ábécé egyszerűsége, mechanikussága, „típuszerűsége” (Ingarden, 1977. 375.) folytán mintegy „kizárta magát” a műalkotásból (szemben pl. a sokkal gazdagabb vizuális formavilágot és variabilitást hordozó kínai írásjegyekkel), s működése pusztá eszközszerepre korlátozódott. Az írás eme eszközszerepének – mely eszközszerepet egyes elméletek a nyelvre is kiterjesztettek – a következménye az európai gondolkodásban a tartalom és a forma elkülönülése. McLuhan így ír erről, A Gutenberg-galaxis’-ban: „Ez a hiba jellemző a fonetikus írásbeliségre, amelyben a vizuális jelnek mindig van »tartalma«, amely az a beszéd, amit újra létrehoz az olvasó személy. A kínai írnok vagy olvasó nem eshetett abba a tévedésbe, hogy ne vegye figyelembe magának az írásnak a formáját, mert a kínai írott karakter nem választja el a beszédet és vizuális jelet úgy, ahogyan a mi betűnk teszi. De a fonetikus írásbeliség világában egyetemes a forma és a tartalom szétválasztásának kényszere, és éppannyira hatással van az írástudatlanra, mint a tudósra.” (McLuhan, 2001. 94.)

Mindazonáltal már csak az irodalomnak az íráshoz, betűkhöz kötődő elnevezése¹⁵ miatt is időről időre felmerülnek olyan vélemények, amelyek kizárnák az irodalom fogalmköréből a folklórt,¹⁶ ezek a vélemények azonban elvéreznek a szóbeli és az írott irodalmat egységes egésznek látó többség ellenállásán.

Pedig a szóbeli és az írott irodalom között fontos különbségek is vannak. Közülük az egyik ugyanaz, ami bármely szóbeli és írott szöveg között fennáll: a szóbeli irodalom komplexitását lényegesen korlátozzák a szóbeli alkotás, megőrzés és elbeszélés lehetőségei, bonyolultabb struktúrák csak az írás létrejöttét követően válnak lehetségesekké (vö. *Bence és Kis*, 1970. 39.). A másik különbségre – amely mai irodalomfogalmaink szerint is igen fontos – *Jakobson* mutat rá. Eszerint a szóbeli irodalom mind a tartalom, mind a nyelvi kifejezőeszközök tekintetében a közösség szigorú preventív *cenzúrája* alatt áll, a közösségtől független egyéni tartalmak megjelenítésére és az általánostól eltérő kifejezési formák alkalmazására csak az írásbeli megjelenítés nyújt lehetőséget. *Jakobson* saussure-i terminussal a szóbeli irodalmat – a folklórt – *langue*-jelenségnek, az írott irodalmat pedig *parole*-jelenségnek nevezi, lévén hogy a közösség a folklórt ugyanúgy az ellenőrzése alatt tartja, mint a *langue*-ot. (*Jakobson*, 1969. 336.)

A kirografikus (kézíratos) korban – az antikvitásban és a középkorban – az irodalom akkor is dominánsan szóbeli jelenség volt, ha leírták. *Spengler* írja: „... az antik próza egész művészetét a fül számára hozták létre. Úgy olvasták fel, mintha beszéltek volna...” (Idézi *Nyíri*, 1998. 9.). A fogalmi tartalom felé orientálódó néma olvasással befogadva ezek a hangos megszólaltatásra készült szövegek retorikusnak tűnnek:

Zumthor éppenséggel teátrálisnak nevezi a középkori költészetet. (Zumthor, 1984. 48.) Az ókorban és a középkorban azonban nem némán olvasták az irodalmi szövegeket: helyénvaló volt tehát, hogy ezek a szövegek minden szempontból a hangzó megjelenés szempontjai szerint szerveződtek, és a hangos befogadás igényeihez igazodtak.

Az írásbeliségnek a könyvnyomtatás feltalálását követő széles körű elterjedése mindinkább oda vezetett, hogy az irodalmi szövegek a koncipiális írásbeliség elvei szerint épültek fel: a szókincs folyamatosan terebélyesedett, a mondatok hossza nőtt, szerkezetük pedig egyre bonyolultabbá vált. A XVIII. század derekára érte el ez a folyamat a tetőpontját a klasszicizmus nyelvhasználatában, amelynek „fentebb stíljé” nemcsak a mai olvasó számára tűnik keresetnek, mesterkéltnek, körülményesnek, hanem a korabeli olvasók is kezdték ilyennek érezni. Ez váltotta ki azt a jelenséget, amelyet a kommunikációtörténet az „oralitás reneszánának” nevez, s amely a kifejezőeszközök terén megszülte a romantikát.

Az ekkor kialakuló – s a szélesebb köztudatban mind a mai napig érvényesnek tekintett – irodalomfogalom tudatosan emeli be az irodalmi értékjegyek közé az elsődleges szóbeliség számos nyelvi jellemzőjét. Melyek ezek a nyelvi jellemzők? Elsősorban a szójelentések komplexitása és parttalansága. A különbség csak annyi az elsődleges szóbeliségre jellemző szemantikai komplexitáshoz képest, hogy az – mondhatni – „eredendő” komplexitás, a romantikától kezdődően kibontakozó újfajta irodalmi nyelv komplexitása viszont inkább egyfajta „újraépített”, tudatosan létrehozott és vállalt összetettség, amelynek alapja a szavak metonimikus s főként korlátokat nem ismerő metaforikus használata.¹⁷ Az irodalmi szövegek szemantikai komplexitás tekintetében vállalják a szóbeliség mintáinak a követését, ám a tudatos jelentésépítés gyümölcseként jóval felül is múlják ezeket a mintákat. Egy-egy irodalmi szöveg szavai – főként a lírai szövegeké – a jelentésbeli komplexitás olyan fokát érik el, hogy elemzők az önismétlés veszélye nélkül oldalakon át képesek boncolgatni a mű valamely szavának a jelentésrétegeit. Paradox módon éppenséggel az írás mint médium biztosítja, hogy az írott irodalmi szövegekben a koncipiális szóbeliség sajátosságai maradéktalanabban bontakozhassanak ki, mint magában a tényleges szóbeliségben – mind a szövegalkotó (író/költő), mind a szövegbefogadó (olvasó) oldaláról tekintve.

A koncipiális szóbeliség másik nyelvi jellemzője, amely a romantikától kezdődően mintegy kötelező irodalmi értékjeggyé vált, az az Ongtól már idézett sajátosság, miszerint a szóbeliségben „a szavak nem jelek”, azaz a nyelv eszközjellegének kategorikus tagadása. Ezt a tézist a posztstrukturalista irodalom és irodalomtudomány is hangsúlyosan vallja. *Kulcsár Szabó Ernő* egy ismeretterjesztő írásában is arra hívja fel a figyelmet, hogy „... a jelként értett nyelvi közlemény esztétikai

koncepciója magának az esztétikai tapasztalat nyelviségének mond el-
lent”. (*Kulcsár Szabó*, é.n. 186.) Maguk az írók is így gondolják: a pa-
raguai *Roa Bastos* „Yo el Supremo Én, a Legfőbb” című 1974-ben
megjelent regényében a címszereplő diktátor azt mondja Patiínának, a
titkáranak, hogy „írni nem azt jelenti, hogy a valóságot szavakba önt-
jük, hanem annak az elérését, hogy a szó maga legyen a valóság”¹⁸
(idézi *Marcone*, 1996. 23.).

A koncipiális szóbeliség további jegye, amely újraéledt az írott iro-
dalmi szövegben, a nyelv *formalizáltságának és linearizáltságának a*
csökkenése. A formalizálás és linearizálás a köznapi nyelvi kommu-
nikáció nélkülözhetetlen kísérője, ám ez mindig a közlendő tudattartalom
egyediségének a rovására történik. A romantika óta érvényes
irodalomfelfogás szerint viszont az írói üzenet nem veszíthet eredetisé-
géből, a kommunikáció alappaktumaként tekintett – s az írás médiuma
által különösen megkívánt – linearitás tehát visszaszorítandó. A
formalizáció és a linearizáció háttérbe szorítása persze azt eredménye-
zi, hogy az olvasónak meg kell küzdenie a szöveggel, amely nem egy-
könnyen adja meg magát, s ez egyszersmind erősíti annak érzetét is,
hogy az irodalmi szöveg szavai nem jelek, hanem autonóm tényezők,
ebből adódóan pedig hiába keressük hagyományos értelemben vett,
pontosan körülhatárolt jelentésüket. A koncipiális szóbeliségnek az
írott irodalomban újraéledt jegyei tehát egymás hatását erősítik, s ha jól
belegondolunk, egy írott irodalmi szöveg irodalmiságának ismérvei na-
gyobbrészt a szóbeliségből eredeztethetők.

A *koncipiális* szóbeliség irodalmi szövegbeli újjászületésénél megle-
pőbb, hogy a romantikával kezdődően a *mediális* szóbeliség is újjászü-
letik ezekben a szövegekben, bárha csak virtuálisan is. Mit is jelent ez?
Azt, hogy az irodalmi köztudat annak ellenére az irodalmi mű releváns
jegyének tekinti egy mű hangzásvilágát, hogy az adott mű a valóság-
ban esetleg soha nem nyer akusztikusan létező formát, azaz írója né-
mán írta meg, és soha nem olvassa fel senki hangosan.

Különösnek tetsző, de talán nem meglepő módon ez éppen akkor tör-
ténik, amikor az olvasás végképp elnémul: az emberek önmaguknak
már nem hangosan olvasnak, a mediális szóbeliség – azaz a hang – te-
hát teljesen kiszorul az irodalmi szöveggel való emberi találkozásból.
Ez pedig, úgy tűnik, teljességgel elfogadhatatlan volt. *Balzac* 1829-
ben, „Huhogók” című regénye előszavában így ír: „... általános igény,
hogy az orális olvasás érzete újra kifejezést kapjon...” (idézi *Butor*. é.n.
247). S ha az orális olvasás nem is, az orális olvasás érzete, a *virtuális*
hangzás hosszú időn át folyamatos kísérője lesz az irodalmi szövegnek.
A hangzáshoz való írói-olvasói ragaszkodás valószínűleg a hang kivé-
teles színesztéziás erejével magyarázható; egyes vélemények szerint a
hang képes egymaga működésbe hozni az egész szenzóriumot (vö. *Mil-
ler*, 1971, 103). Ha ez így van a tényleges hang vonatkozásában, akkor

talán a virtuális hang is jelentős mértékben növelheti egy szövegnek az olvasóra gyakorolt hatását.

Az irodalmi szöveg virtuális akusztikumát csak az írás autonómiáját hangsúlyozó *Jacques Derrida* gondolataira épülő posztstrukturalista irodalomelmélet veti el programszerűen, az írástól idegen *fonocentrizmusnak* tekintve a hangzás bármiféle szerepét az írott szövegben. Derridának persze abban igaza van, hogy nem igazán természetes dolog a hangzását vizsgálni olyan szövegeknek, amelyeket jó kétszáz esztendeje némán írnak és némán olvasnak – ennek ellenére az irodalmi szövegek virtuális hangzása iránti igény egyelőre nem látszik lankadni.

ÖSSZEGZÉS

Az elmondottak tanulságaként azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a szóbeliség-írásbeliség paradigma sokoldalú ismerete és mély vizsgálata nélkül nemcsak helyes nyelvszemlélet nem alakítható ki, hanem a nyelvvel kapcsolatos ismereteink is felettebb hiányosak maradnak. A nyelv működésének kereteit ugyanis a két lehetséges médium – a hangzó beszéd, illetve az írás – határozza meg, s e keretek megkerülhetetlen kulcsszerepet játszanak a nyelv működés minden momentumában. Ez akkor is így van, ha a szóbeliség és az írásbeliség egyes esetekben elválaszthatatlannak látszóan egymásba fonódik: a szóbeliség-írásbeliség paradigma szerinti mélyreható elemzés ilyenkor a szokásosnál is nagyobb mértékben segíthet bennünket abban, hogy közelebb kerüljünk a nyelv működésének a megértéséhez, s ezáltal ahhoz, hogy a nyelv által eredményesebben bontakoztathassuk ki emberi lényegűnket.

A fenti írás – néhány főbb tudnivalót összefoglalva a szóbeliség-írásbeliség paradigma természetéről – talán támpontot nyújthat ahhoz, hogy a beszéd és írás kettősségének és egységének tárgya a mainál kisebb mértékben figyelmet nyerjen az anyanyelvi oktatásban.

JEGYZET

- 1 A jelentés anyagát lásd az Iskolakultúra 2001/5. számában.
- 2 Erről könnyen bizonyosságot szerezhethünk, ha felütnünk egy ógörög-magyar szótárt. Az írás megjelenése előtti időhöz közel álló nyelv egy-egy szavának meghökkentően sok magyar jelentése van. Egy hasonló terjedelmű angol, német vagy orosz szótárban nyomát sem látjuk ennek a tobzódó poliszémiának.
- 3 'direct semantic ratification'
- 4 'words are not signs'
- 5 Vilém Flusser ír olyan észak-amerikai indián nyelvekről, amelyeknek szinte évtizedenként kicserélődik az egész szókincse. (Flusser, 1997. 58.)
- 6 *Jelentésrögzítő* ('pleremic', a görög πλήρης – 'teli' – szóból), *hangrögzítő* ('cenicmic', a görög κενός – 'üres' – szóból): *William Haas* felosztása és terminusai (Haas, 1983).

- 7 Valójában ez a felfogás nagyon sokáig uralkodó. Saussure azt mondja, hogy az írás egyetlen értelme az, hogy a beszédet ábrázolja (Saussure, 1997. 53.); Bloomfield szerint „az írás [...] pusztán a beszéd rögzítése látható jelekkel” (‘Writing is [...] merely a way of recording language by means of visible marks.’), s hasonlóan vélekedik Max Blanc is: „... az írott szó [...] csupán az élőbeszéd helyettesítője marad” (Blanc, 1998. 12–13.).
- 8 „Writing is a technology. [...] By contrast with natural, oral speech, writing is completely artificial. There is no way to write ‘naturally’.” (Az írás technológia... Szemben a természetes, szóbeli nyelvhasználattal, az írás teljességgel mesterséges. Nem lehetséges ‘természetesen’ írni.) (Ong, 1982. 81–82.)
- 9 McLuhan írja *A Gutenberg-galaxisban* Ongra hivatkozva: „miként szakította el a nyomtatás használata a szót a hanggal való eredeti kapcsolatától, és inkább úgy kezelte, mint egy dolgot a térben”. (McLuhan, 2001. 122–123.)
- 10 Kezdetben az ember önmagának is hangosan olvasott, mintegy „kiolvastva” a hangzó beszédet a betűk dermedtségéből. Bár a néma olvasásra már az ókorban is akadnak szórványos példák, az olvasás domináns formája a Kr. u. 8. századig a hangos olvasás volt. A 8–12. század között a néma olvasás példái már számosabbak, a 12. századtól kezdve pedig gyakorikká váltak. Az olvasás teljes elnémulása azonban csak a 17–18. században következik be. (Demeter, 1998. 49–50.)
- 11 Sajátos – negatív – hatással járhat a szóbeli szövegalkotásra az, ha a szövegalkotó az írásbeliségből a szóbeliségbe „átszüremlt” bonyolultabb szintaktikai struktúrákat nem tudja szuverén módon kezelni a szóbeli közlemények megalkotására rendelkezésre álló rövid idő alatt. Ilyenkor a közlendő gondolatok verbalizációja nem lesz optimális, azaz a közlendő gondolatokat hordozó szöveg nyelviileg bonyolultabbra (gyakorta hibásra is) sikeredik, mint amit a gondolatok összetettsége indokolna.
- 12 A kérdésről bővebben lásd Benczik, 2001. 136–141.
- 13 ‘after writing [...] oral speech was never the same’
- 14 A betűjeletről l. bővebben Benczik, é.n.
- 15 A magyar *irodalom* szót az *ír* igeből a nyelvújítás idején alkották; az indoeurópai nyelvekben használt elnevezések (literature, littérature, Literatur stb.) a latin *littera* (‘betű’) szóra vezethetők vissza.
- 16 McLuhan idézi *A Gutenberg-galaxis* elején Harry Levint, aki szerint „... az »irodalom« kifejezés feltételezi a betűk használatát, azt, hogy a képzelet szóbeli alkotásait az írás és az olvasás eszközével közvetítjük. Az »orális irodalom« nyilvánvalóan önellentmondás”. (McLuhan, 2001. 14)
- 17 A metonimikus és metaforikus szóhasználatból eredő képszerűség biztosítja az írott irodalmi szövegen belül az ember érzékszervi alapú tudattartalmához való folyamatos visszacsatolást, létrehozva ezáltal a természeténél fogva absztrakt hajlamú írásban az érzékletes és az elvont dimenzió harmóniáját.
- 18 ‘escribir no significa convertir lo real en palabras sino hacer que la palabra sea real’

IRODALOM

- Bence György – Kis János (1970): A nyelv a mindennapi életben. In: Telegdi Zsigmond (szerk.): *Általános nyelvészeti tanulmányok*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 17–55.
- Benczik Vilmos (2001): *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Benczik Vilmos (é. n.): A betűjeletről – szélesebb összefüggésben. In: Balázs Géza – A. Jászó Anna – Koltói Ádám (szerk.) *Éltető anyanyelvünk. Mai nyelvvelésünk elmélete és gyakorlata*. Írások Grétsy László 70. születésnapjára. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 68–76.
- Blanc, M. (1998): *A nyelv labirintusa*. Holnap Kiadó, Budapest.

- Bloomfield, L. (1933): *Language*. George Allen & Unwin Ltd., London. 1970.
- Buben, V. (1935): *Influence de l'orthographe sur la prononciation du français modern*. Spisy Filosofické Fakulty University Komenského v Bratislave, Bratislava.
- Butor, M. (é. n.): Irodalom, fül és szem. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Cipolla, C. M. (1969): *Literacy and Development in the West*. Penguin Books, London.
- De Mauro, T. (1963): *Storia linguistica dell'Italia unita*. Editori Laterza, Bari.
- Demeter Tamás (1998): A hangos olvasás problémája. *Világosság*, 11. 47–57.
- Flusser, V. (1997): *Az írás. Van-e jövője az írásnak?* Balassi Kiadó – BAE Tartóshullám – Inter Média, Budapest.
- Goody, J. – Watt, I. (1968): The consequences of literacy. In: Goody, Jack (ed.): *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge University Press, Cambridge (England), 27–42.
- Haas, W. 1983. Determining a level of a script. In: Florian Coulmas & Konrad Ehlich (eds): *Writing in focus*. (Trends in linguistics, Studies & monographs, 24). Mouton, Berlin, 15–29.
- Hajnal István (1998): Írásbeliség és fejlődés. *Replika*, 30. 195–210.
- Ingarden, R. (1977): *Az irodalmi műalkotás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Jakobson, Roman (1969): *Hang-jel-vers*. Összeállította: Fónagy Iván és Szépe György. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Koch, P. – Osterreicher, W. (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut – Ludwig, Otto (szerk.): *Schrift und Schriftlichkeit – Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung / An Interdisciplinary Handbook of International Research. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Band 10.1. Walter de Gruyter, Berlin – New York. 587–604.
- Kulcsár Szabó Ernő (é. n.): Nyelvtől az irodalomig. In: Sipos Lajos (szerk.): *Pannon enciklopédia. Magyar nyelv és irodalom*. Dunakanyar Kiadó, hely és év nélkül, 186–188.
- Lengyel Zsolt (1999): *Az írás*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Marcone, J. (1996): *La oralidad escrita. Sobre la reivindicación y re-inscripción del discurso oral*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, Lima.
- McLuhan, M. (2001): *A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Miller, J. (1971): *McLuhan*. Fontana, London.
- Nyíri Kristóf (1998): Adalékok a szóbeliség–írásbeliség paradigma történetéhez. In: Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (szerk.): *Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig*. Áron Kiadó, Budapest, 7–17.
- Nyíri Kristóf (2001): A poszt-literaritás mint a huszadik század filozófiájának a forrása. In: Andor J. – Szűcs T. – Terts I. (szerk.): *Színes eszmék nem alszanak...* Szépe György 70. születésnapjára. Lingua Franca Csoport, Pécs. 893–906.
- Ong, W. J. (1967): *The Presence of the Word. Some Prolegomena for Cultural and Religious History*. Yale University Press, New Haven – London.
- Ong, W. J. (1977): *Interfaces of the Word. Studies in the evolution of consciousness and culture*. Cornell University Press, Ithaca – London.
- Ong, W. J. (1982): *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Meuthen & Co. Ltd, London – New York.
- Platón (1983): Phaidrosz. In: *Válogatott művei*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 495–566.
- Szili József (1993): *Az irodalomfogalmak rendszere*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Terestyéni Tamás (1987): Az anyanyelvi kommunikációs kultúra néhány jellegzetessége. *Jel-Kép*, 4. 43–53.
- Terestyéni Tamás (1996): Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Szépe György 65. születésnapjára barátaitól, kollégáitól, tanítványaitól. Janus Pannonius Tudományegyetem – PSZM Projekt Programiroda, Pécs – Budapest. 289–298.
- Vigotszkij, L. Sz. (2000): *Gondolkodás és beszéd*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Wacha Imre (1990): Szempontok a drámai nyelv akusztikumának, akusztikus stílusvál-

tozásainak a vizsgálatához. In: Földi Éva (szerk.): *Studia in honorem K. Bolla. Oblata collegis et discipulis*. Egyetemi Fonetikai Füzetek 3. ELTE BTK Fonetikai Tanszék, Budapest.

Zumthor, P. (1984): *La poésie et la voix dans la civilisation médiévale*. Presses Universitaires de France, Paris.

A LEXIKOGRÁFIA SZEREPE AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN

A lexikográfia a nyelvészeti diszciplínák egyik leggyorsabban fejlődő ága napjainkban. A lexikográfia tudományterületét megmozgató paradigmaváltás a gyakorlati eredményekben a szótárstruktúra átalakulásában, új típusú szótárak létrejöttében, az elektronikus alkalmazások szaporodásában is megmutatkozik. Az információ áruként való megjelenése következtében az információhoz való hozzájutás sebessége és módja a fejlett társadalomban a versenyképességet befolyásolja. Az információhordozók jelentőségének növekedésével a szótárak is kiemelt szerepkörbe kerültek, hiszen az információhoz való hozzájutás egyik gyors és strukturált módját biztosítják.

A lexikográfia eredményeinek és módszereinek az anyanyelvi oktatásba való bevezetését több tényező indokolja: az információ áruvá válása, a lexikográfia súlyának világméretű növekedése, a szótárak funkciójának, tartalmának megváltozása, de legfőképpen az, hogy a különféle célra készített szótárakban egy-egy tudományterület vagy műszaki, társadalmi kérdéscsoport legfontosabb információi szigorúan kódolt rendszerbe szedettek, és ezeket nagyon egyszerű kezelni, a meglévő ismereteket kiegészíteni, pontosítani. A lexikográfiai ismeretek társadalmi értékének megfogalmazása nem elméleti következtetések eredménye, hanem a nyomtatott és elektronikus formában megtalálható szótárak széles körben való felhasználásából levont tapasztalati tény. A társadalomban egyre nagyobb mértékben jelenlevő igény következménye, hogy mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban szükséges volna a szótártan, a lexikográfia oktatása, a diákok, hallgatók gyors információszerzésre történő felkészítése. Az oktatás fejlődésvonalai mentén prognosztizálható a lexikográfia megjelenése a közoktatásban és a felsőfokú oktatásban, ami az interdiszciplináris szellemű oktatás-tanulás bevezetésének és az élethosszig tartó tanulásra való felkészítésnek egyik fontos lépése lehet.

Az anyanyelv és egy vagy több idegen nyelv magas szintű ismerete és az informatika nélkülözhetetlen a 21. század embere számára. A tudás szintentartása, fejlesztése, az új módszerek és alkalmazások elsajátítása pedig élethosszig tartó tanulást jelent. Az eddigi, túlnyomórészt lexikális ismeretek tanításán alapuló oktatást fel kell váltania az ismeretek megszerzésére, elsajátítására és alkalmazására történő felkészítésnek. A közoktatásnak az új ismeretek és az információ gyors meg-

szerzésének képességére, a tanultak alkalmazására kell felkészíteni a diákokat, ehhez pedig kiváló lehetőséget nyújtanak a szótárak. Napjainkban az anyanyelvi nevelésben a széleskörű szótári kínálatból az egy-nyelvű, két-nyelvű, többnyelvű szótárak használatát, a nyomtatott, illetve elektronikus formában megjelenő szótárak kezelése közti különbségeket a diákok, a nyelvtanulók saját személyes tapasztalataikon keresztül tanulják meg. A szótárakban összegyűjtött, felhalmozott ismereteket az oktatási tematikától lényegében független módon és esetlegesen szerzik meg a diákok, annak ellenére, hogy a NAT szótárhasználatra vonatkozó követelményeket is tartalmaz.

1. AZ ANYANYELVI NEVELÉS

Szépe György meghatározása szerint „az első nyelvet, amelyet az egyén «birtokol», «anyanyelv»-nek nevezünk, ezzel utalva az anya központi szerepére a gyermek elsődleges szocializációjában – abban az értelemben, hogy ez a legáltalánosabban elfogadott módja a nyelvtanulásnak”. (*Szépe*, 2001b. 130.) *Benkő Loránd* nemzet és anyanyelv egységét hangsúlyozza: „nemzeti egységünket ma nyelvi vonatkozásban elsősorban egységes, normatív, eszményi jellegű és szerepű köz- és irodalmi nyelvünk testesíti meg, mely anyanyelvünk legfőbb, legfontosabb változata, kulturális örökségünk egyik kiemelkedő vívmánya, mai műveltségi szintünk elsőrendű mércéje és kifejezője, igényesebb írásbeliségünk és közszíntéren folyó beszédtevékenységünk mindennapi eszköze”. (*Benkő*, 1999. 19.) Az intézményes anyanyelvi nevelés a legtöbb esetben az állam nyelvének megfelelő szintű elsajátításával egyenlő. Az anyanyelvi nevelés története kapcsán írta *Szépe*: „az anyanyelvi nevelés az állam hivatalos nyelve elemi iskolai írás/olvasásának és grammatikájának oktatásából született. Az anyanyelvi nevelés fokozatosan átvette – a mi kulturális régióinkban – a latintól az alapfokú nyelvi képzés funkcióját”. (*Szépe*, 2001a. 121.) *Benkő* anyanyelvünk közoktatási szerepében alapvető problémának tartja, hogy „nálunk – mint sok más európai országban is – az anyanyelvi oktatás anyaga és módszere szinte teljes mértékben a latin grammatikai hagyományokon nyugszik, tehát idegen nyelvre van szabva”. (*Benkő*, 1999. 108.) Régióinkban tehát a latin nyelvoktatás hagyománya meghatározta és meghatározza mind az anyanyelvi nevelést, mind az idegennyelv-oktatást. Az anyanyelv ügye hazánkban a mai napig szorosan összekapcsolódik a nemzeti egység ügyével. Nyelv és nemzet fogalmának összekapcsolódása a felvilágosodás eszmeiségének következménye, hiszen a nemzeti önállóság megteremtése szükségessé tette a kultúra nemzeti jellegének erősítését, mindenekelőtt a latin nyelv helyett a nemzeti nyelv használatának lehetővé tételét, amely hazánkban a nyelvújítás mozgal-

mában csúcsosodott ki. (vö. pl. *Tolnai*, 1929; *Pais*, 1955; *Gáldi*, 1957; *Bárczi et al*; 1967; *Fábián*, 1984)

Az anyanyelvi oktatásnak minden más tárgy oktatásához meghatározó, biztos alapot kell adnia. Számos törekvés tapasztalható az anyanyelvi nevelés és az idegennyelv-oktatás összehangolására. Mind az anyanyelvi, mind az alkalmazott nyelvészeti konferenciák anyagában számos olyan tanulmányt találunk, melyek az anyanyelv-oktatás és idegennyelv-oktatás összehangolásának szükségességét hangsúlyozzák, és számtalan kezdeményezés tapasztalható az anyanyelvi nevelés szaktárgyakban történő megjelenítésére.

Az anyanyelv alapvető szerepe kapcsán Szépe hangsúlyozza, hogy az anyanyelvi oktatás technikai oldalát sem szabad elhanyagolni, hiszen „ha múlt századi technikát közvetít egy anyanyelvnek az oktatása, akkor az egész oktatás nem versenyképes. Ezért van nagy jelentősége ezen szakterület folyamatos modernizálásának; ezért nem szabad ma már megelégedni pusztán az írás-olvasás megtanításával”. (*Szépe*, 2001c. 65.) Az anyanyelvi oktatás modernizálásának fontos része a kommunikációs kultúra fejlesztése, az interkulturális oktatás bevezetése, a világra való nyitottság készségének megtartása a gyerekekben. Mindehhez az iskolák jó része máris elegendő infrastruktúrát mondhat magáénak, hiszen az általános és középiskolák nagy részében található számítógépes laboratórium és internet-hozzáférés. Remélhetőleg ezeknek az iskoláknak a száma a jövőben gyors ütemben nőni fog. A közoktatás fejlesztése keretében a tanítás teljes infrastruktúrájának megváltoztatását tervezik, kapcsolat kialakítását a tudás-hálózatokkal, melyet a Sulinet Digitális Tudásbázis (SDT) létrehozása és újfajta oktatási módszerek segítenek (vö. *Magyar*; 2004, <http://www.om.hu>). Az eszközpark többirányú felhasználására kellene törekedni, az internet nyújtotta lehetőségeket az anyanyelvi oktatásban is kihasználni. Egy ilyen típusú, interdiszciplinaritásra törekvő oktatás részét képezhetné a szótárhasználat, ezen belül is az elektronikus és on-line szótárak használatára történő felkészítés. E megújulás jó volna, ha a felsőoktatásban is folytatódna. (vö. *Klaudy és Fóris*, 2005)

Az interkulturális és a multikulturális nevelésnek és a kommunikatív szemléletű anyanyelv-oktatásnak kiváló segédeszközei a szótárak. Gondoljunk itt a ma divatba jött kulturális szótárakra, de az is elég, ha az értelmező szótárakat, kétnyelvű szótárakat, a lexikonokat, vagy az enciklopédiákat említjük, amelyek forgatásával sok olyan ismeretre tehetünk szert, amelyek egyéb ismeretek mellett egy más kultúrának a világról vallott másfajta felfogását közvetítik számunkra.

2. A SZÓTÁRAK SZEREPE A MAGYAR ANYANYELVI NEVELÉSBEN

A 2002-es szegedi MANYE kongresszuson tartott 'Anyanyelvi tantervek és követelmények' címmel megrendezett műhelybeszélgetés keretében *Bácsi János* megfogalmazta, hogy „a grammatikai ismeretek helyett egyre inkább a szemantikai ismeretek társadalmi igénye jelentkezik, hogy előtérbe kerül a nyelvhasználat, s a grammatikai ismeretek ehhez csak eszközként szolgálnak. Ezt a jogos társadalmi igényt a NAT és a Kerettanterv már egészen jól tükrözi, a tankönyvcsaládok még nem. Pedig a pedagógusok elsősorban nem a tantervek anyagát, hanem a tankönyveket tanítják, mivel ez van minden gyermek kezében mint munkaeszköz”. (*Műhelybeszélgetés*, 2003. 344.) Bácsi e megállapítás alátámasztására a tankönyvcsaládokhoz készült anyanyelvi feladatlapok alapján vizsgálta, hogy egy-egy nyelvészeti problémát milyen arányban kérnek számon a feladatlapok: a statisztikából kiténik (természetesen elsősorban tendenciaként célszerű kezelni ezeket az adatokat), hogy a legnagyobb arányban (40%!) a grammatikai ismereteket kéri számon, ezt követi a szövegtan (26%), a szemantika pedig a 6. helyen áll (3,54%). Más szerzők is felhívják a figyelmet a grammatikai ismeretek túlzott súlyára az anyanyelvi nevelésben, köztük *Benkő*, aki szerint „az anyanyelvi oktatás egészét, vagy akár csak nagyobb részét grammatizálással kitölteni nem célravezető”. (*Benkő*, 1999. 110.) A szemantikai ismeretek iránt jelentkező társadalmi igényt a NAT készítői is felismerték, és az eddigieknél jóval nagyobb súlyt kívánnak helyezni az információ és a kommunikáció szerepére. (A grammatika-tanítás jelentőségét természetesen e szerzők felismerik, de azt is, hogy mai világunkban erősebb az igény a kommunikációs ismeretek megszerzésére és bővítésére.) Az ilyen irányú törekvések akkor lesznek eredményesek, ha mindez az oktatás folyamatában közvetlenül is jelentkezik majd.

A lexikográfia és a szemantika szoros kapcsolatban állnak egymással, hiszen a szótárak célja (többek között) a szavak jelentésének meghatározása. Sok nyelvész próbálta osztályozni a nyelv szavait a fogalmi kategóriák alapján, ezekből a kísérletekből születtek a fogalomköri szótárak (tezauruszok). A jelentésviszonyok, jelentésváltozások nyomán követésére, a szinonímia, antonímia, poliszémia stb. megismerésére a szótárak kiváló lehetőséget nyújtanak. A szemantika nagyobb térhódítása az anyanyelvi nevelésben azonban nem kizárólagosan az egyes szavak jelentésére kell, hogy koncentrálódjon, hanem a szavaknak a mondatban, a szövegben elfoglalt szerepével összhangban, a kontextushoz kapcsolódva. (vö. *Crystal*, 1998)

A szótárak tudományos, gyakorlati, szakmai és kulturális jelentősége régóta ismert. *Országgh László* a szótárak szerepe kapcsán hangsúlyoz-

ta, hogy „a «nyelvében él a nemzet» gondolatának a nyelvtanok mellett Európa-szerte az anyanyelv szótárai voltak a legismertebb képviselői. [...] a szótárak elmélyítették a nyelvi kultúrát, kiterjesztették az általános műveltséget és alapvetően hozzájárultak a fogalmi gondolkodás megszilárdításához”. (*Ország*, 1966. 5.) A magyar nyelv történetének elválaszthatatlan része a nemzeti szótáriróadalom. *Gáldi László* szerint „szótáírásunk története tehát elválaszthatatlanul egybeforr egész nemzeti nyelvünk megújulásának történetével”. (*Gáldi*, 1957. XIV.) Anyanyelvünk szótárainak története és jelentősége nem e tanulmány tárgya, de mindenképpen anyanyelv-oktatásunk történetének szerves része. Ebben a tanulmányban azonban elsősorban arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy a megváltozott technikai feltételek nyújtotta lehetőségek egyszerűsítik és jelentősen javítják a szótártan oktatásának lehetőségét a közoktatásban. Az elmúlt évtizedekben a szótárak jelen voltak ugyan az iskolai könyvtárakban, de jobb esetben is legfeljebb 2–3 db egy-egy konkrét műből. Emiatt a szótárakkal való ismerkedés a könyvtárakban vált lehetségessé, de csak egyéni alapon, hiszen például egy 30 fős osztály számára nem volt lehetőség egy időben 30 db értelmező kézisztár biztosítására. A számítógépes laboratóriumokban lehetőség nyílik arra, hogy egyszerre egy egész osztály tanulmányozza az elektronikus formában (CD-ROM-on vagy interneten elérhető) szótárakat. Számos tanulmány és könyv foglalkozik az elektronikus szótárakkal, itt a magyarországi számítógépes nyelvészet legjelentősebb képviselőjének, *Prószéky Gábornak* a műveire hívom fel a figyelmet. (például *Prószéky*, 1996, 1997, 2001, 2004; *Prószéky és Kiss*, 1999) A *Prószéky* vezette MorphoLogic Kft. weblapján hasznos információkat és on-line elérhető szótárakat találhatunk (<http://www.morphologic.hu>), de az interneten egyszerű kereséssel is elérhető számtalan szótár, illetve szójegyzék.

Az anyanyelvi nevelés fontos részét képezik a mai és a régi magyar nyelv megismerését célzó stúdiumok. Ma az MTA Nyelvtudományi Intézetében folynak olyan lexikográfiai kutatások, amelyek *a)* a magyar nemzeti nyelv lexikájának diakronikus vizsgálati eredményeit rendszerezik: a munka eredményeként létrejövő, egyre bővülő adatbázis a ‚Magyar történeti korpusz’ (Mtk); *b)* a mai magyar nyelv szavainak korpuszát hozzák létre: ezt az anyagot a ‚Magyar Nemzeti Szövegtár’ (MNSZ) teszi hozzáférhetővé. Az akadémiai nagyszótári munkálatok (melyek eredménye a ‚Magyar történeti korpusz’ létrejötte) több mint egy évszázaddal ezelőtt kezdődtek, majd 1984-ben újrakezdődtek, és ma is folynak. (vö. *Kiss és Pajzs*, 1989; *Pajzs*, 1994, 1997; *Elekfi*, 1997; *Pais*, 1997; *Várad*, 1997; *Csengery-Itzés*, 2002) A történeti korpusz ma kb. 23 millió szövegszóból áll. A feldolgozott korpusz on-line adatbázisa hozzáférhető, és alkalmas arra, hogy például a közoktatásban szemléltető eszközként szolgáljon (<http://www.nytud.hu/hhc>). A

szavak önmagukban vagy szövegekörnyezetükben kereshetők, az egyes szövegek szerző, műfaj, cím vagy a keletkezés ideje szerint válogathatók, a keresett szavakról konkordancia listát, vagy akár pontos bibliográfiai adatokat tudhatunk meg. Az MTA Nyelvtudományi Intézetében 1998 elején kezdték a „Magyar Nemzeti Szövegtár” készítését. Célja egy olyan 100 millió szavas szövegtár létrehozása volt, amely a mai magyar írott köznyelv általános célú reprezentatív korpusza. Az MNSZ megtalálható az interneten, és egyszerű regisztráció után bárki számára hozzáférhető (<http://corpus.nyud.hu/mnsz/>). Az MNSZ öt nagy szövegtípust tartalmaz, amelyek öt alkorpuszt alkotnak: sajtó, szépirodalom, tudományos, hivatalos, személyes. Ebben az adatbázisban szóalak, szófaj megjelölése lehetséges, kereshetünk alkorpuszonként vagy akár a teljes korpuszban, adott szerzőtől, vagy minden az adatbázisban szereplő anyagban. Ezek a hatalmas mennyiségű szöveget tartalmazó adatbázisok jelentős mértékben megváltoztathatják az anyanyelvi oktatás módszereit és szemléletmódját, mivel hatalmas mennyiségű rendszerezett anyanyelvi anyagot bocsátanak a felhasználók rendelkezésére, amelynek kutatási és oktatási célokra történő felhasználása gyökeresen módosíthatja az eddigi szokásokat. (vö. *Pajzs*, 1994; *Prószéky és Kis*, 1999; *Fóris*, 2001, 2002a,b)

3. A LEXIKOGRÁFIA AZ 1995-ÖS NAT-BAN

Az 1995-ös Nemzeti alaptanterv (NAT) az óvodai nevelés országos irányelveire alapozva a közoktatás tíz évfolyamára állapítja meg a nevelő- és oktatómunka közös követelményeit a magyarországi iskolák számára. A NAT a helyi tantervek, tantárgyi programok, tankönyvek és más taneszközök és az alpműveltségi vizsgakövetelmények kidolgozásának alapja. Tartalmazza „a minden ember számára nélkülözhetetlen általános műveltségnek azokat a továbbépíthető alapjait, [...] amelyek valamennyi magyarországi iskolában az 1–10. évfolyamokon figyelembe kell venni, s amelyek elsajátítására minden tanuló jogosult”. Ebben a fejezetben a NAT-nak azokat a részeit vizsgálom, amelyek a lexikográfiával szoros kapcsolatban állnak.

A NAT-ban a hon- és népismeret keretében megfogalmazott elvárás, hogy „minden tanuló ismerje meg népünk kulturális örökségének jellemző sajátosságait, nemzeti kultúránk nagy múltú értékeit”. Ehhez szorosan kapcsolódnak az általában a lexikográfia-történet keretében tárgyalt, a magyar kulturális örökség jelentős részét képező szótárak, az azokban foglalt tudás és az összegyűjtött nyelvi anyag. A szótárak kulturális értékéről bővebben olvashatunk pl. *Melich János*, *Gáldi László Ország*h László, és *Bárcki Géza*, *Benkő Loránd*, *Berrár Jolán* műveiben. (*Melich*, 1907; *Gáldi*, 1957; *Ország*h, 1966; *Bárcki et al*, 1967)

A kommunikációs kultúra fejlesztésére nagy súlyt helyez a NAT, hiszen „a kommunikációs kultúra részben a műveltség, a tudás alapja, részben az egyén szocializációjának, a társadalmi érintkezésnek, az egyéni és közösségi érdek érvényesítésének, egymás megértésének, elfogadásának, megbecsülésének döntő tényezője. (...) Mindezek elsősorban az anyanyelv minél teljesebb értékű ismeretét kívánják.” A NAT kiemeli: „az iskolának az új audiovizuális környezetet értő, szelektíven használó fiatalokat kell nevelnie”.

A NAT-nak az egyes tárgyak követelményeire vonatkozó megfogalmazásából elsőként az *informatikát* vizsgáljuk. Mint azt a bevezetőben kiemeltük (és a NAT-ban is megfogalmazásra kerül), a mindennapi életben az információ társadalmi szerepe megnőtt, felértékelődött, és az informálódás képessége kulcsszerephez jutott. Az információhoz való hozzájutás, annak alkalmazása és feldolgozása az egyén alapvető érdekévé vált. Ahhoz azonban, hogy az információ megszerzésének és kezelésének lehetőségével valaki élni tudjon, meg kell tanulnia azokat a technikákat, amelyek ehhez szükségesek. A NAT az informatika tanítása kapcsán hangsúlyozza az ismeretek gyors elavulási idejét és azok folyamatos megújítására meglévő igény felkeltésének fontosságát. A számítógépes ismeretek konkrét elvárásai között szerepel az „adatbázisban történő keresés”, példaként pedig hogy „hogyan *keressünk meg egy szót a szótárban?*”. A mai elektronikus szótárak adta lehetőségek sokkal szélesebbkörűek annál, mint amit a nyomtatott szótárban való keresés biztosít. A számítógépes technika lehetőséget ad egyszerre több szótárban történő keresésre, több szótár szócikkeinek egyidejű megjelenítésére a monitoron. A számítástechnika alapjai követelmények között az alábbi példafeladat szerepel: „gyűjtsön a számítógépek és a számítástechnika történetére vonatkozó adatokat lexikonokból, kézikönyvekből”. Az informatika tantárgy keretében kerülnek megfogalmazásra „a könyvtári tájékoztató eszközök”. Ilyenek: „direkt tájékoztató eszközök: enciklopédiák, lexikonok, szótárak; Információk keresése segédkönyvekből (*gyermekenciklopédia, általános lexikon, szótár*); az ábécé alkalmazása a lexikon és az enciklopédia használatában”. A könyvtári tájékoztató eszközökhöz kapcsolódó elvárás: „tudja önállóan használni a lexikonokat, szótárakat”.

Az *anyanyelv és irodalom* fejezet leszögezi: „az anyanyelvi képzés átszövi a teljes oktatási-nevelési folyamatot, (...) az anyanyelvi nevelésnek – sajátos jelleggel – minden tantárgyban jelen kell lennie”. A NAT az anyanyelvi nevelés fő feladataként az alábbi meghatározást adja: „az anyanyelvi nevelés alapvető feladata az értelmes, kifejező beszéd, az olvasás és írás igényes használatának, az ehhez szükséges képességeknek a fejlesztése. Ápolja és hagyományozza az anyanyelvi örökséget, felkészít a kommunikációs helyzetekben való aktív részvételre, fejleszt az önálló tanulás és önművelés képességét”. Ez az elvárás

rás nyilvánvalóan nem csak az anyanyelvi tárgy óráira, hanem minden szaktárgyra vonatkozik.

A *kommunikáció* tárgyon belül található a könyv- és könyvtárhasználat. Elsajátítandó tudásként szerepel a „gyermeklexikon használata”, „a helyesírási szótár használata a szokás szintjén”. A 6. évfolyam végének részletes követelményei között megtalálható például „a Helyesírási kézikönyv használata”. A szövegértés és szövegalkotás követelményei között kerül felsorolásra az alábbi: „szótári ismeretek, szótárhasználati gyakorlatok”. A magyar nyelv tantárgy „nyelvtani ismeretek” alpontjában szereplő követelmények között „gyakorlottság a Helyesírási kézikönyv használatában, az önellenőrzésben, hibajavításban” található követelményként.

A *nyelvtani és általános nyelvi ismeretek* kimeneti követelményeként találjuk a következőket: „eligazodás a jelentősebb egynyelvű szótárak használatában” és a „gyakorlottság a szótárak használatában”.

4. A LEXIKOGRÁFIA A 2003-AS NAT-BAN

A már érvénybe lépett, az Oktatási Minisztérium honlapján 2003-ban először vitaanyagként közzétett új NAT jelentősen továbblép szemléletében az előzőekhez képest. Az új NAT a közoktatás 12 évfolyamára alapítja meg a követelményeket. Bevezetőjében kiemeli a hagyományos tantárgyak integrációjának szükségességét, az interdiszciplinaritás fontosságát és az új tudástartalmak megjelenésére való tekintettel az új tantárgyak kialakításának szükségességét: „Korunkban az emberiség tudása korábban soha nem látott mértékben növekedett. A tudományok gyors fejlődése, a társadalmi szükségletek új megjelenési formái és a társadalom számos kihívása a megszokottól eltérő feladatok elé állítja az iskolát, a pedagógusképzést és -továbbképzést. Olyan tudástartalmak jelentek meg, melyek nem sorolhatók be a tudományok jelenlegi rendszerébe, vagy amelyek egyszerre több tudományág illetékességébe tartoznak. Így egyrészt megnőtt az igény a hagyományos tantárgyak integrációjára és/vagy interdiszciplináris megjelenítésére, másrészt új tantárgyak kialakítására. Fontos pedagógiai szempont, hogy az integratív és a tantárgyközi tantervi szemlélet a tanulók érdeklődését és tapasztalatait is figyelembe veszi.” (NAT 2003, Bevezetés)

A NAT 2003 kiemelt feladatként kezeli többek között a megismerési képességek fejlesztését, az iskola könyvtárát és informatikai bázisát. Kiemeli, hogy „a könyvtár használata minden ismeretterületen nélkülözhetetlen, hiszen informatikai szolgáltatásai az iskolai tevékenység teljességére irányulnak. Használatának technikáját, módszereit – az önálló ismeretszerzés érdekében – a tanulóknak el kell sajátítaniuk. [...] A tanulási folyamatot jelentősen átalakítja az informatikai eszközök és az

elektronikus oktatási segédanyagok használata. Ez új lehetőséget teremt az ismeretátadásban, a kísérleteken alapuló tanulásban, valamint a csoportos tanulás módszereinek kialakításában.” (NAT 2003, Bevezetés)

Az *Információs és kommunikációs kultúra* fejezet kiemelt feladatként kezeli a megismerési képességek fejlesztését, „különös tekintettel a megfigyelési, kódolási, értelmezési, indoklási, bizonyítási képességekre, amelyek az információs és kommunikációs kultúra szerves részét képezik”. A NAT 2003 kiemeli: „az információs és kommunikációs kultúra részben az egyén szocializációjának, a társadalmi érintkezésnek, az egyéni és közösségi érdekek érvényesítésének, egymás megértésének, elfogadásának, megbecsülésének döntő tényezője. Középpontjában az önálló ismeretszerzés, véleményformálás és a vélemények, érvek kifejtésének, értelmezésének, megvédésének képessége áll. Mindezek elsősorban az anyanyelv és az idegen nyelvek minél teljesebb ismeretét kívánják”. A követelmények közül kiemeljük azokat, amelyek a szótárakkal, szótárhasználattal kapcsolatosak. Az 5–6. évfolyam kimeneti követelménye „az anyaggyűjtés és -elrendezés alapjainak megismerése, anyaggyűjtés gyermekek számára készült lexikonokból, kézikönyvekből tanári irányítással, csoportosan és önállóan. Gyermekeknek szóló ismeretterjesztő művek, lexikonok, szótárak megismerése, használata”. A 7–8. évfolyam kimeneti követelményei közül: „rövidebb, a mai köznyelvtől eltérő nyelvhasználatú (például *régi, archaizáló*) szövegek megtapasztalása, megértésük gyakorlása segédeszközökkel (*egynyelvű szótárak, jegyzetek stb.*)”. A 9–12. évfolyam követelményei közül „a mai nyelvhasználattól eltérő (rég, archaizáló) szövegek megértésében szerzett tapasztalatok bővítése, régebbi korokból származó szövegek önálló megértése a segédeszközök (pl. egynyelvű szótárak) gyakorlott használatával”.

Az *Informatika* fejezet hangsúlyt helyez az adatbázis kezelés elsajátításának fontosságára. Az infokommunikáció tárgyban belül kiemelik, hogy „lényeges tehát az információ tudatos elrendezése, a későbbi felhasználás elősegítése érdekében, valamint a hatékony információszervezési technikák kidolgozása”. A médiainformatika keretében felhívják a figyelmet, hogy „a hagyományos médiák elektronikus megfelelői új lehetőségeket tárnak fel (elektronikus könyv, elektronikus szótár)”.

Az *Ember és társadalom* fejezet ismeretszerzés, tanulás alfejezetében szerepel a feladatok között az 1–4. évfolyam számára a „segédkönyvek, atlaszok, gyermeklexikonok használata”; az 5–6. évfolyam számára „segédkönyvek, atlaszok, lexikonok használata”; a 7–8. évfolyam kimeneti követelményeként „néhány kézikönyv, atlasz, lexikon használata”; a 9–12. évfolyam „a legfontosabb történelmi, társadalomtudományi kézikönyvek, atlaszok, lexikonok ismerete és használata”.

Az *Ember a természetben* fejezet természettudományos megismerés alfejezetében az 5–6. évfolyam számára ajánlott feladatok között talál

juk az alábbi: „másokkal együttműködve sokféle ismerethordozó (könyvek, lexikonok, enciklopédiák, térképek, táblázatgyűjtemények) használata”.

A *Földünk-környezetünk* fejezet ismeretszerzés, tanulás részében a 7–8. évfolyam követelményei közül a szótárakra vonatkozó: „a különböző céloknak megfelelő földrajzi-környezeti tartalmú információhordozók (*térképek, ismeretterjesztő és szépirodalmi könyvek, albumok, folyóiratok, egyszerű statisztikai kiadványok, lexikonok, szóbeli források, ábrák, képek, CD-ROM, tömegkommunikációs források, internet stb.*) kiválasztása tanári irányítással”; a 9–12. évfolyam számára „az adott téma feldolgozását leginkább segítő földrajzi-környezeti tartalmú információhordozók (*térképek, ismeretterjesztő és szépirodalmi könyvek, szakkönyvek, albumok, almanachok, folyóiratok, napilapok, statisztikai kiadványok, lexikonok, különböző típusú ábrák, álló- és mozgóképek, modellek, CD-ROM, tömegkommunikációs források, internet, riportok, szóbeli források stb.*) kiválasztása.”

A *Művészetek* fejezet mozgóképkultúra és médiaismeret alfejezetének ismeretszerzés témakörében a 7–8. évfolyam javasolt feladatai között találjuk a „mozgóképi szövegek felidézése (elmesélése, illetve lejegyzése), a mozgóképi memória működtetése”, „ismeretszerzés személyes beszélgetésekből, tanári előadásokból, statisztikai táblázatokból, lexikonból, könyvtárból, internetről” feladatokat; a 9–12. évfolyam kimeneti követelményei tartalmazzák az „ismeretszerzés személyes és irányított beszélgetésekből, tanári előadásokból, médiaszövegekből, statisztikai táblázatokból, lexikonból, fogalomtárból, szakirodalomból, könyvtárból, internetről” feladatokat.

Az *Életvitel és gyakorlati ismeretek* fejezet mind a 12 évfolyam számára előírja enciklopédiák és lexikonok gyakorlati ismeretét a dokumentumismeret (tárgy, könyv, hálózati dokumentum) alfejezetében: 1–4. évfolyam: „ismeretterjesztő forrásokból (*pl. képes enciklopédia, ifjúsági tévéadás*) információgyűjtés az alkotómunkához, a tervezéshez”; 5–6. évfolyam: „a dokumentumok (*modellek, tárgyak a mindennapi életben, lexikonok, szótárak, technikai-háztartási mindentudók, műszaki szakkönyvek, zsebkönyvek és összefoglalók*) használata”; 7–8. évfolyam: „az alkotó-, elemző-, értékelőmunkában az ajánlott (otthoni, iskolai, könyvtári, hálózati) kézikönyvek, ismeretterjesztő művek, folyóiratok használata”; 9–12. évfolyam: „a munkához szükséges kézikönyvek, ismeretterjesztő művek, folyóiratok, multimédiás információk kiválasztása. A technikai megoldások megismerése (*pl. a mindennapi környezetben, kereskedelmi katalógusban, helytörténeti gyűjteményben*)”.

Korábban végzett, a lexikográfia fejlődésvonalának vizsgálatára épülő alkalmazott nyelvészeti kutatások eredményei hangsúlyozottan jelennek meg a NAT 2003 anyagában (vö. *Fóris*, 2000, 2001, 2002b). „Az idegennyelv-oktatásban és az anyanyelvi nevelésben, (de a lexikonok

használata során is), a szótárhasználatot készségként szokás kezelni – az oktatás minden szintjén: az általános iskolákban, a középiskolákban, a főiskolákon és az egyetemeken is. Ezeknek a készségeknek a kialakítása az oktatás általános feladata. Az egyre növekvő ismeretanyagot nehéz a tanórák véges keretébe belepréselni, ezért megoldásként felmerül, hogy az ismeretek nem kódolható részét, amely leckeeként nem adható fel, a tanulók önálló aktivitásra épülő folyamatos alkalmazások során sajátítsák el. Ebbe a kategóriába tartozik a lexikográfia alapjainak, ezen belül a szótárhasználatnak a tanítása is. Nyilvánvaló, hogy a téma rövid megalapozását a nyelvtanórák keretében kellene elvégezni. A szótáralkalmazás széles skáláján való eligazodásban viszont a felhasználási útmutatásokon keresztül szinte minden oktatott diszciplína részt vehet. Az egy nyelvű szótárak közül a lexikonokban található meg a mindenki számára szükséges adatok definíciója, rövid pontos leírása. A szaklexikonok (sokszor szakszótár név alatt) egy-egy szakterület ismeretanyagát tömörítik magukba. Az idegen szavak szótára hasonló módon mindenki számára szükséges adathalmazatot tartalmaz, ugyanúgy, mint az értelmező szótárak, a szinonimaszótárak stb., amelyek segítségével mindenki pontosíthatja az általa használt szókincs tartalmát. Ezeket a szótárhasználati területeken a hallgatók eligazítása valamennyi szaktanár feladata”. (Fóris, 2002b. 73.) „A szótárhasználat sokoldalú képességének kialakítása tehát ugyanolyan jelentőséggel bír, mint az informatika területén való jártasság”. (Fóris, 2002b. 74.)

Az Országos Köznevelési Tanács egyetértését adta az új NAT megújított tantervi dokumentumához. A Kormány 243/2003. (XII.17.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról hatályba lépett, és e rendelet 12. §-a értelmében 2004. szeptember 1-től kell alkalmazni az általános iskola első évfolyamán, ezt követően minden tanévben, felmenő rendszerben.

A szótárak megismerése, a nyomtatott és az elektronikus szótárak használata egyaránt részét képezi a régi és az új NAT követelményrendszerének. A szótárak jelen vannak az anyanyelvi nevelés, a kommunikáció, az informatika és más tárgyak anyagában, hiányoznak azonban az élő idegen nyelv tárgy követelményrendszeréből. A szótárak (nyelvi szótárak, lexikonok, enciklopédiák, szakszótárak, szaknyelvi szótárak stb.) megismerésének és használatának követelménye ma már bármelyik szaktárgy tanítása során nélkülözhetetlen.

5. ÖSSZEFOGLALÁS

A lexikográfia tudományterületét megmozgató paradigmaváltás a szótárak szerkezetével és tartalmával kapcsolatosan új igényeket támaszt, a gyakorlati eredményekben pedig a szótárstruktúra átalakulása-

ban, új típusú szótárak létrejöttében, az elektronikus alkalmazások szaporodásában is megmutatkozik. Az információhordozók jelentőségének növekedésével a szótárak is kiemelt szerepkörbe kerültek, hiszen az információhoz való hozzájutás egyik gyors és strukturált módját biztosítják, ezért hasznos eszközei az ismeretek megszerzésére és alkalmazására történő felkészítésnek.

A szótáraknak a NAT-ban betöltött szerepét vizsgálva megállapítottam, hogy a szótárak megismerése, a nyomtatott és az elektronikus szótárak használata mind az 1995-ös, mind a 2003-as NAT követelményrendszerének részét képezi, jelen vannak az anyanyelvi nevelés, a kommunikáció, az informatika és más tárgyak anyagában, érdekes módon hiányoznak azonban az élő idegen nyelv tárgy követelményrendszeréből. A NAT szinte teljes követelményrendszere tartalmazza a magyar egynyelvű szótárak ismeretét, az ezek használatára történő felkészítést, de teljesen kimarad a két- és többnyelvű, és a más típusú szótárak megismerésének és használatának kívánalma. A szótáraknak a közoktatásban betöltött, a NAT-ban is megerősített szerepe több vizsgálandó kérdést vet fel, többek között olyanokat, hogy a közforgalomban elérhető szótárak alkalmasak-e, és milyen mértékben az iskolai használatra, használatuknak milyen szerepe van a nyelvi kompetenciák fejlesztésében, melyek azok a kritériumok, amelyek alapján a szótárt segédeszközként érdemes az oktatási folyamatba bevonni stb.

A közoktatás feladata a szótárhasználat képességének kialakítása, de a közoktatásban oktató tanárok felkészítése erre a feladatra nem megoldott, mivel a felsőoktatásban a lexikográfia csak a bölcsészkarok egyes szakjain van jelen. A bölcsészkarok egyes nyelvi (magyar és idegennyelvi) szakjain a szótárakra vonatkozó információkat többnyire más tárgyak keretében oktatják (lexikológia, számítógépes nyelvészet, szemantika, nyelvtörténet stb.), de a könyvtár- és informatika szakosok képzésében nem szerepel a lexikográfia, viszont leginkább az ilyen végzettségűek feladata lenne az oktatása.

Az anyanyelvi nevelés interdiszciplináris követelményrendszerében a lexikográfia jelentős szerepet kaphat. A lexikográfiának a nyelvi nevelésben való felhasználásához egyrésztől a már meglévő szótárainkra támaszkodhatunk, másrésztől szükségessé válik új, iskolai szótárak (nyelvi szótárak, lexikonok, enciklopédiák stb.) létrehozása.

IRODALOM

- A Kormány 243/2003. (XII.17.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
 Bárczi Géza – Benkő Loránd – Berrár Jolán (1967/2002): *A magyar nyelv története.* (szerk.: Benkő Loránd) Tankönyvkiadó, Budapest.
 Benkő Loránd (1999): *Nemzet és anyanyelve.* Osiris, Budapest.

- Crystal, David (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest. 132–148; 307–309; 313–323.
- Elekfi László (1997): Nagyszótári tervek és lehetőségek I-II. *Magyar Nyelv*, 93. 183–199; 296–311.
- Fábián Pál (1984): *Nyelvművelésünk évszázadai*. Gondolat, Budapest.
- Fóris Ágota (2000): Kezdeti lépések a lexikográfia-oktatásban. *Iskolakultúra*, 2, 83–88.
- Fóris Ágota (2001): *A lexikográfia alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai. Különös tekintettel a magyar-olasz területre*. Doktori értekezés, Kézirat, Pécs.
- Fóris Ágota (2002a): Modern lexikográfiai módszerek oktatása. *Modern Nyelvoktatás*, 2002/2–3. 61–73.
- Fóris Ágota (2002b): *Szótár és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs.
- Gáldi László (1957): *A magyar szótáriródlalom a felvilágosodás korában és a reformkorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csengery Kinga – Ittész Nóra (szerk.) (2002): *Mutatványok az Akadémiai nagyszótárból*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Kiss Lajos – Pajzs Júlia (1989): A magyar irodalmi és köznyelv nagyszótára (1533–1990). *Magyar Nyelv*, 85. 129–136.
- Klaudy Kinga – Fóris Ágota (2005): A nyelvészet és a magyar felsőoktatás modernizációja. *Magyar Tudomány*, 4. 449–457.
- Magyar Bálint (2004): Sulinet Digitális Tudásbázis (SDT) – a közoktatási reform „szellemi infrastruktúrája”. Elhangzott: IV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, október 21.
- Melich János (1907): *A magyar szótáriródlalom. A legrégebbi szójegyzéktől Pápai Párizs Ferenc szótáráig*. (Nyelvészeti Füzetek 46.) Atheneum, Budapest.
- Műhelybeszélgetés (2003): = *Meddig lehet megújulni? Anyanyelvi tantervek és követelmények*. Műhelybeszélgetés a XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson. Elhangzott: Szeged, 2002. március 28. In: Tóth Szergej (szerk.): *Nyelvek és kultúrák találkozása*. SZTE, JGYTFK, Szeged, 343–346.
- Nemzeti Alapanterv (NAT) 1995, Oktatási Minisztérium 1995. <http://www.om.hu>
- Nemzeti Alapanterv (NAT) 2003, Oktatási Minisztérium 2003. <http://www.om.hu>
- Pais Dezső (szerk.) (1955): *Nyelviünk a reformkorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pais Judit (1997): A nagyszótári korpusz előkészítési munkálatairól. In: Kiss Gábor – Zaicz Gábor (szerk.): *Szavak – nevek – szótárak*. Írások Kiss Lajos 75. születésnapjára. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 283–288.
- Pajzs Júlia (1994): A számítógépes nagyszótári korpusz felhasználásának lehetőségei. *Magyar Nyelv*, 90. 287–302.
- Pajzs Júlia (1997): *Milyen szótár készíthető a nagyszótári korpuszból?* In: Kiss – Zaicz, 289–297.
- Prószéky Gábor – Kis Balázs (1999): *Számítógéppel emberi nyelven*. SZAK Kiadó, Bicske.
- Prószéky Gábor (1996): Nyelvetchnológia 2000. *Modern Nyelvoktatás*, 2–3, 30–34.
- Prószéky Gábor (1997): *Szótárirási szempontok a számítógépes nyelvi programok korában és korábban*. In: Kiss és Zaicz, 326–335.
- Prószéky Gábor (2001): *Nyelvtechnológiai alaputakutatások – mik is azok?* In: Bartha Magdolna – Stephanides Éva: *A nyelv szerepe az információs társadalomban*. A X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár. 13–24.
- Prószéky Gábor (2004): *Az elektronikus papírszótártól az „igazi” elektronikus szótáráig felé*. In: Fóris Ágota – Pálffy Miklós (szerk.): *A lexikográfia Magyarországon*. Tinta, Budapest. 81–87.
- Szépe György (2001a): *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. (Iskolakultúra könyvek 7.) Iskolakultúra, Pécs.

Szépe György (2001b): *Anyanyelvi nevelés a többnyelvű világban*. In: Szépe (2001a) 121–129.

Szépe György (2001c): *Nyelvpolitikai elvek a XXI. század számára. Anyanyelvek és az állam hivatalos nyelvei*. In: Szépe (2001a) 130–142.

Szépe György (2001d): *Az anyanyelv-használat mint emberi jog*. In: Szépe (2001a) 52–71.

Tolnai Vilmos (1929): *A nyelvújítás elmélete és története*. (A magyar nyelvstudomány kézikönyve, II. kötet, 12. füzet) Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.

Váradai Tamás (1997): Adatok a nagyszótári korpusz összetételéről. In: Kiss – Zaicz, 437–446.

Weblapok (2003.07.26., 2003.11.05., 2004.12.30.)

<http://corpus.nytud.hu/mnsz/>

<http://www.morphologic.hu>

<http://www.nytud.hu/hhc>

<http://www.oki.hu>

<http://www.om.hu>

<http://www.sulinet.hu>

AZ ANYANYELVI NEVELÉS LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLÁRA VALÓ ELŐKÉSZÍTÉSBN

Ma a családok mindennapos küzdelme közepette sajnos egyre kevesebb idő jut arra, hogy figyeljenek a szülők gyermekeik beszédjére, válaszoljanak véget nem érő miértjeikre.

Ezért találkozunk az óvodákban olyan gyermekekkel, akiknek beszédképessége nagyon alacsony színvonalú, akik nagyon nehezen tudják megértetni, kifejezni magukat. Az óvodai anyanyelvi nevelés korszerű módszereivel ezen próbál segíteni, mindenkor építve a gyermekek életkori sajátosságaira. E munkában támaszkodik a mindennapok tevékenységformáira, melyeket az Óvodai Nevelés Alaprogramja feladatul tűz ki: előtérbe helyezve a gyermeki személyiség kibontakoztatását.

„Hipnotikus hatása van a szónak. A gyermeknek mindegyik szimbólum. Ami a felnőttnek eszköz, az neki varázsos játék.” (*Kosztolányi*, 1980. 63.)

A szó szárnyra kap, hogy járnai tanuljon.

Mózes első könyvében a világ teremtéséről olvashatunk. Megtudhatjuk, hogy Isten hogyan, mivel teremtette azt. A szóval. Megnevezte teremtményeit: az eget, a földet, a vizet, a világosságot, a sötétséget, s így tovább az első emberig. „Teremté tehát az Isten az embert az ő képére...” (*Szent Biblia*, 1970. 6.) Teremtményei közül az ember rendelkezik azzal a tulajdonsággal, hogy beszél. A beszéd tehát sajátosan emberi tevékenység, ami a nyelv használatában nyilvánul meg.

A gyermeki beszéd az első hangadással kezdődik. Az újszülött hangjai élesek, tagolatlanok. Színezetük olyan, mint a sírás, panaszhangok, melyeknek jelzésértéke van. A második, harmadik hónapban az egyhangú reflexjelenségek mindjobban differenciálódnak, s válnak a gyermek érzelmeinek kifejezőivé. Más a színezete a hangnak, ha a csecsemő éhes, ha fájdalma van vagy elégedett. A két hónapos csecsemők érzékelik már az emberi hang érzelmi változásait is. Figyel a hangerőségre, a dallamváltozásra stb. A hangok felfedezése és megkülönböztetése a magánhangzókkal kezdődik.

A harmadik hónap vége felé kezdetét veszi a játék a hangképzéssel, a gőgicsélés, ami a csecsemő legkedvesebb tevékenysége. Feltűnő változásokat figyelhetünk meg: csökken a hang intenzitása, gyakori a csendes-halk, erősebb, hangosabb hangok váltakozása, sőt képessé válik a gyermek az ugyanazon hangok, hangsorok felismerésére, esetleg ejtésére is. Ez azzal a ténnyel függ össze, hogy működni kezd a nyelvi háttérü be-

szédészlelés. Új vonás az is, hogy a magánhangzók mellett már megjelennek a mássalhangzók is. A gögicselés hónapjaiban a gyermek több mint kétszázféle hangot ad. Ebből rögződnek aztán az anyanyelv hangjai úgy, hogy a környezetében nem hallott, meg nem erősített hangok kiesnek. A gögicselés idején hallható cuppogó, gurgulázó hangokat őshangoknak nevezik, de megfigyelhetjük a köszöntő hangok jelenlétét is.

A hatodik, hetedik hónapban a beszéd megértése is elkezdődik, de ehhez az kell, hogy bizonyos jeleknek és azok viszonyának tartalmát elsajátítsa. Például a 'mama' vagy 'papa' hangsorokat összekapcsolja a szeretett személyekkel. Egyéves kor körül az úgynevezett globális megértés jellemző a gyerekre. Kétéves kor körül a globális beszédmegértést felváltja az úgynevezett kulcsszó-stratégia. Ez alatt azt értjük, hogy a gyerek az elhangzott közlésből egy-két szót megért, s ennek alapján értelmezi a hiányzó részeket.

Ez a kor a beszédfejlődés hatalmas fordulata. A gyerek kérdezősködik a dolgok után, s ez szókincsbővüléshez vezet. A második év végén a gyerek szókincse 300–400 szóra tehető. Az egytagú mondatokat felváltja a kétszavas mondat. A gyerek most már nem csak főneveket, hanem igéket is használ. Megfigyelhetjük, hogy a játékát is gyakran kíséri beszéddel, önmagának beszél. Szereti a mondókákat hallgatni, együttmondani, hisz ezek mozgással járnak együtt.

100

Hároméves korban a gyerek szóra szóval válaszol. Beszéde mind a beszédprodukción, szédészlelést, megértést tekintve alapfokon kialakult. Ennek az életkornak legjellemzőbb kérdése a „mi ez?” után a „miért?”, mellyel nem csak információt akar szerezni, hanem a felnőtellel akar kapcsolatot teremteni. Nagyon fontos, hogy a gyereket ne szoktasuk le a kérdezésről. Tapasztalhatjuk, hogy felfokozott életritmusú világunkban vannak olyan családok, ahol keveset, ritkán, alig vagy korlátozottan beszélnek a szülők a gyerekekkel. Ennek következménye aztán az óvodában is érzékelhető. *Sugárné dr. Kádár Júlia* írja „A beszédfejlődés útjai – beszédfejlesztés az óvodában” című tanulmányában: „Úgy vélem, hogy a 3–6 éves gyermekeknél még erőteljesen érvényesülő, jól megragadható életkori sajátosságokra: a nagy mozgásigényre, a tevékenység érzélem-vezéreltségére és a felnőtt-központúságra, továbbá a koegzisztencia és a transzfer fejlődéstörvényekre támaszkodva – elsősorban a kommunikáció képességet, a magatartást kell fejleszteni. A beszélőkedvet kell kialakítani. Csak erre a kedvre, az óvónő és a gyermekek között kialakított jó kapcsolatra, s az ennek nyomán az óvodai csoportban kialakult nyugodt, derűs légkörre és az óvodai élet természetes – gyermeki személyiség fejlődése szempontjából a legfontosabb – tevékenységformára, játékra épülhet a nyelvi kommunikációs készséget fejlesztő pedagógiai munka.” (*Sugárné*, 1986. 8–9.)

Az óvodáskor az a fejlődési szakasza az emberi életnek, amely a gondolkodás, az ismeretszerzés, a társkapcsolatok, sőt az egész személyi-

ség fejlődése szempontjából az egyik legjelentősebb, és ebben a beszédnek döntő, meghatározó szerepe van. A beszéd az emberek közötti érintkezés eszköze. A gyermek beszédének fejlődésére a családon és az óvodán kívül nagy befolyást gyakorol az egész környezete. „Az óvodás korúakat leginkább a játék készletű beszédre. [...] A játék számtalan beszédalkalmat teremt. [...] Beszédfejlesztő, amikor játék közben elmondják egymásnak is mit, hogyan főzünk, eszünk, mosogatunk stb. Ilyenkor csiszolódik gondolkodásuk, fejlődik összehasonlító, megkülönböztető-, azonosítóképességük.” (Székely, 1981. 255–256.)

A beszédkapcsolatok kialakulásának alapja az óvónő és a gyerek közötti szereteten alapuló viszony, a jó csoportlétkör. A biztonságot adó, derűs légkörben a gyerek megnyílik, beszélni akar. Az anyanyelvi nevelés területén legfontosabb az óvónő helyes és szép beszéde, amely utánzásra méltó példa kell, hogy legyen. Mondanivalóját a gyerekek számára érthetően közölje, használja a képszerű kifejezéseket. Az anyanyelvi nevelés, mint minden más nevelői tevékenység tudatosságot követel az óvónőtől. Az óvodai nevelés programjában (1989) ezt olvashatjuk az anyanyelvi nevelésről: „Anyanyelvünk sokrétű, árnyalt jelrendszer, amelyet a gyerek sokféle tevékenység közben, a felnőttekhez és társaikhoz való viszonyának fejlődése során sajátít el.

Az anyanyelv használata szerves része az óvodai élet minden mozzanatának, a nevelés egész folyamatának. Ezért az anyanyelvi nevelés nem kezelhető elszigetelten, nem tekinthető kizárólag kötelező foglalkozásokon megvalósítandó feladatnak.

A szocializáció folyamán a beszéd a gyerek környezetével való érintkezésének, önkifejezésének, gondolkodásának legfőbb eszközévé válik. A beszéd által erősödik a gyerek biztonságérzete, növekszik tájékozottsága, gazdagodnak ismeretei. A helyes és szép beszéd mélyíti érzelmeit, fejleszti esztétikai érzékét, előkészíti őt irodalmi élmények befogadására.

A beszédgyakorlatok kialakulásának alapja az óvónő és a gyerekek közötti szeretetteljes viszony, a jó csoportlétkör. A biztonságot nyújtó, derűs közegben a gyerek megnyílik, meg akar nyilatkozni, kialakul beszédkedve.

A nyelvi kommunikációs helyzetek kialakulásának alapvető feltétele az egymást meghallgató és az egymáshoz beszélő társak beszédkedve, beszédképessége, az anyanyelv szókincsének, hangzásbeli és szövegszerkesztési sajátosságainak tapasztalati ismerete, használata. Az anyanyelvi-kommunikációs nevelés átfogja az óvodai nevelőmunka minden területét, közvetítő elemként jelen van a nevelési feladat megvalósulásának minden mozzanatában. Eredményes megvalósítása hozzájárul a gyerekek iskolai képességeinek megalapozásához.” (ONP, 1989. 132.)

Az anyanyelv elsajátításával a gyerek nyelvközösségének gondolkodását, érzésvilágát, észjárását is megtanulja. Az anyanyelvi nevelés a

családban kezdődik. A gyerekek szüksége van az otthon szeretetteljes, családias légkörére, hisz a gyermeki személyiség harmonikus fejlődéséhez szükséges a bensőséges kapcsolat kialakítása, valamint az együttes közös élmény. A szülői, testvéri beszédviselkedés hat a legnagyobb mértékben a gyermek beszédfejlődésére, szókincsének alakulására. A beszédkészség fejlődése és a szókincsgyarapodásra jó lehetőséget biztosít maga az élet. Fontos, hogy a szülők bevonják mindennapi életükbe, a házimunkába, a közös programokba a gyerekeket. A kertben megismerkedhet a növények, állatok nevével, a családi kirándulások, utazások, séták közben újabb szavakkal bővíthet a gyerek szókincse. A családi ünnepek, események, örömök, bánatok mély hatással vannak a gyerekekre. Érzéseiket próbálják szavakba önteni, elmondani. Sajnos, azonban az a tény, hogy a nők tömegesen bekapcsolódtak a munkába, magával hozta azt, hogy értékét veszítette a családban betöltött női szerep, a családért végzett munka. A szülők elfoglaltak, nem tudják igazán betölteni szülői szerepüket, nem érnek rá arra, hogy úgy foglalkozzanak a gyerekekkel, hiányzik a személyes kapcsolat, így a gyermek érzelmileg sivárrá válik, a fejlődésben lemarad, hátrányos helyzetbe kerül. Így aztán elmondhatjuk, hogy a család szerepét, a nevelést is az intézmények veszik át, hisz a gyerekek többsége a legtöbb időt családtól távol, bölcsődében, óvodában tölti.

Amikor az óvónő az anyanyelvi neveléssel kapcsolatos terveit készíti, szem előtt kell tartania azt a tényt, hogy ez a folyamat már a családban elkezdődött, s különböző módon, mértékben valósult meg. Az anyanyelvi nevelés nem külön foglalkozási terület, hanem átfogja az egész óvodai életet, az óvodai élet minden mozzanatát. A beszédviselkedés minden területén az óvónőnek arra kell törekednie, hogy a gyerekeknek mindig követhető modellt mutasson. Az óvónőnek az átlagnál magasabb szintű nyelvi műveltséggel kell rendelkeznie. Ismerje a magyar nyelv hangtani sajátosságait, ejtési szabályait, a grammatikai törvényszerűségeket, gazdag szókincssel rendelkezzen, jó kifejezőkészsége legyen. Mondanivalóját mindig világosan, érthetően közölje, törekedjen a képszerű kifejezések alkalmazására, használja a testbeszédet is.

Az óvónő az egész nap folyamán beszédkapcsolatban van a gyerekekkel. Fontos, hogy ismerje a gyermeknyelvet, tudja azt, hogy a nyelvi botlások óvodás korban még nem hibák, a gyerek tanulja, próbálgatja az anyanyelvét. A javítgatás, korholás nem teremt jó kommunikációs helyzetet.

A gyermek, mikor óvodába kerül, szókincse még szűk. Minden gyermeknek van egy aktív és egy passzív szókincse. Nagyon sok olyan szót tudnak, aminek ismerik a jelentését, használni is tudják őket, de vannak olyan szavak is, amelyeket szüleiktől, testvéreiktől, nagyszüleiktől vagy más felnőttől hallottak, de nem ismerik azok jelentését, nem tudják őket használni. Az óvodai anyanyelvi nevelés egyik fő feladata a

gyermek szókincsének gazdagítása, hogy érzelmeit, gondolatait ki tudja fejezni, ismereteit gyarapítsa, iskolaéretté váljon. A szókincsfejlesztésnek az óvodai élet egészét át kell hatnia. A gondozási feladatok is jó lehetőséget biztosítanak erre (öltözködés – évszakoknak, időjárásnak megfelelően).

Az anyanyelv tanulása, a szókincsfejlesztés a játék keretén belül is megfigyelhető. A kiscsoportos gyerekek játék közben sokat beszélnek, gyakran halandzsáznak. Arról beszélnek a legszívesebben, amit átéltek, amihez élményük fűződik. A kiscsoportosok játékát a monologikus beszéd jellemzi tehát, míg később megjelenik a társas beszélgetés. A szerepjátékoknak középső és nagycsoportban óriási jelentőségük van.

Nézzük miként alakul a gyermekek beszédfejlődése a különböző műveltségi területeken.

Ének-zene, énekes játékok

A népi gyermekdalok kifejezésvilága hasonlít a mondókákéra, hozzájuk mindig kapcsolódik játék, s ez szókincsfejlesztési lehetőséget is kínál. Ezen kívül ez az a terület, ahol a beszédhibák javítására is lehetőség nyílik.

A népi gyermekdalok, gyermekjátékok párbeszédes helyzeteket gyakoroltatnak, melyekben a beszéd gyakorlásán túl kapcsolati szabályokat is megismerhetnek a gyerekek. Például: Kakas bácsi:

Hová, hová kakas bácsi?

„A vásárba, kikiriki.”

Mit vásárol, kakas bácsi?

„Zöld furulyát, kikiriki.”

Hát hogy fújja, kakas bácsi?

„Így ni, így ni, így ni.”

(Népköltés)

A külső világ, környezetünk megismerése

Az anyanyelvi nevelésre, szókincsfejlesztésre itt is a lehetőségek sora áll előttünk. Fontos az élménynyújtás, hisz a gyerek arról beszél szívesen, amiről személyes átélései vannak, ami foglalkoztatja. A tevékenységek anyagát a természeti és életközeli helyzetekből merítve az óvónő megkönnyíti a gyermekek számára az ismeretek bővülését, mélyítését, a gondolkodás fejlesztését, a megszólítást, a párbeszéd fordulatait. Beszélgetéseik során sok lehetőség van az elhallás javítására. Például: dömper-mömper.

A matematikai tartalmú tapasztalatszerzés során a miért kérdésekre adott válaszokkal a logikus gondolkodásra, az új fogalmak megismertetésére kell törekednie az óvónőnek. A relációkkal, a több, kevesebb, ugyanannyi fogalmával ismerkedve a passzív szókincsből egyre több fogalom kerül át az aktív szókincsbe. A síkbeli és térbeli tájékozódások

során számtalan névutót használnak. A melléknevek fokozását gyakorolhatják sorbarendezések kapcsán. A mennyiségérzetet és a számfogalmat a meseszámok is alapozzák. Az anyanyelvi nevelés hatékony segítői a matematikai játékok. A helyes légzéstechnikát gyakorolhatják a gyerekek a következő próbatétellel: ki meddig tud elszámolni egy levegővétellel?

Vizuális nevelés

Rajzolás, festés, agyagozás, s a különböző ma ismert technikák alkalmazásával a gyerekek fantáziájuk, egyéni ismereteik alapján dolgoznak. Elmondják véleményüket, értékelik egymás munkáját. Mindezekkel összefüggésben fejlődik anyanyelvi kultúrájuk. Mellette a finommozgás fejlesztése, a mozgáskoordináció formálása a cél, mely az írás alapelemeinek gyakorlására szolgál.

Testi nevelés

Az egészséges életmód, a testi nevelés nem csak kiegészíti, hanem alapot is nyújt a beszéd fejlődéséhez. A beszédszervek helyes működését segítik a mindennapos tornák, melyeket lehetőség szerint a szabadban kell végeztetni. A helyes légzéstechnika kialakítását segítik a különböző gyakorlatok amelyek során hangképzésük, beszélőszerveik fejlődnek. A mozgásos szabályjátékok, az irányt jelölő viszonyszavak mind-mind az anyanyelvi nevelést szolgálják.

Mese-vers

Ez az a nevelési terület, ami a legszorosabb kapcsolatban van az anyanyelvi neveléssel, szókincsfejlesztéssel, hisz a „mese, a dal, a vers a nyelv ünnepi ruhája.” (Zilahi Józsefné, 1998. 38.)

A mesére ebben az életkorban nagy szüksége van a gyermeknek. A mese elemei, fordulatai egybeesnek a gyermeki gondolkodás, a képzelet sémáival. A megfelelés motívumai a következők: az átváltozás, az ellentétek kedvelése, az ismétlés folyamatossága, biztonsága, a veszély-megmenekülés, a kompenzálás, s a vágyteljesítés dinamikája. A mese szókincsét szinte issza a gyerek. „Ritmusuk a magyar észjárás tagolását, dallamuk a magyar beszéd természetes hanglejtését követi.” (Zilahi Józsefné, 1998. 38.) Nagyon sok olyan kifejezést ismer meg a gyerek, amelyet előzőleg nem ismert, s ezeket később használja.

A versek, mondókák a 3–6 éves gyerekeknél általában mozgáshoz kapcsolódnak. A mozgás segítséget nyújt a szöveg megjegyzéséhez. A versek, mondókák szövegét nem kell magyarázni, benne a rég múlt időket, játékokat, a természet körforgását ismerhetik meg a gyerekek, sőt új szavakkal, népi kifejezésekkel gazdagodhatnak.

„A kisgyerekek ahhoz, hogy az irodalomhoz hozzájusson, közvetítőre van szüksége. Együttléte a felnőttel, aki fejből (!) mondja az alka-

lomhoz illő mondókákat, verseket, megmutatja a hozzájuk tartozó mozdulatokat, játékokat, dallamos formában, sajátos hanglejtéssel teszi varázsszá, szórakoztatóvá a szöveget, arca és hangja „színházával” kelti életre a mesét. A dolgok rendje az, hogy az énekelt szövegből bontakozzék ki a mondókajáték, abból a vers, a verses mese és ebből a próza.” (Zilahi Józsefné, 1985. 84.)

A nyelvi fejlesztő munkában óriási szerepe van a dramatizálásnak, a bábozásnak. Kifejező eszközei a mozgás, a látvány, az irodalmi szöveg. Segítségével a gyerek átélheti, kifejezheti érzéseit, gondolatait, eljátszhatja, kijátszhatja magából akár a félelmeit is. A bábok mozgatása közben fejlődik a gyermek szem- és kéz-koordinációja, finommotorikája, s közben természetesen használja a mesében hallott kifejezéseket.

Az anyanyelvi játékok a beszédfejlesztés tartalmi oldalát segítik játékoságukkal, melyet csoportosan végeznek. Elősegítik a gyermekek kapcsolatteremtési készségét, s ezáltal biztosítják, hogy a gyermek különböző szituációkban feltalálja magát.

A szókincs felmérésének módszere – a megfigyelés.

A gyermek nyelvi fejlődésének nyomon követési módja a megfigyelés, melynek hosszabb időre kell kiterjednie és módszeresnek kell lennie. Még ebben az esetben sem állíthatjuk egyértelműen, hogy az eredmény hiteles, mert befolyásolja a környezeti hatások mellett más egyéb tényező is. A megfigyelés leginkább a képolvasás (képleírás) módszerével valósítható meg.

A képleírás módszere: az esemény, melyet a kép ábrázol, önálló mesélést, folyamatos, összefüggő beszédet jelent. A gyermek a képen ábrázolt eseményt mondja el, s közben megnevezi a személyeket, a tárgyakat, s azok összefüggéseit. A képolvasás módszere így válik alkalmassá a folyamatos beszéd vizsgálatára, a gyermek szókincsének felmérésére, beszédfejlettségének vizsgálatára. A módszert a gyermekek életkorának megfelelően fokozatosan kell alkalmazni.

Kiscsoportban (3–4 évesen) tárgyakat ábrázol a kép, s itt a megnevezés, a felsorolás a jelentős.

4–5 évesen már úgy figyelik meg a tárgyakat, személyeket, hogy elmondják az azok közötti kapcsolatokat, összefüggéseket is.

5–6 évesen már eligazodnak mindezek között és a látottakból következtetni tudnak az előzményekre is. Már összefüggő mondatokban fejezik ki gondolataikat, ehhez hozzájárul beszédképességük fejlesztése. A módszer az ismeretátadást, ismétlést, a rendszerezés elvét is fejleszti. Felismerik az azonosságokat és különbségeket, a kapcsolatokat és különbségeket.

A vegyes életkorú csoport nem csak speciális mintát ad a gyermeknek, hanem beszédmintát is. Jól érti társai kifejezéseit, hisz nemrég még ő is azon a beszédfejlettségi fokon volt. Az óvodai együttlét során az óvónő törekszik arra is, hogy a gyerekek hallják, meghallgassák egymást.

S. Meggyes Klára a képolvasást beszédszituációként jellemzi, s megállapítja, hogy a monologikus beszédet a gyerek később sajátítja el, mint a párbeszédet. A képolvasásnak abban van jelentősége, hogy elősegíti az iskolában nagyon fontos előadó beszéd tanulását. A képleírás, mint monologikus beszéd a gyerekek beszédrettségének kifejezője.

A soproni Trefort téri Óvodában végzett vizsgálat szerint az óvónők előkísérleteket végeztek, mellyel a gyerekeket a feladatmegoldás mikéntjére igyekeztek rávezetni. A kísérlet vezetője Marosi Györgyné óvodavezető volt. Az előkísérlet során arra a kérdésre, hogy „mit látsz a képen?” csak tárgyakat és személyeket soroltak fel, s a válaszokban kevés volt az összefüggő mondat, ezért változtatott a kérdésfeltevésen, „mi történik a képen?”. Minden vizsgálatnál csak a kérdésfeltevő és egy gyermek volt jelen, s ez biztosította a nyugodt, beszélgető légkört megteremtését. A válaszokat magnetofonon rögzítette, s ennek alapján csoportosított. Az eseménykép az „Útmutató a Dyslexia Prevenációs Tesztesomaghoz” című Logo Press kiadványból származik.



1. ábra

1. táblázat

Összesített értékek		
Beszéd folyamatossága szerint	folyamatos	10 fő
	akadozó	19 fő
Mondattani megoszlás	segítségre szorul	12 fő
	egyszerű mondat	30 fő
	összetett mellérendelő mondat	13 fő
	összetett alárendelő mondat	6 fő
Szófaji megoszlás	főnév	30 fő
	ige	30 fő
	melléknév	8 fő
	határozószó	27 fő
	számnév	10 fő
	kötőszó mellérendelő	13 fő
	kötőszó alárendelő	6 fő
	névelő	30 fő
Grammatika	helyes	23 fő
	helytelen	7 fő

A felmérés 30 nagycsoportos gyerek bevonásával készült a következő szempontok alapján: a beszéd folyamatossága, mondattani megoszlás, szófaji megoszlás, grammatika szerint.

Az életkorok figyelembe vételét az óvónő fontosnak tartotta, mert a csoporton belül vannak olyan gyerekek, akik között majdnem egy év életkor különbség van. A teljesítmények vizsgálatánál meghatározó a gyermek szociális környezete, családi helyzete.

Az összesítő táblázatban az első helyen szereplő 10 gyermek, a vizsgált csoport 1/3-a az eseményképről a „Mi történik a képen?” kérdésre folyamatosan, nyelvtanilag helyesen szerkesztett mondatokban elmondta az történetet, ami a képről az eszébe jutott.

Ha megnézzük ennek a 10 gyermeknek a további „mutatóit” is, akkor láthatjuk, hogy ők azok, akik grammatikailag helyesen, tagoltan, színesen, összetett mondatokat is használva, az ok-okozati összefüggéseket megvilágítva válaszoltak. A gyermekeket ismerve, ezt a „teljesítményt” vártuk is tőlük, mert ezeknél a gyermekeknél a családi háttér kiegyensúlyozott, a gyermekekkel foglalkoznak, sokat beszélgetnek és lehetőség szerint meghallgatják a gyermek mondanivalóját. Ők azok, akik beszédfejlettségük révén bátran kezdhetik az első osztályt az iskolában.

A következő csoportot képezik az akadozó gyermekek (19 gyermek). Ez a csoport már elég sok gyermeket magába foglal. Az akadozó beszédnek többféle oka lehet:

- nem érti jól a feladatot,
- nem képes a vizuális nyelvet átültetni a verbális kifejezőmódba,
- szegényes a szókincse,
- nem lát összefüggést,

e) időt akar nyerni, hogy megtalálja a megfelelő kifejezéseket, „összerakja” a mondatot.

Többségüknél megfigyelhető, hogy leggyakrabban egyszerű mondatot használnak, ezen kívül néhányan használnak mellérendelő összetett mondatot is. Beszédük kevésbé színes, a mellékneveket ritkán használják.

Az előbb felsorolt okok miatt (a–e) beszédük néha grammatikailag helytelen, ugyanis figyelmüket másra koncentrálnak. A grammatikai szabályok helyes vagy helytelen alkalmazásából következtethetünk részterületek, részképességek fejlettségi szintjére, s ez útmutató lehet a gyermek további fejlesztéséhez.

Az akadozó beszédű gyermekek közül 11-en szorultak segítségre. A 11 gyermek közül 3 értelmi éretlensége miatt igényelt segítséget (ők még az óvodában maradnak). Öt olyan gyermek van a csoportban, akiknek értelmi képességeik jók, beszédfejlettségük is megfelelő követlen beszédhelyzetben, de az önbizalmuk csekély, sok biztatást igényelnek. Ennek kiváló színtere az intézményes nevelés, köztük az óvoda.

A csoportban van egy gyermek, aki csak kérdésekre válaszolva (párbeszédszerűen) tudta megoldani a feladatot. Válaszaiban csak felsorolta a képen látható dolgokat, egy-egy egyszerű mondatot is használt, főképp a kutyával kapcsolatban (erős érzelmi kötődés). Az ő értelmi képességei gyengék, kommunikáló képessége az óvodai időszak alatt is nagyon lassan alakult a sok egyéni foglalkozás ellenére is. A család szociális háttere sem megfelelő, a családban elmebetegség is előfordult.

A vizsgálat elemzése kapcsán a gyermekek beszédfejlettségéről kialakult kép korántsem egységes. A vizsgálatból leszűrhető tapasztalatok iránymutatói is lehetnek a további munkának.

A gyerekek beszédfejlettségének egyik vizsgálati módszere a képolvasás, mely alkalmas a folyamatos beszéd, a szókinccsfelmérés, a beszédfejlettség felmérésére.

IRODALOM

Gósy Mária (1992): *A beszédészlelés és beszédmegértés vizsgálata és fejlesztése. Óvodai Nevelés*, 8. 228–230.

Kosztolányi Dezső: Szó és fogalom. In: Hernádi Sándor és Grétsy László (1980): *Nyelvésedanyánk*. 63.

Lengyel Zsolt (1981): *A gyermeknyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Lengyel Zsolt (1982): *Gyermeknyelvi kutatások Magyarországon. Óvodai Nevelés*, 9. 296–299.

ONP (1989): Országos Pedagógiai Intézet

Sugárné Kádár Júlia (1986): *A beszédfejlődés útjai – beszédfejlesztés az óvodában*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Sugárné Kádár Júlia (1987, szerk.): *Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskoláskorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Székely Ilona (1981): Ahogy az anyanyelvi nevelést látom. *Óvodai Nevelés*, 7–8. 255–256.

Zilahi Józsefné (1985): Az olvasóvá nevelés kezdetei. *Óvodai Nevelés*, 3. 84–85.

Zilahi Józsefné (1988): *Mese-vers az óvodában*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

AZ ANYANYELVI NEVELÉS HELYE ÉS KORSZERŰ FELADATAI

Tanulmányom célja, hogy az anyanyelvi nevelés fogalmát ismer-
tessem, majd meghatározzam szerepét és feladatait a nyelvtudo-
mány rendszerében. A témakört már az 1960-as években is fel-
vetették, többen megfogalmazták az ezzel kapcsolatos teendőket – sőt,
ki is dolgoztak tanmeneteket, tankönyveket különböző évfolyamokra.
Dolgozatom nem foglalkozik ezen programok részletes elemzésével,
csak említés szintjén sorolom fel a pécsi egyetemhez és annak nyelvés-
zeti tanszékéhez kapcsolható újítokat: *Hoffmann Ottó*¹, *Zsolnai
József*², *Bánréti Zoltán*³ és a Fialat Nyelvészek Munkaközössége.

1. AZ ANYANYELVI NEVELÉS FOGALMA

Az iskolai anyanyelvi nevelést szűken és tágan is értelmezhetjük a
„nevelést” végzők szerint.

Szűken véve az anyanyelvi nevelést, ez csupán a magyar órák⁴ fel-
adata, ahol a tanár célja a magyar nyelvre vonatkozó ismeretek megta-
nítása az adott korosztálynak megfelelő szinten. Az iskolai osztályok
heterogenitása miatt nem lehet figyelmen kívül hagyni az egyik legfon-
tosabb feladatot: az élő nyelv normalizált változatának a gyakoroltatá-
sát. (*Szende és mtsai.*, 1971) Az órákon ezt a tanulók nyelvi és kommu-
nikációs képességeinek a fejlesztésével lehet és kell megvalósítani. A
nyelvhasználat tudatosítása, a nyelvi/nyelvészeti ismeretek megtanítá-
sa, a nyelvhelyességi igény kialakítása, a hatékony kommunikációs ké-
peségek kialakítása, a modern grammatika beépítése elengedhetetlen
feladatok az óvodás korból az egyetemig. (*Szépe*, 1979)

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy az anyanyelvi órák feladata a
művelt, köznyelvi nyelvhasználók képzése, a gyerekekben az önálló és
alkotó gondolkodás- és kifejezőmód kialakítása, gyakoroltatása, fo-
lyamatos fejlesztése – különböző (lehetőleg minél kreatívabb) nyelvi
feladatokon keresztül, a felfedezettő tanulás módszerével.

Az anyanyelvi nevelés fogalmát azonban szükségszerű kitégítanunk
– abból a tényből kiindulva, hogy minden élethelyzetben kommuniká-
lunk és ezzel egy időben használjuk nyelvi kompetenciánkat. Az okta-
tásban folyó anyanyelvi nevelés nemcsak a magyar órákra értelmezendő,
hanem minden tantárgyra; de formálja és gazdagítja nyelvi tudá-

sunkat az iskolán kívüli elfoglaltságok, a családi nyelvhasználat, a média és a körülöttünk lévő környezet nyelvi jelenségei is.

A fentiek alapján megállapítható, hogy az anyanyelvi nevelés szűken értelmezve a magyar órák – tágan értelmezve pedig az egész társadalom, az összes nyelvhasználó feladata. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy természetesen a nyelvhasználók felelőssége kétségkívül nem annyira tudatos és nyomon követhető, mint az iskolai anyanyelvi nevelőké.

Magyarországon az anyanyelvi nevelés fogalmát a magyar nyelven keresztül értelmezzük – hiszen ez az a nyelv, amelyet gyermekkorunkban, elsőként tanulunk meg, s amelyet rendszerint a legszívesebben használunk.⁵

Anyanyelvünk koordináló, integráló eszköz az oktatás, nevelés egészében, mely a kommunikáció elsőrendű és nélkülözhetetlen eszköze. (*Fülei és Szántó*, 1979) Olyan komplex csatorna ez, melynek használata és elsajátítása életünk végéig tart.

A pedagógusok felelőssége tehát óriási ebből a szempontból – vajon fel vannak-e készülve erre a feladatra?

Már 1960-ban a Pécsi Nyelvművelő Konferencia keretében foglalkoztak a nyelvészek többek között az anyanyelv nevelő szerepével, feladatával, azzal, hogyan lehetne még hatékonyabban az anyanyelvi nevelést megvalósítani.⁶ (*Benkő*, 1960)

Pásztor Emil egyik cikkében (*Pásztor*, 1970) például arra buzdít, hogy minden tanár szakos hallgató hallgasson tanulmányai során nyelvművelést kötelező tantárgyként – elősegítve a többi szaktanár megfelelő és egységes anyanyelvi ismereteit.

Ezen példák is mutatják, hogy az anyanyelvi nevelés témája már nem újkeletű – mégis megdöbbentő a mai gyermekek anyanyelvi teljesítménye (*Vári*, 2001/2002) és főképpen hozzáállása (*Csapó*, 2000) a magyar nyelvi órákhoz.

2. AZ ANYANYELVI NEVELÉS HELYE A TUDOMÁNYOK KÖZÖTT

Az alkalmazott tudományok szintjét alapul véve az anyanyelvi nevelés helyét a nyelvtudományban a magyar nyelvvel és nyelvhasználattal foglalkozó tudományok között találjuk. (*1. táblázat*)

Az alkalmazott nyelvészet tárgya mindenfajta társadalmi tevékenység, mely valamilyen módon kapcsolatban van a nyelvvel, a nyelvészettel és annak eredményeit használja fel. Ez egy interdiszciplináris tudomány, melynek területei a következők:

- idegennyelv-oktatás,
- lexikográfia,
- fordítás, tolmácsolás,
- beszédpatológia, beszédterápia,

1. táblázat. A pedagógiai nyelvészet helye a tudományok között (vö. Bárdos, 2003. 3–19.)

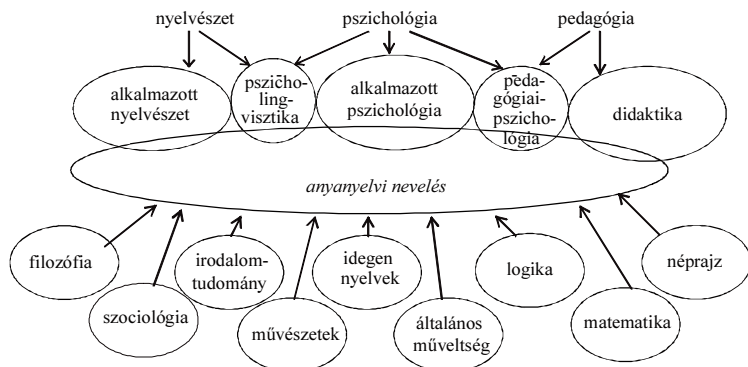
	Nyelvészet	Pszichológia	Pedagógia
Általános tudományok szintje	Általános nyelvészet	Általános pszichológia	Pedagógia
Alkalmazott tudományok szintje	Alkalmazott nyelvészet	Alkalmazott pszichológia	Alkalmazott pedagógia
Nyelvpedagógiai elmélet szintje	Pedagógiai nyelvészet	Neveléslélektan	Nyelvi didaktika
Nyelvpedagógiai gyakorlat szintje	Osztálytermi gyakorlat	Személyiség-fejlesztés	A tanítás tervezése

- nyelvi tervezés,
- stilisztika,
- írás, helyesírás,
- intelligenciakutatások,
- szaknyelvkutatások,
- számítógépes nyelvészet,
- nyelvi nevelés – anyanyelvi nevelés.

Ha a nyelvpedagógiai elmélet szintjén keressük az anyanyelvi nevelés helyét (1. táblázat), akkor azt mondhatjuk, hogy semmiképpen sem lehet mentes a nyelvészettől – fő fókusza és csatornája az anyanyelv; nem lehet elhatárolni a pedagógiától-nevelésről van szó; és feltétlenül kapcsolatba kell hozni a pszichológiával is – személyiségek neveléséről, képességfejlesztéséről beszélünk.

Az anyanyelvi nevelés rokon tudományterületei az alkalmazott nyelvészet, a pszicholingvisztika, az alkalmazott pszichológia, a pedagógiai pszichológia és a didaktika is, de elengedhetetlen a filozófiai, szociológiai, irodalomtudományi, művészeti, idegen nyelv oktatási, műveltségi, logikai, matematikai, néprajzi ismeretek szoros kapcsolódása.

Az anyanyelvi nevelés rokon tudományterületeit az alábbi ábra szemlélteti.



1. ábra. Az anyanyelvi nevelés rokon tudományterületei

3. AZ ANYANYELVI NEVELÉS FELADATAI

A XXI. század kihívásai, az állandó megfelelési kényszer az anyanyelvi nevelésre is nagyobb feladatokat ró. Akkor, amikor általában a szülőknek kevesebb idejük marad gyermekeikkel foglalkozni, megnő az iskola szerepe az anyanyelvi nevelésben is.

A helyes anyanyelv-elsajátítás a teljes nyelvi kompetenciánk alapvető része, melyre ráépül az írott nyelv és az idegen nyelv elsajátítása is. (Lengyel, 1993) Abban az esetben, ha az elsajátítási folyamatba bármilyen hiba csúszik vagy sikertelenség jelentkezik, az alapvetően determinálja további életünket is.

Az 1995-ben kormányrendeletként kiadott Nemzeti Alaptanterv (a továbbiakban NAT) egyik műveltségi területe az „anyanyelv és irodalom” lett. A NAT magyar nyelvi kerettantervének készítői tudatosan használják az anyanyelvi nevelés fogalmát a tananyagban, illetve a magyar nyelv megjelölését a magyar nyelvtan helyett.

A magyar nyelvi kerettanterv alapelvei sok értékes gyökérből táplálkoznak, azonban a NAT előírásaiban észrevehető mind a tananyag arányaiban, mind a szakmai és pedagógiai szemléletben egy gyakorlatiasabb, életszerűbb nevelési célzat.

A tananyag felépítésében a kommunikációs képesség folyamatos gondozását emelném ki, mely a nyelvi jelenségek tárgyalásához szemléletként kapcsolva a legjellemzőbb példák ismertetésével zajlik. Ha bevonjuk a tudásanyag felfedezésébe a tanulói erőfeszítést, kreativitást, fantáziát, belső érdeklődést, akkor a nyelvi tudatosság, a kifejezőkészség ezáltal hatékonyabban fejleszthető – és jótékony hatással van a problémamegoldás, az ítéloképesség, az önművelés terére is.

Az anyanyelvi nevelés fő feladatait – tekintet nélkül a korosztályi eltérésekre – a következőképpen foglalhatjuk össze:

- az élő nyelv normalizált változatának a gyakoroltatása;
- a nyelvi/nyelvészeti tudás elsajátítása;
- a nyelvhasználat tudatosítása;
- írásbeli és szóbeli kommunikációs készségfejlesztés (a beszédhelyzetek befogadásának, teremtésének a készsége, nyelvhelyesség, gyors és pontos információcsere);
- nem-verbális kommunikáció fejlesztése;
- helyesírás megtanítása;
- fogalmazástanítás;
- stílus, kifejezőmód tudatosítása.

A kérdés továbbá az, hogy vajon a leendő pedagógusok fel vannak-e készítve erre a feladatra. A főiskolák, egyetemek szintén fontos szerepet kell, hogy játszanak ebben a folyamatban.

A Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Karán a leendő tanítók számára az anyanyelvi nevelés kiemelt feladatai a rutinjellegű feladatokon túl (Tóth, 2003):

- a kérdéstechnika elsajátíttatása,
- a magyarázatok szakszerű, értelmes felépítése,
- az ismeretnyújtás modelljeinek megtanítása,
- a rögzítés célszerű módjának kialakítása,
- a kulcsszavak, tételmondatok kiemelésének kérdésköre,
- különböző szövegtípusok értelmezésének, feldolgozásának gyakoroltatása,
- a tanulás tanulásának megalapozása.

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Nyelvtudományi Tanszékén régóta folyik az anyanyelvi nevelés iránt érdeklődő hallgatók képzése a „Magyar Anyanyelvi Nevelés” (Alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben) specializáció során.

Ennek a specializációnak a keretében igyekszünk átadni naprakész ismereteket ezen tudományterület mentén. Mindezt olyan szakmai igényességgel tesszük, hogy a specializáció hallgatói gyakorló pedagógusként – vagy nem pedagógusként elhelyezkedve is – nagyobb eséllyel induljanak a munkaerőpiacon; kedvet kapjanak ehhez a területhez és elhivatottak legyenek a magyar anyanyelvi nevelés színvonalának emelésében.

4. A GONDOLATOK ÖSSZEGZÉSE

Az anyanyelvi nevelés feladatai igen sokrétűek és összetettek. A helyes anyanyelvi nevelésre a felnövekvő nemzedéknek egyértelműen szüksége van.

Nagy feladat hárul tehát egyrészt a szó szoros értelmében vett anyanyelvi „nevelőkre” abban, hogy az intézményes oktatásban résztvevő gyermekek megfelelő színvonalú oktatásban részesüljenek.

Nem kisebb a felelősségük másrészt az anyanyelvi nevelésben közvetett szerepet játszó résztvevőknek is – szülőknek, rokonoknak, barátoknak stb.

De legnagyobb szerepük természetesen a nevelésben résztvevőknek van, az anyanyelvi beszélőknek, a különböző korosztályú tanulóknak abban, hogy hogyan alkalmazzák ezeket az ismereteket.

JEGYZET

1 Hoffmann Ottó (1989): *Komplex nyelvi kommunikációs nevelés*. Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, Pécs.

- 2 Zsolnai József (1986): *Az olvasás-írás tanítás a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelésben*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- 3 Bánréti Zoltán (1990, 1991, 1992, 1993): *Nyelvtan és Kommunikáció I–II. Munkatankönyv az általános iskolák 5–6. osztályai számára*. Echo PR, Budapest. *Nyelvtan-kommunikáció-irodalom tizenéveseknek*, Linguistica, Series A. Studia et Dissertationes Vol 6., MTA Nyelvtudományi Intézete; *Kommunikálj!* (Tankönyv a középiskolások számára) Korona kiadó, Budapest. 1993, 1998.
- 4 A magyar órák alatt itt a magyar nyelvi órákon kívül az irodalom órákat is értem.
- 5 vö. Magyar Értelmező Kéziszótár „anyanyelv” szócikkelye. In: *Magyar Értelmező Kéziszótár*, 1987.
- 6 Tanulmányomnak nem célja a Konferencia anyagának összefoglalása és ismertetése; elvek és feladatok ismertetése, de mindenképpen felhívnom a kedves olvasók figyelmét az anyag még ma is korszerű elképzeléseinek a tanulmányozására.

IRODALOM

- Bárdos Jenő (2003): Alkalmazott nyelvészeti axiómák a nyelvpedagógiában. *Modern Nyelvoktatás*, 9. 3–13.
- Benkő Loránd (1960, szerk.): *Anyanyelvi műveltségünk*. A Pécsi Nyelvművelő Konferencia anyaga. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 3.
- Fülei Szántó Endre (1979): Gondolatok anyanyelvoktatásunk korszerűsítéséért. In: Szépe György (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Tankönyvkiadó, Budapest. 97–140.
- Lengyel Zsolt (1993): *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Kézirat. Veszprém *Magyar Értelmező Kéziszótár* (1987). Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pásztor Emil (1970): Az anyanyelvi nevelés. *Pedagógiai Szemle*, 5. 402–405.
- Szende Aladár – Hernádi Sándor – Szépe György – Takács Etel – Temesi Mihály (1979): Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének tervezete. In: Szépe György (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Tankönyvkiadó, Budapest. 15–35.
- Szépe György (1979): Szerkesztői előszó. In: Szépe György (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Tankönyvkiadó, Budapest. 5–14.
- Tóth Istvánné (2003): Az anyanyelvi nevelés szakmódszertani elvei és gyakorlata a tanítóképzésben. In: *A tanítási mesterség gyakorlata (Tanárképzés és tudomány)*. NyTK – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest. 529–537.
- Vári Péter és mtsai (2001/2002): A PISA 2000 vizsgálat eredményei Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. december – 2002. január.

EGY KÉSZÜLŐ TANANYAG: RÉSZLETEK ÉS DILEMMÁK, AVAGY ANYANYELVI NEVELÉS TETŐTŐL TALPIG

1. DILEMMÁK

1.1. HOL KEZDŐDIK EGY TANANYAG?

Természetesen az elején, mondaná az ember, ha az anyanyelvi nevelést egyetlen egyenes irányú szakaszként képzelné el, amelynek van eleje, közepe és vége. Ez azonban legfeljebb akkor volna lehetséges, ha a folyamatot leszűkítve, a „páciens”, azaz a tanuló szempontjából tekintenénk. Nem ilyen egyértelmű a helyzet azonban akkor, ha az „ágens”, a nevelő szerepét is figyelembe vesszük; még kevésbé akkor, ha mindkét szereplőt (a nevelőt is) nevelendőnek tekintjük, akkor pedig egyáltalán nem, ha a két nevelési folyamatot – a nevelők nevelését és a felnevelt nevelők által folytatott nevelést egyetlen folyamat két fázisaként tartjuk számon.¹ Az egyenesnek látszó szakasz így menthetetlenül behajlik, s két vége egymásba ér. Az önmaga farkába harapó uroborus kígyó képe sejlik fel, ami persze egyáltalán nem baj, sőt lelkesítő is a kép által közvetített metaforikus tartalomra gondolva. A kérdés csak annyi: hol lépünk be a folyamatba?

Ki-ki ott, ahol tud. S hogy hol tud, az számos, aktuálisan adott számú, de folyamatosan változó értékű paraméter függvénye. A készülő és alább részleteiben bemutatandó tananyaggal kapcsolatos dilemmák forrásának legfontosabbikát éppen ez adja.

1.2. SZÜKSÉG VAN-E, S HA IGEN, MIÉRT, A SZÓBAN FORGÓ TANANYAGRA?

Ezt a kérdést számos helyen (cikkben, előadáson)² érintettem már, s érinti jelen kötetben *B. Nagy Ágnes* cikke is.³ Most csupán azokra az okokra szeretnék kitérni, amelyek vagy azóta jelentkeztek (azóta váltak számomra érzékelhetővé?), vagy amelyeket az eddigiekben nem hangsúlyoztam, minthogy nem kapcsolódtak szorosan az adott írás mondanójához.

Modern nyelvészetre épülő tananyagról van szó⁴, s anyanyelvi nevelési körökben jól ismert tény, hogy az egyébként köztudottan szerepzavarral küszködő anyanyelvi nevelési programok között van kettő, amelyre e szerepzavar nem jellemző, vélhetően éppen azért, mert

mindkettő integrálta a modern nyelvészet eredményeit (bár némileg eltérő pedagógiai alapokra helyezve és más szaktárgyi hangsúllyal ellátva azokat). *Bánréti Zoltán* NYKIT (*Nyelvtan – Kommunikáció – Irodalom Tizenéveseknek*) és *Zsolnai József* NYIK (*Nyelvtan – Irodalom – Kommunikáció*) elnevezésű programcsomagjáról van szó. Felvetődik a kérdés: e programok mellett miért van szükség újabb tananyagra?

Egyrészt azért, mert a nyelvtudomány (szűkebb és tágabb értelmében⁵ egyaránt) e programok és taneszközök elkészülte óta számottevő új eredményeket ért el, olyanokat, amelyeket nem érdemes, pontosabban vétkes mulasztás lenne megkerülni. Legfontosabb ezek közül az *É. Kiss Katalin* tevékenysége nyomán kialakult magyar mondat-tani szakirodalom, s általában a „Strukturális Magyar Nyelvtan” mondat-tani és morfológiai kötetének imponálóan gazdag, a konkrét nyelveírás számára felbecsülhetetlen lehetőségeket nyújtó tudásanyaga. Másrészt azért, mert az említett két program az általános iskolai (alapfokú) oktatás tekintetében rendelkezik megfelelő mennyiségű taneszközzel, s a középiskola számára szánt taneszközökben éppen a grammatika tananyaga „foghíjas”. Harmadrészt – az előbbivel összefüggésben – pedig azért, mert a Fialat Nyelvészek Munkaközössége által a 70-es években készített tananyagoknak⁶ van egy tetemes része, amelyet szintén pazarló felelőtlenség lenne veszendőbe menni hagyni. Egy jól körülhatárolható tudásanyag ugyan az idők során elavult⁷, a „maradék” azonban épp mostanra vált igazán felhasználhatóvá, s a program szellemissége is (szaktárgyi és pedagógiai értelemben egyaránt) napjainkra vált a közoktatás számára vonzóvá. A Fialat Nyelvészek által használt keretelmélet (a generatív nyelvelméletet, főként annak transzformációs ágát) a „Strukturális Magyar Nyelvtan” kötetének megjelenése legitímálta, tananyaguk tehát beágyazódott a magyar nyelvészeti gondolkodás kontextusába. Ezen kívül napjainkban már a tanárképzés is biztosítja a kellő alapot e tananyag megfelelő részleteinek „újraélesztéséhez”: a felsőoktatásban a modern nyelvészet a tanárjelöltek képzésében is lassan megkapja a neki járó rangot. Az egyetemeken a mondattan tananyaga ma már a legtöbb helyen a magyar szakosok képzésében is egyértelműen a generatív kutatások eredményeire épül vagy integrálja azokat (Debrecen, ELTE, Pécs⁸, Pázmány Péter Tudományegyetem, Szeged).⁹ A pedagógus szakvizsgára jelentkező hallgatók között Pécsen nem találkoztam olyannal, aki egyetemi tanulmányai során ne kapott volna generatív nyelvészetre vonatkozó képzést. A hallgatók Debrecenben, Pécsen és Szegeden végezték az egyetemet. Ezzel kapcsolatban érdemes megemlíteni, hogy a megfelelő taneszközöket most már a tanárok is várják, legalábbis a felnövekvő tanárnemzedék, akik természetesen azt a tudást szeretnék továbbadni tanítványaiknak, amelyet birtokolnak, amellyel túlnyomó többségükben azonosulnak és amelynek továbbadására a tanárképzés óráin felkészültek.

A graduális képzésben résztvevő tanárjelölteken kívül Pécssett (ahol a posztgraduális képzésnek is hagyománya van) a gyakorló tanárok is megismerkedhetnek a generatív elméletre épülő elemzési gyakorlattal. A kiegészítő, illetőleg a másoddiplomás képzésben, valamint a pedagógus szakvizsgára felkészítő program keretében a hallgatók a pedagógiai praxishoz szükséges mértékben kapnak betekintést a generatív nyelvleírásba. Külön érdemes kiemelni, hogy az Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program hallgatói számára – a program minden elágazásában¹⁰ – kötelező a generatív szintaxis tanulmányozása.

1.3. HOGY ÁLLNAK A MUNKÁLATOK: A MEGFELELŐ HELYEN LÉPTÜNK-E A FOLYAMATBA?

Visszaulva az első alfejezetben felvetett kérdésre: sok agyag elkészült, első alkalmazási területként alapvetően a felsőoktatás (benne a nevelőképzés) számára és elsősorban a mondaton terén. Arról, hogy miért éppen a mondaton az a talaj, ahol megvetjük a lábunkat, később még szó esik.

Annak a taneszköznek a rendeltetése, amelyet a hagyományos értelemben¹¹ késznek mondhatunk, egyértelmű: az *Alberti Gábor* kollégámmal együtt írt *Generatív grammatikai gyakorlókönyvünket* a felsőoktatásban való felhasználásra szántuk. Használják is a tanárjelöltek és a bölcsészek graduális képzésében, valamint a posztgraduális tanárképzési formákban.

„Félkész” állapotban van ezen kívül egy feladatgyűjtemény, amelyet *Komlósy András*¹² figyelő szemétől kísérve készítettem, és amely egyelőre a felsőoktatásban tűnik használhatónak, annak ellenére, hogy egy része középiskolai tananyagként is funkcionálhatna. Ehhez a törvényi kereteket a NAT, illetve a Kerettanterv meg is adta a bennük foglalt *tartalmak* által, a megvalósítás lehetősége azonban erősen kérdéses a Kerettantervben garantált *óraszámok*¹³ miatt és a szükséges taneszközök hiányában. Tananyagunk feladatainak megoldása ugyanis (szabály)felfedezést, döntéshozást és indoklást igényel (így a kommunikációs képességeket is fejleszti). Ezek pedig időigényes tevékenységi formák.

A félkész tananyagot régóta és jelenleg is a magyar szakos tanárjelöltek és a bölcsészhallgatók mondaton gyakorlatán használom, de egyetértek B. Nagy Ágnessel – aki egyetemi hallgatóként ezeknek a gyakorlatoknak résztvevő alanya volt –, amikor ezek egy részét a középiskolai tananyag részeként jelöli meg. A folyamat – mint már volt róla szó – körben forog: a közoktatásban azt lehet csak tanítani, amit a tanárjelöltek tudnak, a tanárjelölteknek viszont csak azt érdemes tanítani, amit a középiskolában még nem tanultak.

Természetesen felmerül a kérdés, miért van szükség gyakorlókönyvre a felsőoktatásban, hiszen az *Alberti Gáborral* együtt írt köte-

tünk szintén a „gyakorlókönyv” elnevezést viseli címében. Ennek tartalma azonban nagyon szikár és szándékoltan technikai jellegű: kizárólag mondatelemzéseket tartalmaz. Gyakorlatait leginkább az újgyakorlatokhoz lehet hasonlítani, amelyeket semmiféle képességfejlesztési folyamatban nem célszerű elhagyni: a technika birtokában a gondolkodás hamarabb válik bátorrá és önállóvá. Éppen ez a fajta tudás – azaz a technika birtoklása (beleértve a felfedezés technikáját is) – adja meg a tanárjelölteknek azt a biztonságot, ami szükségesnek látszik ahhoz, hogy a modern nyelvészet szellemében folyó közoktatási praxist vállalni merjék. Mindemellett azt is tapasztaltuk az oktatás során, hogy a tudni vágyót már maga a technika birtokba vétele is örömmel tölti el, meglátja a mögöttes tartalmakat. Azt azonban semmiképpen nem gondoltuk, hogy a választott szellemben folyó gondolkodásnak a magyar mondatok kérdéseiről az oktatásban csupán olyan formában lenne szerencsés történnie és olyan produktumokban (ágrajzokban) megjelennie, amit e kötet tartalmaz; és azt sem, hogy a motiváló erő kizárólag e kötet anyagában rejlene. Szükség van olyan feladatokra is, amelyek megoldása felfedezést, indoklást, érvelést, döntést kíván; amelyek az adott problémát tágabb kontextusba helyezik és amelyek típusukban hasonlítanak azokra a gyakorlatokra, amelyek egy közoktatási tananyagra jellemzőek. Úgy is fogalmazhatnánk tehát, hogy míg a 2002-ben napvilágot látott gyakorlókönyv a bölcsészképzésben és a tanárképzésben egyaránt a mondattan tanulmányozásának alapjául szolgál, addig a készülő gyakorlókönyv „szakmaspecifikus”: a tanárképzés igényeihez igazodik. (Az alapozás után egyébként a bölcsészképzés is a maga útját járja.)

1.4. MONDATTAN VAGY GRAMMATIKA? „HAGYOMÁNYOS” VAGY „LEXIKALISTA”?

Kérdésként merült fel az is, hogy csupán mondattan tananyagot készítsünk-e, maradvá az eddigi keretek között, vagy a grammatika egészének feldolgozására vállalkozzunk. A válasz még nem egyértelmű, bár erősen hajlunk a teljesség felé. Bárhogy legyen is azonban, és ha a mondattan területén maradunk is csupán, a tananyag a keretelmélet természetéből adódóan óhatatlanul tartalmazni fog hagyományosan a morfológia, a fonológia, illetőleg a szemantika területére sorolható információkat is.

Tagadhatatlan, hogy a legtöbb anyag a mondattan területén készült el. Ennek egyik oka cseppet sem koncepcionális: az egyetemi képzésben hosszú időn keresztül vezettem mondattan gyakorlatokat, s ezek feladatanyaga az évek során felhalmozódott. Mennyiségi szempontból tehát az anyag mindenképpen mondattan központú.

A mondattan túlsúlya, jobban mondva centrális jellege azonban várhatóan megmarad, s ennek természetesen koncepcionális okai vannak,

amelyek összefüggenek a választott keret szellemével, s amelyek nem csupán a mondatban, hanem a grammatika többi komponensének státusát is érintik.

A mondatannal kapcsolatban felvetődik továbbá az a kérdés is: a *szintaxis* felől induljunk-e el vagy az úgynevezett *szótári* modul felől?

A kérdések mögött szaktárgyi és pedagógiai dilemma egyaránt húzódik. Pedagógiai meggyőződésnek jogosnak és hasznosnak tartja az oktatás viszonylagos természetes konzervativizmusát. Nem lenne kívánatos, ha ellenőrizetlen és a szakmai (jelen esetben nyelvészeti) közgondolkodásban még el nem fogadott tudásanyag képezné az oktatás tartalmát. Ugyanez a pedagógiai meggyőződés azonban azt is tartalmazza, hogy mindezzel párhuzamosan tekintettel kell lenni a tudás nyitottságára (továbbfejleszhető voltára) is.

Tekintsük most azokat a koncepcionális – a választott keret által megjelölt – motívumokat, amelyek a mondatban központi szerepe mellett szólnak, s amelyek egyben azt az említett dilemmát is értelmezik, hogy a szintaxis vagy a szótár legyen-e a kiindulópont a mondatban területén, sőt reményeim szerint az egyes grammatikai komponensek egymáshoz való viszonyának egész kérdéskörét is megvilágítják.

1.4.1. A generatív nyelvelmélet napjainkra olyannyira különböző irányzatok gyűjtőfogalma lett, amelyeknek közös alapját néha nem könnyű felfedezni. E rejtőzködő közös alapot (közös nevezőt) egyrészt az adja, hogy a grammatika mint tudományos diszciplína egy adott nyelv esetében az anyanyelvi beszélő kompetenciáját hivatott modellezni; a feltételezett és végső célként megfogalmazott univerzális grammatika vonatkozásában pedig a nyelvi kompetencia alapjául szolgáló – a nativista hipotézis szerint velünk született – fajspecifikus emberi képességet, az úgynevezett nyelvi (nyelvelsajátító) képességet (mechanizmust). A közös alap másik pillére a grammatika generatív volta, a generálást a matematikai bizonyításhoz hasonlóan értelmezve: azt az elemstort tekinthetjük az adott nyelv mondatának, amely szabályainkkal generálható, azaz levezethető.

Az irányzatok eszköztárukat tekintve (például: használnak-e transzformációt vagy nem) és a modulokról (azok mibenlétéről és „munkamegosztásáról”) vallott nézeteik alapján számosak. Jelenleg a legnagyobb elfogadottságot az úgynevezett *Kormányzás és Kötés Elmélete* mondhatja magáénak, amely alkalmazza a transzformációkat, és „felülről”, a szintaxis elnevezésű modul felől építkezik. Ez a modul üres (szavakat nem tartalmazó) szerkezeti fák generál (ágrajzos ábrázolattuk fölülről lefele növvő fákra emlékeztet), s ezeknek a fákknak a megfelelő, kategoriálisan megjelölt üres ágaira inzertálhatók (illeszthetők be) a szótári egységek, amelyek a későbbiekben transzformációk által más szerkezeti helyekre kerülhetnek.

A transzformációk tulajdonképpen arra adnak módot, hogy megmutassuk egy egység többszörös kötődését: kötődik egyrészt és mindenképpen ahhoz a másik nyelvi egységhez, amelyet bővít (vagy amely őt bővíti); másrészt pedig kötődhet ahhoz a szórendi-szerkezeti pozícióhoz, ahol sajátos logikai-szemantikai szerepet kaphat. Ilyenformán egy mondat ágrajza mindig leképezi annak szórendjét.

A legtöbb konkrét nyelveírás ennek a modellnek a kereteiben született. Ha ezt választjuk tananyagunk alapjául, akkor a szintaxis felől kell elindulnunk, a szótári komponens ez után következik.

Ugyanakkor tapasztalható az egyébként egymástól sok tekintetben különböző alternatív irányzatoknak egy nagyon határozott és közös vonása, amely így jellemezhető: *elmozdulás a lexikalista nézetek felé*. (LFG, HPSG, GASG¹⁴). Ezt az elmozdulást maga a klasszikus irányzat, a már említett GB (Kormányzás és Kötés Elmélete) modern változata, a *Minimalista Program* is megteszi. Ezek a modellek alulról építkeznek, azt feltételezve, hogy a szintaktikai fák kialakítását részben vagy egészében a szótári egységek inherens (saját) tulajdonságai alakítják. (Szélsőséges esetben nincs is szükség szintaktikai fára, a szórend és a hozzá társuló szemantika leírható úgy, hogy minden információt a szótárban helyezünk el. Ilyen technikával dolgozik a GASG.) Lássunk egy példát: az igeikötőt is tartalmazó, ágens-alanyú ígék úgy rendezik el maguk körül vonzataikat, hogy semleges esetben az alany álljon a mondat élén, róla szóljon az állítás; az igeikötő pedig előzze meg az ígét, egy intonációs egységet (fonológiai szót) alkotva azzal és biztosítva a mondat aspektuális jellemzését.

A fiam megvásárolta a fényképezőgépet.
Péter visszaadta a tartozását.

Míndez az információ ott található az ige szótári jellemzésében.

Tananyagunkat didaktikai megfontolásokból és nyelvészeti meggyőződés alapján is alulról kívánjuk építeni tehát (annak ellenére, hogy 'Generatív grammatikai gyakorlókönyvünk' nem ezt teszi); a két szempont szerencsésen, de tulajdonképpen nem csodálni való módon, hanem a dolgok természetéből adódóan erősíti egymást.¹⁵

1.4.2. Keretelméletünkben vitatott a *morfológia* néven ismert nyelveírási szint (modul?) helye. Egyes nézetek szerint a morfológia önálló modul, más felfogások értelmében „kettéosztott” a lexikon és a szintaxis között, bizonyos elméletek pedig a lexikonba helyezik az alaktani jelenségek leírását.

A 'Strukturális Magyar Nyelvtan' főcímet viselő sorozat (Akadémiai Kiadó), amely a magyar nyelvre vonatkozó generatív kutatások eredményeit mutatja be és tekintélyénél fogva új „Akadémiai Nyelvtan”-nak tekintendő ugyan önálló 'Morfológia' kötettel állt elő, a kötet azonban nem tör lándzsát a morfológia önállósága mellett.

Tananyagunk a Lexikon-komponensen belül tárgyalja az alaktani jelenségeket. E tárgyalásmód mellett – mint látható volt – tudományos érvek is szólnak, s didaktikai szempontból is ezt tartjuk indokoltnak. Ismét az intuíción alapulunk: a magyar nyelv morfológiai típusa esetében ez tűnik természetesnek.

A generatív hagyománnyal ellentétben tehát a tervezett (félkés) tananyag a mondatanon belül nem a szintaxissal kezdődik, hanem a szótári komponenssel, amely a modernebb generatív elképzelések szerint nem elemtár csupán, hanem „nyelvtan a nyelvtanban”. Az úgynevezett régenseket (ezek megadott grammatikai tulajdonság-együttessel rendelkező egységek, durván fogalmazva vonzatokat megkívánó szótári tételek) a vonzataikra való utalással együtt tartalmazza: magában foglalja tehát azoknak a grammatikai tulajdonság-együtteseknek a leírását is, amelyeket a régens a vonzataitól megkíván (kategoriális, szemantikai, morfológiai stb. jellemzések/jellemzők.) Ezen kívül produktív szabályokat és úgynevezett redundancia-szabályokat (Kömlösy, 1992) is tartalmaz a deriváció hagyományos területén. S mivel a szótárnak kész szóalakokat kell a szintaxis számára előállítania, az inflexiós jelenségek is mind az ő területére sorolhatók (nem csupán az esetadási kérdések).

1.4.3. A fonetikát/fonológiát és a szemantikát azonban szerencsés két helyütt tárgyalni. Az előbbi egyrészt a fonémáknak mint a morféma alkotóelemeinek kérdéskörét foglalja magába, valamint a fonémák megtestesüléseként megjelenő beszédhangok egymásra hatásának problémáját, másrészt a mondaton interpretatív komponenseként is megjelenik, amely megfelelő hangsúllyal és hanglejtéssel látja el az úgynevezett felszíni szerkezetet. A fókusz-pozícióban álló egységre például főhangsúlyt helyez, amely egyben „kiirtja” az őt követő egységek hangsúlyát:

A `titkár-nő ~zsarolta ~meg a ~portást.

1.4.4. A szemantika egyrészt szótári szemantikaként jelenik meg, amely nem merül ki az egyes szavak hangalakja és jelentése közötti kapcsolat feltárásában (egyjelentésű, többjelentésű stb. szavak), hanem tartalmazza a régensek és vonzataik szemantikai kapcsolatának természetére vonatkozó információt is: az *olvas* ige alanya [+humán] jeggyel kell rendelkezzen, tárgya pedig valamiféle írásos mű megnevezője kell legyen. A szemantika másrészt szintén (a fonológiához hasonlóan) interpretatív komponens is: a felszíni szerkezet egyes csomópontjaihoz rendel jelentést. A fenti mondat esetében a fókuszban álló egység nem csupán fonológiailag, hanem szemantikailag is jellemezhető; azonosítva kizáró jelentést kap: *a szóba jöhetőek közül egyedül a titkár-nő az, aki megszarolta a portást*. Formalizmusunkat használva: *a tit-*

kárnő az az x (szemben a szóba jöhetőekkel), akire igaz, hogy megszarolta x a portást.

2. RÉSZLETEK A TANANYAGBÓL¹⁶

2.1. A tananyagot szerencsésnek tűnik „grammatikaelméleti bevezetővel” megalapozni: Az *anyanyelvi beszélő és a mondatok*. Itt esik szó a két „fekete dobozról” (nyelvi képesség és kompetencia), ezek jelenlétéről a nyelvreírás szempontjából; a kompetenciáról és a performanciáról (lásd B. Nagy Ágnes cikke), ezen belül a grammatikai és a kommunikatív kompetencia közti különbségről; a jólformáltság és a helyénvalóság kritériumairól, arról, hogy a jólformáltsági feltételek nem nyelvhasználati normaként értendők, s különféle okokból megsérthetők; továbbá arról, hogy a jólformáltság, illetve rosszul formáltság, valamint a percepciók feldolgozása könnyű vagy nehéz volta nem esik egybe. A nyelvreírési szemléletek/modellek különbsége is itt tárgyalható.

2.1.1. Az alábbi mondatok/szövegek mindegyike kifogásolható.

– Melyikre célszerű alkalmazni a rosszul formált és melyikre a nem helyén való kifejezést?

– Honnan származik a tudásunk, amelynek alapján kifogásolhatónak tarthatjuk őket?

a. Tisztelt Szülők! Pistike ma már megint bűn rossz volt biológia óra alatt. Kibeszélheti neki az ember a lelkét, a füle botját sem mozdítja rá. Ma is a nyafogós Lujzikára öntötte a tápoldatot, és összetörte a preparált békát üvegestül. Szerencsés Andrásné, öő.

b. Akkor elkezdem a disszertációt. Először a támadásokat kéne megelőzni, ahogy azt szokás. Ezért előrebozsátom, hogy egy sokak szerint dögunalmas és lerágott, de szerintem baromira érdekes, bár kissé necces – mindenesetre garantáltan fül extrás – témát fogok tudományelméleti szempontból vizsgálat tárgyává tenni.

c. Miért te nekem nem szóltál?

d. A másikat kanalat kérem!

2.1.2. A jólformáltság megsértésének különböző okai lehetnek.

– Az alábbi szabálysértéseknek mi lehetett az indítéka?

– Keressünk hasonló példákat!

– Hogyan reagálsz, ha ilyen mondatokat hallasz?

a. Nem tetszik tudni...a könyvet...hogy amit Péternek kölcsönadtam...hogy mikor kapom vissza?

b. A barátomnak a testvérének a fia a fővárosra utazott.

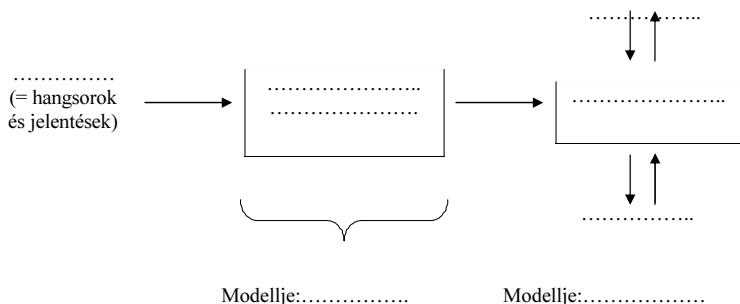
c. Takarítsuk ki a szobát, mert magától nem takarodik ki.¹⁷

d. A másikat kanalat kérem!

- e. Kikönyöklök a szeles csillagokra.
- f. Én sajnálok, hogy ennyi problémát csinálok neked.
- g. Nagy folyók tűnődve egyre folynak, s deltáiknál iszap szong fodros háttal.

A nyelvelsajátító képesség és a kompetencia kapcsolatának, valamint a nyelvelírás céljának tisztázására vonatkozik a következő feladat:

2.1.3. Egészítsd ki az alábbi ábrát a kipontozott helyeken a megadott kifejezésekkel!



- az univerzális grammatika (nyelvelmélet)
- nyelvi adatok
- nyelvelsajátító mechanizmus
- az adott nyelv („L” nyelv) nyelvtana
- kompetencia
- hangsorok
- jelentések

A preskriptív és a deskriptív szemlélet közti különbségre világít rá a következő:

2.1.4. Az alábbi szövegekben milyen „nyelvhelyességi hibákat” találsz? Hogyan kezeli ezeket a preskriptív és a deskriptív nyelvelírás?

- a. A bohási kertek alatt, Kata, /de sok gyalogútak vannak, Kata!
Minden legény egyet csinál,/ kien a babájához jár, Kata!
- b. Szeretném, szeretném faluvégen lakni,/ mer az én édesem odajár itatni.
A lovát itassa, magát fitogtassa,/ a lovát itassa, magát fitogtassa.
Szép piros orcáját véllem csókoltassa,/ szép piros orcáját véllem csókoltassa.
- c. Mátészalka gyászba van.

2.1.5. Figyeljük meg, hogy egy jólformált szerkezet percepciós (megértési) szempontból feltétlenül könnyebben feldolgozható-e, mint egy rosszul formált! Rangsorold a szövegeket percepciós szempontból!

- a. Édesapám barátjának a tengerparti házában, amely akkor épült, amikor az a fia született, aki negyven éves fejjel épp a napokban vette feleségül azt a lányt, akinek kamaszkora óta udvarol, minden második év karácsonya másnapjának éjszakáján összegyűlik a dédnagymama első házasságából született gyermekének népes csa-

ládja, amelynek tagjai a világ különböző szögleiteiből sereglenek ide az immár tradícióvá váló, kedves kötelességként számon tartott családi összejövetelre.

b. Édesapámnak a barátja házában, aki a tengerparton van, minden évben meg szoktak tartani egy családi összejövetelt.

c. Péternek nem kéne betegen hánykolódva zongorázni tanulni próbálkoznia.

d. Édesapám barátjának a házában, aki negyvenévesen nősült, minden évben családi összejövetelt szoktak tartani.

e. Amikor Péter betegen hánykolódik, nem kellene, hogy megpróbáljon zongorázni tanulni.

2.2. Mint említettem, a mondattan tanulmányozását a „szótári ismeretekkel” kezdjük.

2.2.1. Az alábbi mondatok közül melyik vezethető vissza csupán alanyt és állítmányt tartalmazó mondatra, úgynevezett tómondatra? Fontoljuk meg, szüksége van-e a nyelvelírásnak a tómondat fogalmára! (Hivatkozok-e rá valamely grammatikai szabály?)

a. A gyerek már vagy egy éve egyre jobban dadog.

b. Péter a sok nevetéstől egy órán át egyhuzamban csuklott.

c. János még mindig nem tartja reménytelennek a küzdelmet a jelesért.

d. A barátom újabban minden szabadidejét a számítógép mellett tölti.

e. A szomszéd kutya a kerítés mellett föl-alá szaladgálva folyamatosan ugat.

f. Mari sajnos állandóan a munkahelyén tartózkodik.

2.2.2. Találunk-e az alábbi mondatokban nem-kompozicionális jelentésű egységet?

a. A festmény imádkozó asszonyokat ábrázol.

b. Nem láttam még imádkozó sáskát.

c. Nem láttam még párosodó sáskát.

Figyeljük meg a kompozicionális és a nem-kompozicionális egységek szintaktikai viselkedése közötti különbséget!

a. A festmény olyan asszonyokat ábrázol, akik imádkoznak.

b. A festmény elmerülten imádkozó asszonyokat ábrázol.

c. A festmény idős imádkozó asszonyokat ábrázol.

d. A festmény imádkozó idős asszonyokat ábrázol.

e. Nem láttam még olyan sáskát, amelyik imádkozik.

f. Nem láttam még elmerülten imádkozó sáskát.

g. Nem láttam még ivarérett imádkozó sáskát.

h. Nem láttam még imádkozó ivarérett sáskát.

i. Nem láttam még olyan sáskát, amelyik párosodik.

j. Nem láttam még elmerülten párosodó sáskát.

k. Nem láttam még párosodó fiatal sáskát.

l. Nem láttam még fiatal párosodó sáskát

Használjuk az előbbi műveleteket (bővítés, szórendi csere, átalakítás beágyazott mondatná) az alábbi egységek esetében a kompozícionális és nem-kompozícionális jelentés kimutatására!

- a. Most következik a fekete leves.
- b. Péter nem szereti a zsíros ételeket.
- c. Az elnök forró dróton beszélt a tábornokkal.

Az alábbiakban a Tesniére-féle dráma-hasonlat alapján közelítünk a vonzat és a szabad határozó fogalmához.

2.2.3. Állapítsuk meg a kiemelt bővítvényekről, hogy „szereplőt” neveznek-e meg, vagy „díszletet” jelölnek!

- Próbáljuk ki, hogy a díszletek milyen más díszletekre, a szereplők milyen más szereplőkre cserélhetők anélkül, hogy a dráma (azaz az ige jelentése) megváltozna!
- Mely cserék változtatják meg az ige jelentését? Miért?
- Mely cserék eredményeznek rosszul formált mondatot? Miért?

- a. Az idén nyáron a bakonyi túrán Mari egy nap alatt kiábrándult a vőlegényéből.
- b. Az esküvő előtt János adott a fiának néhány jó tanácsot.
- c. A vizsgán Péter zavarában percekig sorolta a magyar királyok ragadványneveit.
- d. Mari egy perc alatt eljátszotta a szerencséjét.

Néhány példa a megoldásra:

- az ige jelentését nem változtatják meg: az idén nyáron/tavaly télen; Mari/a barát-nóm; a fiának/a vőfélynék; egy perc alatt/egy napon belül;
- az ige jelentését megváltoztatják: a fiának egy jó tanácsot/a fiára egy meleg sapkát/a borhoz egy kis vizet; a szerencséjét/az első Goldberg-variációt/a mindentudó titkárnőt;
- rosszul formált mondatot eredményeznek: egy nap alatt/egy napon át; a vőlegényéből/ a vőlegényétől; a fiának/a kalapácsnak; percekig/egy perc alatt; a szerencséjét/a szerencséjével.

2.2.4. Állapítsuk meg a mondatokról, hogy melyik típusú időhatározóval bővíthetők! A két időhatározó-típus:

- egy perc/óra/nap stb. alatt (befejezett aspektus)
- egy percen/órán/napon stb. keresztül (folyamatos aspektus)

- a. Szakadt az eső.
- b. Leesett a vérnyomásom.
- c. Megtörtént az átadás.
- d. Folyik a felvétel.
- e. Az igazgató ismét szónokol.
- f. Kirobbant a botrány.
- g. Fölépült a házam.
- h. Ostromolják Bihačot.
- i. Szétlőtték a mosztári hidat.

Mitől szabadok a szabad határozók: a mondat által jelölt tényállás típusától vagy egy konkrét szótári egységtől?

A fentiek alapján miért tekinthetők vonzatoknak a következő mondatok aláhúzott bővítvényei annak ellenére, hogy elhagyhatóak és eredeti jelentésben használatosak?

- a. Péter az asztalra dobta a labdát.
- b. A sarokba gurítottam az almát.
- c. A repülő a szakadékba zuhant.
- d. A gyerek a nagymamához szaladt.

Az argumentum (a régens jelentésrepresentációjában megjelenő entitás), a vonzat (a testesen megjelenő, a régens által megkövetelt szemantikai és formai tulajdonságokkal rendelkező nyelvi egység), a referenciális (szereplőt megnevező) és predikatív (állítás tartalmazó) vonzat, a belső szemantikai (vonzattal meg nem nevezhető) argumentum, a régens (vonzattal rendelkező predikátum), valamint a predikátum (argumentummal rendelkező egység) elkülönítését mutatja a következő feladat.

2.2.5. Szereplők és vonzatok

A következő egységek közül

- Melyek régensek? Hány vonzatuk van?
- Melyek predikátumok? Hány argumentumuk van?
- Az egyes régensek vonzatai közül melyik nevez meg szereplőt és melyik állítást?
- Melyik argumentum nem fejezhető ki vonzattal?

küld, szeret, olajoz, tart, sörözget, hisz, vél, talál, sétál, mögött, sétálva, között, sétáló, alamuszi, néhai, tavalyi, könyv, bizalom, sikeresebb, féltékeny, elcsesérél, frott, átenged, kár, tűnik, és, vagy, mint, sajnálatos

2.2.6. Vonzatok a bővítményi szinten.

Az alábbi mondatokban keressünk olyan bővítményeket, amelyek maguk is rendelkeznek vonzattal vagy argumentummal!

Különítsük el a vonzatokat és a szabad bővítményeket!

- a. Péter végső elkeseredésében elolvasott egy cikket a magyar szőrendről.
- b. A macska az asztal alatt tejet lefetyelve figyel az eseményeket.
- c. Péter ismét nagyon kíváncsi volt a fejleményekre.
- d. Az események kezesbáránnyá változtatták/szelidítették a férjemet.
- e. János fülig koszosan hozta haza a gyerekeket.
- f. Szeretnék elkezdni ebédet főzni.

Figyelemre méltó a *kezesbáránnyá* vonzat és a *koszosan* szabad bővítmény, amelyek állítást tesznek a mondatban szereplő valamely vonzatról (a férjem kezesbárány, a gyerek/János fülig koszos), ez tehát nekik kvázi-vonzatok.

2.2.7. Hány szótári tételt jelenítenek meg az alábbi szerkezetekben az azonos hangalakkal rendelkező régensek?

- a. **mázolja** a festéket a falra
festékkel a falat
- b. **keni** a zsírt a kenyérre
a kenyeret zsírral
napolájjal a hátát
a lakkot a padlóra
- c. **vágja** a sarokba a grammatika könyvet
darabokra a tészta
a falhoz a táskáját
az asztalra a bőröndöt

d. **megeteti** a gyereket borsófőzelékkel
a borsófőzeléket a gyerekekkel
fogyasztja Mari az Ultra Diet Quicket
az Ultra Diet Quick Marit

f. **tölti** a hordót borral
a bort a hordóba
a nyarat olvasással
a szabadságát a Balatonnál
a hétvégét a hegyekben

g. **tartja** a pénzét a szalmazsákban
az autóját az udvaron
a férjét kenyéren és vízen

h. **törődik** a jövőjével
a kutyájával
az idősekkel
a férje véleményével

2.2.8. A példák tanulmányozása után egészítsük ki a megállapításokat!

a.
számít a barátaira
bízní a matematikában
vágy egy kis nyugalomra
tehetséges a nyelvi játékokban

A vonzat tulajdonságai nem függenek a régenstől.(kategóriája)

b.
Az új kollégánk büszke a kapcsolataira.
A kapcsolataira büszke kollégánk kudarcot vallott.

A vonzat tulajdonságai nem függenek a régenstől. (szintaktikai funkciója)

c.
Péter egy tengerimalacot tart a kollégiumi szobájában.
Péter nem tart a következményektől.

A vonzat tulajdonságai nem függenek a régenstől. (hangalakja)

d.
A fiam már ügyesen használja a kést.
A fiam már ügyesen bánik a késsel.

A vonzat tulajdonságai nem függenek a régens.....-től. (jelentése)

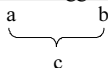
2.2.9. Helyettesítsük az alábbi három mondatban az egyvonzatos¹⁸ „csuklik” ré-
genssel

– az a egységet,
– a 2. és 3. mondatban a c (= a + b) egységet!

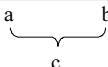
1.) Mindannyian csodálkoztunk.

a

2.) Mindannyian csodálkoztunk reggel.



3.) Mindannyian csodálkoztunk az eredményen.



A. Melyik helyettesítés eredményez rosszul formált mondatot (alakulatot)?

Miért alkalmas az előbbi eljárás annak tesztelésére, hogy egy adott bővítmény vonat-e vagy szabad határozó?

B. Ugyanennek az eljárásnak a segítségével állapítsuk meg az alábbi mondatok aláhúzott egységeiről, hogy vonatok-e vagy szabad határozók! A teszteléshez keressünk megfelelő kategóriájú egyvonzatos régenseket!

a. Péter bosszantóan büszke.

b. Péter büszke a fiára.

c. Mari egész életében bizakodott Péter tehetségében.

d. Egy mézzele teli csupor áll a kamrában.

e. Egy egészen teli üveget hagytam itt.

f. Marci fiam nagyon fogékony a zenére.

g. Mindannyian mélyen elgondolkodtunk az előadás alatt.

h. Mindannyian elgondolkodtunk Péter pálfordulásán.

i. Mindannyian elgondolkodtunk az előadáson.

2.2.10. Húzzuk alá a megjelölt régensek vonzatait!

a. János egy rendkívül nehezen követhető bizonyítási eljárásnak vetette alá az imént Péter által felvázolt hipotézist.

b. Mari csak a minden intellektuális energiáját igénybe vevő problémák iránt érdeklődik.

c. Azt hiszem, annak ellenére, hogy látszólag enged Mari alig leplezett elvárásainak, János végül mégis Juliskát fogja feleségül venni.

d. János szenvedélyesen szeret oktatni.

e. János szenvedélyesen szereti kioktatni a beosztottait.

f. Mari írt egy éles hangú cikket a protekcionizmus ellen.

Keressünk a vonatokon belül újabb régenseket, s jelöljük meg azok vonzatait!

2.2.11. Állapítsuk meg a 2.2.4. feladat tanulsága alapján, hogy az igék mellett felüntetett bővítmények melyikének megjelenésével változik meg a mondat által jelölt tényállás típusa (a mondat aspektusa)!

Miért alkalmas az eljárás annak tesztelésére, hogy egy bővítmény vonat-e vagy szabad határozó?

a.

háromszorosára
Az állomány *lassan* *gyarapodott*.

b.

folymatosan
A hőmérséklet *30C fölé* *emelkedik*.

c.

a minimumra
A bérek *csökkennek.*
aggasztóan

d.

az ausztriai szakaszon
A Duna *apad.*
a felére

2.2.12. Szüntessük meg az alábbi mondatok agrammatikalitását anélkül, hogy a régenseket megváltoztatnánk!

A gyerek a téren gyülekezik.
Péter kiirtotta a főnökét.
A fiú a sarokban csoportosul.

Szemantikai vagy formai szempontból voltak kifogásolhatók a mondatok?
A régensek szótári tételének melyik reprezentációs szintjén célszerű rögzíteni az információt, amely kiszűri a fenti mondatokat?

2.3. A generatív szabályrendszer bevezetése előtt hasznos megismerni a „disztribúciós elemzés” technikáját és szellemét.

2.3.1. Az alábbi elemsorokra melyik megállapítás igaz?

- közvetlen összetevők lehetnek valamely szerkezetben
- biztosan közvetlen összetevői valamely szerkezetnek
- semmilyen szerkezetben nem lehetnek közvetlen összetevők

- a. *a gyerekek*
- b. *három jóbarát*
- c. *János vagy István*
- d. *a nagyon*
- e. *nagyon szép*
- f. *az akárki*
- g. *piros három*
- h. *három piros*
- i. *diabetikus sütemény*
- j. *fekete és fehér*
- k. *asztal mellett*
- l. *minden de*
- m. *réten túl*
- n. *kevés te*
- o. *mint igazgató*
- p. *a nevetgél*

Van-e az előbbi elemsorok között olyan, amelyik semmilyen környezetben nem fordulhat elő?

2.3.2. Mutassuk ki az aláhúzott elemsorokról, hogy összetevőt alkotnak! Milyen kategóriájúak?

a. Péter minden gondolatát megosztja azzal a lánnyal, akit csak néhány napja ismert meg.

- b. Tegnap megszületett Zsoltnak a kislánya.
 c. Mikor tűnt el a testvérednek a barátjánője?
 d. Az a probléma, amiről a diplomamunkámat szeretném írni, már a középiskolában is foglalkoztatott.

Viselkedésük mennyiben tér el más csoportok viselkedésétől?
 A kérdésre a fenti és az alábbi mondatok összetetésével válaszoljunk!

- e. Péter azzal a lánnyal osztja meg minden gondolatát, akit csak tegnap ismert meg.
 f. Zsoltnak tegnap megszületett a kislánya.
 g. A testvérednek mikor tűnt el a barátjánője?
 h. Az a probléma foglalkoztatott már a középiskolában is, amiről a diplomamunkámat szeretném írni.

2.3.3. Igazak vagy hamisak az alábbi állítások?

Az érvelésben hivatkozunk a megadott példaanyagra!

- a. Minden mondat elemsor, de nem minden elemsor mondat.
 b. Az elemek sorrendje a jólformáltság szempontjából releváns tényező, de a jelentést nem befolyásolja.
 c. A mondat jelentése nem azonos a mondatot alkotó elemek jelentésének összegével.
 d. A mondat szerkezete nem azonos a kategóriasorrenddel.
 e. A többjelentésű szerkezetek közötti jelentéskülönbség mindig leírható zárójeles kategóriasorral vagy ágrajzzal.
 f. A felszíni szerkezetet megragadó fák (zárójeles kategóriasorok) nem tudják kielégítő módon jellemezni a szerkezeteket.
 g. Az elemek funkcióját kategóriájuk és a szerkezetben elfoglalt helyük határozza meg.

Példák:

Vissza.

Gondolkodik Péter módon elképesztő.

A hallgatja barátja testvérem klasszikusokat csak a.

Péter a 'rétest szereti. A rétest 'Péter szereti.

A magyar férfiak kedvelik a norvég nőket.

Cerkófmajmot.

A norvég férfiak kedvelik a magyar nőket.

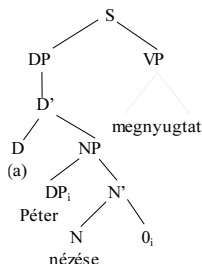
Farmeres fiúk és lányok ülnek a padon.

((Farmeres fiúk) és (lányok))

Igen.

(Farmeres(fiúk és lányok))

Péter nézése megnyugtat.



*Sajnos Péter vett feleségül.
Péter Marit vette feleségül.*

2.3.4. Az alábbi mondatokban keressük meg a triviális csoportokat, majd helyettesítsük őket nem-triviális egységekkel!

- a. *András lefordította az unalmas regényeket.*
- b. *Mari egy hatalmas összegre számít.*
- c. *A testvérem töpreng a megoldáson.*
- d. *Péter gyorsan megírja a jelentést.*
- e. *Mari hiányzik a régi munkatársainak.*

2.3.5. Az alábbi alárendeléseket tartalmazó kifejezésekben bővítjük valamelyik összetevőt úgy, hogy a kapott szerkezet mellérendelő legyen!
Ábrázoljuk a kapott szerkezeteket címkézett ágraikon vagy címkés zárójelekkel!

- a. *a barátom redkívül ostoba kérdései*
- b. *János igazán szépen rajzol*
- c. *az első évfolyamon tanuló diákok*
- d. *szeretne a Dunában úszni*
- e. *a heverőn fekvő olvas*

2.3.6. Az alábbi, mellérendelést tartalmazó kifejezésekben bővítjük valamelyik összetevőt úgy, hogy a kapott szerkezet alárendelő legyen!
Ábrázoljuk a kapott szerkezeteket címkézett ágraikon vagy címkés zárójelekkel!

- a. *a fiam ír, de nem olvas*
- b. *a brazilok, illetőleg az olaszok legyőzték az argentinokat*
- c. *udvariasan, de fesztelenül viselkedett*
- d. *visitózó és szaladgáló gyerekek*
- e. *a nyelvész vagy a matematikus oldotta meg a feladatot*
- f. *az ablak és az asztal előtt*
- g. *az asztal mellett és alatt*
- h. *az enyém vagy a tied*
- i. *olvasott egy regényt és egy tanulmányt*

2.4. A „mondattan” fejezet feladataiból más írásaiban már bőven mutattam példákat. Ezen a területen egyrészt a formalizmus kezelésében szükséges rutint szerezni, másrészt a magyar mondat szórendjének, intonációjának és jelentésének kapcsolatát kell feltárni.

2.4.1. Az itt következő mondatokban keressük meg azokat az egységeket, amelyeket rekurzív szabályok hoztak létre!

- a. *Péter nagyon gyorsan halad a munkájával.*
- b. *Mari azt mondta, hogy nem kell elsietni a dolgot.*
- c. *Péter egy régi fekete kalapot vásárolt.*
- d. *Az íróasztalom fiókjának az alján őrzöm a fényképedet.*

2.4.2. Az alábbi két mondat hangalakja „csak” szórendjében különbözik. Vizsgáljuk meg a jelentésükben tapasztalható különbséget! A táblázatban ábrázolt helyzetre melyik mondat vonatkoztatható igaz módon?

- a. Péter több barátját is minden fellépésére elvitte.
 b. Péter minden fellépésére több barátját is elvitte.

	<i>Aula</i>	<i>Vigadó</i>	<i>Metropolitan</i>
Marci	X	X	X
Nándi	X		X
Oszkár	X	X	

2.4.3. A semleges mondatok

– Mit értünk a semlegesség fogalmán a tudományokban, a politikában, a mindennapi életben?

– Figyeljük meg, mit jelenthet a „semleges mondat” fogalma a nyelvészetben? Melyik mondat tűnik semlegesebbnek a párok közül?

a. *Péter megmondta az igazat.* – *Péter mondta meg az igazat.*

b. *Mari megette a palacsintámat.* – *Mari ette meg a palacsintámat.*

c. *A fiam megbukott nyelvtanból.* – *A fiam nyelvtanból bukott meg.*

– Mi jellemzi ezek alapján a semleges mondatokat a nem-semlegesekkel összehasonlítva? Szempontok: intonáció, információtartalom, szükséges előismeretek.

– Melyik kérdéshez melyik választ társítanád?

– *Miért vagy ilyen bánatos?*

– *Ki ette meg a palacsintát?*

– *Ki bukott meg nyelvtanból?*

– *Ki mondta meg az igazat?*

– *Mit evett meg Péter?*

– *Miből bukott meg a fiam?*

– *Miért csodálkozol?*

Keress olyan szituációt, amelyben az alábbi két mondat különbségének büntetőjogi következménye lehet!

„*Mostanában a kisasszony már bevitte a gróf úrnak a vacsorát.*” – *mondta az inas.*

„*Mostanában már a kisasszony vitte be a gróf úrnak a vacsorát.*” – *mondta az inas.*

2.5. A „fonológia” és a „morfológia” területéről olyan feladatokat mutatok be, amelyek a Fialat Nyelvészek Munkaközössége által készített tananyagnak az időszertű voltát bizonyítják.

2.5.1. Az alábbi hangsorok közül melyik lehetne magyar szó, ha lenne valamilyen jelentése?

rtazúr	küölészik	zzála	prütyy
trazúr	ratarság	uínpa	zmri
ugornyászik	ratarség	óalka	sprank
vjazol	kobatb	ülőzunk	csumpahöz
itekla	aio	kjógen	klinga
cöp	marcogós	benger	lkinta

2.5.2. Adjuk meg az alább látható morfok jelentését!

hat, meg, a, (a)bb, an, (a)tlan, old, ság, (ü)nk, kép, okos, leg, nek, el, (é)s, (e)d

- Alkossunk felhasználásukkal szóalakokat!
- Milyen szerkesztési szabályoknak kell engedelmessé válni a szóalakok alkotásakor?

2.5.3. Az alábbi példák alapján állapítsuk meg az arab, a vietnámi, a török, az angol és a nutka (indian) nyelv nyelvtípusát!

arab:

kátab (írt)
kítáb (könyv)
kátib (íródeák)

vietnámi:

Hom qua toi mua chiec may ghi am moi.
nap elmúlik én vásárol darab gép lejegyez hang új
 ('Tegnap egy új magnót vettem.')

török:

Cocuklar Anakarada dirlar. ('A gyerekek Ankarában vannak.')

Cocuk -lar Ankara -da dir -lar.
gyerek többes Anakara -ban van -nak (T/3 igei szám személyrag)

angol:

sing (énekelni)
sang (énekelte (múlt idő))
sung (múltidejű melléknévi igenév)
song (éneke)

nutka (indian):

Inikvihminihiszita. ('Néhány kis tűz égett a házban.')

Inikv- -ihl -minih -isz -it -a
tűz vagy házban többes szám kicsinyítő- múlt idő jelentő mód
égni jelentésű képző képző

2.5.4. Hányféleképp tagolható (értelmesen) a következő hangsor?

HATALMASOK

Milyen összefüggésben van a jelenség a magyar morfológiai típusával?

Keressünk még ilyen hangsorokat!

2.5.5. Példák következnek a csendes-óceáni Szamoa-szigeteken beszélt szamoa nyelvből.

Fogalmazzuk meg a többes szám képzésének szabályát, majd írjuk be a hiányzó alakokat!

manao (kíván)
maloszi (erős)
punou (hajol)
atamaki (bölcs)

mananao (kívánnak)
maloloszi (erősek)
punonou (hajolnak)
atamamaki (bölcsek)

pesze (énekel)
matua (öreg)
laga (szó, fon)
szavali (utazik)

pepesze (énekelnek)
_____ (öreg~~ek~~)
_____ (szö~~nek, fonnak~~)
_____ (utaz~~nak~~)

2.5.6. Milyen affixumokra látunk példát?

1. bontok (a Fülöp-szigeteken beszélt nyelvek egyike):

fikas (erős)
kilad (vörös)
bato (kő)
fuszul (ellenség)

fumikas (erősödik, erőssé válik)
kumilad (vörösödik, vörössé válik)
bumato (kővé válik)
fumuszul (ellenséggé válik)

2. indonéz:

penting (fontos)

kepentigan (fontosság)

3. magyar:

szedegethetétek

4. angol:

answerable (megválaszolható)
breakable (törékeny)

unanswerable (megválaszolhatatlan)
unbreakable (törhetetlen)

3. ZÁRÓ MEGJEGYZÉSEK

A fenti feladatok válogatásakor az is célom volt, hogy két jellemző feladattípus arányaival bemutassam, hogy bár feladataink között egyaránt vannak szabályfelfedezők és szabályalkalmazók, a hangsúlyt a szabályfelfedezésre helyezük. Talán az is kiviláglott az anyag bemutatása kapcsán, hogy a grammatika mint anyanyelvi nevelési részterület elképzelésében nem független a kommunikációs képességek fejlesztésétől.

Zárszó helyett álljon itt egy olyan feladat, amelyet egyértelműen a közoktatásban tartok hasznosíthatónak, annak is az alapozó szakaszában, s amely direkt módon mutatja meg a mondatban rejlő lehetőségeket a szövegértési képesség fejlesztésére. Egy olyan mondat következik, amelyet grammatikai elemzésnek is alávethetünk (mondatszintű és beágyazott állítások keresése). A nem magmondatként (azaz nem alany-állítmányi szerkezetben) megformált, „mögöttes” állítások megfigyeltetésével jól fejleszti a szövegértés képességét. Egyben bemutatása azt a célt is szolgálja, hogy példával szolgáljon arra: a pragmatikai ismeretek és a befogadó nyelven kívüli enciklopédikus tudása, személyes tapasztalatai milyen szerepet játszanak a megértésben.

Megőrizve gyerekkorból eredő legyőzhetetlen rokonszenveket az állatok iránt, idegesítően sokáig eljátszottam a sógornóm által a férje megkérdezése nélkül szerzett, a kiszuperált Wartburg alatt éppen berendezkedni kezdő három hónapos, a Bundi névre remélhetőleg egyszer majd hallgató, jelenleg azonban csak szertelenkedő és nagyokat vakkantó kajla fülű kölyökkel.

A szöveg alapján válaszoljunk a kérdésekre! Indokoljuk is a válaszokat!

- Ki a szöveg főszereplője?
- A beszélő gyermek-e vagy felnőtt?
- Az ábrázolt jelenetnek Bundin és a beszélőn kívül volt-e résztvevője?
- Hogy hívják a kajla fülű élőlényt?
- Kicsoda Bundi?
- Hogy hívják a főszereplőt?
- Hallgat-e Bundi a nevére?
- Van-e a beszélőnek házastársa vagy testvére?
- Ha a beszélőnek nincs házastársa, de testvére van, az férfi-e vagy nő?
- Vajon a sógornő férje örült-e Bundinak?
- Milyen nemű Bundi?
- Milyen színű Bundi szeme?
- Gazdag-e a sógornő családja?
- Jól érzi-e magát Bundi a családnál?
- Van-e a sógornőnek gyereke?
- Milyen gyakran használja a család a Wartburgot?

A kérdések között természetesen van olyan, amelynek megválaszolásához a szöveg nem tartalmaz információt.

JEGYZET

- 1 S akkor még nem is beszélünk arról a sajátos, a változó folyamatot tovább bonyolító tényről, hogy a szereplők által betöltött szerepkörökhöz rendelt funkciók nem diszjunktak (a szerepkörök ennek ellenére jól definiálhatók): a nevelési folyamat interaktív voltából adódóan a nevelő is folyamatosan nevelődik neveltje által, s a tanuló szerepe is ágéntív. Ezzel a kérdéssel írásomban nem kívánok foglalkozni, külön cikket érdemelne a probléma ilyen szempontú vizsgálata.
- 2 Az irodalomjegyzék tartalmazza ezek közül a fontosabbakat.
- 3 Az érintkezés természetes: B. Nagy Ágnes azok közé a hallgatók közé tartozott, akik a tananyagkészítés bázisául szolgáló kurzus keretében a munkálatokban részt vettek.
- 4 A munkálatokban jelenlegi és volt tanítványaim (ez utóbbiak jelenleg tanszéki kollégáim) vesznek részt: B. Nagy Ágnes, Farkas Judit, Kleiber Judit, Kult Katalin, Szefcsik János.
- 5 A „nyelv nyelvészete” és a „beszéd nyelvészete” értelmében.
- 6 Munkásságukról lásd B. Nagy Ágnes írását jelen kötetben.
- 7 Éppen a *Strukturális Magyar Nyelvtan* Mondattan kötete szerzőinek, valamint Bródy Mihály a magyar mondatstruktúrára vonatkozó kutatásainak tükrében.
- 8 A Pécsi Tudományegyetem oktatójaként mindazonáltal nem lehet nem megemlítenem, hogy Pécssett ez nem az elmúlt időszak eseményei közé tartozik: Szépe György professzor tanszékvezetése alatt a 70-es évek elejétől itt valósult meg elsőként a pedagógusképzésben a mondattan generatív alapú oktatása, épp a Fialat Nyelvészek munkaközösségének tagjai által. (É. Kiss, 1996)

- 9 Sajnálatos ugyanakkor, hogy a főiskolákon még csak igen óvatos próbálkozásokat lehet tapasztalni a modern nyelvészet oktatása terén, holott az említett programok éppen az általános iskola számára kínálnak több lehetőséget.
- 10 Alkalmazott nyelvészet az idegen nyelvek tanításában, A magyar mint idegen nyelv/hungarológia, Alkalmazott nyelvészet a magyar anyanyelvi oktatásban (Magyar anyanyelvi nevelés), Szociolingvisztika.
- 11 A „hagyományos értelemben” megszorítás arra vonatkozik, hogy bár a modell egy kötetes könyv formájában megjelent már, mégsem tartjuk befejezettnek annak építését. A kapukat szándékosan nyitva hagytuk az utolsó fejezetben azáltal, hogy utaltunk a továbblépés lehetőségeire. A kötet esetleges további kiadását átdolgozott formában képzeljük, illetőleg kiegészítő fejezetet tartunk érdemesnek írni hozzá, a kötetben kifejtett modellt tovább építve, az újabb kutatási eredmények figyelembe vételével. Mindez kapcsolatos a tudás nyitottsága iránti elkötelezettségünkkel, amelyet a képzés minden szintjén érvényesíteni szeretnénk.
- 12 Komlós András a Fialat Nyelvészek Munkaközösségének a tananyagkészítésben talán legmeghatározóbb tagja volt, aki ma is – bár közoktatási tananyagot azóta nem készített – markáns elképzeléssel rendelkezik egy lehetséges tananyagról és ezt az elképzelést különféle fórumokon lankadatlanul képviseli.
- 13 A többes szám használata csak több évfolyamot tekintve jogosult. Egy évfolyamon egy óra áll rendelkezésre.
- 14 Lexikális – Funkcionális Grammatika, Fej-vezérelt Frázisstruktúra Nyelvtan, Általánosított Argumentumstruktúra Nyelvtan.
- 15 Ennek a „kooperációnak” elméleti jelentőségét (szépségét) is látom: a tudomány és az oktatás céljai nem állnak – nem állhatnak – szemben egymással a nyelvészet esetében sem, minthogy az oktatásban is nyelvi intuíciónkra (kompetenciánkra) hivatkozunk, s a nyelvészet is a kompetenciát kívánja modellálni.
- 16 Az egyes feladatok esetében a megoldást csak akkor adom meg, ha az szükségesnek látszik.
- 17 Komlós András példamondata.
- 18 Az anyant is vonatnak tekintjük.

IRODALOM

- Alberti Gábor – Medve Anna (1999): Generatív mondattan az oktatásban: fókuszban az elemzés. Balaskó Mária és Kohn János (szerk.) *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke*, 3. kötet., Szombathely. 347–353.
- Alberti Gábor – Medve Anna (2002): *Generatív grammatikai gyakorlókönyv I-II.*, Janus/Books, Budapest.
- Alberti Gábor – Medve Anna (2002): Láttatni a láthatatlant. (Az üres kategóriák szerepe az anyanyelvoktatásban) In: Szűcs Tibor – Fóris Ágota – Kárpáti Eszter (szerk.) *A nyelv nevelés szerepe*. Lingua Franca, Pécs. 517–525.
- B. Nagy Ágnes (2003a): Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben. Jelen kötet.
- B. Nagy Ágnes (2003b): Az idegennyelv-oktatás megalapozásának lehetősége az anyanyelvi nevelésben. (Az előadás a 2003-as győri alkalmazott nyelvészeti kongresszuson hangzott el.)
- Bánréti Zoltán (1996): Nyelvészeti kutatás és oktatás. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs – PSZM Projekt Programiroda, Budapest. 13–17.
- É. Kiss Katalin (1996): A műveltségterület változása. *Iskolakultúra*, 5. 75–80.
- É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter (1998): *Új magyar nyelvtan*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Fiatál Nyelvészek Munkaközössége (1972): Nyelvtudomány és anyanyelvi oktatás. *Magyar Nyelvőr*, 442–451.

Kiefer Ferenc (szerk. 1992): *Strukturális magyar nyelvtan. I. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Komlósy András (1992): Régensek és vonzatok. In: Kiefer, 299–527.

Medve Anna (2002): Egy teljességre törekvő generatív modell az oktatásban. In: Maleczki Márta (szerk.) *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei V.*, Szeged. 169–191.

Medve Anna (2002): Van róla fogalmunk? (A magyar grammatika oktatásáról nem csak „magyargrammatikusoknak”) *Modern Nyelvoktatás*, 2–3. 50–56.

Pléh Csaba (1994): A tudás helye a nevelés folyamatában. *Iskolakultúra*, 22-23. 50–51.

Szabolcsi Miklós (1994): Problémák a műveltségkép körül. *Iskolakultúra*, 22-23. 22–23.

Szépe György (szerk. 1976): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Szépe György (1998): Anyanyelvi nevelés a többnyelvű világban. In: Lengyel Zsolt – Navracsics Judit (szerk.) *Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok* 2. évf. 2., Veszprém.

Zsolnai József (1986): *Egy gyakorlatközelí pedagógia*. Oktatókutató Intézet, Budapest.

A TANULÁS TANÍTÁSA ÉS TANULÁSA, AVAGY MIT TEHET AZ ISKOLA A TANULNI TUDÁS ÉRDEKÉBEN AZ ISKOLÁSKOR KEZDETÉN?

(ELEMZŐ MEGJEGYZÉSEK OKTATÁSRENDSZERÜNK
GYAKORLATÁNAK ELMÚLT ÉVTIZEDEI ALAPJÁN)

Minden korosztály számára meghatározó jelentőségű tudás az olvasás birtokában megszerezhető *tanulás tudása*. Kihat az iskolázás egészére. Megjelenik a tantárgyak nyelvének *megértésében*, az *írás-tevékenységekben*, de minősége jelen van a mindennapi életben való *tájékozódni tudásban* is.

Felmerül a kérdés többek között: *tanít-e tanulni az iskola* (avagy csak tanít)? S ha igen, kezdettől teszi-e ezt? Tud-e tanulni a kisiskolás? Tevékenységünk révén szert tesz-e eme képességre? Szellemi tulajdonra lesz-e a tanulni tudás stratégiája és eszköztára? Mindezek híján esélyt veszít. Előbb iskolai pályafutása során, aztán majd később az életlehetőségeit is rontja.

Írásom a *tanulni tudás*, a tanulás tanulása kérdéskörrel foglalkozik. Pontosabban az olvasástanítással. Azon belül is a néma olvasás útján való ismeretszerzés elsajátításával. Keresem a hazai tantervekben és az anyanyelv-tanítási programokban a tanításának a lehetőségeit.

1. ADALÉKOK AZ OLVASÁS FOGALMÁHOZ

Huey szerint „annak teljes elemzése, hogy mit csinálunk, amikor olvasunk, szinte a csúcspontja lenne a pszichológusi teljesítménynek, mert ez az emberi elme egyik legbonyolultabb működésének leírását jelentené”. (*Huey*, 1908)

Az *olvasás* a szó legszorosabb értelmében *komplex tevékenység*. Sokféle aspektusból tanulmányozható. A fogalmát leíró definíciók is attól függően változnak, hogy mely szempontokat preferálnak a kutatók az olvasás meghatározásában. Az olvasást mint *vizuális* feladatot értelmezik-e, vagy *szófelismerési* feladatnak, esetleg *gondolatfolyamnak*, illetve *társas eseménynek* fogják fel azt. Az olvasásról kialakítandó meghatározások tovább nehezednek abból a szempontból is, hogy

figyelembe veszik-e, hogy *kezdő, haladó vagy érett olvasó teljesítménye* kerül az elemzések középpontjába. Ha a közoktatás rendszerében vizsgáljuk az olvasási tevékenységet, akkor annak minőségét és eredményességét a pedagógiai praxis számos tényezője módosíthatja, befolyásolhatja még.

2. OLVASÁS A KÖZOKTATÁSBAN

Nálunk az *olvasás folyamatával* először a *pedagógiai szakmódszer-tan* kezdett foglalkozni. Feladatának a kezdő olvasók tanítását tekintet-
te abból a célból, hogy a dekódolást az olvasás tanulása során a kisis-
kolás minél pontosabban és gyorsabban elsajátíthassa. (A. Jászó, 1990)
Az olvasás tanítása körüli viták is módszertani jellegűek voltak. Arról
szóltak, hogy miként lehet a kisgyermekeket a hatékony szöfelismerés-
re megtanítani lehetőleg minél rövidebb idő alatt.

A *szakmai diszkurzusra* lehetőséget a 70-es évek liberalizálódásra haj-
ló *oktatáspolitikája* adott. Ez időben jelenhettek meg a központi,
egytankönyvű tanterv mellett kinövő, alulról indult innovatív kezdemé-
nyezésű olvasástanítási módszerek kutatási beszámolói. Ugyanekkor vált
először publikussá az IEA nemzetközi olvasásvizsgálata kapcsán közok-
tatásunk olvasástanításának az eredménytelensége is. (Báthory, 1979)

Közel tíz évvel később a magyarországi *Monitor* 1986-os olvasásvizs-
gálata jelentős előrelépést jelentett abban a tekintetben, hogy az *olvasást*
ne csak készségként vagy kultúrtechnikaként értelmezzék az olvasástaní-
tással foglalkozó szakemberek, hanem *képességként* kezeljék azt, és be-
kerülhessen az olvasásfejlesztést elősegítő dokumentumokba. (Demeter,
1989) A vizsgálat feltételezhető hatására az olvasás az iskolázás egész
időtartamára és a *tanulás egészében nagyobb szerepet* kapott.

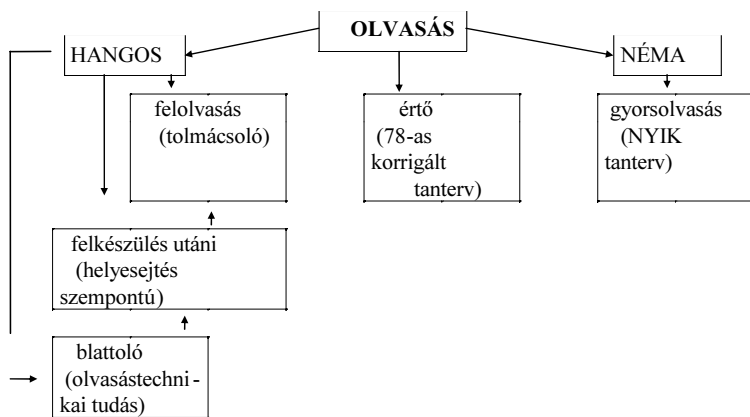
3. AZ OLVASÁS (MINT KÉPESSÉG) MEGJELENÉSE A HAZAI TANTERVEKBEN

Az 1978-as korrigált magyar nyelv és irodalom tantervben jelent
meg először (1987-ben lépett érvénybe) az olvasásnak képességként
való értelmezése. Ekkor váltak legitimé és kerültek be a tanterv kor-
rekciójába az olvasástanítási módszerek is. Az alulról indult innovatív
kezdeményezésű eljárásokat az olvasás megtanításának *két alapstraté-
giája* köré lehetett csoportosítani: a *szóképes vagy globális*, egy másik
elnevezésben a *kódorientált* vagy a *szintetikus* alapstratégia köré.
Ezekkel a módszerekkel az olvasástanítás kezdeti szakaszát dolgozták
ki a kutatók. A fejlesztések jellemzően első osztályra szóltak. A részle-
ges és a teljes betűkészlet ismeretén alapuló automatizálandó olvasás

kis lépésekben történő kimunkálását jelentették. Ez a típusú tudás az olvasásnak a technikai része. Betűtévesztés, betűcsere, betűkihagyás és újrakezdés nélküli olvasni tudás néma és hangos olvasási helyzetben.

4. AZ OLVASÁSI KÉPESSÉG KOMMUNIKÁCIÓS SZEMPONTÚ MEGKÖZELÍTÉSE

Az alábbi ábra egyaránt szemlélteti az olvasásnak a kommunikációs szempontú felosztását, összetettségét és egymásba épülését a '78-as korrigált tanterv és a neveléstörténetünkben az első alternatív tantervi lehetőséget jelentő Nyelvi, irodalmi kommunikációs nevelési program (NYIK program) tantervének az összevetésében. A felosztás az olvasás fejlesztésének az általános iskolai vonatkozását mutatja.



1. ábra. Az olvasás kommunikációs szempontú felosztása (a '78-as korrigált tanterv és a NYIK tanterv összevetésében)

Az ábráról leolvasható, hogy az olvasás kétféle minősége a hangos olvasás és a néma olvasás. Nem épülnek egymásba, nem feltételi képességei egymásnak, nem „moshatók” össze. Két külön tevékenységkategória. Mind a néma, mind a hangos olvasás több tevékenységfajtaból áll. A hangos olvasásnak a legfejlettebb és egyben a legösszetettebb fajtája a felolvasás. Ennek a felolvasásnak feltételeként (kifejlesztett képességeként) szolgál a másik két hangos olvasási minőség: a helyesejtés szempontú és a „blattoló” (azaz a felkészülés nélküli olvasástechnikai tudást mutató) olvasás. A hangos olvasás mindhárom fajtája, mivel tevékenységek (tevékenységcsoportok), tovább bontható műveletekre. Nézzük, milyen jellemzők alapján.

4.1. A HANGOS OLVASÁS TECHNIKÁJA – BLATTOLÓ OLVASÁS

Betűcsere, betűtévésztés, újrakezdés nélküli, folyamatos hangos olvasást jelent. Az olvasó célja a pontos és folyamatos olvasásra törekvés. Nagy hagyománya van az iskolai oktatásban. A NAT és a későbbi Kerettantervek megjelenése előtt a hangos olvasás fejlesztése alatt kizárólag a hangos olvasás technikájának a fejlesztését értették a kutatók központi tantervben.

4.2. HELYESEJTÉS SZEMPONTÚ HANGOS OLVASÁS – FELKÉSZÜLÉS UTÁNI HANGOS OLVASÁS

A helyes kiejtésnek (kiejtési normáknak) kell elsődlegesen érvényesülnie a hangos olvasás alkalmával. (Például az időtartamnak, a hangsúlynak, a hanglejtésnek, a szünetnek stb. az olvasás közben.) Az olvasó azzal a céllal olvas, hogy „akusztikailag jól hasson” a szöveg, azaz ne legyen értelemzavaró. Az olvasástechnika fejlesztése mellett külön kialakítandó képesség. Ezért feltételez egy fejlettebb technikájú, folyamatos olvasni tudást. A pedagógiai praxis azt mutatja, hogy második osztálytól érdemes elindítani. A fejlesztéséhez helyesejtési normákat betartani segítő „technikai fogások” tanítása is szükséges. De nem mellőzhető a taneszköz sem. Például olyan hangosított transzparens, amely a hangsúlyokra és az időtartamok betartására figyelmeztető jelekkel ellátott szövegeket tartalmaz. Valamint példát adva, hanggal segíti az olvasás akusztikumának fejlesztését. (*Csizmazia*, 1979)

4.3. FELOLVASÁS – TOLMÁCSOLÓ, INTERPRETÁLÓ OLVASÁS

A felolvasás a legfejlettebb fajtája a közoktatásban tanított hangos olvasásnak. Tolmácsoló, a szöveg gondolatait közvetíteni tudó, hallgatóságot is tételező olvasás. Előzetesen fel kell rá készülni, és elemezni szükséges a szöveget a felolvasás szempontjából. (Például a fontosabb gondolatok olvasásakor élni kell a kiemelés eszközeivel: a hangsúllyal, a hangfekvéssel, a tempóváltással, esetleg a szünettartással.) Mindkét tanterv felveszi a felolvasást mint olvasásfajtát, de csak harmadik osztálytól indítják el, miután kellően biztosított a tanulók képességében a folyamatos olvasástechnikai tudás, és várhatóan kifejlesztett már a beszédmozgásuk és a beszédhallásuk is.

4.4. NÉMA OLVASÁS

A néma olvasás is két részre van osztva. (*1. ábra*) Az értő olvasásra a 78-as korrigált tanterv szerinti megnevezésben és a NYIK-tantervben található gyorsolvasásra. Látható, hogy nincs közöttük kapcsolat. Nem épül

egymásra a két olvasásfajta. Természetesen mindkettő néma értő olvasás, céljuk az író (azaz az 1. személy) által megszerkesztett szöveg üzenetének a megfajtása, és egyben technika a benne levő információk feldolgozni tudására. A NYIK-tantervben szereplő gyorsolvasás csak részben mutat azonosságot a mai iskolai gyakorlatban lévő néma értő olvasással.

4.5. GYORSOLVASÁS (A NYIK PROGRAMBAN)

– *Módszeregyüttes* a néma olvasás elsajátításához. Tanulási technika, eszköztudás a „tanulni tudáshoz” a gyors információszerzéshez. Elsősorban az ismeretterjesztő leíró szövegek, valamint a közlő műfajú publicisztikai szövegek olvasása közben alkalmazható technika.

– *Szókásegyüttes*. Több tevékenységből áll. A tevékenységek többségében feladatkiválasztóak. Például adatkeresés, témamegállapítás vagy lényegkiemelés stb.

Egyik csoportjuk a megfigyelésen alapuló *rövid memóriát* és az *adottsághoz kötött alapképességeket* fejleszti. (Ilyen tevékenységek a látószög-növelés, a jelkeresés, a hibakeresés stb.)

A másik tevékenységcsoportban leíró és publicisztikai szövegek segítségével olvasói szokások és képességek kerülnek fejlesztésre 2–3. osztálytól *A néma olvasás tanítása* címen. A néma olvasást (a tanulni tanulást) elősegítő tevékenységek közül néhány: a szövegáttekintés, a témamegállapítás, cím, ábra, ábraalírás alapján, adatkeresés, lényegkiemelés stb.

5. A NÉMA OLVASÁS (AZ ÉRTŐ ÉS A GYORSOLVASÁS) KÖZÖS JELLEMZŐI

Nem kizárólag olvasástechnikai tudást jelent, de szükséges a pontos olvasás a szöveg szintjén. Nem is gyors tempójú olvasás. Szövegfeldolgozás alkalmával tanulástechnika elsajátítása történik néma olvasási helyzetben, amely technikát félreprodukzív szövegalkotásban, feleléskor majd későbbi tanulmányai során vizsgahelyzetben használhat fel a tanuló.

6. NEMZETI ALAPTANTERV (NAT) A TANULÁSRÓL

Az 1995-ös NAT már kiemelten kezeli a néma olvasással történő tanulástechnikák elsajátítását.

„A tanulás számos összetevője tanítható. Minden nevelő teendője...

A tanulás módszereinek elsajátíttatása magában foglalja:

– az egyénre szabott tanulási módszerek kiépítését,

- az értő olvasás fejlesztését,
- az emlékezet erősítését,
- rögzítési módszerek kialakítását,
- az önművelés igényének és szokásának kibontakoztatását.” (NAT, 1995. 7.)

A jelenleg használatos tankönyvcsaládok és az anyanyelv-tanítási programok többsége a Nemzeti Alaptanterv szellemében íródott, és jól beilleszthető a Kerettantervbe, valamint a helyi tantervet megvalósító pedagógusok napi gyakorlatába. Azóta az iskolákra van bízva annak megítélése, hogy körülményeikhez képest a központi tantervek és az „alulról” indult innovatív és elfogadott programok milyen minőségű adaptációját vállalják fel.

Összegzésképpen elmondható, hogy az *olvasás* az egyik legösszetettebb *képességegyüttes*ünk. Sok és *sokfajta részképességet* (zömében nyelvhasználati részképességet) foglal magába. Az olvasás közben a különböző írott nyelvi egységeket *dekódoljuk*. A beszédhangokat jelölő betűket (betűsorokat) beszédhangsorokká alakítjuk át, és ha sikeres a dekódolás, valamint nincs organikus hiba a feldolgozási folyamatban a *jelentésüket értjük* meg. *Néma olvasás* alkalmával – ha kommunikációs szempontból nézzük az olvasás tevékenységét – akkor mint olvasó (azaz a 2. személy) az író (azaz az 1. személy) által megszerkesztett *üzenetet fejtjük* meg.

Hangos olvasáskor mint olvasó ember – ha van hallgatónk – az *1. személy szerepét* gyakoroljuk. Abban az esetben, ha nem sajátunk a szöveg, akkor a szöveget író és a szöveget befogadó közé mint *közvetítő* (interpretáló személyként) lépünk be az olvasás folyamatába.

A fentebb leírt, de nem teljes fogalom meghatározás az olvasásnak több fajtáját és több minőségét sejteti. Ilyen minősége az olvasásnak az olvasástechnikai tudás, a szöveget értő néma olvasás vagy a szöveget közvetíteni tudó hangos olvasás. Ezek az olvasásminőségek nem moshatók össze, de egymásba épülve feltételi részképességként vagy kiegészítő tevékenységként segíthetik egy magasabb olvasásminőség (képességegyüttes) kialakulását. Nem véletlen, hogy az *olvasás* – mint *képesség-együttes* – talán a legtöbbet emlegetett és *vitatott tudásfajta*.

7. PROBLÉMAFELVETÉSEK A NÉMA OLVASÁS TANÍTÁSA KAPCSÁN

A hazai olvasásvizsgálatok eredményei (Kádárné, 1985; Vári, 1997; Budai, 2003) a többszöri tankönyvreformok ellenére is az olvasástanításunk eredménytelenségét jelzik. Az okok nyilván nem egyneműek. Egyaránt szerepet játszanak benne organikus tényezők, a nyelvi környezetbe beleszületett szociokulturális különbségek, valamint az olva-

sásnak mint nyelvhasználati képességnek a sikertelen fejlesztése, és nem utolsósorban a tanulási folyamatban elkövetett pedagógiai műhibák sorozata is.

A néma olvasás során tanított tanulástechnikák zöme *tevékenység-specifikus* képességek. Jellemzőjük, hogy *gyakorlással* fejleszthetők. Tulajdonságuk a „megcsinálni tudás”. Ugyanakkor az egyéni adottságok eltéréseiből adódóan különböző *idő* alatt sajátíthatók el. Fejlesztésük sikeressége nagyban függ attól, hogy hányszor kap gyakorlási „te-repet” az egyes tanuló, hányszor szembesülhet a konkrét tevékenységgel. Például a felelés (szövegproduktálás) képessége csak szövegalkotási helyzetben fejleszthető eredményesen.

A néma olvasással történő tanulástechnikák fejlesztésének és gyakorlásának terepe a *szövegek*, illetve a *szövegfeldolgozások*. Műfaj tekintetében leginkább az ismeretterjesztő leíró és a közlő műfajú publicisztikai szövegek alkalmasak. A gyakorlás eszközüül felhasznált szövegek viszont egyszerre több minőségű *ismereteket* (kognitívumokat) tartalmaznak. Az *ismeret* típusú tudásra az jellemző, hogy *ismétléssel* tartható felszínén és a memóriából hívható elő. A szövegek tartalmaznak többek közt *nyelvi jelre vonatkozó ismereteket*, amelyek jelen vannak a szövegek témájában, a tartalmukat lefedő fogalmak, felosztások kibontásában. Más típusú tudásra is szükség van még az iskolai keretek között feldolgozandó szövegek esetében. A didaktikai utasításokban jelen lévő *szaknyelv használatára vonatkozó ismeretekre*. Jelentik a produktumok megformáltságának az ismeretét, a szövegek műfajjellemzőinek a tudását, a gyakorlásra szánt tevékenységek ismeretét. Például a lexikonhasználat olvasás közbeni gyakorlására szánt tevékenységben szükséges a lexikonhasználat terminusnév ismerete, valamint a lexikonhasználat menetére vonatkozó ismeret tudása.

Az eltérő minőségű tudásfajták: az ismeretek, a képességek különböző szintekben működnek, és az elsajátításuk is különböző pedagógiai módszerekkel lehetséges. A tapasztalat azt mutatja, hogy az *iskolai praxisban gyakran összemosódik a nyelvhasználati képesség gyakorlása és a nyelvi jel mint ismeret számonkérése*.

Az anyanyelvi órákon például a felelés gyakorlásakor (a félreproduktív szövegmondás minőségében) osztályozásra kerülhet a néma olvasás fejlesztéséhez felhasznált szöveg tartalmának tudása, nem tudása. *Nem válik szét a nyelvhasználat fejlesztése közben a tudás két minősége: az ismeret és a képesség*. Abban az esetben történhet meg ez a pedagógiai műhiba, ha a tanulónak a szöveg mondását nem jegyzetből vagy nem aláhúzott lényeg alapján (szöveggörnyezettől elkülönítve) kell végeznie. Ekkor csak úgy képes leíró szöveget alkotni a tanuló, ha a leíró szöveg létrehozására szánt olvasmány tartalmát emlékezetből, azaz reprodukciós szintű ismeretként tudja. Ahhoz, hogy tisztán legyen kezelhető a nyelvhasználati képesség (például a felelés gyakorlása), az

erre a célra felhasznált szövegben levő ismereteket: a tényeket, adatokat, fogalmakat az ismeretelsajátítás legalacsonyabb szintjein kellene kezelni: a *ráismerés* vagy a *megnevezés* szintjein. (Nagy, 2000) A szövegalkotás mint fejlesztendő képesség ily módon gyakorlódik félreproduktív szövegalkotási tevékenységben. Ellenkező esetben az anyanyelvi órákon a szövegfeldolgozások elcsúszhatnak ismerettanításba. Sarkítva a példát, a szövegfeldolgozó órák a szövegek témájától függően válhatnak történelem- vagy biológiaórákká.

Az ismeretek és a képességek összemosódása megjelenhet a tanulók-nak szánt taneszközökben, a néma olvasás fejlesztésére felhasznált szövegekben és a hozzájuk kapcsolódó feladatok utasításaiban egyaránt.

8. METODOLÓGIAI MEGFONTOLÁSOK A NÉMA OLVASÁS FEJLESZTÉSÉBEN

A tanulástechnikák nem tudása mögött szerintünk nem elsősorban az adottsághoz kötött képességek, hanem inkább a *tanítási folyamatban elkövetett pedagógiai műhibák állhatnak*.

Valószínű, hogy *nem sajátítódnak el a tanulást*, az ismeretek bevéését *segítő technikai fogások eszköztárai*.

146

Előfordulhat, hogy a tanítási órákon összemosódik a nyelvhasználati képességek *gyakorlása* és nyelvi jelre vonatkozó *ismeretek számonkérése*. A továbbiakban közreadunk néhány olyan óramodellt és tanítási algoritmust, amelyek segítséget nyújthatnak a pedagógusok tervező és szervező munkájában a sikeresebb tanulástechnikák elsajátítása érdekében.

8.1. A NÉMA OLVASÁS TANÍTÁSA (LEÍRÓ ÉS PUBLICISZTIKAI SZÖVEGEK SEGÍTSÉGÉVEL)

Az itt közölt tevékenységek alkalmasak arra, hogy velük a *szövegértést és a szövegpredukálást segítő olvasói szokások és képességek* kerüljenek fejlesztésre. Rendszeres gyakorlásukkal elérhető, hogy olyan *eszköztudás* birtokába jusson a tanuló, amely *technika* segítségével eredményesebben tud tanulni.

A kiválasztott tevékenységek fejlesztése *szövegekhez kötött*, ezért többségük csak akkor indítható el, miután eszköz szinten elsajátították a tanuló az olvasástechnikát. A jelenlegi tantervek az olvasástechnikai tudás eszközsztípusú kifejlését az általános iskola 3-4. osztályára teszik.

- a) *Szövegáttekintés, témamegállapítás, cím, ábra, ábraaláírás alapján*
- b) *Kérdés a szöveg várható információira*

Mindkettő tevékenység gyakorlásának az a célja, hogy a tanulóknál elérhető legyen egy *aktív ismeretszerzésre beállítódó magatartás*, miu-

tán kézbe vesznek egy szöveget tanulás (információszerzés) céljából.

Előzetes tájékozódást jelent a szövegben a szöveg végigolvasása nélkül. Nem egyenlő sem a célkitűzéssel, sem a motivációval.

A pedagógus részéről direkt irányítású tevékenységszervezést jelent mindaddig, amíg ez meg nem jelenik a tanulók olvasási szokásaiban.

Rávezető kérdésekkel segíthet a pedagógus. Bevezetheti a tanulókat a szöveg elolvasása előtt:

- a szöveg tipográfiai rendjében való eligazodásba.
- Gyakoroltathat szövegáttekintést.
- Rákérdezhet a szöveg témájára a szöveg címe, alcíme, ábrái, ábralaírásai alapján.
- Mozgósíthatja (aktivizálhatja) a szöveg témájával kapcsolatos háttérismereteket.

c) Szómagyarázat, lábjegyzet használata

d) Lexikonhasználat olvasás közben

A fenti tevékenységek gyakorlására maguk az olvasókönyvek a szerkesztők alapján adnak lehetőséget. Nem jelentik a lexikonhasználat tanítását, és nem is szókincsmagyarázat vagy a hagyományos értelemben vett szókincsbővítés a tanító részéről.

Eszköztudást biztosít a tanulónak abban, hogy *önállóan, néma olvasással* hogyan *jusson a szövegben előforduló ismeretlen szavak jelentéséhez*. Ezzel a tankönyvi szerkesztéssel a szövegfeldolgozás során elkerülhető a pedagógus kötelező szómagyarázata (ismeretnyújtása).

A tevékenységek gyakorlásához a szövegeknek belső lexikont, lábjegyzeteket kell tartalmazniuk, illetve utalást kell tenni arra, hogy hol, melyik lexikonban keresheti meg a tanuló szükség esetén a szövegértést gátló, számára ismeretlen jelentésű szavak szómagyarázatát.

A belső lexikont, lábjegyzeteket, lexikonhasználatot segítő feladatokat tartalmazó szövegek feldolgozása ily módon hamarabb kiadható önálló tanulásra is.

e) Szakaszok témájának megállapítása

A szövegértés egyik tevékenységét jelenti a néma olvasás során. A tanulónak rá kell ismernie a leíró szövegek bekezdéseiből a tételmondatokra. De azt is jelentheti, hogy címet tud adni (írni) a szövegszakasz témájához.

Természetesen mindig a szöveg felépítése határozza meg, hogy gyakorolható-e rajta a témamegállapítás tevékenysége vagy nem. Nem szükséges minden bekezdésnek megállapítani a témáját, s nem is kell minden szakasznak címet adni.

f) *Lényegkiemelés, adatkeresés aláhúzással*

A jegyzetelni tudást előkészítő tevékenység. A tanulni tudást segítő technika. A tevékenység jelenti a *szövegben levő lényeges kijelentések, tételmondatok, kulcsszavak, adatok megtalálását és aláhúzással való elkülönítését* a szöveg grammatikai megszerkesztettségétől.

A tanító rávezető kérdésekkel mintegy mintát adva segítheti a tanulókat abban, hogy megtalálják (ráismerjenek) a legfontosabb kijelentésekre, kulcsszavakra és az adatokra. Ily módon a szövegfeldolgozás során a lényegkiemelés, adatkeresés tevékenysége direkt tanítói irányítás mellett, rávezető kérdések segítségével még az eszközszintű olvasástechnika tudása előtt elkezdhető. Elég korán, akár az első osztály második félévétől, de a második osztálytól már gyakoroltatható. Sok-sok minta és kellő gyakorlás után adható ki önálló tanulásra a lényeget kiemelni tudás tevékenysége.

g) *Jegyzetkészítés*

A szövegreprodukálást (a felelni tudást) segítő *szövegtömörítő tevékenység*. A leíró és a publicisztikai *szövegekről készített félreproduktív írás*. Tartalmazza a bekezdések tételmondatát, a szöveg fontosabb adatait, kulcsszavait. Tükrözi a szöveg téma szerinti elrendezését. A jegyzetkészítés feltételezi a tanuló részéről az eszközszintű írásképeséget, ezért a tevékenységet csak harmadik osztálytól érdemes elindítani.

A szöveg felépítése és terjedelme természetesen meghatározza, hogy érdemes-e rajta a jegyzetkészítés technikáját gyakoroltatni.

h) *Szövegreprodukálás*

Félreproduktív beszédképesség. Aláhúzással vagy jegyzeteléssel kiemelt lényeg alapján az ismeretterjesztő leíró és a publicisztikai szövegek visszaadni tudását jelenti. A tevékenység a felelés tanulásához nyújt segítséget, ad technikai fogásokat.

A szövegreprodukálás tevékenységének gyakorlásakor ügyelnie kell a tanítónak arra, hogy:

- A tanulói produktumot mint félreproduktív beszédképességet értékelje. A szövegalkotás egy-egy tanuló teljesítménye kell, hogy legyen. A szövegmondás alatt a tanulónak legyen lehetősége használnia jegyzetét vagy az aláhúzással kiemelt szövegszakaszokat. Az értékelés a szövegalkotás megformáltságára és ne a gyakorlásra felhasznált szöveg tartalmára vonatkozzon.

- A leíró és a publicisztikai szövegeket eszköznek kell tekinteni a szövegreprodukálás fejlesztése érdekében. A már feldolgozott (kijegyzetelt) szövegek többször is felhasználhatók a tevékenység gyakorlásához.

- A szövegek tartalmát lefedő ismereteket (kognitívumokat) az ismeretelsajátítás legalacsonyabb szintjeiben, a ráismerés és a megnevezés szintjeiben célszerű kezelni.

– A kijegyzetelt vagy az aláhúzással kiemelt lényegről egyaránt lehet szövegreprodukálást kérni.

A fentebb részletezett tevékenységek (a–h) együttesen egy olyan szövegfeldolgozási technika megtanítását és gyakoroltatását jelentik, amelyek a szövegértést és a szövegreprodukálást segítő olvasói szokások és képességek elsajátítását eredményezhetik. Természetesen a tevékenységek sorrendje nem azt jelenti, hogy szövegfeldolgozáskor azokat tanítási lépésként kezeljük.

A tevékenységek fejlesztését tanítói irányítás szempontjából két módon lehet szervezni az órán. *Közvetlen irányításban* (direkt módon), illetve *közvetett irányításban* (indirekt módon). Attól függően, hogy a tanító figyelembe veszi-e a gyerekek eltérő képességeit a néma olvasás szempontjából.

A közvetlen *irányítású* tevékenység-szervezésben a tanító mintegy mintát adva tanul együtt a gyerekekkel, mutatja a tevékenységvégzés menetét. Például bemutatja, hogyan kell aláhúzással a lényegét kiemelni. A tanulás főleg utánzással történő tevékenységvégzést jelent. Mindaddig direkt irányításban célszerű a szövegfeldolgozási technika fejlesztését szervezni, amíg nem tesznek kellő gyakorlottságra szert a tanulók.

Közvetett irányítás esetén a tanulók önállóan gyakorolják a tevékenységeket. Önállóan dolgozzák fel a szöveget. Önállóan tanulnak, azaz a szövegfeldolgozás algoritmusá szerint gyakorolják a tanulni tudást.

Az alábbiakban közreadjuk egy szövegfeldolgozási algoritmus két változatát. Az első mutatja (8.1.1.) a pedagógussal együtt tanuló diákok számára szervezhető tevékenységeket (P). A másodikkal elő lehet készíteni (8.1.2.) az önállóan tanuló gyerekek munkáját (Ö). A tevékenységek pontosabb szervezéséhez az utóbbi szövegfeldolgozási algoritmust lefedtük utasításokkal is.

8.1.1. Tanítási algoritmus a néma olvasás fejlesztéséhez

I–III. tanulócsoport

P

1. A szöveg áttekintése és témájának megállapítása cím, ábrák, ábraalírások alapján

– egyénenként, tanító mintakövetése után

2. A szöveg várható információira vonatkozó kérdések megfogalmazása szövegáttekintés alapján

– egyénenként, tanító mintakövetése után

3. A szöveg néma olvasása (I. átolvasás)

– egyénileg

4. A szöveg lényegének a kiemelése aláhúzással / jegyzetkészítéssel

- Bekezdések tételmondatának kiemelése aláhúzással / jegyzeteléssel
- Kulcsszavak, adatok aláhúzása / kijegyzetelése
- Szómagyarázat (lábjegyzet, lexikonra utalással) (II. átolvasás) (lábjegyzet, lexikonhasználat tanító segítségével)

5. Szövegreprodukálásra készülés aláhúzással / jegyzettel kiemelt szövegszakaszok alapján (III. átolvasás)

- egyénileg

6. Szövegreprodukálás aláhúzott / kijegyzetelt lényeg segítségével

- egyénileg

A fenti ábráról leolvasható, hogy a tanítási algoritmus gyakorlására szervezett tanulócsoporthoz homogén (I–III.). A fejlesztés szempontjából a gyerekek eltérő képességei nincsenek figyelembe véve. A pedagógus közvetlen irányításban, direkt módon tevékenykedtet (P). Látható, hogy frontális munkaformában dolgoznak a gyerekek a szöveggel, tanulják a feldolgozás menetét. Az elsajátítás mintakövetéssel történik, a tanító mutatja a tevékenységvégzés menetét.

A tanítási algoritmus azt is jelzi, hogy a szöveggel való munkálkodás során a tanulóknak legalább háromszor kell némán elolvasniuk a szöveget, s egyben bele is kell dolgozniuk.

A szöveg tartalmát lefedő ismereteket (kognitívumokat) az ismeret-elsajátítás ráismerés és a megnevezés szintjén kezelik a tanulók. Szómagyarázathoz lábjegyzetet, lexikont használhatnak. Ha szükséges, jelentésértelmezéssel segít a pedagógus, rávezető kérdésekkel irányítja a lényegkiemelést, az adatkeresést stb.

A tanítási algoritmus utolsó lépéseként a felelés technikáját szövegreprodukálás formájában gyakorolják a tanulók. A szövegreprodukálás félreproduktív beszédalkotási helyzetben szerepel. A szövegmondás alatt a tanulók használhatják a szövegről készített jegyzetüket, illetve láthatják az aláhúzással kiemelt szövegszakaszokat.

Látható, hogy a szöveget mindössze eszköznek használja fel a pedagógus a szövegreprodukálást fejlesztő olvasói szokások és képességek fejlesztése érdekében. Nincsen megtanítva, sem felmondotva a szöveg. Mindebből következik, hogy az értékelés is a szövegalkotás megformáltságára és nem a gyakorlásra felhasznált szöveg tartalmára kell, hogy vonatkozzon.

8.1.2. Utasítással lefedett tanítási algoritmus a néma olvasás fejlesztéséhez

I–III. tanulócsoport

Ö

„Nyissátok ki az olvasókönyveteket az egyik fejezet címénél!”

1. A szöveg áttekintése és témájának megállapítása cím, ábrák, ábraaláírások alapján

2. A szöveg várható információira vonatkozó kérdések megfogalmazása szövegáttekintés alapján

„Olvassátok el a címet! Nézzétek meg az olvasmányhoz tartozó képeket, ábramagyarázatokat! Mivel foglalkozhat a szöveg? Mi a témája?”

3. A szöveg néma olvasása (I. átolvasás)

„Olvassátok el a szöveget némán!”

4. A szöveg lényegének a kiemelése aláhúzással / jegyzetkészítéssel

(II. átolvasás szövegértelmezés, kritikai olvasás)

a) „Emeljétek ki a szöveg lényegét! Húzzátok alá a fontosabb adatokat, a lényeges kijelentéseket! Jegyezzétek is le! Fogalmazzátok át, tömörítsétek! A többi bekezdésről is készítsétek jegyzetet! Jegyzetetek tükrözze a szöveg szerkezetét, a lényegét!”

b) „Ha szükséges, használjátok szótárt, lexikont, vagy kérdezzétek meg az ismeretlen szavak jelentését!”

5. Szöveg reprodukálásra készülés aláhúzással / jegyzettel kiemelt szövegszakaszok alapján (III. átolvasás összegző olvasás)

„Nézzétek át a jegyzeteket! (Javítsátok ki helyesírási szempontból is!) Gondolatban egészítsétek ki szöveggé! A kiemelt lényegre, a megjegyzendő szövegrészletre összpontosítsátok!”

6. Szöveg reprodukálás aláhúzott / kijegyzetelt lényeg segítségével

„Mondjátok el, milyen ismereteket tartalmaz a szöveg! Használjátok a jegyzeteket! Szövegalkotásokat ne legyen szó szerinti tartalomelmondás!”

8.1.3. Tanulásirányítási és tanulásszervezési kérdések a szövegfeldolgozások során

A néma olvasás tanítására felhasznált tankönyvi szövegek közül referenciális funkciójuk révén műfaj tekintetében elsősorban a leíró és a publicisztikai szövegek alkalmasak.

A témájuk és a tartalmuk nem játszik szerepet a tanulástechnikák elsajátításában. A motiváltság érdekében azonban célszerű a gyerekek életteréből vett témán és az életkoruknak megfelelő szövegeken gyakoroltatni a tanulástechnikákat.

Nem feltétlenül szükséges az olvasókönyvek valamennyi leíró és publicisztikai szövegét felhasználni a néma olvasás fejlesztéséhez.

Egy-egy szöveg feldolgozására szánt időt a szöveg minősége és ne az anyanyelvi óra ideje határozza meg.

Ahhoz, hogy a tanulástechnikák és az olvasói szokások kialakuljanak, rendszeresen kell alkalmazni a néma olvasás tanítási algoritmusát.

A néma olvasás tanítási algoritmusát lefedő tevékenységek gyakorlása közben sokszor kell a tanítónak mintát adnia, mintegy megmutatnia a soron következő tevékenység menetét a szövegfeldolgozásban.

A szöveg tartalmára vonatkozó ismeretek jelentését biztosítani kell a tanulók számára, szómagyarázat, lábjegyzet, esetleg lexikonhasználat segítségével.

A néma olvasás tevékenységeit lefedő szakszókincs jelentését is biztosítani kell a tanulóknak. A didaktikus szöveg (utasítás) értelmezése módszertani szempontból felgyorsítható, oly módon ha tevékenységmintát adunk a gyakorláshoz, a feladat megoldásához.

A néma olvasás gyakorlásához szükséges ismereteket az ismeret-elsajátítás ráismerés szintjén kell kezelni. Nem osztályozható a gyerekek teljesítményében a gyakorlásra szánt szöveg tartalma, de az ismeretek definíciószerű tudása sem kérhető számon a tevékenységvégzés kapcsán.

A már feldolgozott szövegek egyéb képességek fejlesztésére is felhasználhatók. Például témájuk köré fogalmazáskészítés szervezhető. A szövegek szóanyagával írás, esetleg nyelvtani tevékenységek végezhetőek. Sőt a feldolgozott szövegen célszerű még a hangos olvasás minőségeit is gyakoroltatni.

A tanulók egyéni fejlesztése uniformizált oktatással nem oldható meg. Egy tankönyv, egy szervezési mód egyoldalú alkalmazása nem vezethet eredményre. A gyerekekhez kell igazodni módszerben, időben, eszközben, a tapasztalatukra építve.

IRODALOM

- A. Jászó Anna (1990, szerk.): *A magyar olvasástanítás története*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Az általános iskolai nevelés és oktatás terve*. I. Korrigált kiadás. Magyar nyelv és irodalom. 1–4. osztály. (1987) OPI Budapest. 11–88.
- Báthory Zoltán (1979, szerk.): Az IEA vizsgálat terve, módszere és lebonyolítása. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1975–76*. Budapest. 48–152.
- Budai Ágnes (2003, szerk.): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Cavallo, G. (1997/2000, szerk.): *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Cs. Czachesz Erzsébet (1998): *Olvasás és pedagógia*. MOZAIK Oktatási Stúdió, Szeged.
- Csizmazia Sándor (1979): *Hangosított transzparensorozat a helyesejtési normákhoz igazodó vers- és prózamondás tanulásához*. NYIK taneszköz. OOK, Veszprém.
- Demeter Katalin (1989): Az olvasási képesség fejlődési iránya és színvonala. *Pedagógiai Szemle*, 39. 12.
- Horváth Zsuzsanna (1996): Tankönyvelemzési szempontok és eljárások. *Új Pedagógiai Szemle*, 46/10. 29–36.

- Huey, E. B. (1908/1968): *The psychology and pedagogy of reading*. New York, Macmillan (Republished: Cambridge, Mass.: The MIT Press.)
- Kádárné Fülöp Judit (1985): *Olvasás és kommunikáció*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Kerettanterv az általános iskolák számára (2004) *Magyar Közlöny*, 68. II. Budapest.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nemzeti Alaptanterv*. (1995): Anyanyelv és irodalom. Korona Kiadó, Budapest.
- Vári Péter (1997, szerk.): *MONITOR 95'. A tanulók tudásának felmérése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Zsolnai József (1986): *A tanulás tervezése és irányítása a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (2001): *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa.

NYELVI ZAVARRAL KÜZDŐ GYERMEKEK AZ ISKOLÁBAN

Az oktatás folyamata elsősorban a verbális képességekre épít, a generációk által felhalmozott tudás csak az írott nyelv elsajátítása révén válhat az egyén műveltségének részévé. Mivel tehát az iskolában a nyelv, illetve a beszéd a tananyag közvetítésének központi eszköze, a nyelv megfelelő fejlettsége nélkül nehezen képzelhető el problémamentes tanulmányi előmenetel, továbbtanulás és biztos egzisztencia.

Az anyanyelv szabályrendszerének zavartalan elsajátítása és használatának képessége azonban, legyen szó annak akusztikus megnyilvánulásáról, írott változatáról, vagy akár a kommunikációban való sikeres alkalmazásáról, nem mindenki számára érhető el. A zavar következtében kialakuló hiányos funkciók megnehezítik a gyermek mindennapi életét, kezdetben a szülőkkel, kortársakkal való kapcsolatra hatnak ki, később az iskolai előmenetel sorozatos kudarcait eredményezik. Másrészt viszont a nyelvi zavarral küzdő vagy „problémás” gyermekkel való találkozás komoly próbatétel elé állítja a vele foglalkozó pedagógusokat is: e gyermekek oktatása sok fáradságot és türelmet igényel, aránytalanul sok energiát von el. Gyakran előfordul, hogy a sikertelenség miatti elkeseredés vagy a tehetetlenség érzéséből fakadó elutasítás miatt a pedagógus konfrontálódik gyerekekkel, szülővel egyaránt.

A problémás helyzet kezelését segíti a háttérben álló okok alaposabb ismerete. Ennek érdekében a továbbiakban bemutatok három olyan körformát, melyek elnevezése, besorolása, etiológiája és lefolyása ugyan különböző, de végeredményét tekintve mindhárom az általános értelmi képességek mellett kialakuló, különböző nyelvi érintettséget mutató, biológiai okokra visszavezethető zavarok közé tartozik. A zavarral küzdő gyermekek az oktatási folyamatban való részvételhez átmenetileg rehabilitatív ellátásra, megsegítésre szorulnak, mely csak a velük kapcsolatban álló pedagógusok együttműködésével válhat sikeressé.

1. FEJLŐDÉSI DISZFÁZIA

Az első, és manapság egyre gyakoribb nyelvi zavar a fejlődési diszfázia, mely a nyelvi elemek, szabályok ismeretének és/vagy alkalmazásának zavara vagy hiánya miatt kialakuló állapot, és a nyelvi szín-

tek (fonológiai, morfológiai, szintaktikai, szemantikai, pragmatikai) deficitje vagy hibás, eltérő működése jellemzi. Központi idegrendszeri érintettség következtében a nyelvfejlődés (súlyosan) zavarttá válik, a tipikus fejlődéstől mennyiségi (és minőségi) jellemzők tekintetében is eltér. A zavar háttérében nem áll mentális retardáció, halláskárosodás és sem neurológiai megbetegedés, sem szociokulturális hátrányból adódó hiányos fejlődés nem magyarázza létrejöttét. Olyan „körülírt” zavarról van szó, melynek oka elsődlegesen a nyelvi információ reprezentációs és feldolgozási rendszerét érinti.

1.1. A BESZÉDPRODUKCIÓ JELLEGZETESSÉGEI

E gyermekek beszédfejlődése jelentős késéssel indul és a fejlődés időtartama elhúzódik. Normál fejlődés esetén három éves korra a kisgyermek az anyanyelv szabályrendszerének nagy részét elsajátítja, implicit tudással rendelkezik a formális nyelvtani kategóriák nagy részéről. Gondolatait több szavas mondatokban, megfelelő nyelvi formában, összefüggően, mások számára érthetően képes kifejezni, komplex nyelvtani struktúrákat alkalmaz. A fejlődési diszfáziás gyermeknél ellenben az tapasztalható, hogy az egy éves kor körül kimondott 'papa, mama' típusú szavak maradnak sokáig jellemzőek a beszédére, és csak három éves korban kezd növekedni a szókincse, és kezdi a szavakat mondatokká összekapcsolni, mégpedig olyan formában, hogy a nyelvtani viszonyokat kifejező nyelvi elemeket (például toldalékokat) sokáig nem, később pedig hibásan használja. A nyelv szabályrendszerének elsajátítása az iskoláskorban is folytatódik, és sokkal nagyobb mértékben, mint az normál fejlődés mellett várható lenne. A nyelvi szintek közül a fonológiai, morfológiai, szintaktikai szintek működése nagyobb hiányosságokat mutat, mint a szemantikai vagy pragmatikai szinteké. A gyermekeknél gyakrabban fordul elő tehát a kiejtés zavara, a normálistól eltérő toldalékolás, az anyanyelvben szokatlan szórend használata, mint a szavak jelentésének felismerési hiányosságából adódó tévesztések, vagy a különböző beszédhelyzetekhez való alkalmazkodás hibája. A több hangra kiterjedő pöszesség az iskoláskorban is jelen lehet, sokszor annak ellenére, hogy a gyermek az adott hang izolált ejtésére már képes. Ugyancsak megfigyelhető még iskoláskorban is a diszgrammatikus mondatok használata.

A beszédprodukciónál előforduló hiányosságok általában erőteljesebbek, mint a beszédértésben, de vannak olyan gyermekek (és számuk növekvő tendenciát mutat), akik súlyos beszédértési gondokkal (is) küszködnek.

Míg a kifejezésben megjelenő hiányosságok könnyen észlelhetők, mások számára is megtapasztalhatók, a beszédértés zavarával küzdő gyermekek felismerése nehézségekbe ütközik. Ennek oka egyrészt az, hogy a receptív beszéd területe a külső szemlélő számára kevésbé hozzáférhető, másrészt pedig, hogy a beszédértés kisebb zavarát a gyermek egyéb képességei ideig-óráig elrejtethetik. ‚Valóságismeret‘ valamint a szituációból, a beszélő intonációjából, gesztusaiból, mimikájából származó információk értelmes kombinációja lehetővé teszik számára a mindennapi beszélgetések során a nyelvi deficit kompenzálását. Mikor azonban e kiegészítő információk nem állnak rendelkezésre, vagy a beszéd elérte a komplexitás egy bizonyos fokát, felszínre kerül a tényleges (deficit) beszédértési teljesítmény. (Gósy, 1994)

A beszédértés zavara az elhangzott közlés interpretációjának zavarát jelenti. Ez a feldolgozási folyamat nagyon összetett, számos képesség meglétét feltételezi. Szükség van mindenekelőtt egy olyan észlelési mechanizmusra, melynek segítségével lehetővé válik: (1) a környezeti zörejeinek a beszédhangoktól, és (2) a beszéd hangjainak egymástól való megkülönböztetése, (3) a hangsor elemeinek, azok (4) sorrendjének felismerése, (5) a beszéd folyamatnak szavakra, a szavaknak szótagokra és hangokra tagolására. A beszéd hangjainak felismerése, megkülönböztetése lehetővé teszi, hogy egy hangot minden esetben azonosítsunk, mint X kategóriába tartozót, és elkülönítsük az Y kategória tagjától. Ez jelenti egyrészt azt, hogy pl. az „s” hangot minden körülmények között „s” hangként azonosítunk, akkor is ha a normatív ejtéstől eltérő artikulációval képezték, másrészt viszont biztosan megkülönböztetjük az „sz” vagy akár a „zs” hangtól. A sorrendnek megfelelő észlelés pl. a „patak” és „kapta” szavak jelentése közti differenciálás alapját képezi. E nyelvi folyamatok, valamint a különböző kognitív funkciók (emlékezet, figyelem) eredménye a további feldolgozás „bemenetül” szolgál, és így a szűkebb értelemben vett megértés feltételeinek tekinthető.

Az interpretáció zavara kiterjedhet a szó-, mondat- és szövegértés területére. A szavak szintjén jelentkező beszédértési zavarra jellemző, hogy a gyermek a szavak jelentését nem, vagy nem kellően differenciált formában sajátítja el. A gyermek korától és a zavar súlyosságától függően a szókincs különböző mértékben lehet érintett. Iskolásoknál inkább a ritka vagy absztrakt fogalmakat reprezentáló nyelvi formáknál jelentkezik a probléma. A gyermek vagy pontatlanul interpretálja a szavakat, nem érezve a közöttük levő különbséget, vagy korlátozott jelentést sajátít el, ennek megfelelően például nem érti az idiómákat, mert csak a szavak konkrét jelentését képes használni. A szóértési problémák kihatnak az összetettebb nyelvi egységek megértésére is.

A mondatok síkján jelentkező beszédértési zavar azt jelenti, hogy a gyermek a mondat egzakt tartalmát nem képes felfogni, annak ellenére, hogy a mondatot alkotó szavak jelentését ismeri. A mondatok beszélőtől, tartalomtól és kommunikációs helyzetétől függő strukturális összetettsége nagyon különböző. A beszédértési zavarral küzdő gyerek számára azonban a mindennapi kommunikációs helyzetekben alkalmazott egyszerűbb mondatok feldolgozása is problémát jelenthet. Különösen nehéz számukra a közbeékelte mellékmondatot tartalmazó összetett mondatok megértése, valamint azoké, melyekben a kifejezések sorrendje nem a cselekvési sorrendet követi. (*Felállhatsz, ha megetted az ebédet.*) A mondat grammatikai komplexitásától függetlenül nehézséget okozhat számukra, ha a mondat-egységek száma meghaladja azt a határt, melyet képesek rövidtávú emlékezetükben a feldolgozás idejére megtartani. Hosszabb mondatok esetén egyes szavak, vagy akár egy nagyobb része is a mondatnak még a feldolgozás befejeződése előtt kiveshet az emlékezetből.

Több mondatból álló egységek, szöveg interpretálása a szó vagy mondat szintű feldolgozásnál nehezebb, ezért magasabb szintű követelményeket támaszt a hallgatóval szemben. Először is képesnek kell lenni számos nyelvi információ felfogására, jelentésük megragadására és ezek emlékezeti tárolására. Továbbá, mivel egy elhangzott szöveg, legyen az egy történet előadása vagy magyarázat, sokszor indirekt vagy hiányos formában közvetíti az információt, ezért a nyelvi egységek feldolgozása gyors és a gyarapodó információkhoz igazodva flexibilis is kell, hogy legyen. Amennyiben a szavak vagy a mondat síkján már hiányosságok mutatkoztak, jelentősen nehezebbé válik az összefüggő szövegek feldolgozása. Egy-két szó jelentéstartalmának pontatlan ismerete a szöveg szintjén jelentős félreértéshez vezethet.

1.3. TÁRSULÓ ZAVAROK

A fejlődési diszfázia középpontjában álló kifejezési és/vagy értési nehézség megnehezíti mind az interperszonális kommunikációt, mind a gyors verbális (iskolai) feladathelyzetben való megfelelést, és behatárolva a pályaválasztást, kihat a felnőtt ember életlehetőségeire is. A zavar szubjektív átélését meghatározza a gyermek-szülő és gyermek-pedagógus interakció formája és tartalma, az oktatás légköre és gyakorlata. Amennyiben az interakció nem optimális lefolyású, a nyelvfejlődési zavarból következő hátrány jelentősen befolyásolja a gyermek viselkedését. Másrészt maga az akadályozott kommunikáció is gyakran idéz elő olyan kompenzatórikus viselkedésmódot, melyet a környezet problémásnak tart. Mindezek következtében a gyermekeknél szociális és emocionális területen is jelentkezhetnek zavarok, melyek az életkor előrehaladtával fokozódó tendenciát mutatnak. Különböző fokú ke-

délybetegségek, félelem, a szemkontaktus kerülésében, érdektelenségben megnyilvánuló visszahúzódó magatartás, alvásproblémák, pszichoszomatikus betegségek, a társakkal vagy a környezet tárgyaival szemben tanúsított agresszív viselkedés, valamint hiperaktivitás és ingadozó koncentrációs képesség figyelhető meg a náluk.

1.4. AZ ANYA-GYERMEK KÖZTI KOMMUNIKÁCIÓ JELLEGZETESSÉGEI

A diszfáziás gyermek és környezete, azon belül is a központi jelentőségű anya-gyermek kapcsolat minőségének szemléltetésére egy vizsgálatra utalok, melynek során óvodás diszfáziás és normál nyelvi fejlődésű gyermekek anya-gyermek interakcióját hasonlították össze. A vizsgálat során megállapították, hogy az előbbi csoporthoz tartozó anyák kevésbé barátságosan és elismerően beszélnek a gyermekükkel és gyermekükről, kevesebbszer fordulnak feléjük kedveskedő gyengédséggel. A gyermek viselkedésbeli problémáit nehezen tolerálják, gyakrabban reagálnak kiabálással, fenyegetéssel vagy veréssel, míg a normál fejlődésű gyermekkel beszélgetés útján rendezik le a hasonló jellegű konfliktusos helyzetet. A legfeltűnőbb és szocio-kulturális háttértől függetlenül tapasztalt különbség azonban az anya gyermeke fejlődéséért érzett elkötelezettségében nyilvánult meg. Bár az anyák gyermekük fizikai szükségletét lelkiismeretesen kielégítették, mindennapjaik során ritkábban léptek interakcióba velük. Kevesebb időt töltöttek közös játékkal, kevésbé törekedtek arra, hogy új dolgot tanítsanak a gyermeküknek, érdeklődésüknek, képességeiknek megfelelő játékszerről gondoskodjanak. Kevesebb helyzetet teremtettek képességeik sokrétű kibontására, ugyanakkor gyakrabban éltek direkt beszédstimulálással. A folyamatos megnevezés és utánmondás nem lendítette előre a gyermekek beszédfejlődést, ellenben, kényszer jellegénél fogva, kedvezőtlenül hatott a spontán anya-gyermek interakcióra. (Dannenbauer, 2001)

1.5. ISKOLAI ELŐMENETEL

Mivel a megfelelő nyelvi szint kialakulása gondolkodásnak, valamint az olvasás, írás elsajátításának, ezáltal az ismeretek magasabb szintű megszerzésének feltétele, a hiányos vagy zavart működés iskoláskorban tanulási zavarhoz vezet. A különböző súlyosságú és mintázatú nyelvi zavart mutató beszédprodukciónak, valamint a hasonlóan sokszínű beszédértési nehézségek miatt ezek a gyermekek átlagos értelmi képességek mellett is csak nagy nehézségek, folyamatos kudarcok árán tudnak a normál általános iskola követelményeinek megfelelni, egy részüknek logopédiai osztályban kell tanulmányaikat folytatni.

1.6. A SEGÍTŐ KÖRNYEZET SZEREPE

A tartós információhiány miatt a beszédértési problémával küzdő gyermekek kevésbé tudnak tájékozódni a mindennapok során, kortársaiknál lényegesen kevesebb összefüggés meglátására képesek és világról való tudásuk sem bővül életkoruknak megfelelően. Mindez komoly bizonytalansághoz vezet és visszahat fejlődésük egészére. Van azonban néhány olyan általános szabály, melynek betartása megkönnyíti a beszédértési problémákkal küzdő gyermekkel történő mindennapi kommunikációt, és a terápiás foglalkozást is hatékonyabbá teszi. A gyermekkel foglalkozó pedagógusnak lehetőség szerint törekedni kell arra, hogy (1) az átadni kívánt információt a gyermekek számára felvehető módon kódolja, és (2) a kommunikációs helyzetet, melyben ez alkalmazásra kerül, úgy alakítsa, hogy optimális feltételeket biztosítson az üzenetek befogadására. Egyéni beszélgetés keretében, a szemkontaktus felvételével, háttércelekvések felfüggesztésével, jól látható artikulációval érhető el elsősorban, hogy a gyermek teljes figyelmét a beszédre irányítsa. Nagy segítség számára ezen kívül, ha rövid, egyszerű mondatokban kerül sor az információ átadására, és a mondatban szereplő információk sorrendje megfelel a közvetített vagy kívánatos események sorrendjének. A megfelelően szerkesztett mondatstruktúra mellett lényeges még a szókincs kiválasztása és a kommunikáció módja is. Ez utóbbival kapcsolatban fontos szempont, hogy akkor könnyíti meg a pedagógus a diszfáziás gyermek beszédértését, ha lassan, érthetően, és az értelmi egységeknek megfelelő, jól észlelhető tagolással (szünetek beiktatásával) beszél. Ezen kívül a beszédet kísérő mimika és főleg a megfelelő gesztikulálás is további támpontokat ad a hallgatónak, azáltal hogy kihangsúlyozza és egyértelműsíti a közlés legfontosabb információit.

A fentiek kívül elengedhetetlen annak a folyamatos ellenőrzése is, hogy a gyermek valóban megértette-e hallottakat, vagy szükség van további információra, illetve a közlés újrastrukturálására. Az ellenőrzésre legalkalmasabb módszer a mondanivaló lényeges és kritikus részeivel kapcsolatos kérdések megfogalmazása. Nem vezet eredményre ezzel szemben a *Mindent megértettél?*-hez hasonló kérdések feltevése, illetve a *Meséld el, miről volt szó!* típusú utasítások megfogalmazása. Az előbbi esetben ugyanis a gyermek nem biztos, hogy adekvát a kérdés eldöntésében, lévén, hogy ő nem ismeri a közlés valódi tartalmát, a másik esetben pedig egy jó produkciós készséggel rendelkező gyermek egyéb más ismeretei birtokában és képességei felhasználásával látszólag eleget tud tenni a felszólításnak.

A fejlődési diszfáziás gyermekek számára a sikeres beavatkozás érdekében a lehető legkorábban biztosítani kell a terápiás megsegítést. Azonban azt is tudni kell erről a nyelvi zavarról, hogy a korai interven-

ció és folyamatos ellátás ellenére, különböző vizsgálatok tanúsága szerint a nyelvfejlődési zavar élethossziglan tart(hat), bár beszédbeli tünetei felnőttkorban lényegesen enyhülhetnek. Általánosságban elmondható, hogy azok a gyermekek reagálnak kevésbé jól a terápiára, és így prognosztikailag kedvezőtlenebb helyzetben vannak, akik több kimutatható terheltséggel (a zavar öröklött jellege, magzati vagy szüléskor bekövetkezett ártalom) és kevesebb támogató, elsősorban a gyermek környezetében gyökerező faktorral rendelkeznek.

2. FEJLŐDÉSI DISZLEXIA, DISZGRÁFIA

Míg az előzőekben érintett nyelvi zavar, a diszfázia tünetei a korai életévekben felismerhetőek, és diagnosztizálására is az iskolába lépés előtt kerül sor, addig a most tárgyalásra kerülő, az írott nyelv elsajátításának tartós zavarát jelentő állapot csak az iskoláskorban diagnosztizálható.

Az olvasáshoz, íráshoz szükséges és a központi idegrendszer biológiai érésevel kapcsolatban álló funkciók lassabb vagy akadályozott fejlődése következtében létrejövő fejlődési zavarról van szó, ezért meg kell különböztetni egyrészt a felnőttkorban, valamilyen trauma vagy agyi történés hatására kialakuló, másrészt (1) az általános értelmi képességek elmaradásából, (2) hallás- vagy látászavarból (3) neurológiai megbetegedésből következő olvasási zavaroktól. A fejlődési diszlexia részképesség-zavar, melynek következtében az olvasás, írás teljesítménye az iskolában elmarad attól a szinttől, mely a gyermek kora, általános intelligenciája és osztály-foka alapján elvárható lenne.

Az iskolás gyermekek 2–8%-a küzd ezzel a súlyosabb vagy kevésbé kifejezett zavarok talaján kifejlődő tanulási zavarral. A fiúknál gyakrabban megfigyelhető a teljesítmény fenti okokból adódó elmaradása. A zavar öröklötten is felléphet, sokszor több generáción át nyomon követhető az olvasás, írás vagy helyesírás különböző mértékű elsajátítási nehézsége.

2.1. AZ OLVASÁS ÉS ÍRÁS JELLEGZETESSÉGEI DISZLEXIÁS, DISZGRÁFIÁS GYERMEKEKNÉL

Az olvasás zavara kezdetben abban nyilvánul meg, hogy a gyermek képtelen a betűk helyes megnevezésére, a hangok akusztikus megkülönböztetésére. A későbbiekben hangos olvasás során betűket, szavakat, szótagokat hagy ki, vagy told be aktuálisan nem jelenlévőket, jobbról balra halad a feldolgozásban, a tempója nagyon lassú, gyakori megakadások jellemzik és/vagy felcseréli a szavak sorrendjét a mondatban vagy a betűket a szóban. Számos esetben tapasztalható, hogy sokszori gyakorlás ellenére is előfordul, hogy az egyszer már helyesen kiolva-

sott szót vagy mondatot a gyermek a következő pillanatban ismét helytelenül olvassa.

A felsoroltakon kívül nehézségei vannak a szöveg megértésében is. A diszlexiás gyermek képtelen az olvasottak visszaadására, következtetések levonására, a szövegben lévő összefüggések megragadására, annak ellenére, hogy általános szellemi képességei alapján ezt megtehetné.

Az írás zavara abban mutatkozik meg, hogy a gyermek írásbeli munkái extrém módon eltérnek a normától. A hibázások hasonlóak az olvasásnál említettekhez: optikailag hasonló betűk felcserélése, sorrendi hibák, kihagyások, betoldások jellemzik. A helyesírási hibák közül különösen gyakori a hosszú-rövid betűk tévesztése, a szegmentálás nehézségéből adódó egybeírás-különírás (sokszor egész mondatnyi kifejezést tagolás nélkül, egy szóban írnak le), valamint a fonetikai szinten jelentkező hang egymásra hatási jelenségek (például szabadság, mérészség stb.) feldolgozási nehézségéből adódó problémák. Írás esetén is megfigyelhető, hogy ugyanakkor a szónak a leírása gondos gyakorlás után is hibás maradhat.

A diszlexia, diszgráfia prognózisával kapcsolatban elmondható, hogy a legtöbb gyermek kielégítő mértékben megtanul olvasni és írni. Általában az a jellemző, hogy az olvasásban a haladás szemmel láthatóbb, míg az írásban tapasztalható nehézségek egy életen át elkísérik az érintett személyeket. Összehasonlítva nem-részképesség zavaros egyénekkel azonban mindkét tevékenység relatíve lényegesen rosszabb marad, az olvasás sem tölti be (sokszor felnőtt korban sem) teljes mértékben életményszerző és ismeretátadó szerepét.

2.2. A DISZLEXIA, DISZGRÁFIA OKA

A diszlexia, diszgráfia formájában jelentkező tanulási zavar okát és pontos megjelenési formáját tekintve sokszínű képet mutat. Talán ez áll a háttérben annak a kutatásában megfigyelhető jellegzetességnek, hogy a különböző tudományok, illetve tudományterületek képviselőiben, valamint az egyes országok történeti hagyományai alapján a szakemberek eltérő módon közelítenek a problémához, jelentse ez akár a definíció vagy a diagnosztika kérdéskörét. Az eltérő történelmi hagyományok meghatározzák a kutatás irányának elméleti keretét. Ezek alapján a diszlexia háttérében álló okok esetében két meghatározó, elfogadott felfogást lehet elkülöníteni, nevezetesen az észlelési rendszer és a nyelvhasználat zavarán alapuló koncepciókat. (Csépe, 2001)

E két megközelítés létjogosultsága egyértelművé válik az olvasás, írás elsajátításához szükséges kognitív folyamatok fényében. Az írott nyelv elsajátításának képessége ugyanis csak akkor alakulhat ki, ha lehetővé válik az e tevékenységek számára releváns vizuális és nyelvi információk felvétele és feldolgozása. Az olvasás összetett folyamata so-

rán a leírt szó vizuális jelei alapján történő betűsorfelismerés, valamint a beszédhangoknak való megfeleltetés után a szó morfológiai struktúrájának felismerésére, majd a jelentés azonosítására kerül sor. Az írás az akusztikusan észlelt vagy az emlékezetben tárolt nyelvi információ vizuális-grafikus jelekké transzformálása. Mindkét folyamat nélkülözhetetlen eleme a szó alkotóelemeire bontása, szegmentálása, mely folyamat a nyelv fonológiai szintjének működéséhez kötött. Az analízis során részeire bontott nyelvi egységeket aztán ismét egyesíteni kell. A fentiekből egyértelműen következik, hogy az olvasás és írás folyamata a vizuális- és beszédészleléssel elválaszthatatlanul összekapcsolódik, és a vizuális analízáló-szintetizáló és a nyelvi rendszer közti kölcsönhatást feltételezi.

A vizuális formában megjelenő írott nyelv feldolgozása (olvasáskor) tehát az egyes betűk tisztán vizuális úton megvalósuló izolálásával kezdődik, utána következik az izolált betűk olvasható szóvá szintetizálása. A részképesség-zavart mutató gyermekek egy részénél a téri-vizuális észlelés zavara miatt az ehhez a részfolyamathoz tartozó működés, mind a vizuális információ dekódolásában, mind az analízisben nehezítetté válik. Jól működő nyelvi rendszer a fentebb már említett kölcsönhatás miatt lehetővé teheti a hiányos vagy hibás vizuális dekódolás ellenére a szó kiolvasását, de ez a betűk kikövetkeztetésén alapuló olvasás rendszerint nem vezet eredményre, ismeretlen vagy értelmetlen szavak esetében pedig egyáltalán nem működik. Ugyancsak a vizuális észleléshez kapcsolódva azt is megállapították, hogy a részképesség-zavaros gyermekek egy részénél a különböző alakzatok emlékezetből való előhívásának reakcióideje megnő. Ennek a jelenségnek a háttérében nem annyira az emlékezeti tárolás, mint inkább az alakzatok kezdeti analízisének és az emléknym kialakításának zavara áll. (Warnke, 1994)

Az utóbbi években egyre hangsúlyozottabbá vált az az elképzelés, amely az olvasás-, írásvavar háttérében a fentiekben érintett vizuális észlelési zavarral szemben a nyelvi rendszernek tulajdonít meghatározó szerepet. Erre utal az a tény is, hogy a diszlexiás gyermekek nagy részénél kimutatható a nyelvi fejlődés zavara. A nyelvi szabályok elsajátításának és alkalmazásának gyengesége azonban nagyon változatos képet mutat. Általában zavart lehet a szókincs, a grammatikai szabályok használata, a szavak szótagokra, hangokra tagolása, szóalálási, valamint tárgy-, szín- és számmegnevezési problémák jelentkezhetnek.

A nyelvi tényezők szerepét a diszlexia kialakulásában neuropszichológiai eredmények is alátámasztják, melyek szerint mindenekelőtt a nyelvi információ feldolgozásához kötött agyi régióknál mutathatók ki eltérések.

Az auditív diszkriminációs problémákat mutató tanulási zavaros gyermekeknél nagy valószínűséggel az anyanyelv beszédhangjainak reprezentációja kialakulatlan vagy elmosódott. A meghatározott hang-

ingerekre adott agyi bioelektromos jelek elemzése során megállapították, hogy a nyelvi funkciók zavarával jellemezhető diszlexiásoknál sokkal inkább a fonémareprezentáció zavarai jellemzőek, mint a hallási észlelés általános deficitje. Elképzelhető, hogy a finom akusztikus eltérések feldolgozási deficitje rosszul meghatározott reprezentációhoz vezet, és ez később akadályává válik a fonológiai lexikon megfelelő használatának. A zavart nyelvi információfeldolgozás mindazonáltal csak a diszlexiás gyermekek egy részénél igazolható. (*Csépe – Szűcs – Osmanné, 2000*)

A fonológiai szint működéséhez köthető úgynevezett *fonológiai tudatosság*nak azonban csak az olvasás kezdeti szakaszában tulajdonítanak nagy jelentőséget. Ez a tudás teszi ugyanis lehetővé a szavakat alkotó szótagok és fonémák azonosítását, számának felismerését, a szó hangokra, a mondat szavakra tagolását, ez által válik lehetségessé egy elhangzott szó hangsoron alapuló hasonlóságának vagy különbözőségének megállapítása.

Kurrens, diszlexiakutatással foglalkozó tanulmányok a fentiekben kívül arra is rámutatnak, hogy a különböző nyelvtípusok alapján eltérő kognitív modulok állhatnak a diszlexia magyarázatának hátterében. A betűírás alapuló írásrendszer (mint amilyen a magyar is) feldolgozásához a fonémák felismerésére, valamint az auditív feldolgozás és a feldolgozási sebesség megfelelő szintű kognitív működéseire van elsősorban szükség. Ezek hiánya a kutatási eredmények szerint szignifikánsan együtt jár az alfabetikus írás elsajátítási nehézségével.

Az olvasás vizuális feldolgozási szakasza után következik a jelentés azonosítása (tehát az olvasott szöveg megértése), mely a nyelvi rendszer további, felsőbb szintjeire épül. Diszlexia esetén az olvasás attól függő tüneteket mutat, hogy a vizuális dekódolás utáni nyelvi feldolgozási folyamatoknak mely szintjén zavart a működés. A jelentéshez való hozzáférés, a megértés nehézsége különböző, jellegzetes tünetekben nyilvánul meg. Vannak gyermekek, akik technikailag kifogástalanul olvasnak, mégsem képesek a szöveg értelmét felfogni, mások eredményesebbnek tűnnek értelmetlen szavak olvasásában, és akadnak olyanok is, akik az olvasandó szó helyett formailag teljesen más, de jelentésében hasonló szót ejtenek. (*Vassné, 1998*)

2.3. A DISZLEXIA HATÁRÁN KÍVÜL ESŐ OLVASÁSTELJESÍTMÉNYBELI ELMARADÁSOK

Fontosnak tartom megemlíteni, hogy nem minden olvasásteljesítménybeli lemaradás tekinthető diszlexiának, és ugyanígy a gyenge írásbeli teljesítmény sem mindig diszgráfia. Mint a diszlexiával, diszgráfiával foglalkozó rész elején már említettem, ez a tanulási zavar organikus okokra vezethető vissza, tünetei kisebb vagy nagyobb mértékben egy egész életen át megmaradnak. Ezzel szemben az úgyneve-

zett *olvasási nehézség* olyan olvasásteljesítménybeli elmaradást jelöl, melynek háttérében szociális, pszichológiai, vagy nem megfelelő oktatási körülmények állnak, és a következtükben kialakult problémák megfelelő módszerekkel jól korrigálhatók.

Olvasás elsajátítási nehézséget okozhat ezeken kívül a különböző okok miatt létrejövő auditív észlelési zavar is (jelentőségéről, olvasás elsajátításban betöltött szerepéről fentebb szó volt), mely a diszlexiához hasonló tüneteket produkál, de fejlesztéssel szintén megszüntethető.

Az olvasás gyengesség és zavar elkülönítése, bár sok esetben nehéz, nagyon fontos feladat, mert a tévesen diszlexiásnak minősített gyermek két okból is hátrányos helyzetbe kerül. Először is a diszlexia diagnosztizálásával együtt járó, bizonyos tantárgyakra kiterjedő osztályozás alóli felmentés miatt, ugyan nem szükségszerűen, de a gyakorlatban igazolható módon elesik olyan információk elsajátításától, melyre egyébként (plusz idő és energia, vagy az oktatási módszerek újragondolása mellett) képes lenne, másodszer pedig nem kapja meg a fejlődéséhez, előrehaladásához szükséges adekvát, a valódi okok kiküszöbölésére irányuló megsegítést.

2.4. SZOCIÁLIS KAPCSOLAT, PSZICHÉS FEJLŐDÉS

164

Mivel az írott nyelv elsajátításának zavarát mutató gyermekek olvasásban, írásban osztálytársaiknál gyengébben teljesítenek, ezzel összefüggően iskolai előmeneteleiket tekintve is jelentős hátrányban vannak. Gyakran kerülnek képességeiket erőn felül meghaladó követelmények elé, és előfordul az is, hogy részképességeikből adódó gyengeségeiket tévesen általános intelligenciájukra vonatkoztatják.

Az iskolai sikertelenség mellett helyzetüket tovább nehezíti, hogy sok esetben nem kapnak segítséget a pedagógusoktól, és otthonról sem. Családi konfliktusok tipikusan a házi feladatok megoldása során keletkeznek, abból adódóan, hogy a feladatok megoldására fordított rengeteg fáradozás végül is sikertelenséggel zárul, és a szülőben, gyermekben egyaránt növekvő kedvetlenség veszekedésbe torkollik. Mindezek a többnyire a probléma meg nem értéséből fakadó összeütközések a diszlexiás, diszgráfiás gyermekek emocionális és szociális alkalmazkodását nehezítik, ezzel is súlyosbítva teljesítménybeli lemaradásukat. Ha a gyermeknek folyamatosan azt kell átélni, hogy olyan teljesítményért büntetik, amelynek hibás voltát még csak fel sem ismeri, az elsődleges tünetekhez másodlagosan lelki problémák, pszichés megbetegedések, családon belüli kapcsolat-zavarok társulhatnak, amely végkimenetele teljes iskolai kudarc lehet.

A részképesség zavaros gyermekek gyakran fordulnak pszichológushoz csökkenő tanulási kedv, túlnyomóan az iskolai kudarcból való félelemből táplálkozó érzelmi zavar és a különböző mértékű, akár de-

presszióig fokozódó lehangoltság, pszichoszomatikus problémák miatt. Nyugtalannak és figyelemzavarosnak tűnnek, holott ez a viselkedés legtöbbször a képességeiket meghaladó követelmények hatására kialakuló reakció jelzése. Végül, de nem utolsó sorban különféle mértékű és fajta, a lelki szükségletükből adódó szocializációs problémák, agresszivitás, kapcsolat kialakítási zavar, antiszociális magatartás jellemezheti a meg nem értett, segítség nélkül maradt részképesség zavaros gyermeket.

Az életkor előrehaladtával nő a fenti tünetekben megnyilvánuló lelki problémák megjelenésének veszélye. Ugyanis egyre inkább tudatában lesznek annak, hogy iskolai és szakmai előmenetelük meglévő adekvát képességeik ellenére erősen korlátozott, majd szembesülnek azzal a ténnyel is, hogy hivatásuk megválasztásánál lehetőségeik csökkennek, hisz olyan szakmát választhatnak csak, amelyben az olvasás és írás nem játszik lényeges szerepet. Képességeik kibontására azoknak van nagyobb esélyük, akiknek környezete támogató, és a lépten-nyomon jelentkező akadályokon sokszor hihetetlen mértékű áldozatvállalással átsegíti. A legnagyobb hátrányban itt is, akárcsak a diszfáziás gyermekeknel, a támogatást nélkülöző, kedvezőtlen szocio-kulturális háttérrel rendelkező gyermekek, fiatalok vannak.

2.5. A PEDAGÓGIAI SEGÍTSÉGNYÚJTÁS LEHETŐSÉGEI

A fentiekből megállapítható, hogy az életkornak megfelelő anyanyelvi szint jelentős szerepet játszik az olvasási folyamatok elsajátításában és a rutinos olvasás kialakulásában. Ebben a fejlettségben a nyelv percepciósi oldala (beszédészlelés, -értés) meghatározóbb, mint a produkció. (Gósy, 1999) Az olvasástanítási módszerek közül a hangoztató-elemző jobban fejleszti a nyelvi, fonológiai tudatosságot, mint a szóképen alapuló, ezért a nyelvi képességeikben hiányosságot mutató gyermekek számára alkalmasabb az olvasás elsajátíttatására. Mivel azonban az olvasás összetett folyamat, az elemző, fonetikai-fonológiai megközelítés mellett jelentéstani megközelítést is igényel: törekedni kell a megfelelő gyakorlási idő biztosítására, melynek következtében az első szakasz automatizálódik és a szó vizuális képe előhívja a jelentést.

Végezetül egy olyan jelenséget érintenék, mely a tanulási zavaros gyermekkel való oktatói munka során csak ritkán merül fel: ez pedig a tehetséggondozás kérdésköre. A részképesség zavaros gyermekek nagy része általános értelmi képességek mellett az általános iskolában az alaptantárgyakban nem tud megfelelően teljesíteni, és körülbelül a felük osztályismétlő. A hasonló értelmi képességű nem-részképesség zavaros gyermekekhez viszonyítva lényegesen kisebb számban jutnak el a gimnáziumig, és ez érvényes a részképesség zavaruk mellett kiemelkedő képességgel rendelkező gyermekekre is. A tehetséges gyerekek

kel foglalkozó szakirodalom a részképesség-zavaros tehetséges gyermekeket az úgynevezett *alulellátott tehetségesek* csoportjába sorolja, akik nem jutnak hozzá a képességeik kibontásához szükséges oktatási feltételekhez. E gyermekek egyenetlen képesség-struktúrája olyan mintázatú, amely megnehezíti számukra az alapkultúrtechnikák elsajátítását, ezáltal az általános iskolában való boldogulást, viszont magas színvonalú teljesítményt tesz lehetővé a kreativitással, tehetséggel összefüggő területeken. Többek között kiváló matematikai gondolkodás, magas absztrakciós készség, jó problémakészség jellemezheti őket. (Gyarmathy, 1998)

3. (SZ)ELEKTÍV MUTIZMUS

Az előbbi két kórformánál lényegesebben ritkábban találkozunk a pedagógus a (sz)elektív mutizmus tüneteit mutató gyermekkel, de a kis számú eset kapcsán jelentkező, sokszor megválaszolatlanul maradó kérdések, valamint a zavar súlyossága indokoltá teszi, hogy röviden áttekintsük ezt a problémakört is. A WHO a (sz)elektív mutizmust a betegségek nemzetközi klasszifikációjában (ICD-10) a *Gyermek és ifjúkorban kezdődő szociális funkciózavarok* elnevezés alatt tárgyalja.

166

Diagnosztikai szempontok alapján e funkciózavart az jellemzi, hogy normális vagy közel normális beszédértési szint, valamint a szociális kommunikációhoz szükséges nyelvi kifejezési kompetencia mellett tartós, legalább egy hónapig fennálló beszédképtelenség tapasztalható olyan helyzetben, melyben a beszéd elvárható lenne. Bizonyíthatóan az érintett személy más esetben normálisan, vagy közel normálisan képes beszélni, és beszél is. A fentiek alapján értelmezhető némaság nem a beiskolázás időszakára esik, és olyan mérvű, hogy akadályozza az iskolai, illetve későbbi időpontban történő fellépése esetén a szakmai teljesítményt vagy a szociális kommunikációt.

A (sz)elektív mutizmus okára irányuló nemzetközi kutatások különböző eredményekről számolnak be, más-más tényezőt látnak a zavar kialakulásának hátterében. Az egyetlen közös nevezőt (a némaság kritériumát) tartalmazó kutatások arra a kérdésre igyekeznek választ kapni, hogy vajon mi idézheti elő a kommunikációra való igen erőteljes szükséglet bizonyos szituációkban megfigyelhető megszűnését, vagy enyhébb esetben nonverbális pótstratégiák segítségével megvalósuló kompenzációs korlátozását. Érdekes kérdésfelvetés ezen kívül, hogy miért pont az elnémulás tünetében jelentkezik a zavar, és nem valamilyen más, fejlődésspecifikus vagy egyéb reakciót vált ki a lelki trauma. A továbbiakban Hartmann nyomán a (sz)elektív mutizmus kialakulásának egy holisztikus szempontú modelljét ismertetem, mely a pszichogén és szomatikus faktorok összekapcsolásával próbál választ adni az előbbi kérdésekre.

Az úgynevezett Diatézis (Hajlam) – Stressz Modell szerint a kommunikációs ösztön sérülékenységének oka egy olyan alkati tényező, mely hajlamossá tesz a nyelvi és szociális gátoltságra. A modell szerint a zavar alapját a következő konfiguráció szolgáltatja: (1) bizonyos interakciós történéseket, környezeti hatásokat a személy fenyegetőnek él meg, szervezetre ezek a tényezők stresszorként hatnak, és (2) vannak emberek, akik hajlamuk következtében e környezeti stressz formákat túlreagálják, mégpedig abban a formában, hogy elnémulnak.

A környezeti tényezők stresszorként észlelése az interakciós történés kognitív értékelésétől függ. Az értékelés két részfolyamatból áll. Első lépés az esemény minősítése, melynek során egy diák például egy oktatási helyzettel kapcsolatban megállapítja, hogy a szituációban megjelenő aktuális kívánalom a megfelelő kommunikációs kompetencia, dialógusképesség és retorikai kifejező képesség. Második lépés a saját erőforrások feltérképezése. A fenti példánál maradva a diák úgy találja, hogy artikulációs problémák / diszgrammatikus beszéd / kommunikációs zavar (dadogás, hadarás stb.) / bilingvizmus (abban az esetben, ha például a második, újonnan elsajátított nyelvet nem birtokolja tökéletesen, s ezzel a nyelvtudásával kerül egy szokatlan szociális helyzetbe) miatt kommunikációs bizonytalanság jellemzi. Mivel ezek alapján úgy érzi, hogy nem tud eleget tenni a helyzet kívánalmainak, intenzív fenyegetettséget érez. Amennyiben az így előálló én-fenyegető, nem kontrollálható állapot mellett jelen van egy kommunikatív introvertált viselkedésre hajlamosító tényező, egy tudattalan elhárító stratégia lép működésbe, melynek eredménye az adott szituációban fellépő elnémulás.

A (sz)elektív mutizmosus gyermekek motivációs készenlétét vizsgálva megállapították, hogy igen kifejezett pozitív valenciája van a hatás, befolyás motivációjának, s ezzel összefüggésben erőteljesen jelentkezik például a helyzet kontrollálásának szükséglete. A motivációs háttér és kognitív értékelő folyamat következménye tehát egy olyan szociális viselkedés, melyben az egyén biztonságos távolságból tekint a külvilág eseményeire, anélkül, hogy magát kiszolgáltatná. Viselkedését a beszéd hiányán kívül jellemezheti a szemkontaktus kerülése, egyéb fonációs tevékenység (sírás, nevetés, sóhajtozás, köhögés) elnyomása, súlyosabb esetben a végtagmozgás, mimika eltűnése is.

A (sz)elektív mutizmus terápiája pszichológiai, orvosi/pszichiátriai kompetencia. Logopédus segítségére a nyelvi kiesések pótlásához és/vagy a bilingvizmus problémakörébe tartozó kommunikációs hiányosságok kiküszöböléséhez lehet szükség.

4. ÖSSZEGZÉS

A fentiekben említett kórformák teljes mértékben vagy részben organikus eredetűek, amelyeknél a biológiai okok megszüntetésére nincs lehetőség. Kiváltképp az első két esetben a gyermekekkel foglalkozó szakembereknek, pedagógusoknak az a feladata, hogy a zavar tüneteit enyhítsék, társadalmi hatásait minimalizálják. A normális fejlődésű gyermekek ellátására „szakosodott” iskolarendszer általában nincs felkészülve a tanulási zavaros gyermekek oktatására. Sok esetben azonban a kevés is elég lenne ahhoz, hogy a gyermekek általános iskolai boldogulása biztosítva legyen. A zavar természetének ismerete, a szakemberekkel való együttműködés, a megértés és tolerancia olyan környezeti feltételeket biztosítana, melynek segítő, nyugodt légkörében a gyermek biztonságban érezné magát, és az alkalmazott terápiás eljárások is hatékonyabban fejthetnék ki hatásukat. Cikkemet abban a reményben írtam meg, hogy e folyamatban segítsen a „problémás” gyermekek oktatásával is foglalkozó pedagógusokat, és felvessem annak a gondolatát, hogy ez a pedagógiai munka olyan kihívás, mely csak az együttnevelés speciális aspektusának szellemében oldható meg.

IRODALOM

- Csépe Valéria (2001): Diszlexia a kutatásban és a gyakorlatban – Quo vadis Európa? *Gyógypedagógiai Szemle*, Különszám. 44–52.
- Csépe – Szűcs – Osmanné (2000): A fejlődési diszlexiára (FDL) jellemző beszédhangfeldolgozási zavarok eltérési negativitásának (EN) korrelátumai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 4. 475–500.
- Dannenbauer, F. M. (2001): Chancen der Frühintervention bei spezifischer Sprachentwicklungstörung. *Die Sprachheilarbeit*, 46. 3. 103–111.
- Diszlexia. *Fejlesztő Pedagógia*, Különkiadás. Tematikus szám.
- Erősné Brunner Katalin – Csabay katalin – Győry Gáborné (2003): Beszédszlelés, beszédmegértés, szövegészlelés. *Gyógypedagógiai Szemle*, XXXI. 2.
- Fehérné Kovács Zsuzsanna (1998): Nyelvi képességek és a tanulási zavar. *Beszédgyógyítás*, 1. 38–45.
- Gósy Mária (1994): *A beszédszlelés és a beszédmegértés fejlesztése (szóban és írásban) – Iskolásoknak*. Nikol GMK. Budapest
- Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Corvina, Budapest. 235–262.
- Gyarmathy Éva (1998): Tehetség és a tanulási zavarokkal küzdő kiemelkedő képességű gyermekek. *Magyar Pedagógia*, 2. 135–153.
- Hartmann, B. (2002): Mutismus – Diagnostik und Evaluation im Spannungsfeld nosographischer Modifikationen. *Die Sprachheilarbeit*, 47. 5. 212–218.
- Kiese-Himmel, C. (1999): Ein Jahrhundert Forschung zur gestörten Sprachentwicklung. *Die Sprache-Stimme-Gehör*, 23. 128–137.
- Leonard, B. L. (1998): *Children with specific language impairment*. MIT Press, Cambridge, MA.

- Pléh Csaba (2002): Az olvasás és a megismerési architektúra. *Iskolakultúra*, 11. 39–45.
- Vassné Kovács Emőke (1995, szerk.): *Szemelvények a dislexia köréből*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vassné Kovács Emőke (1998): A szófelismerés modelljére épülő dislexiaosztályozás. *Beszédgyógyítás*, 1. 51–54.
- Warnke, A. (1994): Zur visuellen und sprachlichen Wahrnehmung bei Kindern mit Entwicklungsstörungen des Lesens und Rechtschreibens. In: Internationale Frostig-Gesellschaft: *Integration der Wahrnehmung durch Sprache*. Borgman, Dortmund. 44–63.

A FUNKCIONÁLIS ÍRÁSBELISÉG TÁRSADALMI ÉS PEDAGÓGIAI KONTEXTUSBAN

*„Az előkelő ábrázat a jó szerencse ajándéka,
de az írás-olvasás, az velünk születik!”
(W. Shakespeare: Sok hűhó semmiért)*

Amost következőkben írott nyelv, egyén és társadalom kontextusát fogjuk körüljárni mind elméleti, mind gyakorlati aspektusból egy felmérés kapcsán, amelyet két lépésben végeztünk el, először a Bács-Kiskun Megyei Büntetés-végrehajtási Intézetében, fiatalok elítélteket vizsgálva, majd Magyarország több laktanyájában, többségében 18–25 éves sorkatonák körében. A felmérés elsődleges célja az írott nyelvi kommunikációs kultúra feltérképezése volt az adott korosztály körében, illetve az adatszerzés a funkcionális analfabétizmus magyarországi természetéről, mértékéről. Közvetve pedig az anyanyelvi nevelés hatékonyságát és minőségét vizsgáltuk az eredmények értékelése alapján.¹

1. A FUNKCIONÁLIS ÍRÁSBELISÉG ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSBE

Az elméleti nyelvészet eredményei egyre inkább tarthatatlanná teszik azt az elvet, amely szerint az írás a beszéd egyszerű fonéma-graféma átkódolási folyamata lenne. Az írott nyelvre vonatkozó nyelvhasználati szabályok, illetve az írás-beszéd közti szintaktikai, pragmatikai különbségek két jelentősen eltérő, ám természetesen egyaránt (és egyenrangúan) a nyelvhez kapcsolódó regisztert alakítottak ki az évezredek során. Ennek a két nyelvi viselkedési rendszernek a különbségeit kizárólag az egyén és a társadalom felől szemlélve vagyunk képesek mélységében átlátni. Ugyancsak ez a két nézőpont teszi lehetővé, hogy a nyelv, s ezen belül természetesen az írásbeliség természetét, összefüggéseit megértsük.

Ha szemügyre vesszük az írásbeliség és társadalom viszonyát, először is azt tapasztaljuk, hogy az írásbeliség mindenkor társadalmi funkciója már az írás történetétől kezdve eltér az írástípusok függvényében, és a hatalom, közigazgatás aspektusa is befolyásolja. A társadalom és az írásbeliség kölcsönös hatást gyakorolnak egymásra. A ha-

talom mindenkori birtokosai kirekesztő és befogadó magatartást gyakorolhatnak, vagyis eredeti szándékuk lehet az, hogy a társadalomban élők birtokolják az írott nyelvi képességeket és jártasságot, vagy az, hogy minél kevésbé férjenek hozzá mindehhez. Minden társadalom ennek a két szélsőséges lehetőségnek a valamilyen arányú keverékét alkalmazza tudatosan vagy szándék nélkül. A társadalmak kivétel nélkül realizálnak a társadalomban élők irányában egyfajta hozzáférést az írásbeliséghez. Mindezt pedig a bürokratikus, adminisztrációs rendszereinken keresztül, valamint az írás-olvasástanítási (közoktatási) rendszereiken át tartják életben.

A kiterjesztett írásbeliség-felfogás egyik alap gondolata, hogy az írott nyelvet is viselkedési formaként kell minden esetben értelmeznünk. Ennek komponensei az egyén aspektusából a képességek, ismeretek, szokások, érzelmek és emlékek, mindezek pedig elválaszthatatlanul összetartoznak. Ennek szellemében azt állítjuk, hogy az írásbeliséget csak ilyen módon, integrált nézőpontból tudjuk korszerűen értelmezni.²

Ez a szemléleti mód érvényes akkor is, amikor az írásbeliségről mint jelenségről beszélünk, de akkor is, amikor az egyén oldaláról közelítünk az írott nyelvhez. Ez utóbbi esetben azt látjuk, hogy minden egyénnek más és más viselkedési rendszere alakul ki az írás-olvasás irányában, de mindenkinek más és más követelményeknek kell megfelelni családi, munkahelyi és minden egyéb társadalmi funkciójának a függvényében. Az, hogy ezeknek a követelményeknek eleget tud-e tenni az egyén, döntően befolyásolja lehetőségeit, körülményeit, társadalmi státuszát. Ráadásul ez az esetek többségében a családjára is kihatással van.

Ezt az egyén és szűkebb, tágabb környezete között megvalósuló írásbeliséget nevezzük funkcionális írásbeliségnek, és funkcionális analfabétáknak mindazokat, akik nem tudnak megfelelni az irányukban támasztott ilyen jellegű követelményeknek.

A szakirodalomban a funkcionális analfabétizmus különféle definícióival találkozunk, s ezek sokszor egymással is ellentmondásban állnak. Maga a fogalom az UNESCO rendezvényein és egyéb felnőttoktatási konferenciákon jelenik meg, terjed el világszert, illetve alakul, aktualizálódik évről évre, évtizedről évtizedre. Azt láttuk, hogy a jelenség erős szálakkal kötődik manapság is a felnőttoktatáshoz. A funkcionális analfabétizmus nemzetközi gyakorlatban legerősebb definíciója így hangzik: „*Funkcionális analfabéta az a személy, aki képtelen gyakorolni azokat a tevékenységeket, amelyekben az írásbeliségnek fontos szerepe van az adott csoportban és közösségben, valamint képtelen arra is, hogy az olvasás, írás, számolás segítségével előmozdítsa a saját, illetve a közössége fejlődését.*”³ (UNESCO, 1978, 4.)

A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy igen eltérő az írásbeliség terén végzett kampányok hatékonysága, és az elméleti síkon vég-

zett munka rendszerint jóval a gyakorlatban is eredményt produkáló tevékenységek előtt jár. Ezzel együtt az UNESCO több, az analfabétizmus visszaszorítására, felszámolására született terve illúzióvá vált. (Mozina, 1998)

A funkcionális analfabétizmus munka-definíciójaként viszont a kutatásunk tervezésekor a saját értelmezésünket használtuk, amely így szól: *funkcionális analfabéta az, aki a szűkebb és tágabb értelemben vett környezete által a számára támasztott olyan követelményeknek, amelyekhez az olvasás, illetve írás képességére van szükség, minimálisan sem tud eleget tenni.* Hozzá kell tennünk azt is, hogy egyének esetében a legtöbbször nagyon nehéz lenne igen-nem döntést hozni a funkcionális analfabétizmus kérdésében, sokkal könnyebb azt meghatározni, hogy például egy százas skálán milyen értékkel jellemezhetnénk ilyen természetű képességeiket.

A funkcionális analfabétizmus meghatározásával szemben az okok, gyökerek és a megelőzés tekintetében kialakult a konszenzus. (Maróti, 1992) Az okokat illetően legtöbbször az elavult iskolarendszert, a szociokulturális háteret, az iskolázatlanságot és a motivátlanságot nevezik meg, valamint a megváltozott életmódot.⁴ A legfőbb veszély pedig a jelenség térhódítása szempontjából az újratermelődés, hiszen az okokként megnevezett tényezőknél a legtöbbször képtelenek változtatni, illetve – ahogyan azt a saját tapasztalataink is mutatták – tisztában sincsenek saját írásbeli kompetenciájukkal, képességeikkel, nem ismerik fel a problémáikat ezen a téren.

A jelenség visszaszorítását illetően fontos megfogalmaznunk, hogy a funkcionális analfabétizmus természetéből fakadóan egyetlen tudományág sem képes önállóan komoly, meghatározó eredményeket elérni. Abban is csak reménykedhetünk, hogy a pozitív alakulása az életkörülményeknek a helyzet javulását eredményezheti, ugyanis a nemzetközi tapasztalatok inkább ennek az ellentétét mutatják; néhány fejlettebb, gazdagabb országban kiemelkedően magas a funkcionális analfabéták aránya. Ezen kívül igen elszomorító az is, hogy amint Nagy Attila és Gereben Ferenc írásaiból megtudtuk, drasztikus méretű átalakítások szemtanúi lehetünk az olvasáskultúra területén, amelyek során egyre kevesebben és kevesebbet olvasnak ma Magyarországon, a fogyasztói társadalomnak ugyanis egyáltalán nem érdeke, hogy a társadalomban élők olvasással töltsék az idejüket. (Nagy, 2001, 2001a, 2002; Gereben, 2001, 2002)

Azt láttuk ezen kívül, hogy a kamaszok, illetve a felnőttek körében végzett hazai és nemzetközi vizsgálatok sem adnak okot optimizmusra az olvasási képességek, a szövegértés terén.

2. FUNKCIONÁLIS ÍRÁSBELISÉG A GYAKORLATBAN

A fentiek alapján terveztük meg a 'Funkcionális írásbeliség kutatása és fejlesztése' elnevezésű programot (FLRP), amelynek segítségével a funkcionális írásbeliség természetét, összefüggéseit ismerjük meg alaposabban, illetve kidolgoztunk ezen belül egy képességfejlesztő programot az alap- és funkcionális írott nyelvi szint emelése céljából.

Ennek keretén belül két felmérést végeztünk, az elsőt a Bács-Kiskun Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet Fiatalkorúak Regionális Büntetés-végrehajtási Intézetében kis létszámú csoport részvételével. Az ebben a felmérésben megkérdezettek körében bonyolítottuk le az imént említett kísérleti fejlesztőprogramunkat is. A következő lépésben, szintén a fiatalokú férfiak körében vettük fel a kérdőívünket, amelyet az első vizsgálat tapasztalatai után némileg módosítottunk. A megkérdezettek ezúttal 18–25 év közötti sorkatonák voltak, nagyságrenddel nagyobb létszámban.

Az eredmények értékelésénél azt tapasztaltuk, hogy a fiatalokú elítéltek lényegesen túlértékelték saját írott nyelvi képességeiket. Túlnyomó többségük a feleletválasztós tesztben a legpozitívabb választatot választotta, de a későbbiekben láttuk, hogy ismereteik, képességeik sok esetben jóval a kritikus szint alatt vannak. Már a munka ezen a fázisában látszott, hogy a funkcionális analfabétizmus kezelésének egyik kardinális problémája lehet, hogy az érintettek közül valószínűleg magas azoknak a száma, akik nincsenek tisztában saját problémáikkal. Meglepetésként hatott az is, hogy a megkérdezettek közül senki nem találta érthetetlennek a gyakorlatban használatos nyomtatványokat, űrlapokat, valamint az, hogy senki sem emlékezett úgy, hogy megtűltatták vele az olvasást. Ezen kívül más válaszokból is látható volt, hogy az iskolai emlékek, az általános attitűd jóval pozitívabb a vártnál.

Az írásbeliséghez fűződő szokásoknál azt tapasztaltuk, hogy a megváltozott életforma a börtönben átalakította írásbeli szokásaikat is, az új csatornák használata viszont nem jelentett gondot az átállásnál. Ez nemcsak a levelezés, kérvényírás esetében mutatkozott meg, hanem az olvasási szokások; újság-, könyvolvasás tekintetében is. Ez azonban nem jelenti az írott nyelvi kommunikációs kultúra magas szintjét, inkább az új írott nyelvi viselkedési normák, új kommunikációs szerepek megjelenésének jelensége érdekes számunkra. Elszomorító például a szövegértést vizsgáló feladatok eredménye a szöveg mikro- és makrostruktúrája esetében egyaránt.

Az egyik legnehezebb feladatnak a szövegalkotás bizonyult, ahol öt kép segítségével kellett összeállítani egy rövid fogalmazást. Azt tapasztaltuk, hogy bekezdést senki sem jelölt, címet pedig mindössze négyen adtak munkájuknak. (Ez minden esetben a „fogalmazás” szó volt.) Megdöbbentő volt látni, hogy a legtöbb esetben már a szöveg

elhelyezése sem sikerült, nem használtak margót sem alul, sem oldalt, nehezen vagy egyáltalán nem sikerült egyenesen tartani a sorokat. A munkákat tanulmányozva ezek, illetve más jellemzők (helyesírás, képek alá írt mondatok, kialakulatlan íráskép stb.) ébresztettek rá minket, hogy többen nemcsak a fogalmazás szó jelentésével nincsenek tisztában, hanem azok az ismeretek sincsenek a birtokukban, amelyekkel már az általános iskola első osztálya előtt kellene, hogy rendelkezzenek.

A funkcionális írott nyelvi képességek vizsgálatakor azt láttuk, hogy a kérvény esetében a többség ismerte az elkészítés szükséges szabályait, de nem végzi szívesen ezt a tevékenységet. Az is kiderült, hogy azok közül, akik megpróbálkoztak a feladattal, többen sikerült, mint ahányuknak nem, sokan voltak viszont, akik hozzá sem láttak ehhez a feladathoz. Hasonló eredményt kaptunk a csekk esetében, az átutalási megbízást azonban senki nem tudta helyesen kitölteni.

A tanulságok szerint tehát súlyosak a problémák, a megkérdezettek esetében sokszor hol az adott szövegformák alkotásának a szabályai, hol a tapasztalat hiánya rontja a jó megoldás megszületésének az esélyét, de sajnos nagyon sok esetben az alapképességek szintje sem kielégítő, vagyis a kritikus minimumot sem éri el.

Kísérleti funkcionális alfabetizációs programunkban erre építve próbáltunk meg előrelépést tenni ezeknek a képességeknek a területén. A kis, 2–3 fős csoportokban folyó munka első – és talán legfontosabb – eleme az írott nyelv világának a közelebb hozása a résztvevőkhöz. Ezt szolgálta az adott téma alapján vezetett beszélgetés, az idevágó szövegek olvasása, majd önálló alkotása. A nyomtatványok és kötött szövegformák esetében pedig a használható és felhasználható információk, tanácsok adása volt a cél. Megpróbáltuk mindezeket az alapkészség szintjére fejleszteni.

A kutatás következő fázisában a módosított kérdőívet több mint fél-ezer sorkatonára körében vettük fel az ország különböző részein, öt lakótanyában. Célunk most már az volt, hogy az írott nyelvi kommunikációs képességekről, kompetenciákról, attitűdökről képet kapjunk, illetve, hogy feltárjuk ezeknek az összefüggésrendszerét egyéb tényezőkkel is. Úgy gondoljuk az eredmények komoly segítséget adhatnak egyrészt a funkcionális írástudatlanság megelőzése, másrészt kezelése területén.

A felmérésben részt vevők átlagéletkora 21,67 év volt, három kivétellel magyar anyanyelvűek voltak. Iskolai végzettségük szerint a két legnépesebb csoport a szakmunkásképzőt végzetek és az érettségivel rendelkezők, arányuk 35 és 42 százalék. A diplomások és a nyolc általánost végzetek egyaránt 10–10 százalék arányban képviseltették magukat. Gyermekkorukat a legtöbben falun töltötték, őket követik, akik kisvárosban nőttek fel, majd akik nagyvárosban nevelkedtek. A fővárosban körülbelül a megkérdezettek 10 százaléka, tanyán pedig mind-

össze két százaléuk töltötte gyermekkorát. 83 százalék azoknak az aránya, akik már dolgoztak katonai szolgálatukat megelőzően.

Túlnyomó többségük, több mint 80 százaléuk egész családban nőtt fel, 13 százaléukat pedig az egyik szülő nevelte. A szülők iskolai végzettsége csaknem megegyezik a megkérdezettekével. Ez utóbbira számítani lehetett, hiszen tudjuk, hogy Magyarországon nagyon minimális a társadalmi mobilitás. (Andó – Liskó, 2000)

Az olvasáshoz, íráshoz kötődő attitűdről megtudtuk, hogy a megkérdezettek 90 százaléka szeret olvasni, az iskolai emlékeikben az írás pozitívabb nyomot hagyott, mint az olvasás. 16 százalék azoknak az aránya, akikkel az iskolarendszer kimondottan megutáltatta az olvasást, az írásról 10 százaléuk nyilatkozott így. Mindemellett a válaszadók 40–50 százaléka nem emlékszik, hogy megszerették vagy megutáltatták velük az írott nyelvet az iskolában. A kisiskoláskori eredmény írás-olvasás és matematika között minimális eltéréseket mutat arányaiban, a legtöbben hármas, négyes és ötös eredményre emlékeznek.

A megkérdezettek saját képességeiket az olvasás és olvasásértés terén a fiatalokú elítéltekhez hasonlóan óriási mértékben túlértékelték. Mindkét erre vonatkozó kérdésben csaknem 90 százalékban úgy nyilatkoztak, hogy semmilyen problémájuk nincs ezen a területen. 60 százaléuk jó helyesírónak tartja magát, nagyjából ugyanennyien vallják, hogy könnyen fogalmazzak írásban.

A nyomtatványok, kérvények és az önéletrajzra vonatkozó kérdések válaszai arról tanúskodnak, hogy bár eltérő mértékben, de minden esetben nagyobb azoknak az aránya, akik töltöttek már ki, készítettek már ilyen jellegű szövegeket. Ezzel párhuzamosan szintén mindenhol többen voltak, akiknek ez kisebb-nagyobb gondot okozott. A mi esetünkben azok aránya, akik még nem töltöttek ki nyomtatványt 10 százalék volt, *Terestyéni Tamás* ugyanebben a kérdésben 12 százalékról számolt be a fentebb már említett írásában. (*Terestyéni*, 1987) A kérvény esetében már szignifikáns különbség mutatkozik. *Terestyéni* adatai szerint az egész magyar lakosságnak körülbelül 34 százaléka nem készített még ilyen jellegű beadványt, a mi felmérésünk szerint viszont ez a szám 46 százalék. Ugyanez az arány az önéletrajz esetében 26 százalék, az általunk regisztrált 8 százalékkal szemben. Ez esetben viszont ne feledkezzünk meg arról, hogy minden sorkatonának kellett önéletrajzot készíteni a bevonulásakor, így ez a 8 százalékos arány tulajdonképpen azoknak a csoportja, akik nem tudják, mi az az önéletrajz. Sajnos a kérdőívünk nem képes mutatni, hogy hányan nem értik meg a kérdéseket, az alapvető fogalmakat, mindenesetre sokszor érezzük ennek teljes hiányát a válaszokat olvasva, illetve az üresen hagyott kérdésekből következtetve. *Terestyéni Tamás* a hibafelismerési feladatnál tér ki rá, hogy a megkérdezettek 15 százaléka nem tudott mit kezdeni a feladattal, ezt az arányt nagyságrendileg mi is alátámasztjuk. Az eredmények

a régebbi munkák és a mostani felmérésünk között a megváltozott társadalmi követelményekből fakadnak, hiszen tíz-húsz évvel ezelőtt egészen más hétköznapi gyakorlata volt az írásbeliségnek az egyén életében, mint napjainkban.

Kiderül továbbá az is a felmérés eredményeiből, hogy a nyomtatványok esetében 56 százalék azoknak az aránya, akik az iskolában tanulták – emlékeik szerint –, hogy hogyan kell kitölteni a nyomtatványokat, a kérvények esetében ez az arány 45, míg az önéletrajznál 68 százalék, ami szintén elgondolkodtató adat.

A naplóvezetési szokásokról megtudtuk, hogy 10 százalék azok aránya, akik élnek ezzel a lehetőséggel, közülük is csupán 2 százalék teszi ezt rendszeresen. Határidőnaplót a válaszadók 6 százaléka ír rendszeresen, 17 százalékuk pedig alkalomszerűen.

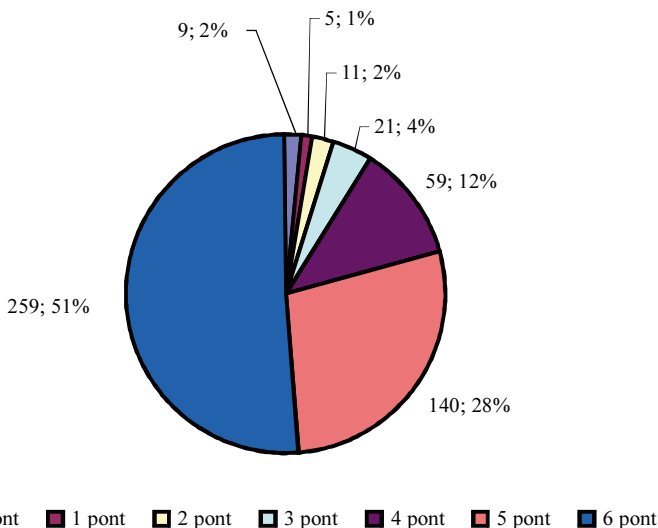
A levelezési szokásokat illetően megtudtuk, hogy a 18–25 éves férfiaknak körülbelül a fele nem levelezik sosem a családjával, barátaival, intézményekkel, közülük is az 514-ből 137-en soha senkivel nem használják a levelet mint kommunikációs formát. Sokkal jobb eredményt kaptunk az újságolvasás esetében, ezek az adatok arról tanúskodnak, hogy a megkérdezettek 90 százalékának van kedvenc lapja, és közel 60 százalékuk naponta vesz kézbe sajtóterméket. A 10 százalékot képviselő semmit nem olvasók tábora nagyságrendileg megegyezik Gereben Ferenc 12,5 százalékos adataival. (*Gereben, 2002*) A könyvek esetében sokkal lehangolóbb a helyzet; 33 százalék azoknak az aránya, akik nem neveztek meg kedvenc könyvet, összességében pedig 51 százalék azok aránya, akik nagyon ritkán vagy egyáltalán nem vesznek könyvet a kezükbe. A tizenöt évesnél fiatalabb korosztály esetében Gereben Ferenc ugyancsak 51 százalékos adatot kapott a könyvet egyáltalán nem olvasók körében. (*Gereben, 2002*) Mindezek mellett a fő probléma, hogy minden hasonló kutatás drámai mértékben romló tendenciát jelez.

Még ennél is elszomorítóbb eredményt hozott annak vizsgálata, hogy hányan vannak, akiknek van kedvenc költője, ismernek verseket. A válaszok azt mutatták, hogy a megkérdezettek mindössze 31 százaléka tartozik ebbe a csoportba.

Az Internet használata tekintetében azt láttuk, hogy a megkérdezettek valamivel több mint 40 százaléka egyáltalán nem él ezzel a lehetőséggel, a Világhálóttal többé-kevésbé rendszeresen használók közül 10 százalék az, aki ezt napi rendszerességgel teszi.

Az írott nyelvi képesség szintjét vizsgáló feladatok közül az első az alapszintű szövegértést mérte. A szöveg mikrostrukturális értelmezésénél azt tapasztaltuk, hogy csupán a válaszadók 51 százaléka tudott mind a hat kérdésre helyesen válaszolni. További 28 százalék volt képes öt pontos megoldást adni, a fennmaradó körülbelül 20 százalék ennél rosszabb eredményt ért el, ők már a kritikus szint közelében, illetve az alatt állnak szövegértési képességük alapján. (*1. ábra*) Ez azt je-

lenti, hogy számukra egy egyszerű újságcikk megértése is gondot okoz, súlyos tanulási problémák jelentkezhetnek előéletükben, szöveges feladatokat nem tudnak hatékonyan megoldani, illetve semmilyen olyan feladatot, ahol az alapfokú szövegértés előfeltétel.

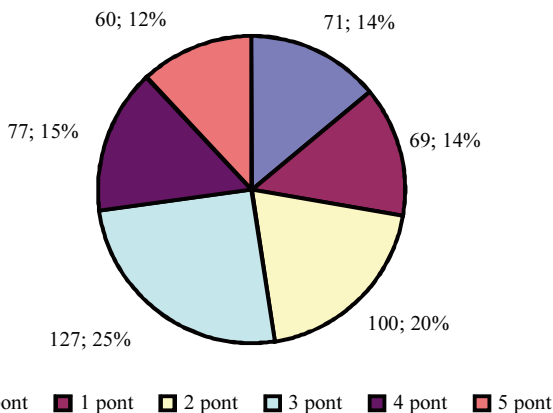


1. ábra. A szövegértési feladat eredménye

A kérvényírásnál azt tapasztaltuk, hogy a megkérdezettek több mint fele nulla pontot ért el, vagyis nem akart, nem tudott vagy nagyon rosszul volt csak képes kérvényt írni. Azok közül, akik megpróbálkoztak a feladattal, 68-an kaptak maximális pontot – az összes megkérdezett 14 százaléka. Ez azt jelenti, hogy ők képesek voltak ismereteik és tapasztalataik alapján a konvencióknak megfelelő ilyen típusú beadványt készíteni. Csekket viszont csak öten tudtak hibátlanul kitölteni, egy hibával pedig 96-an, vagyis az egész csoport 20 százaléka oldotta meg a feladatot. Elgondolkodtató, hogy a megkérdezettek fele segítség nélkül nem tudja olyan szinten kitölteni a csekket, hogy a posta kézbesíteni tudná a feladott pénzt. A harmadik funkcionális írott nyelvi képességet vizsgáló feladatban az ajánlott küldeményekhez szükséges szelvényt viszont lényegesen jobban sikerült kitölteni, a megkérdezettek fele hibátlanul teljesítette a feladatot.

Annál elszomorítóbb eredmények születtek az irodalmi szövegértés esetében, a rövid szöveg után feltett hat egyszerűnek tűnő kérdésre csak 60-an (12%) adtak hibátlan megoldást, ez nagyjából a diplomások aránya. A további szinteken hasonló számban találunk csoportokat. Beszédés a nulla és egy pontot szerzők 14–14 százaléka is. (2. ábra) Ezek

a számok azt mutatják, hogy az irodalmi művek megértése, befogadása már alapszinten is kiváltság. Ráadásul mi egy egypercest olvastunk el, nem nehéz elképzelnünk, hogy milyen eredmény születne egy hosszabb terjedelmű műfaj, például egy regény esetében, ahol automatizálódott olvasástechnikára van szüksége az olvasónak, ha nemcsak érteni, de élvezni is akarja a művet.

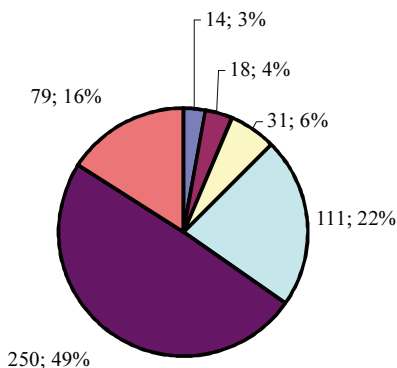


2. ábra. Az irodalmi szövegértés eredménye.

Az utolsó feladat ismét egy funkcionális részkapességet, az ábraolvasás képességét vizsgálta. Itt nagyságrendekkel kisebb volt a nulla és egy pontosok aránya, de a maximális öt pontot relatíve kevesen, 79-en érték el, ez a válaszadók 16 százaléka. Az ilyen típusú ábrák, mint a mi időjárás-előrejelzésünk is volt, a mindennapi életben nagyon gyakran fordulnak elő, és különösen praktikus, sok esetben nélkülözhetetlen információt adnak. Ezért nem adnak okot örömmre az itt tapasztaltak, hiszen az említett 16 százalékon kívül elfogadható négy pontos eredményt csak a megkérdezettek 50 százaléka produkált. (3. ábra)

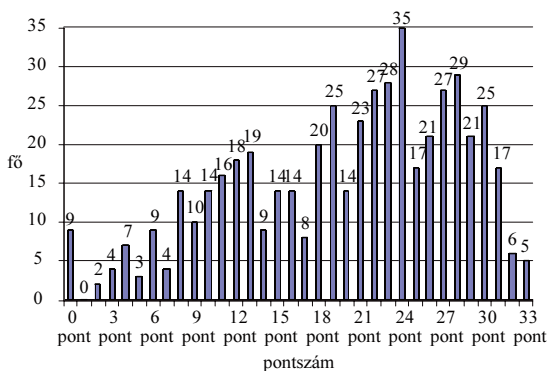
Az összes írott nyelvi képességre kapott pontszámokat gyakoriság alapján is megvizsgáltuk. Ez alapján két nagyobb létszámú mezőny látszott kirajzolódni, a legtöbben 55 és 90 százalék között teljesítettek, a másik csoport körülbelül 20–40 százalék közötti teljesítményt nyújtott. (4. ábra)

Ezek után kiszámítottuk minden írásbeliséggel kapcsolatos változó összpontszámát, annak érdekében, hogy az írott nyelvi kompetenciára tudjunk következtetni. Ez a vizsgálat azt az eredményt hozta, hogy a közepes és jó eredményt elérték csoportja kiemelkedően magas, nagyságrendjében azonos létszámú, míg a gyengék és a legjobbak csoportjába szintén nagyjából azonos arányban, de az előző két csoportban tapasztaltnál jóval kevesebben vannak. (5. ábra)

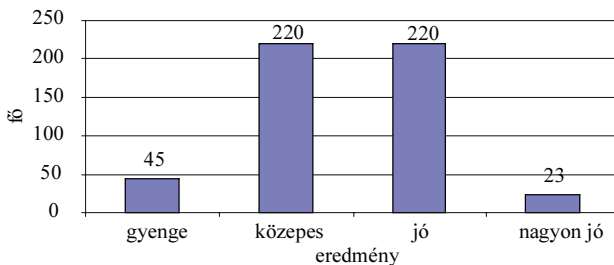


■ 0 pont ■ 1 pont ■ 2 pont ■ 3 pont ■ 4 pont ■ 5 pont

3. ábra. Az időjárás-előrejelzés megértését vizsgáló feladat eredménye



4. ábra. Írott nyelvi képességek az összpontszám alapján



5. ábra. Írásbeli kompetencia a változók összege alapján

A korrelációs analízis öt százalékos hibalehetőség megengedésével azt mutatta, hogy szinte minden vizsgált változó összefüggésben áll az írott nyelvi képességgel. Az egy százalékos hibalehetőséggel elvégzett számítás pedig a következő tényezőket hozta összefüggésbe az írásbeli képességeket mérő feladatokkal: szorosan összefügg a produkált teljesítmény az életkor növekedésével. Ahogyan erre számítottunk, az iskolai végzettség szintén nagyban befolyásolja azt. Meglepetést okozott, hogy a szülők iskolai végzettségéről nem állíthatjuk ugyanezt, és az sem függ össze a produkált eredménnyel, hogy egész vagy csonka családban nevelkedett-e valaki, ahogyan az sem, hogy volt-e már munkahelye, illetve hogy milyen típusú településen nőtt fel.

Az önértékelés eredménye viszont annak jelentős eltulzásával együtt mutatott korrelációt az olvasás, helyesírás, fogalmazás esetében is. Az emlékek a kisiskoláskori matematika, írás-olvasás eredményéről szintén pozitív előjelű korrelációt mutatnak, vagyis minél jobb eredményekre emlékszik valaki ezeket a tárgyakat illetően, annál jobb teljesítményt nyújtott a feladatok megoldásakor. Az a tény viszont, hogy tanulta-e valaki az iskolában a nyomtatványok, kérvények és az önéletrajz elkészítési módját, nem áll összefüggésben az írásbeli képességeivel, ezzel szemben, akik már kerültek kapcsolatba ezekkel a szövegformákkal, jobban produkáltak az írott nyelvi képességeket vizsgáló feladatokban

Szembetűnő az az eredmény, amely szerint minden olvasással, írással összefüggő szokás, tehát a levelezés, az újság és könyvek olvasása, annak gyakorisága, internetezés, valamint annak kérdése, hogy ismer-e verset, van-e kedvenc költője valakinek, jól láthatóan korrelál az írásbeli képességekkel. Továbbá érdekes látnunk azt is, hogy a legerősebb mértékű korrelációkat a képességeket vizsgáló feladatokon belül kaptuk. Mindez azt bizonyítja, hogy az egyén írásbeli képességeinek, szokásainak, életkorának és részképességeinek szétválaszthatatlan összefüggésrendszere van. Ezzel azt is bizonyítjuk, hogy empirikus úton is igazolható, hogy az írásbeliséget az egyén szempontjából személyiségünk elválaszthatatlan részeként, viselkedésként kell értelmeznünk.

3. FUNKCIONÁLIS ÍRÁSBELISÉG ÉS ANYANYELVI NEVELÉS

Megkerülhetetlen a kérdés, vajon miért nem hoztak látható javulást a hetvenes évektől megkezdődött reformtörekvések az anyanyelvi nevelésben? Felelős-e az iskolarendszer ezekért az elszomorító eredményekért? Melyek az anyanyelvi nevelés társadalmi feladatai? Eleget tesz-e ennek? És nem utolsósorban: Merre tovább?

A rossz teljesítmény okát elsősorban abban látjuk, hogy az iskolarendszerünkben az írott nyelv fogalma, értelmezése még mindig nem

épít kellőképpen a nyelvtudomány, kommunikációelmélet tudományos eredményeire, nem veszi figyelembe ezeket. Az írás-olvasás az iskolában leginkább a betűk tanítására, a fonéma-graféma megfeleltetési szabályokra korlátozódik, az olvasástechnika és az alapszintű szövegértés képességének fejlesztését tartja szinte kizárólag szem előtt. Dolgozatunkban is láthattuk viszont, hogy a mostani társadalmak már egészen más írott nyelvi képességstruktúrát követelnek meg az egyéntől. Ráadásul nagyon sok esetben tapasztaltuk a megkérdoztetek között a félíg kialakult képességek használhatatlanságát is. Be kell látnunk, hogy a mindennapokban használt írásbeliség és az iskolai írásbeliség természete óriási különbségeket mutat. Az olvasás betűismerettel, az írott nyelv irodalommal való azonosítása egyaránt túlhaladott jelenség, ennek ellenére a mai iskola még mindig ezt sugallja. Tudomásul kell azt is vennünk, hogy a funkcionális írott nyelvi képességek, ismeretek kialakulása, megléte nem automatikus és nem természetes, az anyanyelvi nevelésnek ezt a feladatot fel kell vállalnia.

Szólunk kell továbbá az elavult iskolai módszerekről, amelyek oly sok szorongást, félelmet, frusztrációt keltenek a gyerekekben. Nemcsak, hogy a társadalomnak, az életkörülményeknek az elvárásához nem igazodik az esetek többségében az anyanyelv-pedagógia, de módszereivel még saját a kontextusában sem tud feszültségmentes, felhőtlen légkört teremteni. Úgy gondoljuk tehát, az egyedüli megoldás a szemléletváltás, egy új, élményközpontú, valódi kommunikációs képességet adó, anyanyelvi nevelési rendszer kialakítása, ahol a szabályok tanítása helyett a képességek kialakítása, fejlesztése a fő cél. Ennek megfelelően kell korszerűsíteni a tananyagot, tantervet, taneszközöket, de mindenekelőtt a pedagógusképzést.

Tévedés lenne azonban azt gondolni, hogy ezek a fentebb nevezett problémák csak hazánkban jelentenek gondot. A legtöbb ország anyanyelv-pedagógiai rendszere lemaradt az új társadalmi követelményektől. Tanulságos áttekintnünk például az amerikai *Moore* és *Bean* gondolatai által az Egyesült Államokban tapasztalható hasonló problémákat. (*Moore – Bean*, 1999) A szerzők beszámolnak az egyre mélyülő krízisről, amely a fiatalok írásbeli képességeit jellemzi, megállapítják, hogy a probléma egyik oka, hogy sokan nem ismerik fel, hogy az olvasás fejlesztése egy folyamat, amely nem ér véget az iskolai tanulmányok első néhány esztendeje után. Egy másik fontos probléma hazájukban, hogy sok iskola nem tud alkalmazni az olvasás fejlesztésével foglalkozó szakembert. Tragédiának tartják a szerzők, hogy a fiatalok 60 százaléka nem képes egy nemzeti felmérés szerint (NAEP) felfogni tárgyyszerű információkat, és csupán 5 százaléuk képes szélesebb kontextusban értelmezni az olvasottakat, ezzel párhuzamosan ezek a fiatalok (adolescents) úgy léptek a huszonegyedik századba, hogy többet fognak írni és olvasni, mint bárki más az emberiség történetében. A ta-

nulmány íróinak legfőbb kérdése így szól: miért nincs megfelelő írás-olvasásoktatás a fiatalok részére? Megoldásként összefoglalják téziseiket arról, hogy mi az, amit a fiatalok érdemelnének:

Az olvasással töltött idő arányos az olvasás terén szerzett sikerekkel és a világról kialakított képpel, ezért a gyerekek és fiatalok olyan olvasmányokat érdemelnék, ami változatos és érdekes, és amit el tudnak és el akarnak olvasni. Kapniuk kellene továbbá segítséget az olvasmányválasztáshoz. Ezen kívül szükség lenne képességeik felmérésére, hogy önmaguk és tanáraik tisztában legyenek ezzel, és fejleszteni tudják a nevezett képességeket. Mindemellett jól felkészült tanárokat is érdemelnének, akik mindezt végrehajtják, valamint olyan szakembereket, akik az olvasási nehézségeken hatékonyan tudnak segíteni. Olyan tanárookra van szükségük továbbá, akik megértik problémáikat, elfogadják különbözőségüket. Végezetül pedig olyan otthont, társadalmat és nemzetet érdemelnék, amely támogatja törekvéseiket, hogy magasabb szintű írásbeli képességeket szerezzenek. A tanulmány szerzői egyébként a felsorolt célok elérése céljából életre hívták a Fiatalok Írásbeliségéért elnevezésű társaságot. Mindezek alapján talán érdemes elgondolkodnunk: a magyar fiatalok mit érdemelnének?

Úgy érezzük, először is egy olyan anyanyelvi nevelési rendszert, amely egy új szemléletű magyar iskolarendszer részeként az életkori sajátosságoknak megfelelő kommunikációs képességekre építi fejlesztő munkáját. Az ilyen iskolában a gyerekek minden érzékszervükön keresztül tanulnak, az alsó tagozaton az ismeretszerzés legfőbb módszere a játék. Látjuk a mindennapokban, hogy a közoktatás legjobban funkcionáló egysége az óvoda. (Szépe, 1998) Ennek oka éppen a gyermekközpontú szemléletben rejlik; az óvodarendszerünk bízik a gyerekekben, bízik abban, hogy a gyerekek kimeríthetetlen érdeklődése a tanulás legbiztosabb alapja. Azt valljuk, hogy a közoktatás más színterein is követhető lenne ez az elv.

JEGYZET

- 1 Ez a tanulmány a *Funkcionális analfabétizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében* című doktori értekezés rövid összefoglalása (Pécs, 2003).
- 2 Az írásbeliség komplex szemléletével kapcsolatban Ester Mozina tanulmányát érdemes figyelembe venni. (Mozina, 1999)
- 3 „A person is functionally illiterate who cannot engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development.”
- 4 A magyar szakirodalomban lásd: *A túlsó part messze van*. Tudományos konferencia a funkcionális analfabétizmusról. Illyefalva, 1996. nov. 18–22. Békés Megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba. 1996.

IRODALOM

- Adamikné Jászó Anna (2002): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Andó Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest.
- Benczik Vilmos (2001): *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Bhola, H. (1979): *Evaluating functional literacy*. Teheran-Hulton Educational Publications Ltd. Teheran.
- Bhola, H. (1990): *Literacy for survival and for more than mere survival*. UNESCO, Geneva.
- Freire, P., Macedo, D. (1987): *Reading the Word and the World*. Bergin and Garvey Publishers Inc., Massachusetts.
- Gereben Ferenc (2001): Olvasáskultúránkról – szociológiai nézőpontból. *Iskolakultúra*, 11/5. 52–55.
- Gereben Ferenc (2002): Olvasáskultúránk az ezredfordulón. *Tiszatáj*, 2. 61–72.
- Lada László (1996, szerk.): *A túlsó part messze van*. Tudományos konferencia a funkcionális analfabétizmusról. Illyefalva, 1996. nov. 18–22. Békés Megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba.
- Maróti Andor (1992, szerk.): *A funkcionális analfabétizmustól a távoktatásig*. Felnőttoktatási cikkek az UNESCO *Prospects Perspectives* c. folyóiratából. ELTE Budapest.
- Mihályfi Márta – Sz. Tóth János – Trencsényi Imre (1999, szerk.): Egyetlen esély: az érintettek bevonása. In: Trencsényi Imre (szerk.) *Egyetlen esély: az érintettek bevonása*, Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest. 37–55.
- Mozina, Ester (1999): Az írásbeliség különböző világainak közelítése. In: Trencsényi (1999, szerk.) 7–20.
- Moore, D. W.; Bean, Th. W. (1999): Adolescent Literacy: a Position Statement for the Commission of Adolescent Literacy of the International Reading Association. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 1. 97–110.
- Szépe György (1998): *Anyanyelvi nevelés a többnyelvű világban*. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok Közép-Európa II. kötet, Veszprém, 1–9.
- Szépe György (2001): Nyelvpolitikai elvek a 21. század számára. *Iskolakultúra*, 11/5. 38–46.
- Tannen, D. (1982, szerk.): *Spoken and Written Language*. Ablex, New Jersey.
- Terestyéni Tamás (1987): Az anyanyelvi kommunikációs kultúra néhány jellegzetessége. *Jel-Kép*, 1987/4.
- Terestyéni Tamás (1987): *Az írásbeliség szerepének vizsgálata a magyar kulturális kommunikációban*. In: Maróti Andor (1992, vál. és szerk.) *A funkcionális analfabétizmustól a távoktatásig*. Felnőttoktatási cikkek az UNESCO *Prospects Perspectives* c. folyóiratából., Budapest, 187–203.
- Terestyéni Tamás (1996): Funkcionális illiteráció. *Jelkép*, 2. 45–56.
- Terestyéni Tamás (1996): Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész társadalom*. Janus Pannonius Tudományegyetem & PSZM Projekt Programiroda, Pécs – Budapest.

AZ ÍRÁS-OLVASÁS ELŐKÉSZÍTÉSE AZ ÓVODAI PROGRAMOK TÜKRÉBEN¹

A verbális kultúra társadalmában az írott nyelvvel való ismerkedés nagyon sok esetben már az iskolába kerülés előtt elkezdődik. A külföldi és hazai szakirodalom tanúsága szerint a literációs kompetenciák kialakításáért nagymértékben felelős a család, ugyanakkor az óvoda is sokat tehet a zökkenőmentes iskolakezdés, az olvasóvá nevelés érdekében. Az Óvodai nevelés országos alapprogramja tartalmazza azokat a rendező elveket, amelyeket az óvodai élet során figyelembe kell venni, a helyi programok sokszínűsége ugyanakkor lehetővé teszi a hangsúlyok, arányok eltolódását, bizonyos szempontok át- és újraértelmezését. Ezek a különbségek tetten érhetők, amikor tizennégy Országos Közoktatási Intézet (OKI)-emlékével ellátott óvodai programot vizsgálunk meg az írás-olvasás előkészítése szempontjából. Az eltérések leginkább a készség- és képességfejlesztés, valamint az írás-olvasás esemény, az írásbeli kultúra biztosítása terén figyelhetők meg.

1. BEVEZETŐ

Maria Montessori – a neves olasz orvos és pedagógus – szerint az írás és olvasás elsajátítása sok kis elsős számára valóságos gyötrelme, hiszen saját természetét alá kell vetnie a civilizáció kényszerének. (*Montessori*, 1995) A hat éves kor körül elkezdődő direkt formalizált írás- és olvasástanulás azonban mindenképpen határkönek számít az iskolás gyermek életében, hiszen ismereteinek, tudásának legnagyobb részét a későbbiekben már az olvasás, az írott nyelv segítségével szerzi meg: jó olvasási készséget igényel a feladatok elemzése és megoldása, a tananyag elsajátítása. Általános tapasztalat, hogy az írásbeliséggel való ismerkedés nagyon sok esetben az iskoláskor előtt, szinte az anyanyelv-elsajátítással párhuzamosan elkezdődik. Az írásbeliséggel való indirekt találkozás már kisgyermekkorban előmozdítja a nyelvi fejlődést, motiválja az olvasással kapcsolatos tevékenységeket, később segít megérteni a kapcsolatot a hangok és betűk között. Az olvasóvá nevelés tehát nem az iskolában, hanem sokkal korábban kezdődik, amely magába foglalja egyrészt a gyerekek kognitív és nyelvi képességeinek fejlesztését, másrészt a környezet olvasási szokásait. A könyvekkel, az

írott szó világával spontán kialakuló kapcsolat mennyiségében és minőségében természetesen nagyon eltérő lehet. A gyermek sikeres olvasóvá nevelésében elsődleges szerepet játszik a család, amelynek tagjai a lehető legtöbbet tehetik a gyermek ideális nyelvi fejlődése érdekében, egészen a születéstől kezdve. Később az óvodapedagógusoké a felelősség, hogy tudatos nyelvi fejlesztéssel, nyelvileg is ingergazdag környezet biztosításával készítsék elő az olvasás- és írástanulást. A direkt, formalizált tanítás már az iskola dolga, ahol a módszerek tudatos megválasztásával, a problémák azonnali érzékelésével és orvoslásával lehet megteremteni az olvasástanulás optimális feltételeit. Ahhoz azonban, hogy a gyerekek tényleg olvasóvá váljanak, és megszerzett tudásukat készségszintre emelve a társadalom elvárásainak megfelelően tudják alkalmazni, a család, az óvoda, az iskola és a társadalmi szervezetek együttes munkájára, odafigyelésére és segítő szándékára van szükség.

A tanulmány először az otthoni, családon belüli „írás-olvasás esemény” jellegzetességeit mutatja be, majd egy korábbi, óvónőkkel készített interjúsorozat tanulságait elemzi. Ezek után az Óvodai nevelés országos alapprogramját (továbbiakban OAP) és 14 OKI-emblémával ellátott óvodai programot elemez olyan szempontból, hogy az egyes dokumentumok hogyan értelmezik az írás-olvasás előkészítésének fogalmát, ezen a területen milyen szerepet szánnak az óvodáknak.

2. ÍRÁS-OLVASÁS ESEMÉNY OTTHON

A gyermek első igazi tanárai kétségtelenül saját szülei. A szülők olvasási szokása maradandó hatással van a gyermek olvasási készségére és literációs tevékenységére. Összefüggés van például a gyermek későbbi olvasási teljesítménye, valamint aközött, hogy gyermekkorában mennyit olvastak neki.

Iskolázott (értelmiségi) családokban végzett vizsgálatok tárták fel azokat a tudatos tanító-gyakorlatotó tevékenységeket, amelyek az írásbeliséggel kapcsolatos viselkedési, interakciós sémával ismertetik meg már az egészen kicsi gyerekeket is. Ennek a folyamatnak, „az írás-olvasásra szocializálásnak” a kulcsfogalma a nyelvészeti antropológiai leírásokban az „*írás-olvasás esemény*”. (Réger, 1995. 103.)

Az olvasást értéknek tekintő családokban a gyermeknevelés eszközeül szolgálnak a tárgyként kezelt színes-képes leporellók, később a mesekönyvek. Már azelőtt is érdemes a kisgyerekeknek olvasni, hogy megtanulna beszélni, ugyanis a kisbabák szeretik hallani az emberi hangot, így a felolvasást a kellemes érzésekkel társítják. Azok a gyerekek, akik látják a környezetükben a felnőtteket, idősebbeket olvasni, lassan megtanulják, milyen jellemzői vannak az írott szónak, hogyan viszonyul egymáshoz a szöveg és a valóság, hogyan lehet „lefordítani” az egyi-

ket a másikkra, miközben számos – az olvasással kapcsolatos – technikai tudásra is szert tesznek.

Amikorra ezek a gyerekek óvodába, iskolába kerülnek, már többéves tapasztalattal rendelkeznek az írott vagy nyomtatott szövegek használatával kapcsolatban, amelyek alapvetően fontosak az írásbeliségre épülő kommunikáció elsajátításához. A pedagógusok beszámolóí szerint a gyerekek meglehetősen eltérő előismerettel rendelkeznek az írásbeliséggel kapcsolatos tudás tekintetében, amelyek elsősorban családi szocializációs eltérésekre vezethetők vissza.²

Amit a szülők tehetnek gyermekük olvasóvá nevelése érdekében:

Biztosítsanak a gyermeknek gazdag nyelvi környezetet. Meséljenek történeteket, énekeljenek dalokat, mondjanak verseket, mondókákat, írják le a környező világot, nevezzék meg a dolgokat.

Próbáljanak meg mindennap legalább fél órát olvasni a gyermeknek. Ha nem éreik rá, kérjék meg valamelyik nagyszülőt vagy idősebb testvért.

Korlátozzák a tévénézés idejét. Keressenek olyan műsorokat vagy videofilmeket, amiket együtt tudnak megnézni, és utána meg is beszélnek a kisgyermekkel.

Látogassák gyakran a helyi könyvtárat, hogy felkeltsék a gyermek érdeklődését a könyvek iránt.

A szülő a gyermek legfontosabb modellje. Teremtsenek olyan alkalmakat, amikor a kisgyerek látja a családtagokat olvasni. Mutassák meg gyermeküknek, hogy az olvasás és írás hogyan segít a mindennapi életben: a főzésben, vásárlásban vagy a közlekedés során.

Abban az esetben, ha a szülők literációs képessége korlátozott, válasszanak képeskönyvet, amelynek képeiről lehet beszélgetni. Meséljenek családi történeteket vagy közkezdvelt népmeséket gyermeküknek.

Nevezetes alkalmakra ajándékozzanak könyveket.

Az írásbeliséggel azonban nemcsak az otthoni környezetben találkozhat a gyermek, hiszen betűket lehet látni az utcai feliratokon, reklámtáblákon, plakátokon, árucikkek csomagolásán, játékokon is.

3. AZ ÍRÁS ÉS OLVASÁS ELŐKÉSZÍTÉSE AZ ÓVODÁBAN

Az írásbeliséggel kapcsolatos attitűdök kialakításában elsődleges szerepe van a családnak, az otthoni környezetnek. Ez a tény azonban nem jelenti azt, hogy az óvoda nem erősítheti az otthoni pozitív hatásokat, illetve, hogy nem kompenzálhatja valamilyen szinten az óvodába érkező gyerekek esetleges szociokulturális hátrányait. Erre azért van különösen nagy szükség, mert a nagycsoportos gyerekek némelyike már a nyolc évesek szintjén tud írni, olvasni, míg mások esetleg megrekednek a három évesek nyelvi szintjén, így a gyerekek iskolába is rendkívül heterogén tudással kerülnek. A magas színvonalú iskoláskor

előtti fejlesztés megteremti a sikeres kognitív és nyelvi fejlesztés alapjait éppúgy, mint az érzelmi és szociális kompetenciáét.

Az írás-olvasás tanulása sok kisiskolás számára jelent gondot, amire az olvasászavarral küzdő gyerekek magas aránya is figyelmeztet. Egy jó óvodai programmal, szakmailag maximálisan felkészített óvodapedagógusokkal azonban az olvasási zavarok egy része megelőzhető. Az óvodai munkában időről időre felerősödik az óvodából az iskolába való átmenet kérdése. Vele együtt az a kérdés is, hogyan lehetne csökkenteni az óvoda és iskola közötti ma még gyakran áthidalhatatlannak tűnő távolságot, mit tehetnek a gyermekintézmények azért, hogy az iskolakezdés minél zökkenőmentesebb legyen, a kisgyerek pedig sikeresen tanulja meg a betűsorok értelmezését és leírását.

4. AZ ÍRÁS ÉS OLVASÁS ELŐKÉSZÍTÉSE AZ ÓVODAPEDAGÓGUS SZEMSZÖGÉBŐL

Óvónőkkel készített interjúk során (*Szinger, 2002*) arra kerestünk választ, hogy a módszertani szabadság jegyében dolgozó óvodapedagógusok hogyan értelmezik az írás-olvasás előkészítés fogalmát. Az előre felállított lehetséges kategóriák az alábbiak voltak:

- direkt olvasás- és írástanítás (betűtanítás, betűelemek rajzoltatása);
- készség- és képességfejlesztés, a nyelvi tudatosság növelése;
- írásra való szocializálás „írás-olvasás esemény” az óvodában;
- az írás-olvasás előkészítésének kiiktatása az óvoda életéből.

Az iskolásító tendenciára utaló első meghatározást egy óvónő sem választotta, az előkészítés teljes ignorálása is csak csekély mértékben volt jellemző az óvónői értelmezések között, ezért most a második és harmadik kategóriára térünk ki részletesebben.

5. KÉSZSÉG- ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTÉS, A NYELVI TUDATOSSÁG NÖVELÉSE

Ez az értelmezés abból a célkitűzésből indul ki, hogy mire a gyerekek iskolába kerülnek, már legyenek birtokában az olvasás és írás megtanulásához fontos készségeknek, képességeknek. Ez a gondolkodásmód az óvónők nagyobb részére jellemző, nevelő munkájukba tudatosan építik be az egyes területek fejlesztését. Az írott nyelv elsajátításához elengedhetetlen részkészségeknek két csoportját különböztetjük meg: az általános és a speciális részkészségeket. Az általános részkészségek általában a tanulást, vagyis minden tantárgyat alapoznak, ide soroljuk a logikus gondolkodást, a verbális és vizuális memóriát, a figyelmet, a képzeletet stb. A speciális részkészségek közvetlenül az írás és az olvasás tanítását

készítik elő, ide tartozik a kommunikációs magatartás kialakítása, az írásbeliség funkciójának és céljának ismerete, a nyelvi tudatosság, valamint a metakognitív készségek kialakítása, a vizuális kommunikáció szokásainak ismerete (az írás eszközei, direkcionális – a magyar sorvezetés balról jobbra irányú). Szükség van a jelfunkció ismeretére, vagyis annak tudatosítására, hogy a hang jele a betű. A könyves környezetből származó gyerekek ezt már nagyrészt tudják, de ugyancsak segít a mindennapi környezet jeleinek felidézése (utcai feliratok, piktogramok stb.). Szintén fontos a relációs szókincs (a térbeli viszonyítást kifejező szavak) megtanítása. (A. Jászó, 2001)

A beszéd fejlettsége és az olvasás minősége között szoros kapcsolat van. Tapasztalatból tudjuk, hogy az a kisgyerek, akinek a beszédkészsége magasabb szintű, hamarabb és gyorsabban tanul meg olvasni. Az óvónók által említett beszédprodukción belül fejlesztendő területek a spontán beszéd; produktív, félproduktív, reprodukzív mesélés; szókincsbővítés; a beszédbátorság növelése; a tiszta hangzójelzés és a prozódiai sajátosságok fejlesztése. Az olvasástanítás szakirodalma is régóta hangsúlyozza, hogy az olvasás elsajátításának alapja az életkornak megfelelő anyanyelvi teljesítmény, ezen belül is leginkább a beszédészlelési és beszédmegértési szint. (Gósy, 2000, 99–105.) A beszédpercepciót általában nem szokás különválasztani a beszédkészségtől (ezt sajnos az óvónókkal készített interjúk is alátámasztották), holott a vizsgálatok tanúsága szerint időnként eltérhet a két területen nyújtott teljesítmény. Előfordul, hogy a gyermek beszédpercepciója messze elmarad az egyébként jó beszédkészségétől. A beszédpercepció fejlesztés elhanyagolása megfelel annak a hétköznapi tapasztalatnak, hogy sokkal könnyebb a kisgyerek beszédprodukciónak vizsgálni, észrevenni annak esetleges problémáit, mint felismerni a beszédészlelési vagy beszédértési elmaradást. A probléma azért igényel komolyabb odafigyelést, mert a kutatási eredmények szerint az olvasástanulás során a beszédpercepció folyamatai meghatározó jelentőségűek. (Gósy, 2000. 99–105.)

Fontos tehát az írás és olvasás elsajátításához az életkornak megfelelő szintű beszédészlelés, beszédmegértés, beszédprodukción, vizuális és verbális memória, vizuális és verbális szerialitás, ritmusészlelési készség, alakazonosítás- és megkülönböztetés, az irányfelismerés fejlesztése, valamint a kezesség kialakítása. Az írástanuláshoz ezen kívül elengedhetetlen a szenzomotoros, manuális érettség, ezért fejleszteni kell a finommotorikus mozgásokat, a rajzkészséget.

Elsősorban a reformpedagógiai irányzatokban merült fel az írástanítás késleltetésének gondolata, arra hivatkozva, hogy az iskolába lépő gyermek kézi-zomzata még fejletlen az írástanulás elkezdéséhez. Tény, hogy az írás rendkívül összetett mozgáskoordinációt igényel, de az óvodai előkészítő gyakorlatok (a kézügyességet fejlesztő játékok, tevékenységek) épp ezt a célt szolgálják. Az óvónók tökéletesen tisztában

vannak az ilyen jellegű tevékenységek szerepével, jelentőségével. Erre a fejlesztésre az óvodai élet általában rengeteg lehetőséget biztosít, amihez a megjelenő módszertani kiadványok, munkáltató füzetek is segítséget nyújtanak.

A nyelvi tudatosság az olvasástanulás egyik kulcskérdése, a szakemberek szerint különösen az olvasástanulás előkészítő szakaszában van meghatározó szerepe. Az a kisgyermek tanítható könnyen, akinek van némi fogalma a nyelv szerkezetéről, mondatokról, szavakról, szótagokról, hangokról (Gósy idézi A. Jászót, 1999). A nyelvi tudatosság fejlesztéséről általában nagyon kevés szó esik az iskolát megelőző időszak anyanyelvi nevelése kapcsán. Holott az iskolai nyelvtanítás pont abban különbözik az elsődleges nyelvelsajátítástól, hogy a gyermek folyamatosan kibontakozó nyelvi tudatosságára épít. A kisgyerek már jóval az iskoláskor előtt észrevesz környezeté nyelvében bizonyos szabályszerűségeket, van némi sejtelve a mondatokról, a szavakról, a szótagokról, a hangokról, a hangok sorrendjéről, amelynek eredményeként hat éves korra kialakul a mondat tudat, szótudat, szótag tudat és fonémata tudat. Ez utóbbi különösen fontos, mert feltétele az olvasás- és írástanításnak. (vö. A. Jászó, 2001. 19., 89.)

6. ÍRÁSRA VALÓ SZOCIALIZÁLÁS, „ÍRÁS-OLVASÁS ESEMÉNY” AZ ÓVODÁBAN

189

Ez az értelmezés az írásbeliséggel való indirekt találkozásra épül. Ahogy arra korábban utaltunk, az „írás-olvasásra szocializálásnak” elsődleges közege a család, illetve a kisgyerek közvetlen környezete, de az óvoda is biztosíthat az írásbeliséghez kapcsolódó élményeket. Az óvónők értelmezése szerint ez elsősorban a nyelvileg is ingergazdag környezet kialakítását jelenti (mesesarok, könyvespolc, szabad hozzáférés a könyvekhez és magazinokhoz, esetleg szókártyák a csoportszobában és a mosdóban).

Az óvónők nem említették, de már ebben az életkorban lehetőség van az írásbeliség kommunikációs funkciójának tudatosítására. Ennek egyik eszköze lehet az ún. nyelvtapasztalati módszer (*language experience method*). A foglalkozás valamilyen közös élményen alapuló beszélgetéssel indul, majd az óvónő leírja és fel is olvassa a korábban elhangzottakat. Az élménybeszámoló kikerül a faliújságra, amit a gyerekek szabadon böngészhetnek, akár rajzos illusztrációt is készíthetnek hozzá. Ily módon tapasztalják, hogy mondandójukat le lehet írni, amit mások elolvassanak és megértene. A módszer különösen olyan gyerekek körében hasznos, ahol a család kisebb értéket tulajdonít az írásbeliségnek, az írás és olvasás nem rendszeres tevékenység. (vö. *Kernya* é.n. 19.; A. Jászó, 2001. 62.)

7. AZ ÍRÁS ÉS OLVASÁS ELŐKÉSZÍTÉSE AZ ÓVODAI PROGRAMOKBAN

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja szerint (OAP, 1998) az óvodai nevelés feladata, hogy kielégítse az óvodás korú gyermek testi, lelki és szellemi szükségleteit, és csak másodlagos szempont, hogy az iskola mit vár el. Az OAP módszertani szabadságot ad az óvodapedagógusnak minden téren, szigorúan elutasítja azonban az iskolásító tendenciákat. A tanulmány ezen részében az OAP-ra épülő 14 OKI-emblémával ellátott óvodai program irányelveit tekintjük át abból a szempontból, hogy az írás-olvasás előkészítése milyen formában, milyen értelmezésekkel és hangsúlyokkal jelenik meg.

7.1. DIFFERENCIÁLT ÓVODAI BÁNÁSMÓD

7.1.1. Általános elvek: A program két alapfogalma a kompetencia és autonómia, kulcsszava a kivárás. Az autonómia feltételeit a nyugodt, de változatos környezet biztosítja, amiben a 3–7 éves kisgyermekre a felnőtt nem erőlteti rá a tudását, nem siettet bizonyos ismeretek elsajátítását. A D.O.B. prevenció szemléletmódja ebben különbözik a képességfejlesztő vagy a rendszeres, csoportos eredményeket kimutató programoktól.

7.1.2. Készség- és képességfejlesztés: A program elutasítja a képességek tantárgyszerű rendszerezését, az iskolai tantervek leegyszerűsített, de szerkezetileg hasonló változatát, amely a tudatos tanulás elvére épül.

7.1.3. Írás-olvasás esemény: Az óvoda egyik legfontosabb társadalmi funkciójának tekintik a családok fokozatos szocializációját. Együttműködnek a családokkal abban, hogy a gyerekek változatos ismereteket szerezhessenek (például mesekönyvek kölcsönözhetőek az óvodai könyvtárból). Fontosnak tartják a könyves környezet biztosítását, az írásbeli kultúra terjesztését. A D.O.B.-SZÓ című kifüggesztett programkiadvány tartalma mindenkor figyelembe veszi az esetleg olvasni tudó óvodás gyerekeket is.

7.2. EPOCHÁLIS RENDSZERŰ ÓVODAI NEVELÉSI PROGRAM

7.2.1. Általános elvek: A spontán tanulási helyzet mellett az óvónő által rendszeresen, tudatosan tervezett, kötetlen és kötelező tanulásra is szükség van. A tanulás játékos cselekvésben megy végbe.

7.2.2. Készség- és képességfejlesztés: A program irányelvei szerint középső- és nagycsoportban egyre nagyobb hangsúlyt kap a képességfejlesztése. Mivel a hasonló életkor nem jelent azonos fejlettséget, egyéni képességfejlesztés történik. Az olvasás és írás előkészítése szempontjából az alábbi képességek és készségek fejlesztését tartják nagyon fontosnak.

Beszédfejlesztés:

beszédhelyzetek teremtése, változatos kommunikációs helyzet, beszélőkedv megőrzése, modell, bővülő társas kapcsolatok
beszédhallás
beszédészlelés, beszédmegértés
hangok vizsgálata
mondatszerkesztés
összefüggő beszéd
mese, vers (mindennap!)

Kognitív képesség:

vizuális észlelés
alakítás és formaállandóság (alak, forma, méret, szín, rész-egész viszony)
téri tájékozódás (oldalosság, irányok, viszonyok)
keresztcsatornák fejlődése
észlelt összefüggések verbális megfogalmazása
gondolkodási műveletek
verbális, vizuális memória és a figyelem tartóssága, terjedelme

Motoros képességek:

nagy mozgások fejlődése (tempója, ritmusa, iránya)
finommotorika
szem-kéz, szem-láb koordináció
kezesség
testséma fejlődése
testrészek mozgatása

7.2.3. Írás-olvasás esemény: Nincs külön említve.

7.3. JÁTÉK – MOZGÁS – KOMMUNIKÁCIÓ

7.3.1. Általános elvek: A program egyik nevelési célja, alapvető feladatai: tudatosan és tervszerűen alakítani azokat a szociális és értelmi képességeket, amelyek biztosítják a sikeres iskolai beilleszkedést és teljesítményt. A program hangsúlyozza a családi nevelés alapozó, döntő, a fejlődés folyamán elsődleges szerepét a gyermek ismereteiben, környezethez való alkalmazkodásában, kommunikatív képességeiben. Az óvoda értékei a családi környezet hatásait kiegészítik, felerősítik, a szocializáció „más” dimenzióit biztosítják, amely nélkülözhetetlen az iskolai alkalmasság szempontjából.

7.3.2. Készség- és képességfejlesztés:

– Értelmi képességek fejlesztése (észlelés, érzékelés, emlékezet, figyelem, képzelet, gondolkodás, kreativitás).
– A mozgást tágan értelmezik: az aktív mozgásoktól a finommotoros manipulációig mindent magában foglal.

– Kommunikációs fejlesztés:

Mesélés, mesehallgatás.

Versmondás (beszédtechnikai problémák javítása, verbális emlékezet, szókincsfejlesztés, nyelvhelyességi hibák korrekciója).

7.3.3. *Írás-olvasás esemény*: a program csak a mesekönyvek használatának fontosságát emeli ki.

7.4. KOMPLEX PREVENCIÓS ÓVODAI PROGRAM

7.4.1. *Általános elvek*: Fő feladat: a sikeres iskolai beilleszkedéshez szükséges testi, szociális és értelmi érettség kialakítása, a potenciális tanulási zavarok megelőzése. Ennek érdekében a program felvállalja az iskolai tanulási képességeket meghatározó funkciók fejlesztését. Segíti a hátrányos szociális környezetből jövő gyermekek felzárkóztatását (ehhez meg kell ismerni a gyerekek szociális, szociokul-turális hátterét), jól szolgálja a kisebb idegrendszeri működészavarok-funkciózavarok rendezését.

7.4.2. *Készség- és képességfejlesztés*: A program kiemelten kezeli az értelmi nevelés feladatait (észlelés, figyelem-összpontosítás, képzelet, emlékezet, kreativitás, alakuló fogalmi gondolkodás stb.), a mozgásfejlesztést (konkrét feladatok a finommotorikára), a vizuális (látás), alaklás és formaállandóság, térészlelés – térbeli viszonyok felismerése, a hangzási analízis-szintézis, valamint a verbális fejlesztést. A program sajátossága, hogy az anyanyelvi játékok számára külön időt biztosít, a mese és vers pedig itt is kiemelt helyen szerepel, hiszen csak a megfelelő nyelvi fejlettséggel rendelkező gyermekek lesznek képesek az alapvető kultúrtechnikák elsajátítására.

7.4.3. *Írás-olvasás esemény*: A programban nincs rá konkrét utalás.

7.5. ÓVODAI NEVELÉS JÁTÉKKAL, MESÉVEL

7.5.1. *Általános elvek*: A program egyik célja a tág értelemben vett tanulási vágy és képesség elérése, középpontjába a szintén tágan értelmezett nyelvi nevelést teszi, amelynek megjelenési formája a játék és a mese. A program szigorúan elutasítja az óvoda „iskolásítását”, nincs helye a kicsinyített tantárgy-tanóra rendszernek, kizárja a kötött és kötetlen foglalkozások beiktatását, és mindennemű szándékolt iskolai mintájú tanítás, mérés, ellenőrzés becsempészését, hiszen minden életkornak megvan a maga egyedülálló és teljes szerepe, feladata. A játékot és a mesét nem keverik a szándékos tanítással. Értelmezésük szerint a tanulás nem más, mint mindenféle tapasztalatszerzés, utánzás, mintakövetés, amely a külső környezettel való kölcsönhatás során jön létre. A gyermek intelligenciája, viselkedése, viszonyai, érzelmi élete, szokásai főként a családi minta szerint formálódnak. Az óvoda feladata, hogy megerősítsen és segítsen.

7.5.2. *Készség- és képességfejlesztés:* A vizuális, térbeli tájékozódási, motoros és taktilis képességek fejlesztése szigorúan a játéktevékenység során valósul meg. A *fejlődés, fejlesztés, továbbfejlesztés* bizonytalan fogalomként van definiálva, ezért nem is szerepel nagy gyakorisággal a programban.

7.5.3. *Írás-olvasás esemény:* A program az óvodában a fejből mondott mesét preferálja, némi engedményt jelent, hogy néhány igazán nagy író sikeres meséjének alkalmyszerű felolvasását is jótékony hatásúnak tekinti. Az írott nyelv (névkártyák) azonban tudatosan megjelennek a gyermekek játékában (például névadó-keresztelő az új babának, családos játék stb.). Az írás kommunikációs funkciójának tudatosítását segíti elő a „levélírás” (vagyis rajzolás) például a Mikulásnak.

7.6. TEVÉKENYSÉGGKÖZPONTÚ ÓVODAI NEVELÉSI PROGRAM

7.6.1. *Általános elvek:* A program fő alapelve, hogy az óvoda nem csupán kiegészítő szerepet játszik az elsődleges szocializációban, hanem a fejlesztést, a magasabb színvonalra emelést is vállalja e tevékenységek által. Az óvoda feladatának nem a szűken vett iskolai feladatokra való felkészítést tekinti, viszont azok a tanulási tapasztalatok, melyeket óvodáskorban szereznek a gyermekek, hatással lehetnek az iskolai tanuláshoz való viszonyukra is.

7.6.2. *Készség- és képességfejlesztés:*

- Értelmi képességek fejlesztése (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás);
- Anyanyelvi fejlesztés (beszélgetés, beszédöröm, szókincsbővítés, beszédmegértés, beszédtechnika, beszédhibák javítása);
- A kéz finommozgásainak fejlesztése;

7.6.3. *Írás-olvasás esemény:* A program – bár fontosnak tartja a mindennapos mesélést – nem tesz különbséget a fejből, valamint könyvből történő mesélés között.

7.7. ÓVODA, ISKOLA ÉS KULTÚRA HÁZA, CSEMPESZKOPÁCS

7.7.1. *Általános elvek:* A program előtérbe helyezi az óvoda iskola-előkészítő funkcióját. Ez az elv megmutatkozik a fejlesztési célok, tartalmak részletes kifejtésében is.

7.7.2. *Készség- és képességfejlesztés:*

- Értelmi fejlesztés, nevelés;
- Kognitív képességek (megfigyelés, emlékezet, képzelet, figyelem, gondolkodás);
- Sokoldalú tapasztalatszerzési lehetőség;
- Kommunikációs képességek (beszédprodukción, beszédértés, beszéd-prozódus, szókincs, nyelvi képességek);

- Vizuális percepció (formaérzékletek, formaészlelések, a vizuális jelrendszer megismertetése);
- Figyelemkoncentráció;
- Az íráshoz szükséges mozgáskoordináció alakítása, koordinált szem- és kézmozgás.

7.7.3. Írás-olvasás esemény: A program alapvető feladatának tekinti a könyves környezet biztosítását. Ez jelenti a könyvek, folyóiratok folyamatos nézegetését, a könyv iránti vonzódás kibontakoztatását és a könyvvel való helyes bánásmód elsajátíttatását.

7.8. LÉPÉSRŐL LÉPÉSRE ÓVODAI PROGRAM

7.8.1. Általános elvek: A Soros Alapítvány „Step by Step” projektjéből adaptált óvodai program az erősségek és az esetleges hátrányok számbavétele alapján az egyéni fejlesztés elvének érvényesítését (képességek, részképességek) tartja szem előtt. Az ún. „nyitott óvoda” ebbe a munkába a szülőket is bevonja.

7.8.2. Készség- és képességfejlesztés: A program az anyanyelvi fejlesztés általános említésén kívül nem tér ki részletesen az írás-olvasás megalapozásához szükséges fejlesztő tevékenységekre.

7.8.3. Írás-olvasás esemény: A Lépésről Lépésre Óvodai Program fontos feladatának tekinti az írott nyelv és a jelzések iránti érdeklődés felkeltését, a már kialakult érdeklődés fenntartását. A gyermekek jelei mellett például megtalálhatók nevük kezdőbetűi (nyomatott nagybetűvel). A csoportszobában egyéni és közös mesekönyvek is vannak.

7.9. MÁLYVA INTEGRÁLÓ-DIFFERENCIÁLÓ ÓVODAI PROGRAM

7.9.1. Általános elvek: A 3–7 éves korú gyermek/ek életkori és egyéni sajátosságaiból adódó személyiségkomponensek közül a biológiai és kulturális szükségletek kialakítását tekinti elsődlegesnek. Nevelési célja az iskolakezdéshez szükséges képességek alapjainak lerakása, a különböző műveltségi területek téma- és tárgyköreinek adaptálása, de fellép minden olyan kezdeményezéssel, „szolgáltatással” szemben, amely az iskolaelőtti korosztály testi, szellemi, szociális, érzelmi fejlődését megzavarhatja vagy veszélyeztetheti. Kulcsszó a differenciálódás igénye és az integrálás. A pedagógiai kapcsolatok alapja a 0–9 éves gyermekek egységes szemléletű nevelése, ezért az intézményváltás átmeneti problémáinak megoldása érdekében az óvoda kapcsolatban van a családdal, a bölcsődével és az iskolával is.

7.9.2. Készség- és képességfejlesztés.

Anyanyelvi nevelés (mesemondás, szókinccsfejlesztés, spontán beszédhang-ejtés, beszédritmus, gondolkodás).

Olyan tevékenységek sorozata, amelyeknek a manuális képességek,

az íráshoz szükséges finommozgások, a szem-kéz koordináció kialakítása a célja. A finommotorika fejlődése lehetővé teszi, hogy bizonyos eszközökkel bánni tudjanak, és azokat felhasználják különböző irányú képességeik fejlesztésében.

7.9.3. Írás-olvasás esemény: A gyermeklexikonok, képeskönyvek széles kínálata az írásbeliséggel való ismerkedés mellett a gyermek látókörét is bővíti.

7.10. MOZGÁSMŰVELTSÉG FEJLESZTŐ ÓVODAI NEVELÉSI PROGRAM

7.10.1. Általános elvek: A gyerekek iskolai életmódra való felkészítése – adottságaik és képességeik alapján – tudatos tervezőmunkát igényel, amire a fokozatosság jellemző. A tanulás mint tevékenység külön nem kerül tervezésre, beépül az óvodai élet mindennapjaiba. Az óvoda szoros kapcsolatot tart fenn a családdal és az iskolával.

7.10.2. Készség- és képességfejlesztés:

- Anyanyelvi nevelés (beszédprodukciónak fejlesztése, kommunikációs jelzések, mesélés mindennap);
- Finommotorikus fejlesztés (kézimunka jellegű tevékenységek, rajzolás).

7.10.3. Írás-olvasás esemény: Mesekönyvek, leporellók jelenléte a csoportban.

7.11. NÉPHAGYOMÁNYÓRZÓ ÓVODAI PROGRAM

7.11.1. Általános elvek: A program egyik célja, hogy a gyerekekben alapozódjanak meg azok a készségek, jártasságok, amelyek képessé teszik az iskolai életmód elfogadására. A program tevékenységrendszerében a tanulás a gyermeki tevékenység velejárója. A „valamit megtanulás” a gyerek részére spontán folyamat, a „valamit megtanítás” az óvónő részéről tudatos, célszerű tevékenység, a tanulási képesség megalapozása. Az óvoda folyamatos kapcsolatot tart fenn a családdal és az iskolával.

7.11.2. Készség- és képességfejlesztés:

- Anyanyelvi nevelés mint alapfeladat;
- Finommotorikus mozgások, szem-kéz koordináció, térészlelés;
- Értelmi fejlesztés.

7.11.3. Írás-olvasás esemény: Az anyanyelvi nevelés szerves része a képeskönyvek nézegetésén keresztül a könyvek szeretetére, az olvasásra nevelés. Akár a családoknak is segítséget nyújt a könyvvásárláshoz, a program szerint az óvodapedagógus feladata meggyőzni a szülőket az otthoni anyanyelvi élmények fontosságáról, a beszélgetések és esti mesélések szerepéről. A délutáni alvásból korábban ébredő gyerekek szintén nézegethetnek mesekönyveket. A program szerint jó, ha

az irodalmi élmény nyújtásának állandó helye van (például mesekönyvek elhelyezése).

7.12. HÉTKÖZNAPI VARÁZSLATOK – ÓVODAI NEVELÉS FREINET-ELEMEKKEL

7.12.1. Általános elvek: A program lényege, hogy a gyerekek mindennapos helyzetekben cselekedve, egymást meghallgatva, a környezetet megfigyelve szinte észrevétlen módon jussanak új információkhoz, tapasztalatokhoz. Mindehhez elengedhetetlen a szülőkkel és az iskolával való kapcsolattartás.

7.12.2. Készség- és képességfejlesztés: A testi, lelki, szellemi és érzelmi készségek és képességek fejlesztése kiemelten kezelt feladat. Különösen nagy hangsúllyal szerepel a kommunikációs és anyanyelvi képességek fejlesztése, amelynek konkrét feladatai megjelennek a programban.

7.12.3. Írás-olvasás esemény: Az írásbeliség már ebben az életkorban fontos szerephez jut, mégpedig az írott nyelv funkciójának tudatosítása révén. A szülőkkel, más óvodákkal, csoportokkal való kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás eszköze a levél, aminek tartalmába a gyerekek is beleszólhatnak. A levél mellett újságokat, kiadványokat is összeállítanak, ezekben lejegyzik a gyerekek szabad fogalmazásait, saját maguk által illusztrált improvizatív alkotásait. Hasonló funkciója van az ún. „Élet-könyv”-nek, amibe bármi belekerülhet, amit a gyerekek, szülők vagy a pedagógusok fontosnak tartanak (például a gyerekek által írt mesék, szabad szövegek, receptek, kapott levelek, meghívók).

7.13. MAGYARORSZÁGI MONTESSORI ÓVODAI PROGRAM

7.13.1. Általános elvek: A program alap gondolata, hogy nem a tudás mennyiségére kell a nevelésnek törekednie, hanem a személyiség formálására, a képességek fejlesztésére, az önállóság kialakítására, mert ez alapozza meg a konvertibilis tudást. Az óvoda kapcsolatot tart fenn a szülőkkel és az iskolákkal. A gyermekintézményeknek az a feladatuk, hogy mindent megtegyenek a gyermekek egészséges fejlődése érdekében, nem pedig az, hogy a következő intézmény (iskola) követelményeire felkészítsék őket, így a tanítóknak is nagyon fontos tudniuk, hogy mit várhatnak el az óvodából kikerülő gyerekektől.

7.13.2. Készség- és képességfejlesztés:

A program nem írni akar megtanítani, hanem a kezet alkalmassá tenni az írásra (Montessori-eszközökkel), ezért különösen fontosnak tekintti a finommotorika fejlesztését, aminek a módszertana részletesen kidolgozott, szemben a többi készség és képesség fejlesztésével.

7.13.3. Írás-olvasás esemény: Ez a terület a Montessori-programban a leghangsúlyosabb. Montessori felfogása szerint az írott nyelv elsajátítása

hasonló a beszédéhez. Rámutat, hogy a kisgyermek számára a betű nem absztrakció, hanem látvány. Tapasztalataik szerint az óvodások érdeklődve figyelik az írott szót környezetükben, negyedik életévük körül rajzaikon is megjelennek a betűformák. Már a környezet kialakítása is kedvez a verbális kultúra közvetítésének (olvasósarok, naptár, faliújság). A gyerekek több helyen találkozhatnak név- és szóképekkel (fényképek, személyes tárgyaikkal, tájékoztató feliratokon), a csoportszobában jelen van az írógép, néhol a számítógép is. A gyerekek rajzaira – óvónői segítséggel – rákerül nevük, esetleg a rajz címe. Sok gyermek megtanul magától olvasni, a program azonban ezt nem sürgeti, nem is várja el. Ennél sokkal fontosabb az írás kommunikációs funkciójának tudatosítása, vagyis: ami le van írva, azt el lehet olvasni; amit elolvastunk, az információ számunkra; amit gondolunk, azt le lehet írni; amit leírunk, az megmarad, megőrizhetjük, elküldhetjük. Az óvoda programjában szerepel a rendszeres könyvtárlátogatás, ahol az óvodások fő programja a könyvek nézegetése. Ezt a tevékenységet a gyerekek az óvodában is bármikor folytathatják, a korán ébredők akár a délutáni alvás helyett. A fejből mondott mesék mellett a program hangsúlyozza a könyvből való olvasás fontosságát, amely – az otthoni mesélések mintájára – történhet a kisgyermek közreműködésével is. Ilyenkor az olvasóval együtt nézhetik a képeket, esetleg kvázi-olvasóként az ujjukkal is követhetik a sorokat. Fontos tudniuk, hogy a szép meséket, verseket könyvből lehet olvasni.

7.14. A WALDORF-ÓVODAPEDAGÓGIAI PROGRAM

7.14.1. Általános elvek: A Waldorf-pedagógia óvodáskorban mellőzni szeretné az idő előtti, túl korai fejlesztést. A kisgyerekek spontán tanulásához megfelelő követendő mintákat kell látnia és átélnie.

7.14.2. Készség- és képességfejlesztés: A program szerint az idő előtti absztrakt, verbális és intellektuális tanítás elvonja a személyiség önfejlesztő erőit a testi, lelki egészségét szolgáló feladatoktól. A Waldorf-óvodapedagógia az iskolaérettség kritériumait nem célkitűzésnek tartja, nem alkalmaz külön iskolára felkészítő foglalkozásokat.

7.14.3. Írás-olvasás esemény: Az irodalmi alkotásoknak fontos szerepük van a programban, de az óvónő fejből mesél. Helyteleníti a kisgyermek életkorának nem megfelelő tanulási módszereket (televízió, könyv), ha az utánzásos tanulás, szabad játék nem érvényesülhet.

8. ÖSSZEZÉS

A készség- és képességfejlesztés feladatainak deklarálása, az írásos környezet biztosítása nagymértékben függ attól, hogy a program szerzői az előkészítés fogalmát mennyire azonosítják az iskolai elvárások-

nak való megfeleléssel. Ahol a korai fejlesztést az egészséges személyiségfejlődés gátjának tekintik, már maga a *fejlesztés* szó is fenntartásokkal szerepel. Véleményük szerint az iskolai tanuláshoz szükséges funkciók és ismeretek korai gyakorlása, a tudatos tanuláshoz szükséges gondolkodási műveletek megjelenése a családok szintjén is megfigyelhető versenyhelyzet eredménye, így nagy nyomás nehezedik az iskola felől az óvodai nevelésre is. Ebben az esetben nincsenek kifejtve konkrét készség- és képességfejlesztési feladatok. A vizsgált programok közül ez három esetében jellemző. Átmeneti megoldás, amikor a program kellő alaposággal mutatja be a fejlesztési feladatokat, de nyomatékosan elutasítja az iskolai feladatok átvállalását. Előfordul, hogy a program csupán egy területet fejt ki részletesen, például az anyanyelvi vagy a finommotorikus fejlesztés feladatkörét (ez a két leggyakrabban említett fejlesztési terület az értelmi nevelés mellett). Ami az írásos kultúra biztosítását illeti, négy esetben nem jelenik meg deklaráltan a programban, illetve kétszer mindössze a mesekönyvek említésére szorítkozik. Két programban szerepel hangsúlyosan az írott nyelv funkciójának tudatosítása, a legrészletesebb bemutatást pedig a Montessori-programban kapjuk.

Az OAP lényegében nem tesz említést az írott (nyomatott) nyelvvel való ismerkedésről, az írás-olvasás előkészítéséről sem, így meglehetősen tág teret enged az óvodai anyanyelvi nevelés értelmezésének az óvodai programokban. Ellentmondás húzódik amögött, hogy az OAP valószínűleg még egy szóképes olvasási iskolakezdetet tart szem előtt, amihez nem szükséges előkészítés. Ugyanakkor a kerettanterv kizárja a szóképes olvasástanítási módszert, előtérbe helyezi a nyelvi tudatosság fogalmát, visszaállítja a hangoztatás primátusát. Ezt a változást az OAP-nak mindenképpen figyelembe kellene vennie. Tudatosítania kellene azt aényt, hogy ha az óvodai program figyelmen kívül hagyja az előkészítést, ha nem foglal állást, akkor teret enged a szélsőséges megoldásoknak. Az óvodai program követése során az óvodapedagógusnak rendkívül nagy a felelőssége, hiszen a szakembernek ell ismernie a módját és vállalnia azt a felelősséget, hogy úgy vezesse el a gyermeket az iskola küszöbéig, hogy az az új feladatokra felkészült, alkalmas legyen, s eközben boldog gyermekkorát megőrizhesse.

JEGYZET

- 1 A tanulmány alapjául szolgáló dokumentumelemzés csupán egyik összetevője annak a kutatásnak, amely több szempontból próbálja megközelíteni a kisgyermekkorú „írás-olvasás esemény” elemeit, annak jellegzetességeit, ahogy a kisgyermek az iskoláskort megelőzően, még a direkt, formalizált írás-olvasás tanulásának megkezdése előtt *spontán* módon kapcsolatba kerül az írásbeliséggel.
- 2 „A szülők mint tanárok” (PAT) egy olyan nemzetközi családnevelési program, amelyet kisgyermekes szülők számára hoztak létre. A szülők megtanulják, hogyan lehetnek gyermekük legjobb nevelői. Az összehasonlító felmérések megmutatták, hogy a há-

roméves PAT-os gyermekeknek szignifikánsan jobbak volta a nyelvi, problémamegoldó képességei, valamint a szociális fejlődésük. A PAT szülők gyakrabban olvasnak gyermekeiknek, nagyobb felelősséget éreznek gyermekeik nevelése iránt. A programnak négy fő összetevője van: 1. családlátogatás, amit képzett felnőttoktatók végeznek; 2. csoportos találkozó a szülők számára, ahol megoszthatják egymással sikereiket, gondjaikat és stratégiájukat; 3. korai szűrés annak érdekében, hogy a rászoruló gyerekek idejekorán segítséget kapjanak; 4. a családok megismertetése könyvtárakkal és olyan szervezetekkel, ahol a speciális igényű gyerekekkel foglalkoznak.

IRODALOM

- A. Jászó Anna (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Gósy Mária (2000): *A hallástól a tanuláshoz*. Nikol Kkt., Budapest.
- Kernya Róza (é.n., szerk.): *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt., Kaposvár – Budapest.
- Montessori, M. (1995): *A gyermek felfedezése*. Herder Kiadó, Budapest.
- Óvodai nevelés országos alapprogramja*. (1998) Budapest.
- Óvodai programok*. <http://www.oki.hu/tanterv/html/3.htm>
- Réger Zita (1995): Cigány gyermekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, 5. 102–106.
- Szinger Veronika (2002): Az írás és olvasás előkészítése az óvodapedagógus szemszögéből. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 2/2. 69–78.