

Az anyanyelvi nevelés új stratégiái*

Az anyanyelvi nevelés új stratégiáinak megfogalmazását, a tartalmi és módszerbeli modernizációt szolgáló helyes döntéseket a változó világ, a kor követelményei kényszerítik ki és határozzák meg.

I. A változó környezet

Mind a szűkebb, mind a tágabb környezetünk változásai befolyásolják az anyanyelvi nevelés céljait, tartalmát és pedagógiai folyamatát: az oktatáspolitikai szabályozástól egészen a pedagógus órai tevékenységéig. Az oktatást meghatározó környezeti változók közé politikai, gazdasági, nyelvi, emberi, törvényi és dologi tényezők egyaránt tartoznak (Peters 1987). Az **anyanyelvi nevelés világát meghatározó tényezők** a következők:

- az anyanyelvi nevelés tágabb politikai-társadalmi háttérét adó szervezetek (a szomszédos országok szervezetei, az Európai Unió);
- az anyanyelvi nevelés szűkebb társadalmi háttérét adó személyek, szervezetek, intézmények (szabályozó intézmények, az oktatást befolyásoló civil, politikai, szakmai, egyházi szervezetek, médiaszereplők, tudományos kutatók stb.);
- az anyanyelvi nevelés értékrendjét alkotó eszmények, elvárások világa;
- az értékeket normatívumokká alakító rendeletek, törvények, tantervek;
- az anyanyelvi nevelés humán tényezői (tanulók, pedagógusok, szülők) jellemzői (saját értékrendjük, tudásuk, nyelvhasználatuk, képességeik, beállítódásaik, nemük, saját szociális háttérük stb.);
- az anyanyelvi nevelésben részt vevő tanulók és a pedagógusok tevékenységei (tanulás, tanítás, nevelés, értékelés stb.);
- az anyanyelvi nevelés dologi megtestesítői (tankönyvek, segédkönyvek, egyéb hagyományos és korszerű taneszközök);
- az anyanyelvi nevelést közvetítő nyelv(ek), médiumok;
- az anyanyelvi nevelés külső közvetítő szervezetei (család, alkotóközösségek, színház, egyház stb.);
- az anyanyelvi nevelés belső közvetítő szervezetei (óvoda, iskola);

* Készült az MTA Nemzeti Stratégiai Kutatási Programjának *A magyar nyelv jelene és jövője* című alprogramja keretében. A tanulmány egyes részletei előadás formájában elhangzottak a *Szöveg- (félre)értés, A szövegértés helyzete mint nyelvstratégiai kérdés* című konferencián 2003-ban Budapesten.

- az anyanyelvi nevelés idődimenziói;
- az anyanyelvi nevelés földrajzi tere;
- az anyanyelvi nevelés politikai-gazdasági környezete;
- az anyanyelvi nevelés műszaki-technikai környezete.

(Zsolnai 2001)

Újfajta **társadalmi-politikai környezetet** teremt Magyarországnak az Európai Unióhoz való csatlakozása. Az Uniónak az oktatás és a képzés fejlesztését szolgáló, 2001-ben elfogadott stratégiai céljai a következők:

- Az Európai Unió országaiban az oktatás és képzés minőségének és hatékonyságának a javítása.
- Az oktatási és képzési rendszerekbe való belépés megkönnyítése.
- Az oktatási és képzési rendszerek megnyitása a szélesebb közönség előtt.

(Mihály 2002b)

Ahhoz, hogy az oktatás és a képzés hatékonyságát javítsuk, többek között a következő feladatokat kell elvégeznünk:

- a tanárok és a szakoktatók képzésének javítása;
- a tanuló társadalomhoz szükséges készségeinek fejlesztése;
- az információs és kommunikációs technikákhoz való hozzáférés biztosítása mindenki számára.

Az Európai Bizottság szakértői kidolgozták azt a 15 minőségi indikátort is, amelyek az élethosszig tartó tanulás minőségének a javulását segítik elő. Ezek között szerepelnek: az anyanyelvi nevelés tartalmához szorosan hozzátartozó olvasási készség, a tanuló társadalomhoz, valamint az aktív állampolgári részvételhez szükséges kulturális és szociális készségek is (Mihály 2002b). A jövő hazai stratégiai feladatait meghatározza, hogy akarunk-e és meg tudunk-e felelni ezeknek az európai uniós elvárásoknak.

Ugyanakkor az iskolai nevelést befolyásoló **szűkebb társadalmi környezetben** más változások is megfigyelhetők. Megnőtt az oktatással foglalkozó szakmai és civil szervezetek száma, egyre inkább hallatják hangjukat az oktatáspolitikai döntések megvitatásakor. Ugyanakkor a sajtóban, a televízióban, a rádióban, sőt az internet oldalain is szakértők és hozzá nem értők egyre többet foglalkoznak a hazai oktatás kérdéseivel, ezáltal akarva vagy akaratlanul befolyásolják a döntéshozókat. A közelmúlt pozitív változásai közé tartozik, hogy egyre több egyházi iskolában folyik oktatás-nevelés.

Az anyanyelvi nevelés értékrendjét alkotó **eszmények, elvárások** világába beletartoznak a pszichológiai, az anyanyelv-pedagógiai, a szaktudományos kutatások legújabb eredményei is. Az utóbbi évtizedekben lezajlott paradigmaváltások hatással voltak az anyanyelvi nevelés tartalmára és módszertanára. A kognitív pszichológia és a konstruktivista pedagógia elméleti alapjain újra kell értelmeznünk az anyanyelvi nevelés fogalmát, a magyartanárnak és a tanulóknak az anyanyelvi képzés folyamatában betöltött szerepét (Nahalka 2002).

A szűkebb és tágabb közösség, a közösséget alkotó emberek normáiban, **értékrendjében** végbement változások is befolyásolják, hogy mi történik az iskolában, ezen belül is az anyanyelvi képzésben. A kor sokoldalú, önképzésre alkalmas, megfelelő általános műveltségű, talpraesett, jól kommunikáló embereket kíván. Olyan szakemberekre van szükség, akik nemcsak készek, hanem képesek is a folyamatos tanulásra, akik rendelkeznek azon képességekkel, készségekkel, melyek az életük végéig tartó tanulást lehetővé teszik. E cél megvalósításához nagyban hozzájárulhat az anyanyelvi nevelés tartalmi és módszerbeli megújulása. A kor követelményeihez többé-kevésbé alkalmazkodó szülői elvárások, a közösségi tapasztalatok is hatással vannak az iskola életére, az anyanyelvi órán alkalmazott tanulási-tanítási módszerekre. A körülöttünk levő világ értékrendjével együtt változik a fiatalabb nemzedékek érdeklődése, ez is hatással van az anyanyelvi kultúrára és az anyanyelvi műveltséget közvetítő folyamatra. Az anyanyelvi nevelés céljait, feladatait meghatározza, hogy milyen szerepet tölt be az anyanyelvi műveltség a társadalom és a társadalmat alkotó emberek életében.

Az **oktatáspolitiká**, az oktatást meghatározó rendeletek, jogszabályok, törvények is befolyásolják a tanárok cselekedeteit, a tanításhoz való hozzáállásukat. Érdemes lenne olyan vizsgálatokat is végezni, amelyek azt kutatnák, hogy az elmúlt évtizedben egymást követő újabb és újabb tantervi szabályozások, az érettségi rendszer elhúzódó átalakítása, az iskolarendszer strukturális megváltozása milyen hatással volt és van az anyanyelvet tanítók, a magyartanárok mindennapi iskolai gyakorlatára.

Az anyanyelv-pedagógiai kutatások napjainkban a korábbiaknál nagyobb hangsúlyt helyeznek az anyanyelvi nevelést meghatározó **szociokulturális környezetre**, az **anyanyelvi nevelés humán tényezőire**: a tanár-diák kommunikációra, a tanár és a tanuló egyéni sajátosságaira (Kiss 2000). Ebben a megváltozott értékrendű világban nem egyformán tájékozódnak a pedagógusok. Továbbra is eltérő az anyanyelvi tudásuk, a nyelvhasználatuk, a szakmai-pedagógiai-kommunikációs felkészültségük. Másképpen érik meg a gyerekek is a változó környezet pozitív és negatív hatásait attól függően, hogy milyen családi hagyományokkal, egyéni sajátosságokkal rendelkeznek, milyen a motiváltságuk. A pszichológiailag nyitott személyiségek nagyobb mértékben képesek önmagukat és másokat elfogadni. Az anyanyelvi nevelés tervezésében meghatározóak az életkori sajátosságok és a nemek közötti különbségek is. A tanulók világról való tudását, a tanuláshoz, ezen belül is az anyanyelvhez való viszonyulásukat befolyásolja lakóhelyük is (Kiss 1995).

A gyermekkori szocializációs folyamatok megváltoztak, és ez maga után vonta a **kultúraelsajátítási formák** átalakulását is. A mai gyermekek nevelésében meghatározó szerepet játszanak a tömegkommunikációs eszközök is, valamint azok a körülmények, hogy távoli országokba utaznak, idegen nyelveket tanulnak, ezáltal más kultúrákat ismernek meg. Sok kész információt kapnak a televízióból vagy a számítógép virtuális világából, ugyanakkor ezekhez képest kevesebb valóságos tapasztalatot szereznek. Am ezek a megváltozott tanulási folyamatok sem egyformán jellemzik a gyermekeket; eltérő tanulási stílusú, más-más motivációjú, különböző személyiségű tanulók járnak ugyanabba az osztályba. Szükség van te-

hát a korábbiaknál is nagyobb hangsúlyt fektetni a gyerekek differenciált anyanyelvi képzésére.

Az anyanyelvi kultúrát közvetítő nyelv is változik, és ez a változó **nyelvi háttér** sincs befolyás nélkül az anyanyelvi nevelés alakulására. A köznyelvi norma, a médianyelv változásai, a regionális nyelvváltozatok, a csoportnyelvek és a nyelvjárássok szerepének átértékelődése, a nyelvjárási beszélők számának csökkenése is meghatározza az anyanyelvi nevelés tartalmát és módszereit (Antalné 2003).

A folyamatosan **változó tankönyvpiac** kihívásai sem hagyták, hagyják érintetlenül az anyanyelvi nevelés folyamatát. Nagyon megnőtt a magyartanár felelőssége a gazdag, sokszínű tankönyvkínálat miatt. El kell szakadni az egy tankönyves világ tanítási hagyományaitól (Antalné 1999). Megváltozott a pedagógusoknak a tankönyvhöz való viszonya. Azok járnak el helyesen, akik alkotó módon használják a magyar nyelvi tankönyveket, akik figyelembe veszik a tankönyvhasználat korlátait: azt a tényt, hogy a tankönyvek általában átlagos képességű tanulók számára készültek, a tankönyvhasználó gyerekeknek eltérők a társadalmi, kulturális, nyelvi sajátosságaik. A pedagógus felelőssége, hogy éljen a tankönyvek kínálta lehetőségekkel, ugyanakkor helyesen értékelje az anyanyelvi nevelésben betöltött szerepüket.

A **műszaki-technikai környezet** forradalmi megújulásával az anyanyelvi nevelésben is egyre nagyobb teret hódítanak a korszerű technikai, kommunikációs eszközök. Napjainkban a tudás forrása sokkal kisebb arányban az iskola, mint ahogy az az elmúlt évszázadokban, évezredekben jellemző volt. Az ismeretek nagy részét a diákok a televízióból, a rádióból, az újságokból, a videóból, a moziból és az internetről szerzik (Einsiedler 2001). Korábban soha nem tapasztalt közelségbe kerülnek a világgal, ezáltal átértékelődik a könyvek kultúraközvetítő szerepe. Új kihívásokat jelent a kommunikációs nevelésben, hogy mobiltelefonon és az internet segítségével kommunikálunk. A tömegkommunikációs eszközök hatnak a diákok nyelvi és viselkedéskultúrájára. Nem elég csupán a hatásukat föltárni, meg kell találnunk azt is, hogyan aknázhatjuk ki a bennük rejlő pozitív lehetőségeket az anyanyelvi nevelés számára. A jövőben egyre több anyanyelvi órán válik taneszközzé a számítógép, az anyanyelvi órán is az élethez hasonló ingergazdag, tanulásra serkentő környezetet teremtünk. A szociolingvisztika és az anyanyelvpedagógia jövőbeni kutatóira vár az a feladat, hogy elemezzék, miképpen hat a település gazdasági fejlettsége, az iskola felszereltsége az anyanyelvi nevelés hatékonyságára. (Einsiedler 2001; Kiss 1995).

Az anyanyelvi nevelést meghatározó környezeti változókkal kapcsolatos stratégiai feladatok a következők:

- az anyanyelvi nevelést befolyásoló környezeti tényezők számbavétele, figyelemmel követése, szerepük értékelése;
- a környezetben zajló változások hatásából szükségszerűen következő hosszabb és rövidebb távú célok, feladatok programok megfogalmazása az anyanyelvi nevelés megújítása érdekében;
- a pedagógusok szakmai felkészítése, hogy a környezeti változóknak az anyanyelvi nevelésre kifejtett hatását helyesen értékeljék;

- a környezeti változásokhoz igazodó anyanyelvi képzés mindennapi iskolai gyakorlatának támogatása, a helyi programok megvalósításához szükséges időkeretek, a személyi és anyagi feltételek biztosítása.

II. Az anyanyelvi nevelés régi új céljai, feladatai

Az anyanyelvi nevelés célrendszerében hagyományosan oktatási, képzési és általános nevelési célokat különböztetünk meg. A környezeti változások erősödő befolyása ellenére sem mondhatunk le az anyanyelvi nevelés magatartás- és tudatformáló szerepéről (Szende 1996). Az 1995-ben megjelent, majd 1998-ban bevezetésre került **Nemzeti alaptanterv** az egyes műveltségi területek közös követelményeiben kiemelte a kommunikációs kultúra fejlesztésének a szükségességét. Az Anyanyelv és irodalom műveltségi területéhez pedig a következő általános fejlesztési követelményeket rendelte:

„Felkészítés a társas-társadalmi együttműködéshez szükséges nyelvi képességekre és beállítódásokra, a kulturált nyelvi magatartásra [...].

Az iskolai képzés szintjeinek megfelelő szövegértés (beszédelfogás, értő olvasás) [...].

Az ítélőképesség, az erkölcsi és esztétikai érzékenység növelése.

A tanulási képesség fejlesztése, az alapműveltség megszerzéséhez szükséges ismeretfeldolgozás kulturális technikáinak ismerete és használata.

A magyar nyelv életéhez, a nyelvi rendszerhez tartozó ismeretek elsajátítása [...], tudatos nyelvszemlélet kialakítása; [...] a nyelvi igényesség fejlesztése.”

(Nemzeti alaptanterv. Korona Kiadó, Budapest, 1995. 17–19.)

A 2000-ben bevezetett **Kerettanterv** lényegében megerősíti a Nemzeti alaptanterv főbb fejlesztési követelményeit:

„A kulturált nyelvi magatartásra való fölkészítés [...].

A szövegértés fejlesztése az iskolai képzés szintjeinek megfelelően az eredményes tanulás és önképzés föltétele.

A szövegalkotás képességének folyamatos fejlesztése [...].

A tanulási képesség fejlesztése [...].

A magyar nyelv életének és rendszerének ismerete és ennek révén a tudatos nyelvszemlélet fokozatos kialakítása [...].”

(Kerettanterv. Oktatási Minisztérium, Budapest, 2000. 133–134.)

Az előző két dokumentum tartalmához hasonló elvárásokat fogalmaz meg a **Nemzeti alaptanterv 2003-as anyaga**:

„Az anyanyelvi képzés befolyásolja a többi műveltségi terület tanítását, elsajátítását, az anyanyelvi kompetencia fejlesztése minden műveltségi terület feladata. A nyelv az emberi kommunikáció, a gondolkodás és a tanulás

közege, előfeltétele és legfőbb eszköze. [...] Az anyanyelvi nevelés alapvető feladata az anyanyelvi kompetencia fejlesztése oly módon, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő szinten birtokolják a szóbeli és írásbeli kommunikáció képességét. Ennek előfeltétele, hogy a tanuló ismerje meg anyanyelvét mint rendszert, annak jelenét és múltját, mely saját történetisége tapasztalatát nyújtja.”

(Nemzeti alaptanterv 2003. Vitaanyag. Internet: www.om.hu)

Mindhárom szabályozó dokumentum sajátossága, hogy szembeállítja a képesség- és készségközpontú anyanyelvi nevelést az ismeretközpontú anyanyelvi oktatással. Hangsúlyozzák a **kommunikációs készség fejlesztésének elsődlegességét**, ugyanakkor az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének előfeltételeként szabják meg a magyar nyelv múltjára és jelenére vonatkozó anyanyelvi ismereteket. Tehát az anyanyelvi nevelés hagyományainak megőrzése, valamint a képzés tartalmának korszerűsítése egyaránt cél és feladat.

Bár a megváltozott környezethez igazodó anyanyelvi nevelés fő irányvonalait a tantervek meghatározzák, az óralátogatásokon mégis azt tapasztalom, hogy ezek a fejlesztési célok nem vagy nem elégséges szinten jelennek az iskolai gyakorlatban. Az anyanyelvi nevelés újonnan kitűzött céljainak megvalósításához hiányoznak a személyi és dologi feltételek, a célok megvalósítását segítő korszerű pedagógiai eljárások. Ugyanakkor szükségesnek látszik az is, hogy a fő fejlesztési irányvonalak mentén az anyanyelvi nevelést meghatározó célokat differenciáltabban fogalmazzuk meg.

A kognitív pszichológia és a konstruktivista pedagógia filozófiájának megfelelően az iskola feladata nem az anyanyelvi műveltség közvetítése, hanem annak ösztönzése, hogy a diákok eljussanak az aktív tanuláshoz (Nahalka 2002). A gyerekeket az anyanyelvi órákon sem tekinthetjük a tanítás passzív befogadóinak. A **kognitív váltás** a kutatók figyelmét a belső információfeldolgozásra terelte. A tanulók a kognitív struktúrák felépítését saját maguk viszik végbe, anyanyelvi tudásuk a tanulás folyamán egyre differenciáltabbá és szervezettebbé válik (Csapó 1992). Az anyanyelvi nevelés célja, feladata tehát megfelelő keretet biztosítani a tanulóknak ahhoz, hogy a társadalmi élethez, a magánélethez szükséges kommunikációs kompetenciákat megszerezzék, és az ehhez szükséges anyanyelvi ismereteiket fölépítsék.

Az anyanyelvi nevelés tartalma nem merülhet ki a magyar nyelvi fogalmak és nyelvi szabályok közlésében. Az anyanyelvi képzés során a tanulóknak olyan **produktív anyanyelvi tudást** kell szerezniük, amelyet a mindennapi, társadalmi életükben is alkalmazhatnak. Ez jelenti a komplex készségek megszerzését, az anyanyelvi értékekhez való megfelelő viszonyulást, az anyanyelvi műveltség iránti igény kialakulását is. A cél megvalósítását segítő nevelési stratégia, ha a tanulókat az anyanyelvi órákon életközeli szituációkba helyezzük, értelmes, gyakorlatközeli feladatok elé állítjuk (Harmer 1998). A produktív anyanyelvi tudás által a tanulók tudják azt is, hogy tudásuk mire jó, mire használható. Ez közel áll a szöveg szemléletű anyanyelvi nevelés vagy funkcionális szemléletű anyanyelvi képzés gondolatához (Antalné 1995).

Az anyanyelvi képzés feladata a **problémaorientált tanulás** feltételeinek megteremtése is. Az anyanyelvi órákon a diákoknak általános és anyanyelvi problémamegoldó stratégiákat is kell elsajátítaniuk és alkalmazniuk. Ezáltal kiemelt cél lehet a kommunikációs fejlesztési feladatok között a papíralapú és a virtuális szótárak, kézikönyvek használatának megtanítása.

Az anyanyelvi nevelés sokrétű célrendszerében kiemelt helyet foglal el a tanulók **szociális érzékenységének** és anyanyelviotthonosság-érzetének a **fejlesztése** (Kiss 2000). Az iskola, a pedagógusok felelőssége is, hogy a tanulóknak egészséges, előítélet-mentes, **pozitív anyanyelv szemlélet** alakuljon ki saját nyelvhasználatukkal, valamint társaikkal, a kisebbségek és a nyelvjárást beszélők nyelvhasználatával kapcsolatban. Ehhez egyrészt tolerancia, másrészt megfelelő önismeret szükséges. A nyelvjárási öntudat kifejlesztését segíti, ha a gyermekekben tudatosul, hogy a kortárs társadalom heterogén, ezáltal jobban látják helyüket a környező világban (Crystal 1998). A lakóhely és más régiók nyelvhasználatának a megismerése hozzájárul ahhoz, hogy ne csupán elfogadják, hanem megőrzendő értéknek tekintik a regionális nyelvhasználatot, a nyelvjárási jellegzetességeket.

Mások és önmagunk nyelvhasználatának megítélését nemcsak a család, a lakóhely és az iskolai környezet befolyásolja, hanem a tömegkommunikációs eszközök is, ezek közül – talán – leginkább a televízió és az internet. Ezért az iskolának az is feladata, hogy segítse a **kódváltás képességének** a kialakítását, vagyis a tanulók képesek legyenek más nyelvváltozathoz tartozó magyar nyelvi szövegeket befogadni, és mint beszélők a nyelvváltozat megválasztásában képesek legyenek a kommunikációs körülményekhez igazodni. Az összehasonlító elemzésre épülő, szövegátalakító és szövegalkotó gyakorlatok hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákokban kialakuljon egyfajta képesség a regionális nyelvi formák és az iskolában tanított sztenderd közötti viszony érzékelésére, ezáltal képesek lesznek mindkét nyelvváltozat értékét, kommunikációs szerepét felismerni és megbecsülni (Antalné 2003). A kontrasztív alapú anyanyelvi nevelés úgynevezett szituatív kettősnyelvűsége nevel, vagyis a köznyelvet tanítja az iskolában, de maximálisan figyelembe veszi a diákok nyelvhasználatának regionális és csoportbeli meghatározottságát a nevelési folyamatban (Kiss 2000). Azokban az iskolákban, ahol nagyobb arányban tanulnak kisebbségi népcsoportokhoz tartozó diákok, kiemelt szerepet kell kapniuk a szűkebb társadalmi-kulturális miliő megőrzendő értékeinek, nyelvhasználatuk megismerésének. De a **szociolingvisztikai szemlélet** érvényesülését meghatározzák a tanár személyiségjegyei, környezetéhez való viszonyulása, attitűdjei, saját szociokulturális ismeretei (Tolcsvai 1996).

Az anyanyelvi nevelés során több bizalmat kell szavaznunk a tanulóknak, hiszen a képzés célja az is, hogy a tanulók **nyelvi kreativitása** fejlődjön. A tanulók iskolába lépéskor már képesek anyanyelvüket kreatívan használni. Az iskolától, a pedagógustól függ, hogy az anyanyelvi nevelés, a konvencionális alapkészségek kialakítása, a nyelvi, kommunikációs normák elsajátítása háttérbe szorítja-e a gyerekek meglévő alkotóképességét. Az anyanyelvi órák különösen alkalmasak a gyerekek nyelvi, kommunikációs stratégiai kreativitásának a kibontakoztatására (Brokerhoff 1976).

A reformpedagógiai iskolák és egyes korszerű anyanyelvi programok kivételével az anyanyelvi nevelés iskolai gyakorlata még sok esetben a lexikális is-

meretekre épülő hagyományos oktatás. A tanítók és a tanárok azonban képesek szembenézni az iskolai nevelés fejlesztésének európai és hazai kihívásaival. Képesek vagyunk megvalósítani a minőségi anyanyelvi képzést, ha a **megfelelő keretek** is megadatnak hozzá: a hosszú távra szóló rugalmas tantervi szabályozás, a pedagógusok folyamatos továbbképzése, az anyanyelvi órák számának emelése, a jelenleginél alacsonyabb osztálylétszám, a tanulás-tanítás korszerű technikai feltételei.

Az anyanyelvi nevelés céljainak meghatározásával kapcsolatos stratégiai feladatok a következők:

- az anyanyelvi nevelés tantervekben megfogalmazott céljainak megvalósításához az intézményi, személyi, dologi, jogi feltételek biztosítása;
- az anyanyelvi nevelés céljainak megfogalmazásában a problémaorientáltság, a produktivitás elvének, a szociolingvisztikai megalapozottságnak a hangsúlyosabb érvényesítése;
- az anyanyelvi nevelés rész céljainak differenciáltabb megfogalmazása;
- a célok megvalósításához szükséges korszerű módszertani eljárások további kidolgozása.

III. Az anyanyelvi nevelés tartalmi megújulása

Az anyanyelvi nevelés régi-új céljai között a középpontban az **anyanyelvi kompetencia** és a **szociális érzékenység** fejlesztése áll. A kommunikációs kompetencia olyan összetett fogalom, amely a következő nyelvhasználati képességek, részkészségek meglétét feltételezi:

- az aktív és interaktív beszédértés,
- a szövegértő olvasás,
- a hangos olvasás,
- az írástechnika,
- a helyes beszéd,
- a helyesírás,
- a nyelvi helyesség,
- a szóbeli és írásbeli szövegalkotás,
- a viselkedési kultúra,
- a stílusérzék fejlesztése,
- a nyelvészeti kézikönyvek használata.

Kiemelt stratégiai feladat az anyanyelvi nevelés megújítói számára ezek közül a hallásértés, a szövegértő olvasás és a szövegalkotási készség fejlesztésének tudományelméleti-pedagógiai megalapozása.

A **kommunikatív kompetencia alkotóelemei** a nyelvi, a pragmatikai, a szövegalkotói, -befogadói, a szociolingvisztikai és a stratégiai kompetencia (Hedge 2000; Bárdos 2000). Nyelvi kompetencia szükséges ahhoz, hogy a nyelv rendsze-

rének megfelelő mondatokat hozzunk létre. A pragmatikai kompetencia segít abban, hogy beszédünk, írásunk a kommunikációs körülményeknek, az alkotói szándék-
nak, a kommunikációs célnak megfeleljen. A szövegalkotói, -befogadói kompetencia azt jelenti, hogy képesek vagyunk mondanivalónkat hosszabb megnyilatkozásokban megfogalmazni, szövegkohéziós eszközöket alkalmazni és ezeket megfelelően értelmezni. A szociolingvisztikai kompetencia alapján tudjuk a szöveget az adott társadalmi konvenciók szerint megfogalmazni és értelmezni, szövegalkotáskor a címzettek szociokulturális háttérét figyelembe venni. A stratégiai kompetencia teszi lehetővé, hogy a kommunikáció sikere érdekében a legmegfelelőbb kommunikációs formákat válasszuk, és a kommunikációs zavart okozó problémákat kikerüljük. A tanulók kommunikációjának sikerességét nagymértékben befolyásolja, hogy mennyire képesek eleget tenni a kommunikatív kompetenciát alkotó elemek követelményeinek.

A nyelvhasználat fejlesztésének tantárgy-pedagógiai alapelve, hogy a kommunikációs kompetencia fejlesztése biztos anyanyelvi tudásra, a **magyar nyelvi és kommunikációs ismeretek** alkalmazására épüljön. A kommunikációs készség fejlesztéséhez szükséges fogalom- és szabályrendszer a következő témakörök tanítását feltételezi:

- általános nyelvészeti,
- szemiotikai,
- hangtani,
- grammatikai,
- kommunikációelméleti,
- jelentéstani,
- pragmatikai,
- szövegtani,
- stilisztikai,
- retorikai,
- szociolingvisztikai,
- nyelvtörténeti,
- nyelvművelési, nyelvi tervezési alapismeretek.

Nem véletlenül szerepel az *ismeret* helyett az *alapismeret* fogalma. Az ismeretek elsajátítása nem jelentheti az elméleti tananyag túlméretezettségét, a lexikális ismeretek túlsúlyát. A tartalmi korszerűsítés követelményeinek megfelelően meg kell őriznünk a korszerű anyanyelvi ismeretekre épülő képesség- és készségfejlesztés elsődleges szerepét.

A magyar nyelvi és kommunikációs tananyagban **új fejezetek** is helyet kaptak a kor kihívásaihoz igazodó tanterveknek köszönhetően. Az 1978-as tantervhez képest megerősödött a **szövegtan** helye és szerepe az anyanyelvi képzés folyamatában. A korábbi évtizedek magyartanítási hagyományaihoz képest új tananyagnak számít: a **nyelvi tervezés**, a **szociolingvisztika** legújabb eredményeinek a tanítása, a **határon túli magyarok nyelvhasználatának** a megismerése. Különösen jelentős szemléletváltás történt a **nyelvjárások** tanításában. Az elmúlt fél évszázadban

nem volt hagyománya a **retorika** tanításának, ezért a hazai gyakorlatban nem alakult ki ennek megfelelő módszertani kultúrája (Antalné 2002). Nagy a tanácsatlanság a pedagógusok körében az érvelés, a beszéd fölépítése, a retorikai eszközök tanításakor. A hiányzó iskolai hagyományokat csak részben pótolják a korszerű anyanyelvi tankönyvek.

A **grammatika** tanítására továbbra is szükség van a nyelv rendszerszemléletének a kialakításához, a grammatikai szakszókészlet mint metanyelv használatához, más tantárgyi ágazatok megalapozásához, a szövegolvasáshoz, az idegen nyelvek tanításához. Csak a hangsúlyok változnak, a grammatikatanításban határozottabban érvényesül a **funkcionalitás elve**. A nyelvi elemek tanításakor nem maradhat el közlésbeli funkciójuk megfigyelése, értelmezése, egyszerre tanulják a gyerekek a nyelvi elemek rendszerbeli sajátosságait és közlési szerepüket. Ezzel kapcsolatos törekvés a szöveg szemléletű grammatikatanítás megvalósítása is (Antalné 1995).

A **tananyagválasztás** problémája felveti azt is, hogy az iskolai nevelés mennyire kövesse a nyelvtudományi kutatásokat, milyen arányban épüljenek be a tananyagba a legújabb eredmények. Az utóbbi évtizedekben látványosan átalakult a természettudományos tárgyak tananyaga, ennél kisebb léptékű változások történtek az anyanyelvi műveltség tartalmának iskolai értelmezésében. Nemcsak a jelen, hanem a jövő feladata is a **nyelvészeti kutatások legújabb eredményeinek** iskolai alkalmazásához a megfelelő pedagógiai elméleti alapok, didaktikai módszerek, eljárások kidolgozása. Hiába kínálnak korszerű tananyagstruktúrát a különféle tantervek és az új magyar nyelvi tankönyvek, ha a pedagógusok pedagógiailag felkészületlenek ezen új témakörök tanítására. A tanárképzés jövőbeni megújulása, valamint az akkreditált tanártovábbképzések nyújthatnak segítséget ahhoz, hogy a pedagógusok képesek legyenek a környezeti változásokhoz igazodva korszerűen nevelni, tanítani.

Ugyanakkor a tananyagválasztás nem lehet csupán az oktatáspolitikai szakemberek vagy a hozzájuk közel álló szűk szakmai csoportok feladata. Hiteles szakmai diskurzusra van szükség a tantervírók, a szaktudományok jeles képviselői, a pedagógia szakemberei és a gyakorló pedagógusok között (Zsolnai 2001).

A magyar nyelvi és kommunikációs tananyag megújításával kapcsolatos stratégiai feladatok a következők:

- a készségfejlesztés elsődleges voltának hangsúlyosabb érvényesítése az iskolai gyakorlatban;
- a készségfejlesztés minden területéhez korszerű eljárások, gyakorlattípusok kidolgozása és népszerűsítése;
- a készségfejlesztést megalapozó anyanyelvi ismeretek folyamatos korszerűsítése;
- a készségfejlesztés és az ismeretbővítés összekapcsolásához szükséges módszertani kultúra gazdagítása;
- a magyar nyelvi és kommunikációs tananyag fölépítésében a funkcionalitás elvének határozottabb érvényesítése;
- a magyar nyelvészeti kutatások legújabb eredményeinek népszerűsítése a gyakorló pedagógusok körében;

- a magyar nyelvészeti kutatások eredményeinek beépítése az iskolai tananyagba, az ehhez szükséges pedagógiai eljárások kidolgozása és népszerűsítése;
- a szakmai diskurzus kiterjesztése a gyakorló pedagógusok, az oktatáspolitikai szakemberek és a tudományos kutatók körében.

IV. A szövegértő olvasásról

Az utóbbi két évtizedben a németországi iskolákban megváltozott a szövegekkel való foglalkozás módszertana (Einsiedler 2001). Míg korábban az olvasási folyamatra építették a szövegekkel való munkát, addig ma a **korai irodalmi szocializáció** szükségességét hangsúlyozzák. Már a hatéves gyermeknek is vannak tapasztalatai szövegekről, hiszen felismer plakátokat, reklámszövegeket, képeskönyvben nézeget ábrákat. Az iskola feladata, hogy ezekre az előtapasztalatokra építve a szövegekkel való munkát a kezdetektől bevonja az iskolai nevelés folyamatába. Ezáltal lesznek képesek a gyerekek iskolán kívüli szövegeket értőn olvasni.

A szövegértő olvasás sikerességét nem szabad csupán az olvasástechnika problémájára leszűkíteni, meghatározzák **egyéb tényezők** is: a világról való háttérismereteink, a szöveg nehézségei, a szöveg olvashatósága, valamint a **szövegértés mikrokészségei**. Ez utóbbiak közé tartoznak a háttértudás mozgósításának a képessége, a szövegegész és a szövegegységek közötti összefüggés megértésének a készsége, a beszédaktusok feltárásának a készsége, az ismeretlen jelentésű szavak iránti tolerancia, a rövid távú memória, a jóslás képessége, a kitalálás mint problémamegoldó képesség, az empátia, a kohéziós eszköztár és a diskurzus folyamatát jelző kifejezések ismerete (Bárdos 2000).

A szövegalkotói szándék feltárásával összefügg, hogy mennyire vagyunk képesek a narratív szerkezetben tájékozódni. Például meg tudják-e különböztetni a gyerekek a főhőst és az elbeszélőt. Elkülönítik-e a szerzői álláspontot magától az elbeszélés szövegétől. Elkülönítik-e a szereplők megnyilvánulásait. Elkülönítik-e a szerző kijelentéseit és az ahhoz tartozó indoklásokat. A retorikai szerkezet felismerése pedig sokban segíti a szövegben megfogalmazott állítások és érvek értelmezését (A. Jászó 2002).

Az **olvasástípusokat** többféle szempont szerint különböztetjük meg. Így beszélhetünk **szó szerinti, értelmező, kritikai és kreatív olvasásról**. Az anyanyelvi nevelés folyamatában mindegyik fajta olvasási mód fejlesztésére szükség van. A kritikai olvasás fejlesztésének korszerű módszereit kínálja a pedagógusoknak az RWCT (= Reading and Writing for Critical Thinking) programja, melynek technikái, gyakorlattípusai a kritikai gondolkodás fejlesztését, az aktív, interaktív és reflektív tanulást is szolgálják (Bárdossy 2002).

A szövegértés eredményes fejlesztésében hasznos ismerni az olvasástípusok más megközelítéseit is. Az **extenzív** (a régebbi metodikákban szintetikus olvasásnak nevezett) **olvasással** különösebb szándék nélkül, csak az élmény kedvéért faggatjuk a sorokat. Ez olyan néma olvasás, amely csak bizonyos olvasási sebesség elérése felett következik be. Ez a természetes olvasási mód. Az **intenzív** (ko-

rábban analitikusnak nevezett) **olvasás** többnyire nem természetes helyzetekben, például az osztályteremben valósul meg. Célja a szöveg lehető legaprólékosabb részleteinek a feltárása és aprólékos magyarázata. Egy másik olvasástípust képvisel az **információkereső olvasás**. Ennek során egy gazdagabb kontextusban egyetlen dologra keressük a választ. Ez a fajta olvasás másfajta készségeket igényel, mint a többi olvasástípus. A **globális olvasás** során a lényegi pontok kiválasztása történik. Egy hosszabb szövegben is el tudjuk különíteni a lényegest a lényegteltől, azonosítani tudjuk a tételmondatot, a kulcsszót (Bárdos 2000). Legtöbbször globális olvasással futjuk át az újságokat és a reklámanyagokat. Az anyanyelvi nevelés folyamatában mindegyik fajta olvasást szükséges fejleszteni és ehhez megfelelő szövegeket választani.

A megértés folyamatához szükséges készség, hogy azonosítani tudjuk a szöveget mint szövegtípust, ez is segít a szöveg jelentésének megértésében. A **szövegtípus mintája**, sajátos szerkezete, nyelvezete és stílusa az olvasónak jelentést sugall. A szövegértést befolyásoló szövegteni tényezők közül kiemelten érdemes fejleszteni a szövegbeni utalások értelmezését (A. Jászó 2002).

Az anyanyelvi nevelés fejlesztésének stratégiai feladatai közé tartozik az olvasókönyvek és a magyar nyelvi tankönyvek **szövegtípus-választékának bővítése**. Talán a szövegértési felmérések által feltárt negatív helyzetkép (Horváth 1998; Báthory 2002; Mihály 2002a) azzal is magyarázható, hogy a pedagógusok, a tankönyvszerzők nem fordítanak kellő figyelmet a szövegek megválogatására. Keveset olvasnak a gyerekek az iskolában használati utasításokat, ritkán töltenek ki kérdőíveket, nyomtatványokat, intézményi keretek között a szövegtípusok szűk körével találkoznak. Fontos lenne az iskolában a való életnek megfelelő arányban olvasatni folyamatos és nem folyamatos szövegeket, a magánélettel, a közösségi élettel, a munkával, a tanulással kapcsolatos szövegtípusokat. Ez nemcsak az anyanyelvi órák feladata, hanem más tantárgyaké is. Sajátos szövegtípusnak kell tekinteni a tankönyvi szöveget, a pedagógus felelőssége, hogy a diákok megtanuljanak a tankönyvből tanulni, a szöveg tipográfiáját és a szöveget kísérő ábrákat helyesen értelmezni.

A **nem olvasás**, azaz az élményszerű extenzív olvasás hiánya adódhat a rossz olvasástechnikából, a nem elégséges motiváltságból, a nem megfelelő szövegértési készségből is. Az élményszerű olvasás kialakulásához egyéb tényezők is szükségesek, például könyvek, nyugalom, egy csendes sarok. Ezért a szövegértés fejlettségét, az olvasási szokásokat befolyásoló tényezők: a szociális helyzet, a lakáskörülmények, a könyvállomány nagysága is. A számítógép használata is rontja a szenvedélyolvasáshoz való viszonyulásunkat, hiszen a számítógép leszoktat az összefüggő szöveg nyugodt, élményszerű olvasásáról, a képernyőn megjelenő szövegek másfajta olvasási módot kívánnak, mint a papíralapú dokumentumok. Attól függően, hogy milyen számítógépes rendszert használunk, egy, két vagy akár több dokumentumot is megtekinthetünk egyszerre; ám minden egyes dokumentumnak az adott pillanatban csak egy kis szelete látható. Az elérhető szövegeknek vagy akár csak egyetlen hosszabb dokumentumnak az átfogó áttekintése nem lehetséges. Az elektronikus szövegben viszont technikailag is könnyebb a keresés; amiképpen a világháló egészét tekintve is összehasonlíthatatlanul könnyebb és hatékonyabb

a keresés-böngészés, mint bármilyen hagyományos könyvtárban. Ezért az eszményi tanulási környezet együtt tartalmazza a virtuális és a materiális dokumentumokat (Nyíri 2002).

A szöveg jelentésének megfejtéséhez hozzátartozik a **kontextus elemzése**, a címzettek felismerése, a kommunikációs cél mérlegelése is. A kódváltás problémája nem jelenik meg megfelelő hangsúllyal sem a szövegalkotási, sem a szövegértési gyakorlatokban. Nem tudatosul kellően a gyerekekben, hogy más helyzet, más címzett más kódot kíván, ezért gyakran ezt a szövegsajátosságot nem is veszik észre szövegolvasáskor, pedig háttértudásunk nemcsak a szövegtípusokról tartalmaz sémákat, hanem a regiszterekről, a nyelvjárási, a csoportnyelvi szövegekről is.

A kutatók leírják a graféma-fonéma megfeleltetéssel induló, alulról felfelé építkező olvasási technikát, és ismerünk a jelentés felől indító, felülről lefelé építkező szövegolvasási modellt is. Vannak kutatók, akik ezt a kétféle olvasási módot nem választják el egymástól (Bárdos 2000; Hedge 2001). A szövegértés tudatos fejlesztéséhez a pedagógusoknak ismerniük szükséges ezeket a **szövegolvasást szimbolizáló modelleket**.

A szövegértő olvasás fejlesztésével kapcsolatos stratégiai feladatok a következők:

- a olvasástípusok pedagógiai-pszichológiai alapjainak megismertetése a pedagógusokkal;
- a szövegértés fejlesztését szolgáló korszerű technikák, eljárások, gyakorlattípusok népszerűsítése;
- a szöveg nem nyelvi jeleinek és a kommunikációs körülményeknek hangsúlyosabb értelmezése;
- a szövegértés fejlesztésének kiterjesztése minden tantárgy feladatává;
- a feldolgozásra kerülő szövegek, szövegtípusok választékának bővítése.

V. A fogalmazás tanításáról

Szóban és írásban egyaránt tanítunk fogalmazni az anyanyelvi nevelés minden szakaszában az iskolába lépéstől az érettségi vizsgáig. Az általános iskola felsőbb évfolyamain és a középiskolában a szövegalkotási készség fejlesztése nem külön fogalmazásórákon, hanem az anyanyelvi órákba beépítve történik. Az is újdonságot jelent az utóbbi évek tantervi szabályozásában, hogy a NAT egyértelműen az anyanyelvi nevelés részének tekinti a fogalmazástanítást. A **szóbeli és az írásbeli fogalmazástanításnak** minden életszakaszban igen összetettek a feladatai. Ezek jelentik:

- a kommunikációval, a szöveggel és a stílussal kapcsolatos elméleti ismeretek megtanítását;
- szóbeli kommunikációs gyakorlatokat;
- általános szövegszerkesztési ismereteket;
- általános szövegszerkesztési gyakorlatokat;

- a szövegtípusok műfaji sajátosságainak a megtanítását;
- a szövegtípusok szerkesztésének gyakorlatát;
- a kreatív, szabad fogalmazást.

(Antalné 2000)

Míg az alsó tagozatban a szövegalkotási készség fejlesztése többé-kevésbé szervezeten történik, az általános iskola felsőbb évfolyamain, valamint a középiskolában a tapasztalataim szerint a tantervek iránymutatása ellenére igen **nagy nehézségekkel folyik a fogalmazástanítás**. Látványosabbak az eredmények a hagyományosnak számító fogalmazási műfajokban: az elbeszélés, a leírás és a jellemzés tanításában. Nagyok a lemaradásaink az érvelő szövegtípusok, valamint a magánélettől, a pályaválasztással kapcsolatos szövegek tanításában. Bár az utóbbi években az új tantervekre épülő anyanyelvi tankönyveknek köszönhetően javult a helyzet, mégis sok a tennivalónk. Még a tantervekben sem jelennek meg kellő súllyal a szóbeli szövegek, valamint a magánélettől kapcsolatos gyakorlati szövegtípusok, a modern technikai eszközök által létrehozható szövegek.

Tanulási környezetünkhöz már hozzátartoznak a számítógép képernyőjén fogalmazott dokumentumok is. A **képernyőn fogalmazott szöveg** általában kevésbé összefüggő, kevésbé logikus szerkezetű, mint a papírra írt dokumentum. A logikus építkezés ugyanis azt feltételezi, hogy saját szövegünket más szövegekhez hasonlítjuk, továbbá a szöveg egy részletét összevetjük ugyanannak a szövegnek egy másik részletével is. A képernyőn ilyen összehasonlítások csak korlátozottan végezhetők el. Így az ellentmondások nehezen fölfedezhetők; a szöveg egysége nehezen tartható fenn. Az elektronikus szöveg viszont könnyebben javítható-szerkeszthető-formázható; és az elektronikus dokumentumokat – a papíralapúakhoz képest könnyebben és olcsóbban – lehet gazdag képanyaggal kiegészíteni (Nyíri 2002).

Az elmúlt évtizedekben hiányzott a tananyagból mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban **a retorika oktatása**, így nincsenek felkészülve a pedagógusok a diákok vitakészségének, retorikai eszköztárának a hatékony fejlesztésére. Tehát a környezeti változások diktálta szükségszerűségből kiindulva fontos lenne a fogalmazástanítás tartalmi és pedagógiai kérdéseinek újragondolása.

Hazánkban általában az **eredményközpontú fogalmazástanítás** eljárásait alkalmazzák a pedagógusok. A szövegek létrehozása kevésbé motiváló témákról gyakran a kontextusból kiragadva, a kommunikációs körülmények figyelembe vétele nélkül történik. A diákok nem a valóságos céloknak megfelelően és nem autentikus közönségnek alkotják a szöveget. A tanulók mintaszövegek alapján, a szövegtípusok normáinak megfelelően nyelvtanilag helyes mondatokat fogalmaznak. A tanárok a produktumra, az eredményre figyelnek. A tanár mint döntőbíró, a nyelvi kérdések ítése vesz részt a folyamatban (Bárdos 2000; Bárdossy 2002).

Ritkábban részesülnek a diákok az anyanyelvi órán a **kreatív írás**, a szabad fogalmazás felszabadító, önbizalom-erősítő hatásában. Szemléletváltást képvisel az eredményközpontú fogalmazástanításhoz képest **az írás folyamatalapú megközelítése**. Ez a végső szöveg helyett a részletekre, a szövegalkotás folyamatára figyel. A tanulóknak lehetőségük van az írást megelőző tervezésre, az első változatok kidolgozására, a többszöri javításra, az újírásra. A folyamatközpontú fo-

galmazástanításban összefonódik az előkészítés, az írás és a revízió folyamata. A tanár mint tanácsadó segíti a fogalmazást, és annak alapján értékeli, hogy a szöveg mennyiben felel meg az írói szándékoknak és a célközönség elvárásainak (Bárdos 2000; Bárdossy 2002).

Valójában egyik készségfejlesztési forma sem lehet egyeduralgoló, mind az eredményközpontú, mintakövető, mind a folyamatalapú fogalmazástanításnak helye és szerepe van az anyanyelvi nevelésben. S mint a készségfejlesztés minden területén, az írástanításban is szükség van a személyre szabott differenciált fejlesztésre.

A szövegalkotási készség fejlesztésével kapcsolatos stratégiai feladatok a következők:

- a fogalmazástanítás pedagógiai-didaktikai elméleti megalapozása az általános iskolában és a középiskolában;
- a szóbeli és az írásbeli fogalmazási készség fejlesztéséhez szükséges gyakorlati eljárások kidolgozása;
- a fogalmazástanítást szolgáló korszerű technikák, eljárások, gyakorlatitípusok népszerűsítése;
- a kommunikációs körülményeknek megfelelő szövegalkotás fejlesztésének kiterjesztése minden tantárgy feladatává;
- a fogalmazástanításba bevont szövegtípusok választékának bővítése.

VI. Új módszerek, új munkaformák

Azáltal, hogy a tanulást aktív és konstruktív folyamatnak tekintjük, maga a tanulás, a tanulási tartalmak, a tanórai interakciók, a tanári feladatok is új megvilágításba kerülnek. Az életközeli problémákkal való cselekvő tanulás (kutatás, felfedezés) fejleszti leginkább a tanulókat. A közösségi tanulásban olyan gazdag tevékenységlehetőséget kell biztosítani, hogy mindenki megtalálja a saját fejlődésének, tanulási stílusának leginkább megfelelő tanulási módot. Ezért a **tevékenység-központúság** elvének érvényesítése mellett szükség van a munkaformák tudatos alkalmazására is.

A **projektorientált tanulás** kevésbé ismert tanulási forma a hazai anyanyelvi nevelési gyakorlatban (Einsiedler 2001). A tanulók egy konkrét, valóságos feladatot kapnak, ezt csoportosan megtervezik, a részleteket kidolgozzák, majd végrehajtják. A hangsúly a tanulók önálló munkáján, felelősségén és a gyakorlati megvalósításon alapul, ez a munkaforma túllépi a tantárgyak határait, demokratizálja a tanulást. Az eredményeknek valóságos használati értékük van. Projektmunka lehet például, hogy a tanulók olyan iskolai feliratokat készítenek, amelyek nemcsak helyesírási, stilisztikai szempontból kifogástalanok, hanem esztétikailag is, sőt eléggé informatívak. Hasonló csoportmunkában végezhető csoportnyelvi, nyelvjárási gyűjtések, retorikai feladatok. Ez a feladattípus sürgős és szükségszerű válasz a gyermeki szocializáció súlyos változásaira. Mivel a diákok maguk szervezik a tervezés, az előkészítés, a végrehajtás folyamatát, a módszer társadalmi,

gyakorlati jelentőségű is. A tanár a projektmunkában tanácsadó, segítő és koordinátor. Ahhoz, hogy a tanulók ilyen típusú feladatot eredményesen végezzenek, **a szaktanárok megfelelő együttműködése** is szükséges, vagyis a magyar nyelvet tanító tanárok is képesek legyenek kollégáikkal közös feladatokat megoldani.

Ugyanazt a tananyagot többféle munkaformával is fel lehet dolgozni, többféle módszerrel is meg lehet tanítani. A frontális munka hátrányaként szoktuk emlegetni, hogy a diákok nem valódi alkotók benne, hanem csak résztvevői a tanulásnak. Így szociális érzékenységük, önállóságuk kevésbé fejlődik, mint például a csoportos kooperatív munkában. A differenciálást nehéz megoldani frontális munkaformával. Ezért annyira csökkentjük a frontális munka arányát, amennyire lehetséges, és csak olyan gyakran alkalmazzuk, amennyire szükséges. De a csoport- és a projektmunka sem valósítható meg frontális munka nélkül, a sikeres csoportmunka előfeltétele a jól szervezett frontális munka (Nuha 2000).

A **páros munka** mostohagyereknek számít nemcsak az anyanyelvi órán, hanem az egész magyar közoktatásban. Pedig igen egyszerű szervezési mód, nagy aktivitást vár el a tanulótól, alkalmazásával matematikailag is sokkal több gyerek dolgozik egyszerre, mint a frontális munkánál; nagyobb önállóságot enged a tanulóknak, nagyobb teret ad egyéni ötleteiknek; közben nemcsak egyéni, hanem kollektív felelősségtudatuk is fejlődik; a többféle inger, a kooperáció által jobb teljesítmény érhető el. Természetesen idő kell a megtanulásához, nagyobb lehetőséget ad a fegyelmetlenségre, kedvezőtlen párosítás esetén visszafoghatja a közös munkát. Mindezen korlátok ellenére érdemes a páros munkát az anyanyelvi órán gyakrabban alkalmazni.

Az egyéni nyelvhasználat sajátosságainak fejlődését, az egészséges anyanyelvészemlélet kialakulását támogatja, ha az anyanyelvi gyakorlatok lehetőséget adnak a diákoknak **differenciált egyéni munkára** is. Ezáltal nyelvi kreativitásuk még jobban fejlődik, a képességeikhez igazodó fejlesztő gyakorlattal önbizalmuk erősödik. A személyre szabott, differenciált munka jobban képes figyelembe venni a nyelvhasználatot befolyásoló szociokulturális körülményeket.

A megfelelő tanári segítséggel történő **heurisztikus** elvekre épülő **tanulás** is speciális képességeket igényel: a problémák felismerését és megfogalmazását, a hipotézis állításának képességét, az eredmények absztrahálásának készségét.

A hagyományos eljárásokhoz képest a tanulás- és tanulóközpontú tanítási módszerek nagyobb felelősséget adnak a diákoknak, jobban bevonják őket a tanulási-tanítási folyamatba. A szociolingvisztikai attitűd kialakulását segítő **kooperatív tanulási módszerek** alkalmazásával olyan nevelési helyzetet teremtünk a diákok számára, amelyben a párok vagy a csoportok együttműködve közös problémát oldanak meg, közös dolgot kutatnak, vagy közösen hoznak létre valamit úgy, hogy ennek elkészítéséhez a csoport minden tagjának hozzá kell járulnia (Bárdos 2000). Ez a kooperatív tanulási mód az egyén csoportbeli felelősségének hangsúlyozásával növeli az autonóm tanulás képességét is. A kooperatív munka mindig interakcióval jár együtt: információátadással, csoportos döntéshozatallal tanulnak a diákok, a tanár körbejár és figyel, ritkán avatkozik közbe. Előnyei, hogy a diákok aktívan dolgoznak, több a lehetőségük kommunikációra, egyéni ötleteiket is meg-

valósíthatják; nemcsak a saját, hanem közös felelősségükre dolgoznak. Kritikai készségük és önértékelésük egyaránt fejlődik; kooperatív tanulás közben alkotó, kreatív gondolkodási folyamatok indulnak el; a tanulókat szociálisan érzékenyebbé teszi, hiszen a kortárs csoporttársaik ötleteiből is tanulnak. A csoport tagjai egyénileg is úgy érhetnek el jó eredményeket, ha az egész csoport sikeres, ezért egymásért felelősséget vállalnak, s a csoportfelelősség növekedésével az egyéni felelősségük is nő. Hosszabb távon a kooperatív munka nagyobb motivációhoz vezet (Kagan 2001; Bárdossy 2002). Nincs olyan magyar nyelvi témakör, amely kooperatív munkában ne lenne feldolgozható.

A kooperatív munkaformát megvalósító gyakorlatokban **háttérbe szorul a tanár hagyományos funkciója**, ugyanakkor felerősödik a csoport, a tanulótársak szerepe. Ez a fajta tanítási mód nemcsak motiváló, hanem bizalomépítő is, segíti a társak nyelvhasználatbeli különbözőségeinek az elfogadását, megértését, megbecsülését. A kooperatív munkában való eredményes részvételhez a tanulóknak jobban kell ismerniük önmagukat és társaikat. Magyarországon a tapasztalataim szerint igen ritkán alkalmazzák a csoportos munkának ezt a formáját, pedig ez a tanulás-szervezési mód fontos eleme lehetne a demokratikus elvekre épülő anyanyelvi képzésnek.

Ugyanakkor – mint bármilyen tanítási-tanulási módszert és munkaformát – a kooperatív együttműködésre épülő tanulás-szervezést sem szabad egyeduralkodónak tekinteni az anyanyelvi nevelésben.

Az új pedagógiai módszerekkel és munkaformákkal kapcsolatos stratégiai feladatok a következők:

- az anyanyelvi nevelésben alkalmazható új módszerek és munkaformák megismertetése a pedagógusokkal;
- a kooperatív csoportmunka, a páros munka, a differenciált egyéni munka és a projektmunka alkalmazási lehetőségeinek a kidolgozása;
- az új módszerek és munkaformák elterjedése után a tapasztalatok összegzése és a tanulságok megfogalmazása;
- folyamatos kapcsolattartás a pedagógiai-didaktikai szakemberekkel további új tanulási-tanítási módszerek és munkaformák megismerése végett.

VII. Az új taneszközök

A tanulás eredményességét meghatározza, hogy milyen **tanulási környezetet** teremtünk a tanulók számára. A magyartanárok valószínűleg felismerik annak szükségességét, hogy az anyanyelvi nevelésben is alkalmazzuk azokat az új taneszközöket is, melyek didaktikailag hasznosak.

Néhány évtized, talán néhány év múlva a diákok a **tömegkommunikációs eszközök** virtuális világában elektronikus tankönyvekből tanulnak, feladataikat a számítógépen oldják meg. A kommunikációs készség fejlesztésének új eszközei lesznek a számítógép segítségével összekapcsolt telefonok és televíziók. Az újfajta

mediális eszközök az iskolában folyó képzés minőségét másképpen is javíthatják: mint szemléltető eszközök a tanítás-tanuláshoz a korszerű háttéranyagot szolgálhatják. Számos olyan területe van az anyanyelvi nevelésnek, amely már most sem nélkülözheti a modern technikai eszközök használatát. Ilyen például a nyelvjárások megismerése, a szöveg nem nyelvi jeleinek elemzése vagy éppen maga a tömegkommunikáció témaköre. A szövegértés és a szövegalkotás fejlesztésének is ki kell terjednie a virtuális szövegek befogadására, illetve megfogalmazására. Az új technológiák alkalmazásával, a programozott tanulással szembeni védekező álláspont részben érthető és azzal magyarázható, hogy még mi magunk sem ismerjük igazán az eszközök kínálta lehetőségeket.

Az új taneszközök alkalmazásával kapcsolatos stratégiai feladatok a következők:

- felkészíteni a pedagógusokat az új taneszközök anyanyelvi nevelésben való alkalmazására;
- a számítógép anyanyelvi nevelésben való használatához konkrét tanulási-tanítási programok kidolgozása;
- az új taneszközök alkalmazása esetén a tapasztalatok összegzése és a tanulságok megfogalmazása.

VIII. A tanári szerep átalakulása

A páros és a csoportos kooperatív munkaformák alkalmazásával a **tanári beszéd** minimálisra csökken, nagyobb teret kap a diákok egymás közötti kommunikációja, gyakorolják az egymásra figyelmet és a szóbeli véleménynyilvánítást. A kognitív pszichológia, a konstruktivista pedagógia elveinek megfelelően gyökeresen megváltozik a pedagógus szerepe. Nem a tanár, a tanító az ismeretek egyedüli forrása, nem a pedagógus a kulcsfigura (Nahalka 2002). A rugalmas pedagógusi irányítás nagyobb teret biztosít a tanulói ötletek kivitelezésére, a tanulói kezdeményezésre. A tanulók nemcsak a tanárral folytatnak valódi dialógusokat, hanem egymással is (Retter 2000).

Ezért továbbgondolandó a **kérdézési technikák** alkalmazása. Az anyanyelvi órák túlságosan tanárikérdés-centrikusak, szemléletváltásra van szükség a tekintetben is, hogy elfogadjuk: nem a tanár kérdése a fontosabb, hanem azok a tanulási-tanítási technikák, amelyekben a gyerekek fogalmazznak meg kérdéseket (Balatoni 1999). Ösztönözni kell a tanulókat a problémamegoldásra serkentő, nyitott kérdések megfogalmazására. Ugyanakkor kellő időt kell biztosítani ahhoz, hogy a kérdésekre válaszoljanak. Az ilyenfajta tanári szemlélet a tanulók természetes kíváncsiságára épít, és azt a lehetőséget aknázza ki, hogy a tanulók a tanár beavatkozása nélkül is tudjanak beszélgetni, vitatkozni a szövegről, a témáról (Bárdossy 2002).

A reflektív tanár nem ellenőr, nem edző, nem sétáló enciklopédia, hanem partner és tanácsadó (Bárdos 2000). Elkötelezett az iránt, hogy gyermekei nyelvhasználatát, anyanyelvi tudását minél hatékonyabban fejlessze.

A tanári szerep átalakulásával kapcsolatos stratégiai feladatok a következők:

- a tanári szerep felfogásával kapcsolatos szemléletváltást segítő pedagógiai-pszichológiai megalapozás;
- a különféle tanári szerepeket bemutató oktatási segédanyagok készítése;
- a szemléletváltást ösztönző, az anyanyelvi nevelést szolgáló oktatási-nevelési feladatok kidolgozása.

IX. Záró gondolatok

A pedagógusi autonómia nem jelentheti azt, hogy a komplexitás rosszul értelmezett fogalmába kapaszkodva elhanyagoljuk az anyanyelvi képzést. Nagy a magyartanár felelőssége, az ő személyiségén, tudásán, hivatásszereteten múlik az anyanyelvi nevelés jövője. Hiába készülnek jobbnál jobb tantervek, születnek korszerű anyanyelvi programok, szebbnél szebb tankönyvek, nem nélkülözhetők a hivatásukat magas szinten művelő, kiváló pedagógusok. Nem a tudomány mondja meg, hogy melyik a helyes pedagógiai elmélet. Mi magunk építjük fel az új tanítási-tanulási modelleket; a gyakorlat, a környezetből és a gyermekekből eredő szükségszerűségek döntenek. A cél és a megfelelőség dönt. Az anyanyelvi nevelés tartalmi és módszerbeli megújításához, az anyanyelvi nevelés jövőjét szolgáló helyes stratégiák kiválasztásához személyes elkötelezettség szükséges. Nem halaszthatjuk el az anyanyelvi nevelés tartalmi és pedagógiai modernizációját, de a változásnak elsőként a fejekben kell végbemennie. Fontos, hogy ne fogadjunk el látszattmegoldásokat. A döntés felelőssége a miénk.

Új utakon szeretnék járni a jövőben abban az értelemben is, hogy növekszik a magyar nyelv és az anyanyelvi nevelés társadalmi értéke s a mindezért fáradhatatlanul munkálkodó magyartanárok társadalmi megbecsülése.

SZAKIRODALOM

- Antalné Szabó Ágnes 1995. A szöveg szemléletű grammatikatanításról. *Magyar Nyelvőr* 119: 34–44.
- Antalné Szabó Ágnes 1999. Új utak az anyanyelvi nevelésben. Melyiket válasszam? In: *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 212. Budapest. 679–88.
- Antalné Szabó Ágnes 2000. A fogalmazástanítás alapjai. In: *Vox humana. Bolla Kálmán professzor hetvenedik születésnapjára*. ELTE, Budapest. 35–41.
- Antalné Szabó Ágnes 2002. A szó hatalma. In: Keszler Borbála–Kiss Róbert Richárd szerk.: *Harmincéves a Mai Magyar Nyelvi Tanszék*. Budapest. ELTE. 65–75.
- Antalné Szabó Ágnes 2003. A szociolingvisztika mint szemlélet, mint tudás, mint pedagógia az iskolában. In: *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*. ELTE. 293–7.
- Balaton Teréz 1999. A megszólalás esélyei az iskolában. In: V. Raisz Rózsa–H. Varga Gyula (szerk.): *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 212: 395–401.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Bárdossy Ildikó–Dudás Margit–Pethóné Nagy Csilla–Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei.* Pécsi Tudományegyetem, Pécs–Budapest.
- Báthory Zoltán 2002. Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle* 10. (www.oki.hu/upsz.asp)
- Brokerhoff, Karl Heinz 1976. *Kreativität im Deutschunterricht.* Aloys Henn Verlag, Kastellaun.
- Crystal, David 1998. *A nyelv enciklopédiája.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő 1992. *Kognitív pedagógia.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő szerk. 2002. *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Einsiedler, Wolfgang–Götz, Margarete–Hacker, Hartmut–Kahlert, Joachim–W. Keck, Rudolf–Sandfuchs, Uwe 2001. *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik.* Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Európai kihívások a magyar oktatásban. 2003. Beszélgetés Sió Lászlóval, az Oktatási Minisztérium politikai államtitkárával. *Új Pedagógiai Szemle* 3. (www.oki.hu/upsz.asp)
- Harmer, Jeremy 1998. *How to Teach English.* Longman.
- Hedge, Tricia 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom.* Oxford University Press.
- Horváth Zsuzsanna 1998. Az érvelés mint érettségi feladat a szövegértésben és a fogalmazásban. In: *Mérés – értékelés – vizsga 4. Középszintű tantárgyi feladatbankok III. Anyanyelvi tudástérkép.* Országos Közoktatási Intézet. 111–217.
- A. Jászó Anna 2002. A szövegértő olvasásról. *Magyartanítás* 4. 4–14.
- Kagan, Spencer 2001. *Kooperatív tanulás.* Önkonet Kft., Budapest.
- Kiss Jenő 1995. *Társadalom és nyelvhasználat.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss Jenő 2000. Magyar nyelvjárástani kalauz. Antalné Szabó Ágnes (szerk.): *Magyar Nyelvészeti Továbbképzési Füzetek* 3. ELTE, Budapest.
- Mihály Ildikó 2002a. PISA 2000 – a hivatalos OECD-jelentés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle* 7. (www.oki.hu/upsz.asp)
- Mihály Ildikó szerk. 2002b. Az új évezred Európájának oktatási és képzési rendszere és az élethosszig tartó tanulás. *Új Pedagógiai Szemle* 7. (www.oki.hu/upsz.asp)
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nuha, Hans-Eberhard 2000. Die Socialformen des Unterricht. *Pädagogik*. 2. 10–3.
- Nyíri Kristóf 2002. *Tanulás a virtuális-térben.* Élet és Tudomány LVII. 48: 1511–3.
- Orth, Peter 2000. Gesprächsformen im Unterricht. *Pädagogik*. 2. 14–7.
- Peters, H. Wiliam 1987. *Effective English Teaching.* National Council of Teachers of English. Urbana, Illinois.
- Retter, Hein 2000. *Studienbuch Pädagogische Kommunikation.* Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Szende Aladár 1996. *Az „érzelmek iskolájában”.* A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 207.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1996. Történeti szociolingvisztika az iskolában. *Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 207: 93–8.
- Zsolnai József 2001. *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalom-pedagógiai kutatások körében.* Pápa.

Antalné Szabó Ágnes

SUMMARY

*Antalné Szabó, Ágnes***New strategies in mother-tongue education**

The aim of this paper is to present a survey of new strategies that are required for the reformation of mother-tongue education both in content and in methodology. The paper lists some strategic tasks related to the variables of the immediate (or larger) environment determining mother-tongue education. The objectives of mother-tongue education are formulated on an entirely new basis. The paper discusses, in particular, pedagogical requirements concerning the development of reading comprehension and a process-based teaching of essay writing skills, as well as up-to-date teaching methods and activity types to be introduced in mother-tongue education. Finally, a necessary redefinition of the teacher's role is discussed on the basis of constructivist pedagogy and cognitive psychology.