

## Közművelődés — nyelvkultúra

A permanens nevelés, önnevelés, felnőtt-oktatás vagy *androgógia* kifejezései nem véletlenül kezdenek meghonosodni a pedagógiában. A tudomány, technika rohamos fejlődése az iskola elvégzése után is a hivatás gyakorlása szempontjából nélkülözhetetlen, újkeletű ismeretek megértését kívánja az embertől. Ebből következik, hogy az iskolának nemcsak széles körű általános műveltség alapjait kell átszarmaztatnia, hanem olyan eszközökkel is fel kell vértéznie az ifjúságot, amelyek a permanens művelődés és felnőtt-oktatás előfeltételei.

A felvázolt gyakorlati és az attól elválaszthatatlan közművelődési szempont három, egymással kölcsönhatásban álló feladat elé állítja az oktatást: a) olyan *művelődési tartalmak* kiemelése az egyetemes kultúrából, amelyek szelektív jellegük ellenére pedagógiai operativitásúak, azaz tárgyilag éppen azt nyújtják, ami felfogható és olyan egységes rendszerbe foglalható, amely a későbbiekben is alkalmas újabbnál újabb keletű ismeretek beiktatására: b) olyan készségek és képességek kialakítása, amelyek az *alkotó gondolkodásmód* kellékei, és ezért alkalmassá teszik az embert műveltséganyaga általános kiszélesítésére és a hivatás megfelelő gyakorlása szempontjából soron levő új ismeretek megértésére és értékesítésére; c) olyan *nyelv-, illetve beszéd- és íráskultúra* meghonosítása, amely a nyelv kommunikációs jellegét kiaknázva azt a permanens nevelés, önnevelés mindennapi eszközévé avatja.

A harmadik feladat, a beszéd- és íráskultúra kialakítása — közművelődésünk szempontjából — mérhetetlenül fontos. Mindkét előbbi feladattal összefügg. Közvetítési iskoláskorban és azon túl is a művelődési tartalmakat, elősegíti azok megszerzését és jelentős intellektuális képességek kifejlesztését. Ezért látjuk indokoltnak éppen e harmadik feladat egyes vonatkozásaival foglalkozni.

Hazánkban, ahol az óvodától az egyetemig magyar nyelvű oktatás létezik, sokáig a szépirodalmunk, a sajtó- és színház-hálózatunk, s magyar nyelvű rádió- és televízió-adás is van, az anyanyelvi kultúra ápolására egyre gazdagodó lehetőségek kínáikoznak. E sokféle lehetőség kiaknázása az iskolát, amely az ifjúság társadalmi beilleszkedését hivatott előkészíteni, sokrétű feladat elé állítja. Széles alapú anyanyelv- és irodalmi kultúrát kell meghonosítania. S miután a román nyelv és irodalom elsajátítása vitathatatlanul társadalmi és egyéni érdekként vetődik fel, az anyanyelvi megalapozású román nyelvkultúra amolyan „ikerstruktúráként” áll előttünk. A mi esetünkben azonban, főleg ma, a tíz- és még több osztályos oktatás feltételei között, a nyelvkultúra tekintetében itt sem szabad megállanunk. A világszerte tömegmozgalommá vált idegennyelv-tanulásból is részt kell vállalnunk. Az így felfogott nyelvkultúra értékes segédeszközt jelent a szocialista tudatosságú ember életében, gyakorlatában, a sokirányú információközlés és -felfogás kiszélesedésében.

A világ „meghódítása” a természet rendje szerint a zsenge gyermekkortól. Comenius szavaival élve, „az anyai iskolában”, a családban kezdődik, és folytatódik az óvodában és iskolában. S bár kezdetben a gyermek számára a szó még nem

fogalmilag eleveníti meg a tárgyat, amelyet hároméves korában is még céltalanul mozgat, mégis a valóság és a mesevilág személyiséget gazdagító elemei, élményei az emlékezetében megragadt szavakba kapaszkodva nyerik el a viszonylagos marandóság állapotát. A beszéd tehát abban a korban — és ez magába foglalja a kisiskoláskort is —, amikor a személyes tapasztalat korlátozott és a gyermek gondolkodása konkrét, a képzettel összenőtt szó útján közvetít emberformáló információkat és emóciókat. Érthető, ha a nagy gondolkodók, írók, pedagógusok — közöttük hazai szakembereink is — nagy jelentőséget tulajdonítanak az anyanyelvnek mint minden valóságismeretet jelző sajátos kötőanyagának, minden újabb közlés felfogására és *raktározására* is alkalmas kommunikációs eszköznek.

A nyelvi kulturáltság összefügg az alkotó gondolkodásmód összetevőiként jelentkező értelmi képességek kialakulásával, rendszeres fejlesztésével. Az elvont gondolkodás — nyelvi gondolkodás. A szavak jelentése (szemantika) a nép eddigi gondolkodási tevékenységét tükrözi. „Épp ezzel gazdagodik értelmi szempontból a gyermek, amikor az oktatás folyamán elsajátítja anyanyelvét: elsajátítja a külvilág jelenségei elemzésének, szintézisének és általánosításának bizonyos rendszerét“ (Sz. L. Rubinstein: *A pszichológia fejlődése*, Budapest, 1967). Amikor az ember fogalmaz, tulajdonképpen gondolatainak szavakban való „elhelyezését“ valósítja meg. Az elhelyezés e folyamatában szükségszerűen bekövetkezik a gondolat újraelemzése, emelkedő szintű tudatosulása. Ezt a folyamatot fejezte ki empirikusan, de igen találóan a régi iskola tanterve, amely külön tantárgyként írta elő „a beszéd- és értelemgyakorlatot“. S hogy mi nem illetünk ezzel a névvel egy meghatározott tantárgyat, annak tulajdonítható, hogy a korszerű tantervelméleti koncepció a beszéd és gondolkodás fejlesztését *valamennyi* tantárgy feladatának tekinti. Nos hát, a beszéd és értelem gyakorlása, az alapvető nyelvi és gondolkodási struktúra a családon és óvodán túl, az iskolában alakul ki, nemcsak az anyanyelv és irodalom oktatása, hanem valamennyi, anyanyelven előadott tananyag nyelvpedagógiai kifogástalan oktatása útján.

Vajon az iskola világszerte meghonosodott eszközei, amelyeket az általános nyelvkultúra és a megalapozó anyanyelvi kultúra szolgálatába állíthat, elegendőnek bizonyulnak-e a kor mai követelményeinek színvonalán?

A különböző pedagógiai törekvések, irányzatok, mint amilyenek a programozott, az audio-vizuális, az exempláris oktatás, a tanulói „felfedezések“ útján történő képzés, arról tanúskodnak, hogy világviszonylatban megnövekedtek az igények az oktatás iránt. Lázasan folyik a jobbnál jobb megoldások keresése.

Az említett didaktikai törekvések közös tartalmi jegy alapján *minőségi* szempontból is figyelmeztetnek. Arról tanúskodnak, hogy szakítottunk azzal a feudális keletű felfogással, amely a gyermeket, serdülőt erkölcsi és intellektuális szempontból egyszerűen receptív (befogadó) tényezőnek tekintette. A régi didaktikai modell ez volt: a nevelő elmondja, a tanuló pedig befogadja, emlékezetébe vési, majd felmondja a leckét. Csakhogy az emberi megismerés ennél gazdagabb és a nevelés útján egyre alkalmasabbá válik, sőt többre is tart igényt. A tanuló nemcsak az egyoldalú — és ebben a formában a cselekvő gondolkozást bénító — emlékezet útján kér részt az általános műveltség, és az ennek részeként jelentkező nyelvismeret megszerzéséből. Valamennyi említett didaktikai törekvés a tanuló érzéki és elvont megismerési készségének sokoldalú mozgósítását célozza. E didaktikai aktivizáció feltétele az, hogy a család, az óvoda és az iskola a kifejlődő anyanyelvi struktúrák adta lehetőségek széles körű kiaknázásával a játék, mese, dal útján olyan *informáló és emóciókat árasztó* nevelési folyamat hullámverésébe állítsa a tanulót, amely a

tudatos állásfoglalás képességét, az elmélyült anyanyelvi műveltség és az anyanyelven túlmutató modern nyelvkultúra igényét alakítja ki.

Az utóbbi évek folyamán a magyar tannyelvű oktatás feltételei között a román nyelv oktatása elmélyült. Bebizonyosodott, hogy a román nyelv tanulására ösztönző legjobb motiváció az érdeklődést keltő, tevékenykedtető oktatásmód. Erős motivációnak bizonyul az is, ha a nevelőnek sikerül demonstrálnia, hogy a román nyelv elsajátításával olyan kiszélesedett nyelvtani alapra és szókincsre tesz szert a tanuló, amely megkönnyíti bármely idegen nyelv, elsősorban a latin nyelvek elsajátítását. Beszéd-motiváció az is, amikor a nyelv szépségeire kiváló magyar és román költők (Áprily, Jelebeanu) műfordítói tevékenysége révén is felhívjuk a figyelmet. A román nyelv sikeres elsajátítása tekintetében a tanulói „hozzáállás” megfontolt nevelői irányítása tehát elengedhetetlen.

Az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatban közismert, hogy az összehasonlítás, fordítás kizárólagossága mennyi mechanikus, kimerítő megoldáson, csaláson alapuló eljárást honosított meg. Ezt a siralmas helyzetet, úgy látszott, sikerül a „direkt módszer” bevezetésével megváltoztatni. Valóban, amíg szemléltetés, tevékenykedtetés útján bekapcsolható a tanulók érzéki megismerése, a direkt módszer eredményesnek bizonyul. Amikor azonban a tankönyvben adott anyag alapján a közvetlenül tapasztalható valóság kereteit meghaladó szókincsre van szükség, a direkt módszer elakad, módosulást szenved. Nem egy esetben nehézkes, unalmas, sok időt igénylő és nem mindig sikerrel záruló körülírásokba, magyarázatokba fullad.

Az utóbbi években a strukturalista nyelvpedagógia elterjedésének lehetünk tanúi. Egyik jeles művelője, a jugoszláv Peter Guberina kutatásai, nyelvpedagógiai eredményei arról tanúskodnak, hogy az öncélú, a nyelv funkciójától elszakított nyelvtan-tanulás erőltetése, és a szókincs gyarapítására irányuló egyoldalú memorizálás, amely a direkt módszer esetében is egy idő után szükségszerűen bekövetkezik, elkedvetleníti a tanulót.

Miben áll a strukturalista nyelvoktatás újszerűsége?

A mondat — és nem a szó — az a legkisebb egység, amely alkalmas valamely gondolat, logikai ítélet kifejezésére. Egy adott nyelv számtalan lehetősége arra, hogy számtalan mondatot alkosson, visszavezethető viszonylag kis számú, mennyiségileg pontosan meghatározható alapstruktúrára (E. Vasilii: *Gramatici generative. Limba română*, 1963. 3). A különbség két nyelv között éppen az alapstruktúrák sajátosságai-ból adódik. Az anyanyelv alapstruktúráit gyermekkorunkban sajátítjuk el. Az idegen nyelv megismerése részben azon múlik, hogy az anyanyelv és az idegen nyelv alapstruktúrái közötti hasonlóság és különbség milyen jellegű és mérvű.

A nyelvben is különböző szintű struktúrák, struktúra-kategóriák, -osztályok, -csoportok jelenléte állapítható meg. Nyelvpedagógiai szempontból a feladat az, hogy ezek fokozatos megismerése révén az egyre magasabb szintű nyelvi modelleket birtokoló tanuló *analógiás* úton mind biztonságosabban és változatosabban tudja hasznosítani, amit tanult.

Amikor a nevelő hangos szóval bemutat egy, a későbbiekben hasznosítható nyelvi modellt, akkor támaszkodnia kell a tanulói tevékenységre, utánzásra, a jelentést jelző tényleges tárgyra, jelenségre, képekre, összefüggő eseményeket ábrázoló rajzokra, vetítésekre, audio-vizuális iskolai apparátusra. Ilyeneket részben maga a tanár is összeállíthat. Ahol a strukturalista nyelvoktatás elterjedt, ott a szemléltető anyag nyomtatásban lát napvilágot. A bemutatást rendszeres gyakorlásnak kell követnie, amelyben szintén következetesen érvényesítendő a strukturalista nyelvpedagógiai szemléletmód.

Az eredményes nyelvtanulás szempontjából igen fontos gyakoroltatni a tanulót

kat a már ismert modellek átstrukturálására. A kijelentő mondat átalakítása óhajtó vagy felkiáltó mondatná nemcsak a rugalmas gondolkodást, hanem a rugalmas nyelvhasználat készségét is fejleszti. A hiányosan adott struktúrák (azaz mondatok) kiegészítését vagy egyszerű mondatoknak bővített, sőt összetett mondatokká fejlesztését már a hagyományos nyelvtanítás is hasznosnak ítélte. Különös gonddal állítandók össze a fokozatosan összetettebb beszédgyakorlatok, amelyek a már ismert modellek alapján, a valóság egyre szélesebb területét fogják át ugyancsak szemléltetés útján. A legmagasabb szintet a szóbeli és írásbeli fogalmazások képviselik, amelyek a tanult modellek alapján, kezdetben nevelői irányítással, majd egyre nagyobb tanulói önállóság útján azt a célt szolgálják, hogy a tanulók nyelvtani ismereteiket változatosabban alkalmazhassák, a ritkábban használt kifejezésekkel élhessenek, a mondatszerkesztésben gyakorolhassák magukat.

A strukturalista nyelvtanítás a nyelvi anyag kiválasztásában, az alapvető struktúrák kidolgozásában számol az anyanyelvi alapstruktúrák sajátosságaival (Robert Lado: *Linguistica Across Cultures? Michigan*, 1967). Csak a legszükségesebb nyelvtani ismereteket nyújtja, azonnal hasznosítva azok nagy integráló erejét. Az öncélú grammatizálás éppen ettől az integráló erőből fosztja meg a nyelvtani ismereteket.

A széles értelemben vett iskolai nyelvkultúra még fennálló hiányosságai operatív tantárgypedagógiai beavatkozásra szorulnak. Valamennyi iskolában, ahol a nyelvművelés akadozik, vagy a tanulói aktivizáció nagymérvű hiánya vagy helytelen iránya észlelhető. Utóbbi esetben kemény memória-munka folyik a befektetett energiához viszonyítva kevés sikerrel (Miroslav Cipro: *A korszerű képzés problémái. Pedagógiai Szemle*, 1966. 2).

Az iskolai nyelvpedagógiai apparátus kiszélesítése, a tanulónak az oktatás mind a négy mozzanatába való bekapcsolása útján azonban meg lehet teremteni a modern nyelvtanítás objektív és szubjektív feltételeit. Nem célunk a *nyelvi laboratóriumok* nagy jelentőségéről, még kevésbé azok módszertani vonatkozásairól beszélni. Időszerű azonban újra hangoztatni, hogy semmilyen művelődési tartalom átszármasztatása, így a nyelvművelés eredményes megoldása sem képzelhető el a tanulók olyan széles körű aktivizációja nélkül, amely szerepet biztosít nekik: a) az új ismeretek feldolgozásában, b) a tanultak begyakorlásában, összefoglalásában, c) egyre igényesebb alkalmazásában és d) az eredmények ellenőrzésében. Ez egyrészt azt eredményezné, hogy — ott, ahol ez előfordul — megszűnne a tanulók lefokozott, degradált állapota, amely majdnem kizárólag memorizálásra kényszeríti őket, s megnyílnának a tanulói öntudatosság zsilipjei. Másrészt olyan intellektuális munkamódszerhez szokhatna a tanuló, amely a leendő dolgozó, szülő és közéleti ember tevékenységét előkészíti. Ezzel közműveltségünk és iskolai nyelvkultúránk újabb összefüggése tárul fel, különösen, ha következményeiben és távlataiban tesszük mérlegre az intellektuális munkakészségek és szokások e vonatkozását.

Az a gyakorlat, amely a tanulót majdnem kizárólag a didaktikai számonkérés tárgyának tekinti, vele együtt szükségszerűen lefokozza a tankönyvet is. A tankönyv használata — eltekintve egyes tanulók gyakorlatától — felettetés előtt néhány izgalmas órára korlátozódik. Így aztán a tanulók legtöbb kudarcélménye a felettetéshez és a tankönyv használatához kapcsolódik. A tankönyvhöz fűződő pozitív vagy negatív tanulói kapcsolat jelentőségét aláhúzza az a tény is, hogy a világ évi könyvtermelésének több mint fele tankönyv. A nyelv és irodalom oktatásában — érthető okokból — különösen fontos az aktivizáció és ezzel együtt a tankönyv és más könyvek: szépirodalmi művek, szemelvények, nyelvtani minimumok, szótárak bekapcsolása az oktatás valamennyi mozzanatába. Ugyanis itt az anyag természete

miatt könnyebben sodródik a tanár a deklaratív oktatásmód lejtőjére, mint a természettudományi tantárgyak tanításakor.

Az új ismeretek feldolgozásának első szakasza, azaz a tényanyag bemutatása és vizsgálata során az esetek többségében indokolt bevonni a tanulókat az anyaggyűjtésbe. A tanuló kijelölt vagy tetszés szerinti szövegből, megadott, majd tetszés szerinti rendszerbe, táblázatba foglal nyelvtani, esztétikai alakzatokat, jellemzéseket a főhős személyiségére, alakulására, a téma lényegére vonatkozó adatokat. Annyit és úgy, hogy az inkább sikert ígérő „észtorna” maradjon, mint sok időt igénylő írásbeli feladat. Lehet ez előzetes házi feladat, de lehet a tanítási óra szerves részeként annak első 10—20 perces mozzanata. A forrásmunka tankönyv, vagy más könyv még nem tanult része, szemelvénye is lehet. Ilyenkor az előre megadott táblázatba való tömör kifejezés vagy éppen megegyezéssel jel beírása nem igényel fáradságot, időt. Az így felszabadult energia az adatoknak a szövegből való kiemelésére, azaz megfigyelésére és az adott rendszerbe való gondolati elhelyezésére marad.

Az idegen nyelvek tanulásában ide kívánczik az az eljárás, amelyet szavak kartotékolása névvel lehetne illetni. Az eljárás alkalmazása gyermekek, egyetemi hallgatók egyéni nyelvtanulásában számukra érdekes anyagból, témakörből — például a pszichológus hallgató esetében pszichológiai szövegből — kiemelt és elemzett ismeretlen szavak könnyed elsajátításával két-három hónap alatt meglepő eredménnyel jár. A szavak 5 × 3 cm-es kartonlapokra, rajzlapokra kerülnek. Egyikre az adott szövegből vett idegen nyelvi kifejezés vagy nyelvtani alakzat (nem szabály), a másikkra az anyanyelvi megfelelő kerül, hátlapjaikon azonos sorszámossal. A mintegy két tucatnyi szó és azok fordítása 3—4-szeri összekeverése és ismételt kirakása után minden különösebb szellemi erőfeszítés nélkül megmarad az ember emlékezetében. Az eljárást Zörgő Benjámint egyetemi tanár kezdeményezte idegen nyelvek egyéni tanulására, s gyermekek, egyetemi hallgatók körében meglepően jó eredményeket ért el (I. Radu: *Psihologia învățării*. București, 1969).

Amikor Bodrogi György kalotaszentkirályi tanárral együttműködve, az említett eljárást csoportos iskolai nyelvtanulásra alkalmaztuk, be kellett illesztenünk a sajátos feltételek és nyelvtanulási módszerek rendszerébe. A sorra kerülő olvasmány iránti érdeklődést előzetesen ki kellett alakítanunk, hogy a szavak kartotékolása a tanulók előtt is indokolt legyen. Minden tanulónak megvan a maga karton-sorozata, de az olvasmány tárgyalása idején gyakorlati okokból egy padban csak egyetlen sorozatot raknak ki. Az olvasmány bevezetése, szakaszonkénti megbeszélése során elkerülhető a sok időt igénylő szó- vagy fogalom-magyarázat, hiszen a tanulók akkor tekintenek a kirakott szavakra, amikor éppen szükséges. Így idő marad a lényegi mondanivaló vagy formai szépség megláttatására. A szavak kartotékolása a szókincs nagymérvű gyarapításával „lendületbe” hozza a nyelvtanulást. Egyoldalúságát osztályszintű, és amikor szükségesnek látszik, differenciált csoport-szintű konverzációkkal lehet elkerülni (P. Petersen: *Der Kleine Jena-Plan*. Braunschweig, 1959; E. Meyer: *Sozialerziehung und Gruppenunterricht international gesehen*. Stuttgart, 1963).

A differenciált nyelvoktatás folyamán, az aktuális szükségletektől függően egy csoport tagjai — akiknél az emlékezet nehezkesebb — egyénenként vagy tanuló páronként a kartotékolás szavak kirakásával foglalkoznak, és így kevésbé vagy egyáltalán nem unalmas és nem fárasztó memória-gyakorlatot végeznek. A másik csoport tagjai sajátos hangsúly-elhelyezéseket írnak ki, húznak alá vagy a tankönyvvel vagy máshonnan vett szöveggel összekapcsolt, előkészített feladatlapra, tanult nyelvi struktúrák átstrukturálását végzik. Így analízisre-szintézisre „kényszerítve” a

kiemelt nyelvi jelenségek tudatosulnak. A harmadik csoport tagjai a nevelő *közvetlen* irányításával az idegen nyelvi beszélgetésben gyakorolják magukat. A 10–20 pernyi csoportos munkát megelőzheti és követi az így sokkal változatosabban szervezhető frontális osztály-munka. A csoportokban egyénileg végrehajtott feladat a csoporttagság szükségleteit veszi figyelembe, végrehajtható, tehát sikerrel kecsegtet. Azt gyakoroltatja, ami a tanuló „felzárkózása“ szempontjából éppen a legidőszzerűbb, és így a tanuló számára is könnyebben motiválható szükségesség. Amikor az ilyen jellegű gyakorlás lehetőségeit felvillantjuk, tulajdonképpen már az oktatási folyamat második mozzanatában vagyunk, s a begyakorlás, egybefoglalás sokféleképpen kombinálható eljárásaira, illetve szervezési formáira utalunk.

Az oktatás harmadik mozzanata az alkalmazás. Ennek felületes, hiányos összeállítás vagy kihagyása a nyelvtanulás csődjét jelentheti. Ahogyan szókincs hiányában, ugyanúgy alkalmazás hiányában is megtorpan a nyelvtanuló kedve, lendülete. Mindaz, ami előzetesen történik: a tanulók individualizált anyaggyűjtése, a tanult anyag begyakorlása csak *előkészület*. Mindez a tanuló számára csak abban az esetben kaphat végleges értelmet, ha a tanultak fokozatosan emelkedő szintű alkalmazására is sor kerül. Az alkalmazás szintjei, módjai az adott tananyag jellegétől függően csak kellő pszichológiai, pedagógiai mérlegelés útján alakulnak ki és érik el a gyakorlatilag kívánatos határfokot. Csoportos munkára az alkalmazás során is sor kerülhet *alkalmazó* és a kissé lemaradt tanulókkal *begyakorló* csoportok létrehozásával.

Ha az egyénileg, csendben tevékenykedő tanulók „előkészített“ feladatlapokra jegyeznek, az ellenőrzés a csoportos foglalkoztatás befejezése után azonnal és rövid idő alatt elvégezhető. Ez a gyors „visszajelentés“, amely azonnal tájékoztat nevelőt és tanulót az elért siker vagy az elkövetett nyelvi hiba mibenlétéről és mértékéről. felbecsülhetetlen pedagógiai értéket képvisel a további munka szempontjából.

Az oktatási folyamat valamennyi mozzanatának változatos strukturálása s a csoportos és egyéni tevékenység váltakozása éppen az elvontabb munka iránt kevésbé fogékony diákok tanulási kedvét, teljesítményét emeli magasabb szintre.

Bakó Béla



*Hora Coriolan:  
Máramarosi mítosz*