

mát támogatja, ami jobban illeszkedik egy tudásalapú társadalom struktúrájába.

A megváltozott tantervek célrendszereibe integrált motivációs erők nagy hatással működnek. A tanulói projektek megszervezése és szakmai követése szélesebb körű kognitív kompetenciát követel és nyújt a tanár számára. Az egyes tantárgyak oktatása helyett tantárgycsoportok oktatását önállóan vagy más pedagógusokkal szorosan együttműködve végző tanár munkáján keresztül saját szakmai felkészültségét is gazdagítja.

A kísérleti jelleggel bevezetett tantárgyi programok akciókutatásra, reflexióra készítetik a szakembert, minek eredményeképpen szakmai kompetenciája elmélyültebbé, alaposabbá válik. Szemben a kötelezően előírt továbbképzési programokkal ezen utóbbi, az oktatási rendszerekbe integrált továbbképzési módszerek eredményeképpen a pedagógus belső motiváció hatására válik érdekeltté tudásának bővítésében.

Összegzés

A jövő oktatási rendszereinek középpontjában a tanuló áll, aki személyi, szociális, kognitív és szakmai kompetenciáját tekintve kiváló pedagógusra támaszkodhat. Ez a pedagógus kommunikációs készségét és módszertani ismereteit egyaránt felhasználva segíti hozzá a tanulót tudásának bővítéséhez, miközben szüntelenül

szem előtt tartja önmaga emberi és szakmai gazdagodását.

A nápolyi tapasztalatcsere eredményeiről beszámoló jelentés hangsúlyozza a pedagógusnak a továbbképzésekre vonatkozó kötelezettségeit és jogait.

A képzés tartalmát illetően az általános és szakmai kompetenciák fejlesztésére szolgáló programok tervezésénél a résztvevő személyek és intézmények tényleges szükségleteinek felmérésére és ilyen módon alulról felfelé történő megközelítés jelentőségére hívja fel a figyelmet.

A szükségletelemzés eredményeit a továbbképzés tartalmi és szerkezeti tervezésébe gondosan beépítő eljárás eredményeként várható, hogy a pedagógus olyan eszközök birtokába kerül, amelyekkel lehetőségessé válik szakmai tevékenysége minőségének javítása s ezen túl a korábbi elszigeteltségből kilépve tapasztalatainak csapatmunka során történő megosztása a kölcsönös gazdagodás jegyében.

Irodalom

- Csapó B. (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 Nagy J. (1994): Tanterv és személyiségfejlesztés. *Edukáció*, 3. 367–380.
 Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.
 Zsolnai J. – Zsolnai L. (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Budapest.

Fábián Gyöngyi

A magyar nyelv tanításáról

Meggyőződésem, hogy a készség- és gondolkodásfejlesztés igénye megvan mindnyájunkban, de ha erre rászánjuk a kellő időt, be kell hoznunk a „lemaradást”, azaz el kell végezni bizonyos „anyagot”, s elegendő ellenőrzésre is szükségünk van a megalapozott értékeléshez, és így tovább, mindezt heti egy, a kisebbeknél két órában.

Szokásos könyvajánlásomban, amelyet minden szemeszter végén leendő magyartanároknak tartok, első helyen szerepel *John Holt* 'Iskolai kudarcok' című könyve. Ebből idézek: „Visszatekintve, most dühös vagyok magamra, bánom,

hogy megírtam ezt a két dolgozatot. A jó tanulóknak semmi szükségük nem volt rá, a rossz tanulókból pedig az elmúlt egy hónapos ismétlés és gyakorlás kiölte az év során felszedett önbizalom és józan ész legnagyobb részét... Meglehetősen laza

óráimon az elmúlt ősszel tág teret biztosítottam a fejlődésnek, de a gyerekek még ezen is túlmentek, valóban gondolkoztak és tanultak, és elkezdtek bízni képességeikben... Kell lennie egy olyan oktatási módszernek, amellyel napvilágra hozhatjuk a gyerekekben szunnyadó nagyszerű emberi képességeket. Persze, amíg a tesztekre esküszünk, addig egy lépést sem tehetünk előre... Minden jó szándékunk és nyilatkozatunk ellenére az iskolában sokkal több az öröm, mint az öröm, és amíg ez így marad, addig a gyerekek olyan stratégiákat fognak használni, amelyek célja elsősorban a bajok elkerülése. Hogyan ösztönözhetnénk a gyereket örömteli, kíváncsi és tettere kész részvételre az életben, ha az egész iskolarendszer a »jó válasz« istentésére épül?» (1)

Az időprobléma megoldásában nem segítenek az itt következő gondolatok. Csak arról szólok néhány szót, hogy mi, Lengyel Klára és Tolcsvai Nagy Gábor kollégáimmal hogyan képzeltük el a magyar nyelv tanítását. Nem ismertem a teljes progra-

munkát, csak e szakmai nap címének jegyében olyan állításokat sorakoztatok fel, amelyek számunkra alapvetőek voltak, tehát munkánkat meghatározták. Majd az ezekből adódó módszertani következtetéseket sommázom és szemléltetem a tankönyveinkből származó egy-egy példával.

Az anyanyelvi órán a nyelvüket beszélő (tehát azt valamilyen nyelvváltozatban és műveltségi szinten tudó) diákokkal foglalkozunk. Ezért a nyelvtan vagy szebben: a magyar nyelv, – a diákok túlnyomó részének – az anyanyelv speciális tantárgynak számít: eszköze és témája, tárgya is a tanuláshoz, készségfejlesztésnek. Nem az iskolában tanulják meg, mint sok más tárgyat, hanem természetes körülmények között, spontán módon már elsajátították, és – amikor hozzánk kerülnek – birtokában

vannak; ismétlem még egyszer: valamilyen változatban, valamilyen szinten.

Kezdetben a nyelv egészélvű (holisztikus) bemutatása a célszerű (5–6. évf.), mivel a diákok is így viszonyulnak a nyelvhez; ezt követi a részekre bontás (a funkcionális szemlélet megtartásával) (például hangtan, alaktan, mondattan); végül a harmadik szakasz a szintézist, a globális egységek felé haladást kívánja meg (10–12. évf.).

A gyakorlati jellegű tudást kezdetben kreatív ismeretszerzéssel bővítjük (5–6. évf.); a gyakorlati tudást (a korosztályi szinten) fogalmi jellegű tudással magyarázzuk (a túl korai és a nyelvhasználathoz nem kapcsolódó „tisztán” fogalmi ismeretátadás elidegenítené a diákokat saját gyakorlati tudásuktól); a harmadik szakaszban a fogalmak kreatív használatát támogatjuk

(10–12. évf.).

A gyerekek hisznek abban, hogy a dolgoknak értelmük van vagy lehet – írja John Holt. Én bízom abban, hogy ezt az értelmet megtalálják abban a nyelvtanításban, amely nem húz falat a nyelv és a diák saját nyelvhasználatára, gondolkodásmódjára és tapasztalatai közé, hanem arra épít és abból építkezik.

A túl korai, nagyon leegyszerűsítő ismeretátadással magyarázom egyik vissza-visszatérő tapasztalatomat: olyan felső tagozatos (sőt gimnazista) diákok számára, akik már tanulták korábban a szófajokat (anélkül, hogy megértették

volna), maga a szófaj üres kifejezés maradt, nem jelent semmit, és gyakorlatilag próbálkozásos alapon sorolják a szavakat szófajokba.

Példák a kreatív ismeretszerzésre 10–11 éveseknek „A szavak és a világról való tudásunk” című részből:

„Vannak általánosabb dolgok (például épület) és vannak egyedi, speciálisabb dolgok (például palota, ház, kunyhó). Ezek sorba rendezhetők, körülbelül úgy, ahogy a barkochbában tesszük (az egyedire csak rákérdezni tudunk, vagy jellemezzük azzal, hogy milyen nagyobb kategóriába tartozik).

Jussatok el: a) a tárgytól a karosszékig b) az élőlénytől a komondorig fokozatosan az általánostól a konkrét felé haladva a lehető legkisebb lépésekben!

„A híd átível a folyó felett. A lövés átível a védők felett. — Melyiket nehezebb lerajzolni? Miért?”

A meglévő gyakorlati tudás azt is jelenti, hogy a diákok „otthon érzik magukat a nyelvben”, pontosabban anyanyelvváltozatukban. A diákok által használt nyelvváltozatot és az iskola, értsd: a tanárok, a könyvek és az egyéb eszközök által közvetített nyelvváltozatot rendszerint össze kell szoktatni. Általános megfigyelés, hogy e nyelvváltozatok nagy különbsége, illetve a hozott nyelvváltozatnak (a diák beszédének) a stigmatizálása akadályozza a diákot iskolai munkájában. Ebben a témában részben elemzést, részben a megoldásban közvetlenül is használható módszert találunk *Réger Zitának* „Utak a nyelvhez” című könyvében. (2)

Az anyanyelv tanításának építenie kell a diákok gyakorlati tudására; ezért az egész bemutatandó anyagnak pragmatikai (nyelvhasználati) háttérü kommunikáció-elméleti keretet adunk.

Jelmondatunk: „Beszélni öröm.”

„Mit csináltak akkor, ha beszéd közben elakadtok (például azért, mert nem jut eszetekbe a megfelelő szó, vagy megzavarának benneteket?” (5. évf. A kapcsolat fenntartása.)

„Írjátok le, hány beszélőközösségbe tartoztok ti magatok, és így milyen kapcsolat-hálózatot működtettek!” (9. évf. A beszélő ember viszonya a nyelvváltozatokhoz.)

A nyelvi kreativitás = problémamegoldó tevékenység = mindennapi alkotótevékenység: egy adott helyzetben a körülményeknek megfelelő nyelvi viselkedésnek és az ennek megfelelő nyelvi formáknak a kiválasztása/létrehozása konstruktív erőfeszítést kíván.

A nyelvi kreativitás (szövegalkotásbeli és szövegértésbeli) fejlesztése mellett célunk, hogy a nyelvre vonatkozó tudás, a fogalmak használata is kreatív legyen (10–12. évf.).

A problémamegoldó szemléletre nevelés (többek között heurisztikus feladatok, tudatosan kialakított tankönyvi/tanári kérdéskultúra révén) a tevékenységek sikeres elvégzésének módszereihez juttatja el a diákokat.

„Végezzetek egyéni elemzést! Vizsgáljátok meg azt, hogy mi történik nyelvi szempontból egy általatok kiválasztott helyzetben: ki milyen mértékben használja anyanyelvváltozatát vagy valamilyen más változatot; milyen beszélőközösséget alkotnak a résztvevők; milyen kapcsolat-hálózat, nyelvhasználati színtér tapasztalható; és hogyan alkalmazzák a résztvevők kommunikatív képességeiket! Törekedjétek a felsoroltak közötti összefüggések meglátására!

Lehetséges helyzetek (mást is választhattok):

a) családi beszélgetés (például közös vacsora alkalmával);

b) barátok, barátnők egymás között (például focimeccsen, kirakat előtt) (9. évf. „A beszélő ember viszonya a nyelvváltozatokhoz.”)

A nyelvi rendszer központi összetevő, de csak a többi funkcionális, kommunikációs összetevővel együtt kapja meg teljesebb értelmét.

A nyelvről több nézőpontból fogalmazzuk meg gondolatainkat (elméleti háttérként a funkcionális nyelvtant tartottuk a legmegfelelőbbnek). Így a diákok tanulmányait is 4 pillérré építjük: vizsgáljuk a nyelvet mint viselkedést, mint tudást, mint rendszert és mint művészetet (tágra értelmezve ez a nyelvben rejlő alkotólehetőségek tanulmányozását és kibontását, gyakorlatát jelenti).

A tanulási folyamat nem lineáris. A lineáritás és a ciklusosság egyszerű kombinációja sem bizonyult hatékonynak.

A megszerzett tudásra a ráépítés nem addíció, a diák részéről az egész addigi tudásának az újrastrukturálását kívánja meg. Ezért

– nem adunk olyan meghatározásokat, amelyeket később korrigálni kell (például a partikulákat nem soroljuk a módosítók közé, így a módosító egységes meghatározása és leírása akkor is érvényes marad, ha később – kiegészítő anyagként – bevezetjük a partikula fogalmát);

– minden nyelvi elemet egyrészt rendszerelemként, másrészt funkcionáló szövegelemként ismer(tet)ünk meg;

– időt hagyunk az ismétlésre, és alkalmat adunk a szintézisre (amelynek szándékolt célja az amúgy is szükségszerű újrastrukturálás).

Terestyéni Tamás 1990-ben közzétette egy szociolingvisztikai adatfelvétel néhány eredményét (a vizsgálatot az MTA Nyelvtudományi Intézete és a Magyar Közvélemény-kutató Intézet közösen végezte 1988-ban). (3) Az adatközlők az életben való boldogulás szempontjából négyfokú skálán helyezték el bizonyos tulajdonságokat és egyéb tényezőket, így rangsorolva őket. A veleszületett képességek 3,53-os átlagpontoszámmal az első helyre kerültek, ezt követte a kifejezőkészség csak hajszálnyival lemaradva (3,51). A nyelvi készségek között előkelő helyen, az összes tulajdonságot nézve sorrendben az 5. helyen 3,31-dal a helyesírási készség, a 8. helyen 3,23-dal a nyelvtanilag helyes és választékos beszédkészség szerepelt. Összességében tehát a kommunikációs képességeket kiemelkedően jelentősnek tartották a megkérdezettek.

A kifejezőkészség és a nyelvhelyességgel kapcsolatos készségek fejlesztésének az iskolában nem a nyelvtanóra az egyetlen terepe (például a helyesírási hiba a kémiadolgozatban is hiba), mégis a magyartanár feladata az, hogy a szövegalkotást (és hozzátehetjük: a szövegértést), valamint a nyelvi igényességet folyamatos munkával megfelelő szintre juttassa. Ez a tevékenység nem kötődhet egy-egy témakörhöz (például a szövegtanhoz vagy a helyesírási alapelvek tanításához), nem kötődhet évfolyamhoz, csak szintjében kell megfelelnie a korosztályi sajátosságoknak. Csak akkor lehet hatékony, ha ez a fejlődés-fejlesztés folyamatos. Nem hihetjük azt, hogy a helyesírástani tanítás befejeződik az általános iskolában, és abban sem reménykedhetünk, amit a kerettanterv sugall, hogy a szűkebb értelemben vett nyelvtant a diákok kellő szinten

elsajátítják a 9. évfolyamig, és utána már elég kétszer (9.-ben és 12.-ben) – akkor is röviden – átismételni a korábban tanultakat.

Az életben való boldogulás legfontosabb eszközei közé tartozó kommunikációs készségeket elsősorban nekünk kell fejlesztenünk, és a nyelvre vonatkozó tudás közvetítésével nekünk kell ezt a gyakorlatot megtámoogatnunk.

Ezt a tevékenységet mi úgy alapoztuk meg, hogy a 10 éveseknek (5. évfolyamosoknak) készített könyvünk szerint a diákok még alig tanulnának a hagyományos értelemben vett nyelvtant: játszanának a nyelvvel, és gondolkodnának nyelvi, valamint a nyelvvel és a beszéddel összefüggő jelenségekről. Akik kipróbálták, és megértették szándékunkat, mindezt hasznosnak is találták, csak többnyire sajnálták rá az időt, és azt kérdezték, hogy akkor mikor fogják a gyerekek megtanulni a beszédhangokat és a szóelemeket. Már megszoktuk, hogy sürget minket az idő, keretek közt tart az átjárhatóság az iskolatípusok között és a tanterv.

A gyerekek hisznek abban, hogy a dolgoknak értelmük van vagy lehet – írja John Holt. Én bízom abban, hogy ezt az értelmet megtalálják abban a nyelvtantaniásban, amely nem húz falat a nyelv és a diák saját nyelvhasználata, gondolkodásmódja és tapasztalatai közé, hanem arra épít és abból építkezik.

Jegyzet

(1) John Holt (1991): *Iskolai kudarcok*. Gondolat Kiadó, Budapest. 157–158.

(2) Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

(3) Terestyéni Tamás: Beszédszókások. In: Balogh L. – Kontra M. (szerk., 1990.): *Élőnyelvi tanulmányok*. Linguistica Ser. A, Studia et Dissertationes 3. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 32–54.

Kugler Nóra