

- amiért tanítás közben ő is jól érzi magát, ugyanis azzal „szórakoztatja magát a katedrán” (Németh L.), hogy mozgásba tudja hozni tanítványainak alkotó fantáziáját, intellektuális erőiket;
 - amiért megosztott figyelemre képes, és a gyermeki észjárás szavait be tudja építeni saját céljai gondolatmenetébe;
 - amiért olyan empátiás készséggel rendelkezik, hogy tanulóinak tudása fölött érzett örömét nem palástolja, bólint, mosolyog, még a pillantásával is bátorít, biztat, megkíváncsatja a tanulást;
 - amiért értékké teszi a gondolkodást, a tudást, az alkotást, s azt a biztos hitet ébreszti tanítványaiban, hogy az emberi szellem fejleszthető, még ha kudarcokat is kell leküzdeni;
 - amiért nemcsak azzal a gyerekekkel törődik, akinek érdekében valaki odaszólt;
 - amiért fel meri ismerni a tehetséget abban a gyermekben is, akinek magatartásbeli másféleségeért kollégái a családi nevelés hiányosságait okolják – sőt ezzel együtt fogadja el és bátorítja őt,
- mert a tehetségesek is sokan lesznek (lennének), ha védik (ha védenék) egymást.

DR. LENGYEL ZSOLT
Szeged

A gyermeknyelvi kutatások és az anyanyelvi nevelés kapcsolata

Az anyanyelvi nevelés elmélete – a jobb gyakorlat reményében – többféle háttértudomány segítségét veszi igénybe, ezek közül az egyik lehetséges, bár nem eléggé kiaknázott terület: a gyermek nyelvi fejlődésének kutatása. A kettő között ma kétségkívül meglévő szakadék áthidalásáért mindkét említett területnek meg kell tennie a „magáét”, ez az egymásra utaltság – mint alább egyik központi gondolatként igyekszünk rávilágítani – sürgető parancs.

1. A nyelvi fejlődés fogalmának értelmezése

A teljes történeti áttekintésre itt nem vállalkozunk, de nem is ez a célunk, ezért csak az utóbbi 15–20 esztendő néhány mozzanatára fogunk utalni: pontosabban a 70-es évek, valamint a 80-as évek legfontosabb jellemzőire.

1.1. A 70-es évek elején, közepén – elsősorban az ún. generatív nyelvelmélet hatására – megerősödött a gyermeknyelvi kutatásokban a nyelvi struktúrák (óvatosabb fogalmazásban: a nyelvi képességek) velünk születtségének munkahipotézise. A gyermeknyelvvvel foglalkozó nyelvészek, pszichológusok és pszicholingvisták egy része nem kis erőfeszítéseket tett e velünk született nyelvi képesség igazolására, miközben teljesen háttérbe szorult (ha egyáltalában illendő volt említeni) a nyelvvelsajátításban a társadalom (család, anya) nyújtotta segítség.

Némi túlzással úgy fogalmazhatunk, hogy a gyermeknyelvi kutatások a gyereket „kis nyelvésznek” tekintették, és ebből az alapállásból kiindulva a legfontosabb kutatói törekvés az alábbi folyamat ilyen vagy olyan típusú bizonyítása volt.

A gyerek a környezet hozzá intézett beszéde alapján bizonyos feltevéseket, hipotéziseket hoz anyanyelve grammatikai rendszeréről, e hipotéziseket szabályokká formálja, majd igyekszik e szabályok szerint megszerkeszteni mondanivalóját, mondatait. Eközben egy sajátos „ellenőrző mechanizmus” is működésbe lép: amikor a gyerek „észreveszi”, hogy rossz mondatot hozott létre (pl. *Láttam egy lótot*, 'lovat'), akkor az ellenőrző mechanizmus segítségével javítja önmagát, és ez a folyamat – lévén a nyelv bonyolult szabályrendszer – addig tart, míg beszédének valamennyi eleme az adott nyelvközösségben elfogadott és használt szabályokat követi. E folyamat kb. az első négy-öt életévben zajlik.

Ez az alapállás a tudományos kutatásban azt eredményezte, hogy a nyelvi fejlődést nagyjából-egészében a 4-5 éves korra befejezettnek tekintették (ettől kezdve legfeljebb csekély mértékű változásokat feltételeztek, illetve meghatározott esetekben már csak a logopédus „kaphatott szót”).

Az anyanyelvi nevelésben ez az alapállás többféleképpen tükröződött.

Alapvetően az a felfogás uralkodott el, hogy a gyermek birtokában van anyanyelvének, az iskolai anyanyelvi oktatás fő (alighanem egyetlen) feladata – nem számítva természetesen az írás és olvasás elsajátítását – az, hogy ezt az „ösztönösen” megszerzett, a gyermekben „rejtve” (implicite), nem tudatosan meglévő ismereteket mintegy a felszínre hozza, a gyerek számára is tudatosítsa. A tudatosítás folyamata tulajdonképpen a szabályok világos megfogalmazásából (majd ennek „bemagoltatásából”), valamint különböző feladatok révén a szabály alkalmazásából, begyakoroltatásából állt.

Az anyanyelvi oktatás folyamatában még a legnagyobb autonómiát – éppen újdonsága miatt – az írás és olvasás megtanítása mondhatta magáénak, viszont ez a tevékenység meg éppen a tudományos kutatások fénycsóvjának inkább csak a peremére esett: egy-egy „érdekesebb” mozzanata a spontán anyanyelvi fejlődés ilyen vagy olyan oldalát érintő tétel egyik bizonyítékaként került a tudományos vizsgálat érdeklődési körébe (nem számítva természetesen az olvasás és írás technikai oldalát, melynek kutatása szép múltat mondhat magáénak, de még ez utóbbi is alig-alig talált kapcsolatot a gyermeknyelvi kutatásokkal).

1.2. A 80-as években fordulat állt be a gyermeknyelvi kutatásokban: egyre inkább előtérbe került az a kérdés, hogy a gyerek milyen segítséget kap a társadalomtól a nyelv elsajátításában. E kutatások során körvonalazódott a magzatnyelv, tehát a gyereket (pontosabban: a magzatot) még a méhben ért nyelvi hatások és a dajkanyelv.

Ésszerű volt feltételezni, hogy a magzat a beszéd egyes hangzós elemeit (beszéd-szünet, hangmagasság, hangerősség, intonáció) nem képes nem „érzékelni”, nem átélni, már pedig ha átéli, ha érzékeli, ezek a „beszédélmények” feltétlenül hagynak maguk után valamilyen nyomot, további következményekkel járnak. A következmények közül ma már bátran megemlíthetjük, hogy a magzati állapotnak (is) köszönhető, hogy a beszédértés és a beszéd létrehozása között – főleg kezdetben – olyan nagyfokú asszimetria van, vagy hogy éppen az intonáció, a hangvitel lehet az első grammatikai eszköz, amely segítségével a gyerek egy és ugyanazon jelentést modifikálni képes (pl. a „maci” jelentésű *ma* hangsor különböző hanglejtéssel ejtve különböző jelentéseket hordozhat, pl. *ott van a maci, add a macit stb.*).

A nyelvelsajátítás folyamatában nyújtott társadalmi segítség intenzívebb kutatása (tehát a nyelvi fejlődés szociális, társadalmi aspektusa) irányította a figyelmet az anya-gyermek kommunikációra, az egyes nyelvi síkok fejlődésének viszonylagos lezá-

rudulásának kérdésére (tehát pl. arra, hogy a nyelv hangzós oldalának elsajátítása valóban bizonyos szempontból a 4–5 éves korra lezárul, de ez nem jelent további változatosságot, pl. azt, hogy az intonációnak, hangsúlynak szociális értéke lehet – az *igen* szó megfelelő hangsúly alatt éppen a „nem” jelentést veheti fel – ezt csak a prepubertás korban sajátítja el a gyerek). A szociális aspektus helyezte éles megvilágításba azt, hogy a nyelvi fejlődésben az egyes életkorok sajátos minőségekkel gazdagítják az egyéni nyelvi rendszert. Ily módon – méltánylandó szempontok alapján – lényegében értelmetlenné vált a nyelvi fejlődés lezárulódásának kérdése. A nyelv társadalmi léte, társadalomban való használata komoly realitással avatta azt a gondolatot, hogy a nyelvi és a kommunikatív készségek a különböző életkorokban újabb és újabb vonásokkal gazdagodnak. A nyelvi fejlődésnek éppen ez a vonása teszi lehetővé, hogy az egyén évei számának szaporodása ütemében egyre sikeresebben vegyen részt a társadalmi szintű kommunikációban (kedvezőtlen helyzetben természetesen ennek ellenkezője játszódhat le, és ez az egyén számára komoly negatív következményekkel járhat a személyiségstruktúrát illetően).

Ez a fordulat természetesen az anyanyelvi nevelés gyakorlatában és elméletében is tükröződött. Háttérbe szorult pusztán a „rejtett és ösztönös” nyelvi ismeretek felszínre hozásának koncepciója. Előtérbe került a nyelvhasználat szociálisan és kommunikatív adekvát használati tudásának kérdése, nagy szolgáltatást téve így az ún. nyelvi hátrányos helyzet tisztázásának is.

2. Az ügynevezett spontán nyelvi fejlődésről

E ponton belül a fentiekben egy-egy tömörebb megjegyzést fogunk – ha nem is teljes részletességgel – kibontani.

2.1. A spontán nyelvi fejlődés leglátványosabb korszaka valóban az első 4 életév, így joggal alakul ki olyan benyomás, hogy a nyelvi fejlődést – mint olyant – elsősorban ebben az életkorban kövessük nyomon. Ennek gyakorlati, anyanyelvoktatási konzekvenciája az: mivel az iskolába lépő gyerek anyanyelvének majdnem minden vonatkozásban birtokában van, „kezdjük előlről”, és az ilyen vagy olyan módon nyelvi szintekre tagolt tudnivalók tételes megfogalmazásával és e szabályok begyakoroltásával (volt) van anyanyelvi oktatásunk „elfoglalva”.

2.2. Az, hogy az egyes nyelvi szintek fejlődése és a különböző életkorok pozitív korrelációt mutathatnak, az inkább csak periférikus gondolat maradt, a dolog rendszerszerű végiggondolása, majd gyakorlati kivitelezése (tehát az osztályterembe „tananyagként” való bevitelle – meglátásunk szerint – még várat magára).

Itt mindössze néhány példára szorítkozunk.

2.2.1. A szójelentés fejlődésének egyik mozzanata az ún. dekontextualizálódási folyamat, más szavakkal: a szó jelentéstani vonatkozásai egyre inkább megszabadulnak a konkrét nyelvi környezettől, egyre inkább „magába zárt” autonóm egység lesz (természetesen ez a „magabazártság” csak megfelelő határokon belül értendő!). Ez a folyamat párhuzamban áll és együttesen fejlődik a fogalmi gondolkodással, tehát elsősorban a prepubertás, pubertás kort jellemzi (ebben az életkorban a gyerekek számára a „fa” már nem egyszerűen „az, ami a házunk előtt nő”, hanem olyan „növény, amely...”, és ezt követően általános és absztrakt jegyek felsorolása következik, nem pedig valamilyen konkrét hely, idő vagy egyéb ismérv megnevezése, amely csak az adott egyedre érvényes).

2.2.2. Volt róla szó, hogy az intonáció szociális értékét csak később sajátítja el a gyerek. A prepubertás, pubertás korban már nem feltétlenül kell durva szavakat hasz-

nálni ahhoz, hogy a beszédpartnert szándékosan megsértsék, ebben az életkorban, mondjuk akár az *asztal* szót is lehet olyan hanghordozással mondani, amelyből akár a tárgyra, akár a személyre irányuló becsmérő/elismerő vélemény (a beszélő hozzáállása) nem hagy a beszédpartnerben semmi kétséget.

2.2.3. Különösen fontos az életkorok és nyelvi fejlődés kapcsolatában a szövegalkotás képességét kiemelni. Egyfelől a különböző „szövegműfajok” sajátosságainak birtokba vétele, másfelől egy és ugyanazon „szövegműfaj” egyre biztosabb és hatékonyabb birtoklása – egy életre szóló „lecke”. Bizton állíthatjuk, hogy alaposan csökkenne a szociális és pszichés negatív interakció száma, ha a beszédpartnerek a szövegyszerkesztés szabályait egyforma minőségben uralnák, ha a verbális és az averbális tevékenység (szándékolt vagy nem szándékolt) harmóniája jobban megvalósulna..., és még sorolhatnánk az ide tartozó problémákat.

A nyelvi fejlődés egész életre szóló hatását ma még a nyelvészet (vagy rokontudományai: pszicholingvisztika, szociolingvisztika) nem képes a maga teljességében leírni. Ma még távol vagyunk – nem állnak megfelelő empirikus kutatások sem rendelkezésünkre – attól, hogy mondjuk pl. a kamaszok nyelvében ne csak az átlagostól (a normától?) való elütéseket és eltéréseket vegyük észre (jó, de olykor rossz szájízzel), hanem vegyük észre benne a személyiség kibontakozni akarását is, ami egyúttal rejtőzködéssel is jár (szóhasználatuk egy részét feltétlenül ez motiválja). Gondolkodásbeli, magatartásbeli „lázadozásuk” miért éppen a nyelvi megalapozottságot nélkülöznék? De az effajta lázadás nélkül, hogy menne előre a világ?

Idősebb embereknél igen gyakran tapasztalhatjuk a szókincs beszűkülését, a szavak keresgetését. Nem a korábbi gyermekkor köszön itt vissza?

És még sorolhatnánk az izgalmasabbnál izgalmasabb kérdéseket az életkor és a „nyelvi fejlődés” összefüggése kapcsán, de ez túlfeszítené e cikk kereteit.

Kanyarodjunk vissza még egy gondolat erejéig az iskolába lépő vagy annak első osztályait „nyűvő” gyerekekhez. Számomra – mint a gyermeknyelv kutatója számára – a tanítónő nem képzelhető el másként, mint a gyermek–anya-kommunikáció „meghosszabbításaként”.

3. Végül fogalmazunk meg néhány elvet az anyanyelvi fejlesztés- (nevelés)ről a gyermeknyelvi kísérletek tükrében.

3.1. Az anyanyelvi nevelésben kerüljön nagyobb hangsúly a „spontán nyelvi ismeretek” és az iskolai elvárások közötti egyensúlyra. Ez több alkérdést vet fel.

- Legyen az anyanyelvi oktatás jobban egyénre szabott, a jelenleginél legyen nagyobb differenciáltság a tananyagban, e differenciáltság tükrözze az egyéni nyelvi fejlettséget (ennek csak kezdeti lépésének tartjuk a törzs- és kiegészítő anyag felosztását, s különböző korrekciós tananyagokat). A jövőben empirikus kutatásokon alapuló többféle anyanyelvi tankönyv használata lenne célszerű (ilyen törekvések már vannak), ebben az esetben a tanító akár egy osztályon belül is más-más tankönyvet használhatna, ezek természetesen nem színvonalukban mutatnának fel különbségeket, hanem a tananyag elrendezésének, megválogatásának formájában és módszereiben.

- Tükrözzenek az anyanyelvi tananyagok (és ennek megfelelően: a tankönyvek) több szubkulturális sajátosságot, tehát azt a jelenséget – az empirikus és elméleti kutatásokból jól ismerünk ilyeneket –, hogy a magyar társadalom egyes osztályai, rétegei kulturális-szociális különbséget mutatnak fel, és ez feltétlenül tükröződik a nyelvhasználatban is. Ne egyetlen „normának” tekintett nyelvhasználatot sajátítsanak el a tanulók (amely természetesen: a tanulók jó részének nem is minden részletében ismert), hanem sokkal inkább párhuzamos ismeretek oktatásáról legyen szó. Tehát erősítsük meg a gyere-

ket saját szubkulturális értékeiben a nyelvhasználatot és más kérdéseket illetően, ugyanakkor ezzel párhuzamosan a „közmagyar” (normatív) nyelvhasználatot is sajátítsák el.

3.2. Segítsük elő a gyerekek jobb társadalmi beilleszkedését: játékos (vagy más) formában teremtsünk alkalmat arra, hogy hadd ismerkedjenek meg minél több szociális szereppel és az e szerepekhez tartozó legtipikusabb nyelvi sajátságokkal. Kötelező tananyagnak kell lennie a megszólítás elsajátításának, feltétlenül javítani kell a kérdéskultúrát stb., stb.

3.3. Az anyanyelvi (de más órán is!) a kommunikatív beszédmagatartás elemeit is kell oktatni, tehát azt, hogy miként történik a beszélői jog átadása, milyen averbális jelzésekkel hozom ezt partnerem tudomására, mikor vehető át a beszédjog (hogyan „vághatnak” partnerem szavába, hogy lehetőleg ne tűnjek fel nagyon udvariatlannak, mi a szemkontaktus jelentősége és szerepe a dialógus során, milyen szabályok mérvadók, ha nem két, hanem több ember beszél stb., stb.). A gyerekek ne csak anyanyelvük grammatikai rendszerét ismerjék.

3.4. Végül igen fontos annak tudatosítása (és a tananyagban való tükröztetése), hogy a beszéd a szó fontos értelmében véve tevékenység, tehát ráhatás a partnerre. Hogy valóban fennállhasson a ráhatás, e célból válogatnunk kell a rendelkezésünkre álló nyelvi eszköztárból, képletesen szólva „stratégiát” kell kidolgoznunk, hogy beszédpartnerünket valóban meg tudjuk győzni, hogy mozgósítani tudjuk valamilyen cselekedetre, hogy részvétet keltsünk benne, hogy cáfolatunkat meggyőzőnek érezze, hogy szándékunkat jól értse, és még sorolhatnánk az emberi beszéd- (és általános) tevékenységben a legfontosabb, ám a hétköznapiakban nem kevés gondot okozó kérdéseit.

MIRUNÉ DR. KITTLER JÚLIA
Debrecen

A kérdéskultúra szerepe a korrekciós osztályok tanítási óráin

A kérdezés a gondolkodó emberek természetes igénye. Az emberek ismeretszerzési szituációban, problémahelyzetben tudakozódás céljából tesznek fel kérdéseket. Ezek a kérdések általában a kérdező számára ismeretlen dolgok után kutatnak.

A pedagógusok tanórákon alkalmazott kérdései specifikusak. Nem az ismeretlent kutatják, hanem a tanulók meglévő ismereteire irányulnak. A tananyagfeldolgozás láncolatában a pedagógus közöl és kérdez.

Kérdez: – Amikor feltételezi, hogy a feldolgozásra váró ismeretet valamelyik tanítványa birtokolja;

– hogy bizonyosságot szerezzen arról, milyen ismeretekkel rendelkeznek tanítványai;

– hogy felkeltse a tanulók érdeklődését, és a tananyag-feldolgozás aktív részesevé tegye;

– hogy állásfoglalásra készítse a tanulót, és jobban megismerje személyiségét.