

Az anyanyelvi oktatás Európa országaiban (Egy nemzetközi kutatás és konferencia tapasztalatai)

Megjelent: Pedagógiai Szemle 1987. 7-8. sz. 718-727.l.

Digitalizálva: 2011.

1. Az anyanyelv- és irodalomoktatás, az anyanyelv-pedagógia az elmúlt 15 évben kezdte csak keresni a **nemzetközi együttműködés** lehetőségeit. Az IEA olvasás- és fogalmazásvizsgálata az értékelés területén már igazi áttörést jelentett, és megalapozta az anyanyelvi oktatásban is a **nemzetközi összehasonlító kutatást**.

A 80-as évek elején azonban felmerült az igény egy olyan **európai szervezet** iránt, amely első sorban nem a teljesítménymérésre koncentrálna, hanem inkább a **tájékozódás** csatornáit és **fórumait** teremti meg a különféle, egymástól eltérő nyelvek és kulturális hagyományok által meghatározott pedagógiai elméletek és gyakorlatok között. Ez annál is sürgetőbbnek tűnt, mert a 60-as évek végétől kezdve számos olyan változás következett be világszerte, amely gyors és gyökeres szemléletmódosítást követelt. Gondoljunk csak az irodalomelmélet, a nyelvészet, a kommunikációelmélet új iskoláira (mint pl. az új kritika, a strukturalizmus és a posztstrukturalizmus európai és amerikai irányzatai, a generatív és transzformációs grammatika stb.) nem is szólva a filozófia, a szociológia és a társadalomtudományok egyéb ágairól, amelyek mind hatottak korunk iskolájára.

A 60-as évek végétől kezdve azonban nemcsak a szellemi, hanem a társadalmi változások is sürgetővé tették a fennálló iskolaszervezetek érvényben lévő, illetve uralkodó oktatási és nevelési koncepciók, tantervek, módszertani felfogások újragondolását. A középfokú oktatás általánosság, majd lassan szinte kötelezővé válása a legtöbb nyugat-európai országban ráirányította a figyelmet a **tömegoktatás** megoldatlanságára. Ez a probléma szinte egyik napról a másikra elérte az egyetemeket is. (Mindez természetesen nem érintette az oktatás egyik szintjén sem az elitképzés fontosságát, színvonalát és szerepét.)

Mindezek a jelenségek sietteték annak a felismerését, hogy már az anyanyelv-pedagógia sem képzelhető el nemzetközi tájékozódás nélkül akár tantárgy-fejlesztésről, akár korszerű tankönyvek kidolgozásáról, szakmódszertanról vagy magáról a tanítási gyakorlatról legyen szó.

1.1. Az IMEN (**International Mother Tongue Education Network**) végül is ezeknek a felismerésnek jegyében alakult 1981-ben 9 európai ország – köztük Magyarország - részvételével. A hálózat eddigi fennállásának 6 éve alatt jelentős mennyiségű (több mint ezer oldalnyi) **információs anyagot** gyűjtetett, illetve íratott a résztvevő országok kutatóival, és ezeket két nemzetközi konferencián vitatták meg a tagországok képviselői. Minden hároméves munkaperiódust egy konferencia zár le, amely nemcsak az elkészült anyagokat elemzi, hanem meghatározza a következő három év munkaprogramját is. Az eddigi két munkaperiódus és a két konferencia jelentős eredményeket hozott. Kövessük nyomon a kutatások fázisait, és vizsgáljuk meg az elkészült tanulmányok fontosabb eredményeit!

1.2. Az első három évben (1981-83 között) készült egy tanulmánysorozat, amely bemutatja a résztvevő országok iskolarendszerének felépítését, a különböző iskolatípusokat, az érvényben

lévő tanterveket, tankönyveket, *oktatáseméleti és oktatásirányítási dokumentumokat*.¹ Minden tanulmány tartalmaz történeti áttekintést is az adott ország anyanyelv-pedagógiájának múltjáról, valamint e szakterület részletes bibliográfiáját, a fontosabbakról annotációt is közölve. A magyar anyagot *Angyal Éva* készítette, és megjelent a *Studies in Mother Tongue Education I. kötetében*.²

Az elkészült kilenc beszámoló szolgált anyagául az 1983-as *Veldhovenben rendezett első IMEN- konferencián*.³ A konferencia az elkészült tanulmányokat a következő 4 kérdés szempontjából elemezte:

1. Milyen koncepció⁴ határozható meg az adott országban az anyanyelvi oktatás gyakorlatát 1970 körül?
2. Voltak-e más, ezzel versengő tendenciák akár az elmélet, akár a gyakorlat területén?
3. Mi volt ezeknek a helyzete az uralkodó tendenciá(k)hoz képest, és volt-e a helyzetükben elmozdulás az utóbbi évtizedben?
4. A vitában résztvevő kutatók milyen irányzatokat tartanak ígéretesnek a maguk országában?

E kérdések megvitatása után a veldhoveni konferencia megállapította⁵ (és a tanulmányokból is ez tűnik ki), hogy a késő 60-as évektől fogva, de különösen a 70-es évek folyamán Európa különböző országaiban *hasonló irányú változások* mentek végbe. Az új irodalom-, nyelv- és kommunikációelméleti koncepciók, ha nem is tiszta formában (inkább eklektikusan), de mindenütt nyomot hagytak a tanterveken, tankönyveken. E tekintetben pozitív példaként figyeltek fel a *magyar gimnáziumi nyelvtan-tantervre és – tankönyvekre*, amelyek talán a legkövetkezetesebben szakítottak a magát sok helyen olyan makacsul tartó *mechanikus* grammatizálással.⁶ Ami pedig a tömegoktatást illeti, úgy tűnt, általában mindenütt nagyobb hangsúly esik a kreatív szóbeli és írásbeli nyelvhasználatra, a kommunikációs képességek fejlesztésére, valamint az élőnyelvi változatokra, mint korábban.

Általánosnak tűnik az a törekvés, hogy az iskola elfogadóan viszonyuljon a különféle nyelvváltozatokhoz, így a gyerekekéhez is. Abban azonban megoszlanak a nézetek, hogy mekkora az iskola felelőssége – és lehetősége – a művelt köznyelv használatára nevelésben. Ugyanis a *társadalmi mobilitásnak* szembe kell néznie azzal a kérdéssel, hogy míg a teljesítmény kisebb szerepe, a nagyobb tolerancia és a szocializálás súlyának növekedése talán kisebb korosztályok számára adekvát, később az iskola elvégzésekor vajon biztosítja-e az egyenlő esélyeket, a versenyképes tudást.

1.3. Az anyagok elemzését és az eszmecserét követően a veldhoveni konferencia kidolgozta a *következő három év munkatervét*, és úgy határozott, hogy *az oktatási gyakorlat vizsgálatának* irányában fejleszti tovább a hálózat tevékenységét. Ehhez az IMEN

¹ A kutatáshoz egységesen megadott szempontokat ld.: *Studies in Mother Tongue Education in Europe I. A Survey of Standard Language Teaching in Nine European Countries*, ed. by *Wolfgang Herrlitz Albert Kramer, Sjaak Kroon, Hans Peterse and Jan Sturm*. Enschede, 1984. 19-20.o. (A továbbiakban: Herrlitz-Peterse)

² Herrlitz-Peterse, i.m. 211-237.o.

³ A résztvevők névsora: *Herrlitz –Peterse* i.m. 290-295.o. A kutatásban résztvevők névsora: In: *Newsletter Autumn 1984*. 11-12.o. Az IMEN kormányzótanácsa: u.o.12.o.

⁴ Itt a *kuhni* értelemben vett *paradigmáról* van szó tulajdonképpen. *L. Kuhn, T.S.* *The Structure of Scientific Revolution*, Chicago, University of Chicago Press, 1962., 1970. Magyarul: *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1984.

⁵ A konferencia adatai: *International Conference of the International Mother Tongue Educational Network 8-12. December 1986*. Edited by *Jan Sturm* 10.o. A továbbiakban: IMEN kongresszusi anyag

⁶ Herrlitz-Peterse, i.m. 13.o.

munkájában résztvevő *iskolaszociológusok* és *iskolaetnográfusok*⁷ közreműködésével a konferencia három fázisból álló kutatási stratégiát dolgozott ki.

Az *első munkafázisban* a résztvevő országok egy-egy iskolában egy meghatározott tanítási időszakról órajegyzőkönyvek készülnek⁸, amelyeket a szociológia *naplónak* nevez. A napló a jegyzőkönyvön kívül magában foglalja az óravezető tanár értelmezéseit, magyarázatait is.

A *második munkafázis* az ún. *portré* elkészítése, amely tulajdonképpen a napló értelmezése egy szélesebb, az adott ország egész iskolarendszerét, hagyományait, tanterv(ei)ét stb. figyelembe vevő összefüggésben.

A *harmadik fázis* a portrék *esettanulmányá* fejlesztése, ami további anyaggyűjtést, újabb megfigyelési és elemzési szempontok figyelembevételét és kidolgozását jelenti.

Ebből a tervből 1986 decemberéig, az *Antwerpenben* tartott *második konferenciáig*⁹ négy napló, két portré és egy esettanulmány készült el (országoként egy vagy két anyag). Az antwerpeni konferencia két célkitűzést irányzott elő. Az egyik, hogy megkezdje az elkészült anyagok *összehasonlító elemzését*, a másik, hogy ezzel egyidejűleg megalapozza egy *nemzetközi* kvalitatív komparatiztika elméletének és gyakorlatának kidolgozását az anyanyelvi oktatás kutatásának területén. E célok érdekében a konferencia minden résztvevőjének írásban (angol nyelven) két anyagot kellett benyújtania: az egyik három előre meghatározott portré összehasonlító elemzése volt, a másik a nemzetközi komparatiztika módszertanára vonatkozó javaslatokat tartalmazta.

A célkitűzések természetéből fakad, hogy az eredményeket a következő évek kutatásai fogják majd meghozni. Ennek jegyében a konferencia a következő *munkatervet* fogadta el: 1989-re minden résztvevő országnak el kell készítenie a maga esettanulmányát. Azok elkészültével kezdődik a kilenc anyag kvalitatív összehasonlítása a közös megállapodással kidolgozott módszertan jegyében.

2. *Vizsgáljuk most meg az elkészült anyagokat* abból a szempontból, hogy mit mondanak a kutatóknak vagy az anyanyelv tanárának az oktatás gyakorlatáról, mindennapjairól Európa kilenc különböző országában. Arra természetesen itt nincs mód, hogy minden anyagot teljes egészében ismertessünk, inkább csak arra, hogy a *főbb törekvésekre, irányzatokra, érdekesebb jelenségekre és egy-egy tanulságosabb tanári gyakorlatra* rávilágítsunk. A legrészletesebben az *angol, a flamand, és a magyar* anyagot vizsgáljuk meg, mert ezeken jól megfigyelhetők a legfőbb tendenciák; és bár a *holland, a dán, a nyugat-német és a francia* is nagyon érdekes, ezeket csak érintjük. Talán egy későbbi alkalommal, az anyagok végső formájának elkészültével érdemes lesz még egyszer visszatérni rájuk.

A naplók és portrék mindegyike 8-12 anyanyelvi óra jegyzőkönyve alapján készült. Az órákat Európa-szerte 1985 januárjának első heteiben tartották. A gyerekek mindenütt 11-12 évesek, az iskolák mindegyike, ahol a kutatás folyt, a *tömegoktatás* új útjait keresi, nem válogatott gyerekekkel dolgozó elitiskola. Így az összehasonlítás bizonyos külső feltételei adottak. Az anyagokból kitűnik, hogy Európa legtöbb iskolájában az *ismeretanyag és a tankönyvek*

⁷ Az iskolaetnográfia, illetve az iskolaszociológia IMEN-kutatásokban felhasznált műveinek bibliográfiáját ld.: IMEN 1986-os kongresszusi anyag, 273.o.

⁸ Minden kutató és minden tanár egy útmutató alapján dolgozott, amely biztosította az egységes munkamódszert, és ezáltal az összehasonlítás alapfeltételét. V.ö.: Indications for the Writers of Portraits 1-6.o. é.n.

⁹ Az 1986-os kongresszus résztvevőit ld. IMEN 1986-os konferenciaanyag 18-22.o.

kiválasztása az iskolai munkaközösségek feladata, de ezen belül a tanár szabadon eldöntheti, hogy mit és hogyan tanít. Egységesítő hatásuk van ugyanakkor a különféle szintű vizsgáknak, amelynek anyagát és követelményeit az iskolák nem befolyásolhatják, és amelyek fontos szerepet játszanak már 11-12 éves kortól.

Az iskolarendszer a legtöbb országban **pluralisztikus**: magán-, állami és egyházi iskolák egyaránt működnek. Ami az anyanyelvi oktatást meghatározó főbb tendenciákat illeti, a naplók és portrék tanúsága szerint **két koncepció keveredésének**, olykor **szembenállásának** lehetünk tanúi. Az angol szakirodalom ezt többnyire a **Londoni** és a **Cambridge-i Iskola** eltérésében ragadja meg.¹⁰ A **Londoni Iskola** szakít a hagyományos nyelvtan- és irodalomtanítással, és szinte csak a **nyelvi és kommunikációs készségek fejlesztését tekinti feladatának**. Tagadja, hogy az anyanyelv mint tantárgy ismeretanyagot közvetítene. Feladata ehelyett a mindennapi élet és a többi tantárgy megtanulása számára biztosítani az **eszköz, a nyelv** minél tökéletesebb ismeretét. E felfogás szerint tehát minden szöveg csupán segédanyag, nem a megismerés végcélja. Itt minden a kompetenciák fejlesztését szolgálja, legyen az szépirodalmi, publicisztikai, beszélt nyelvi szöveg vagy szleng.

A Londoni Iskola koncepciójától minden lényeges ponton különbözik a **Cambridge-i Iskola felfogása**. Ez utóbbi a 19. század folyamán, még a középiskolák általánossá válása előtt dolgozta ki alapelveit. E felfogás elsősorban a **kultúra közvetítését és folytonosságát** állítja az oktatás középpontjába. A 6-13 éveseket foglalkoztató tömegoktatásban ez a koncepció tisztán sehol sem érvényesül. A gimnáziumok, az egyetemre előkészítő iskolák 14-18 éves korosztályt befogadó évfolyamaiban azonban (nem is szólva a magán- és elitiskolákról) jelenleg is ez a koncepció dominál, sőt ezeknek az iskoláknak **a legmagasabb a presztízsük**.¹¹

A dokumentumok tanúsága szerint különösen a **dán, a nyugatnémet** és a **magyar** dokumentumokban tapasztalható olyan szisztematikus irodalom- és nyelvtanítás, amely szervesen összekapcsolódik a szóbeli és írásbeli kifejezőkészség és a kommunikáció fejlesztésével, és ami egyúttal a két irányzat **egyesítésének is tekinthető**.

2.1. A **Londoni Iskola** koncepciójának nagyon érdekes és dinamikus megvalósulása az **angol portré** (*Maureen Stacey* és *Stephen J. Ball* munkája).¹² Az iskolában, ahol a kutatás folyt, 640 11-14 éves gyerek tanul. Ez a középiskola alsó négy osztálya. Az osztályok létszáma 20-25 közötti, de nem állandó, mert egy évfolyam tanulói a különböző tantárgyakat más és más szempont szerint összeállított csoportokban tanulják. Az anyanyelvi oktatáshoz kapcsolódó **drámaórá**n 10 gyerekkel dolgozik a tanár. Ennek a tantárgynak alig van köze az irodalomhoz, a drámához. **Szerepjátékok, helyzetgyakorlatok** folynak itt, amelyek arra szolgálnak, hogy a gyerekek játékosan ismerkedjenek meg nyelvi és magatartásbeli szokásokkal, találékonyan, magabiztosan mozogjanak a mindennapi életben. Ezek a gyakorlatok fejlesztik a **viselkedési kultúrát**, hozzájárulnak a gyerekek személyiségének önállóbb, bátrabb kibontakozásához. A központi tantervek hiánya a **nagyobb tanári szabadság** jelentősen megnöveli az iskolai szintű testületek számát és szerepét ebben az iskolában is. Ezek a kisebb egységek fogják össze az iskolai élet egy-egy területét, sőt iskolán kívüli szervezetekkel is együttműködnek. Ilyen terület például a **tehetséggondozás**, amelynek csak egy helyszíne az iskola. Kisebb testületek irányítják a lemaradó gyerekek **felzárkóztatását**, egy-egy évfolyam munkáját, sőt az **olvasásra nevelést** is. Ez utóbbi legfontosabb fóruma a havonta megrendezett **könyvvita**. Célja

¹⁰ *S.J. Ball*: Conflict, Panic and Inertia: Mother Tongue Teaching in England 1970-1983. In: *Herrlitz-Peterse*: i.m. 160-069.o.

¹¹ *Herrlitz-Peterse*, i.m.

¹² *Maureen Stacey* és *Stephen J. Ball*: A Portrait of 12 Mother Tongue Lessons at Boundary School. 1-12.o. és 1-23.o. függelék.

többrétü: a gyerekek itt tájékozódhatnak a gyermekirodalom kínálta olvasnivalókról; kifejthetik véleményüket az egész iskola előtt (ez a fórum nincs évfolyamokhoz kötve). Az itteni jó szereplés kedvezően hat iskolai előmenetelükre is, mert meghatározott számban minden tanuló számára kötelező az aktív részvétel.

Maureen Stacey, a napló írója, maga is több kisebb testület tagja.¹³ A második évfolyam vezetője angolból és drámából, és a tehetséggondozó tanács tagja. A gyerekeknek heti 40, egyenként 35 perces órájuk van, ebből 4 angol és egy dráma. A naplóból idézhetjük a tanár második félévre kitűzött céljait: első helyen áll a *vita* vagy *eszmecsere* játékszabályainak gyakorlása (mert a gyerekek szívesen beszélnek, de egymásra már nemigen figyelnek); ehhez kapcsolódik a vita nyelvi eszközeinek fejlesztése; a *különböző szövegtípusok* vizsgálata és használata; az *írásjelek*, a *központozás* és a *helyesírás* problémája a szövegben; a *szövegértés* árnyaltabbá tétele; a szókincs gazdagítása, a vita könyvekről.

Érdekes az az *órasorozat*, amely változatos módszerekkel és igen dinamikus (az ötletesen tanított idegen nyelvek tanításának módszertanára emlékeztetően) építi óráról órára az anyanyelvi kifejezés biztonságát, árnyalatgazdagságát. A tanár gyakran él játékos megoldásokkal, monotóniát oldó gyors váltásokkal, amelyekkel a gyerekek személyiségét is formálja, mert tudatosítja, és megszokottá teszi a *biztos és gyors reakciókat, választási lehetőségeket*.

Ilyen feladatok nagy számban találhatók a *portré függelékében* is. Az egyik közülük szinte Sherlock Holmes-i *találékonytságot, elemző készséget és fantáziát* kíván, és egyben feladatmegoldásra inspirál: Egy adott helyen és meghatározott körülmények között eltűnt két gyerek. Rajzok, térképek, közlemények, levélrészletek mozaikjaiból kell összeállítani egy logikusan összefüggő történetet, amely egyben megoldja a rejtélyt is.

Máskor jól megfigyelt fényképek alapján kell elképzelni, elmondani vagy leírni egy-egy ember jellemét, kitalálni történeteket, amelyeknek hőse lehetne.

Van, amikor a kép egy esszékérdés kiindulópontja, mint például egy szép déltengeri sziget strandját ábrázoló fotó. A homokos parton rengeteg ember napozik. A kifejténi való kérdés: Hogy éreznéd itt magad, és miért?

A naplóbeli 12 óra többségében *a nyelvi készségeket fejleszti* a fentiekhez hasonló és ezektől eltérő gyakorlatokkal. Összefűzi a feladatokat a közös a téma: a tél is. Ezen a szalon kapcsolódik az oktatás a gyerekek jelenéhez, hiszen, mint említettem, az órák 1985 januárjában voltak, közvetlenül a téli szünet után.

Az első azonnal egy kis nyelvi bemelegítéssel kezdődik: *gyors osztálymunkával* szavakat, kifejezéseket gyűjtenek a télről, hogy azután ezekből, továbbra is közösen egy tájképet fessenek szavakkal. Az óra utolsó harmadában *párokban* folyik a munka... eredeti, expresszív kifejezéseket kell gyűjteni a télről. Az óra utolsó perceiben értékelik a munkát, ízlelgetik a szavakat, elég érdekesek-e, mire használhatók.

A második óra középpontjában a télről szóló különböző *szövegtípusok* összehasonlítása áll. Az egyik *Andrew Young Téli fagy* című verse, a másik pedig egy részlet a tankönyvből. A munka csoportokban folyik. Meg kell figyelni a nyelvi kifejezőeszközök, a szókincs, a mondatszerkezet eltérő vonásait, példákat kell gyűjteni, és a csoport egy megbízottjának fel

¹³ IMEN 1986-os kongresszusi anyag 312.o.

kell készülnie a közös vélemény kifejtésére. Az óra második fele az *eszmecsere*, a vita. Közben olyan fogalmakat is tisztáznak, mint megszemélyesítés, hasonlat.

A harmadik órán újságszövegeket vizsgálnak a gyerekek. Előzőleg olyan cikkeket gyűjtöttek, amelyek a tél hatásával foglalkozik a mindennapi életre. Megfigyelik, milyen nyelvi fordulatok gyakoriak, milyen a szövegek felépítése, a mondatok hosszúsága. A házi feladat: hasonló híradást írni személyes tapasztalat alapján.

A negyedik órán üdülőhelyek prospektusait vizsgálják. A nyelvhasználat megfigyelése itt összekapcsolódik a nyelvkritikával. **Egyéni, páros és csoportmunkát** váltva dolgoznak. A feladatok célja, hogy a gyerekek meg tudják különböztetni az igaz, a túlzó és a hamis állításokat. A záró feladat olyan hirdetési szöveg szerkesztése, amely bár tárgyát vonzónak mutatja be, mégis hiteles tájékoztatást nyújt. A **nyelvkritika** így önmagán túlmutatva magatartások kritikájává mélyül.

E tanítási-tanulási folyamat két olyan **olvasási órát** is magában foglal, amelyek talán kezdetlegeseznek tűnhetnek, mert az **olvasásra szoktatás** olyan korai fázisának lehetnének részei, amelyek korábban a családban folytak. Az egyik a hetente visszatérő *csendes olvasási óra*, amelyen mindenki más könyvet olvas magában, legtöbbször a tanár is. A másik a *hangos olvasás*, amikor a tanár heti folytatásokban felolvas a gyerekeknek egy regényt, amelyet részenként, az olvasást meg-megszakítva meg is beszélnek.

Ne feledkezzünk azonban meg arról, hogy ezek az iskolák valóban vállalják a tömegoktatás feladataiból rájuk háruló tennivalókat, jelen esetben annak ellensúlyozására tesznek kísérletet, hogy jelentős része alig lát olvasó embert. Még a középosztálybeli családoknál is gyakoribb a tévézés az olvasásnál.

Az itt ismertetett órák legfőbb célja a **nyelvi rátermettség és készség fejlesztése**. Ennek rendelődik alá minden, a könyvek, a versek, az újságok használata, a kritikai készség és a személyiség fejlesztése. Bár kétségtelen az is, hogy Maureen Stacey gyakorlatában a két utóbbi is hangsúlyt kap, hiszen a **szocializáció, az együttműködésre nevelés** annyira fontos ezeken z órákon, hogy a módszerek megválasztására is kihat: ritka a frontális osztálymunka, annál több az **önállóságot fejlesztő** egyéni feladat, és az **együttműködésre** tanító páros, illetve csoportos munka. Ezek a célkitűzések bár tükrözik a **társadalmi elvárásokat**, nincsenek mint kötelező célok előírva. Az iskola angoltanárai által elfogadott elvek csupán a nyelvi készségfejlesztés koncepciójára szorítkoznak,¹⁴ Így a fent tapasztaltak végső soron a tanár saját felfogásának tekinthetők. Bár az is kétségtelen, hogy a kimeneti szabályozás, a 16 évesek vizsgája szól az együttműködés képességéről mint követelményről.

2.2. Jól megfigyelhető, hogy milyen sok múlik a tanár céltudatos munkáján, ha az előbbi oktatási folyamatot összehasonlítjuk a **holland** portré anyagával. A két dokumentum mögött ugyanis nagyon hasonló iskolatípus és követelményrendszer áll, és mégis a hasonlóságokon túl számos különbséget tapasztalhatunk. A holland tanár is tart csendes és hangos olvasási órákat, a legtöbb időt mégis a – különben kitűnő, a programozott oktatás anyagaira emlékeztető – feladatlapok egyéni kitöltésére fordítja. A feladatlapok tanítják meg a gyerekeknek az új fogalmakat, gyakoroltatják velük írásban a használatukat, fejlesztik a szövegértés és szövegalkotás képességét, tanári közbeavatkozás nélkül. A feladatok megoldása fejleszti az önállóságot, de a tanár nem is próbálkozik páros vagy csoportmunkával. Az órák fennmaradó részében frontális osztálymunka keretében kötetlen

¹⁴ Uo. 311. o.

csevegést folytat a tanulókkal a maga és a gyerekek családi és más természetű dolgairól spontán módon, előzetes tervezés és kitűzött cél nélkül.¹⁵ Így azután *sem készségfejlesztés, sem strukturált tanyagtanítás nem folyik* ezeken az órákon a feladatlapok előzetesen megkonstruált tanítási céljain túl.

2.3. A *belga-flamand* iskolákban az anyanyelvtanítás központi tanterv szerint történik (ami tudatos anyanyelvvédelmet jelent, ami szorosan összefügg a flamand nyelv helyzetével Belgiumban). A központi tanterven túl, az ismeretanyag többi részét az iskola és a tanár határozza meg. A portré¹⁶ olyan iskolát mutat be, ahol heti öt órát fordítanak az anyanyelv oktatására. A nyelvtan mellett azonban az irodalomnak is fontos szerepe van. Az iskola érdekessége azonban az, hogy évente egy nagyobb *projektet* is terveznek. A *projekttanítás* programja átlépi a tantárgyak, az évfolyamok, az osztályok kereteit, és az egész iskolát érintik. A napló részletesebben ismerteti egy kisebb, csak egy osztályt érintő 9 hetes munkafolyamatot, amely heti egy iskolai órát vesz igénybe, a kidolgozását pedig a gyerekek meghatározott ütemben maguk végzik hétről hétre megvitatta egy-egy fázis eredményeit. A tervezés és lebonyolítás a tanár által legfontosabbnak tartott célt szolgálja. Ez pedig a *gondolkodásmodellek*, a munkamódszerek megtanulását és a *kommunikációs kompetencia* fejlesztését jelenti.

A munkafolyamat címe: *Otthont építünk*. A közösen összeállított munkaterv kilenc fázist határoz meg. Minden egyes hétre kitűzik a részfeladatokat, meghatározzák a felhasználandó források körét, az elkészítendő, kidolgozandó munkák jellegét. Az otthonépítés első témája: a *Korokon át* címet viseli. Ehhez művelődéstörténeti, történelmi kézikönyvekre van szükségük a gyerekeknek. Az anyaggyűjtést összegezendő, illusztrációs anyagot készítenek, időrendi táblázatot állítanak össze; ismertető szövegeket írnak. A második téma: *Tereken át*, már földrajzi, néprajzi könyvekhez utalja őket. Ehhez a fejezethez térkép és illusztráció is készül. A következő fejezet címe: *Álmaim háza*, amelyet makett, színes rajz és leírás formájában lehet bemutatni. A projekt része az ismerkedés a ház szerkezetével, épületgépészeti megoldásaival is, de vannak feladatok az állattartás módozatairól is. Ezekhez technikai, biológiai és más természetű ismeretek szükségesek. A projekt része a szabadon választott, a főtémához kapcsolódó feladat kidolgozása is. A projektet egy esszé zárja, amelynek a címe: *A ház még nem otthon*.

A nevelői szándék annak a megerősítése a gyerekekben, hogy a tudás, az ismeretek végső célja mindig maga az ember. Azt törekszik elősegíteni, hogy a tapasztalatszerzés, a különböző területeken felhalmozott tudás, a készségek, az eltérő gondolkodási modellek megismerése együtt fejlődjön a *szocializációjukkal és a humanizálódásuk folyamatával*.

2.4. A *francia portréban* a legszembetűnőbb a *szigorú következetesség*, különösen ami a *nyelvtanítást* illeti. A heti öt óra nagyobb része nyelvtan. Az írásbeli leggyakoribb változata a heti egy tollbamondás vagy feladatlap és minden kéthétben egy esszé; szóban pedig a legrendszeresebb követelmény a heti 10 sor memoriter. A diktálás módja nagyon tudatos, módszeres: a tanár háromszor olvas fel minden mondatot, a gyerekek pedig emlékezetből írják le az elhangzottakat. Minden héten egy óra *szövegmunka*, amely szövegalkotást, szövegértés fejlesztését és elemzését jelenti. A szövegmunka alapjául szépirodalmi alkotás, vers vagy próza szolgálhat (*Verlaine, Colette*), de előfordulnak

¹⁵ Uo. 210.o.

¹⁶ *Frans Daems*: Two weeks of Dutch in a Flemish School in Belgium. University of Antwerpen (UFSIA and UIA). 1986. 1-34.o.

hétköznapi szövegek is, például a telefonfülkékben olvasható felszólító mondatok sajátosságai.

2.5. **Törökországban** a dokumentum szerint egy központi tanterv és tankönyv van, amely elsősorban az utóbbi száz év török íróinak megismertetésére és a nyelvtan tanítására összpontosít. Az új, az **európaivá vált Törökország** alapítását megelőző kultúrához és nyelvhez ellentmondásosabb a viszony. A több mint hatvan évvel ezelőtt végrehajtott **nyelvi reform**¹⁷ latin ábécére váltott az arab írás helyett, az arab jövevényszavakat kigyomláta a nyelvből és újakra cserélte, így a régi szövegeket még a mai ábécére átírva is nehéz olvasni, különösen a gyerekek számára. A **nemzetközi gyermekirodalom** megismerése azonban általános Törökországban. A **Pál utcai fiúk** például sok kiadásban megjelent Törökországban, és az irodalomtankönyvben is szerepel belőle egy hosszabb szemelvény. Emellett a török anyanyelvi oktatásban is egyre inkább tér nyer a **kommunikáció** fejlesztésének igénye.

2.6. A **magyar anyagot** ketten készítették. A naplót *Belinszky Mariann* írta, a portré *Angyal Éva* munkája.

A napló irodalomból a *János vitéz* tanításának egy szakaszát, nyelvtanból pedig a *Hangok és jelentés* és a *Hangok és betűk* című fejezet tanítását rögzíti. A napló azért is különösen érdekes, mert *Belinszky Mariann a tantervvel egyetértésben dolgozik*,¹⁸ és a tankönyvet mint eszközt rendszeresen használja, így a munkája **reprezentatívnak** tekinthető, mint ahogy az iskola is átlagosnak, ahol dolgozik. Mindezekkel együtt *Belinszky Mariann* anyaga alapos, **önálló** és nagyon igényes tanári munka dokumentuma. A tantervben meghatározott **cél a teljes személyiség fejlesztése, mind erkölcsi, mind esztétikai érzékének kibontakoztatása**, valamint a tanulók **bekapcsolása** az anyanyelvi nevelésen keresztül is **az emberi és a nemzeti kultúra folyamatosságába**. A tanterv tehát feladatul tűzi ki az iskola számára a kultúra közvetítő és nevelő szerepet, és ezzel **a társadalom és a tanárok többsége is egyetért**. *Belinszky Mariann* órái arról tanúskodnak, hogy ezeket a célokat ő is belsővé téve végzi a munkáját.

Szaktárgyi szempontból a tanterv és a tankönyvek is a hagyományos nyelvtan- és helyesírástanításra építenek, másrészt beépítik a modern nyelvtudomány és kommunikációelmélet eredményeit is. Az arányok azonban az elmélet és a gyakorlat között vitathatók, bár Magyarországra **lassabban érvényesülnek** azok a jelenségek, amelyek az oktatás tömegessé válásával világszerte tapasztalhatók.

A központi tanterv és az egyetlen érvényben lévő tankönyv meghatározzák a célokat, a követelményeket és az ismeretanyagot is, **módszertani szabadságot** biztosítanak a tanárnak. Ennek ellenére a leggyakoribb módszer a frontális osztálytanítás, amelyet csupán az egyéni munka vált fel időről időre. Ezt a zárt rendszert azonban oldhatja az igényes tanári munka. Erre példa *Belinszky Mariann* tanítási gyakorlata is, aki a fent ismertetett célokon belül maradván **a kommunikációs kompetenciákat** is fejleszti, a **szocializációt** is elősegítő gyakorlatokkal is kiegészíti a *János vitéz* tanítását. Ilyen feladat például az, amikor a gyerekeknek egyes szám első személyűvé kell átalakítaniuk a francia királykisasszony megmentésének epizódját. (**Én mentettem meg a királykisasszonyt**). Itt maga a nyelvi transzformáció is fontos feladat, ugyanakkor bevonja a gyerekek képzeletét, személyiségét is az anyanyelvi óra munkafolyamatába.

¹⁷ Az 1920-as években

¹⁸ IMEN 1986-os kongresszusi anyag 43.o.

A **szocializáció** egyik fontos lehetősége a hős élményeihez hozzáköttni a gyerekek személyes tapasztalatait. Ilyen például Jancsi vágyakozása szülőfaluja és Iluska után. Mint a napló jól dokumentálja, a gyerekek sok élményt, emléket, gondolatot hordoznak magukban a honvágyról, és ezekről szívesen beszélgetnek is.

Fontos eleme a dokumentált tanítási folyamatnak a múlt század közepi irodalmi szöveg és a mai beszélt nyelv összehasonlítása. A János vitéz időjárását leíró verssorainak az összevetése az újságok, a televízió időjárás-jelentéseivel jó lehetőséget nyújt a **különböző nyelvváltozatok megtapasztalására**.

Értékes része a naplónak annak dokumentálása, miképpen történik a **fogalmak** jelentésének megvilágítása, begyakoroltatása, szélesebb kontextusba helyezése, majd ismétléssel, más összefüggésbe helyezéssel való bevétele, vagy a **kulturális tartalmak** közvetítésének módjait, a motiválás eszközeit, azt a folyamatot, amelynek eredményeképpen a diákokban lassan belsővé válik az **igényesség** a magyarórakon.

A portrét *Angyal Éva* készítette. Kiemeli, hogy a tanár nem egészen átlagos körülmények között dolgozik, hiszen a gyerekek többsége társadalmi, kulturális szempontból inkább hátrányos lakótelepi környezetből érkeztek, akikkel a szülők keveset foglalkoznak. Munkáját úgy értékeli, hogy az a legjobb **magyar hagyományok igényes és sikeres alkalmazása** az általános iskola (**tömegoktatás**) **feltételei között**. Egyúttal reprezentatív is, hiszen jól kikövetkeztethető belőle a tantervben és a taneszközökben rejlő pedagógiai értékekre és a hazai anyanyelvi oktatás mindennapi gyakorlatára az általános iskolában.

A **magyar portré** az antwerpeni konferencián **nem kevés feltűnést keltett**. Minden szekciónak volt magyar résztvevője, és mindegyik megvitatta a magyar dokumentumot. Kétségtelen, hogy van mit korszerűsíteni az iskolarendszerünkön, hogy nyitottabbá kellene tenni, kétségtelen az is, hogy a modern elit- és tömegoktatás problémáit itthon is végig kellene gondolni, de az is kétségtelen, hogy egyelőre sikerült megőrizni olyan értékeket is, amelyekre továbbra is szükségünk van.

3. Végezetül érdemes **kulturkritikai szempontból** is pillantást vetni a dokumentumokra. Mind a portrék, mind az eszmecserek¹⁹ regisztráltak korunk nem egy **válságjelenségét**, az **átmenetiséget** az oktatás, szorosabban véve az anyanyelvoktatás területén. Ezek részben a 80-as évek új jelenségei, részben már korábban is jelentkeztek, részben olyan társadalmi folyamatok, amelyek érintik, sőt okozzák is a gyerekek megváltozott viszonyát az iskolához, **a tanárok belső bizonytalanságát**. Ennek az összetett jelenségnek része a tapasztalható értékválság is, amely keresi **a kultúra értelmezésének és újraértelmezésének mikéntjét, helyét a modern társadalomban és az iskolai nevelésben**, de jelenti **az iskola modernebb, demokratikusabb formáinak keresését is**, miközben szorosan kapcsolódik ahhoz a tendenciához, amelyet a **jelen felértékelődésének** nevezhetünk mind a múlttal, mind a jövővel szemben. Olyan változást jelent a társadalom különböző területein és a gyerekek

¹⁹ Az utolsó napi szimpózium a tanulmánygyűjteményben nem érintett **egyéb tudományos kérdésekkel** is foglalkozott.

Gilles Gagné (Az AILA elnöke, a Montreali Egyetem tanszékvezető professzora) az anyanyelvi oktatás trüfén végzett kutatások típusait elemezte, valamint azt vizsgálta, mit értünk anyanyelven, a művelt köznyelvet vagy minden nyelvváltozatot, mit értünk kutatáson a 80-as években.

Sten Sjorslev dán kutató egy iskolai, *tanár és diák között folyó párbeszédet* elemzett, feltéve a kérdést, valóda párbeszéd-e az ilyen típusú beszélgetés. Vizsgálta a kezdeményező nyelvi magatartását, a *beszélő-hallgatószerepcserejének mechanizmusát, a beszédtema alakításának, változtatásának módzatait*.

Kádárné Fülöp Judit az *írásbeliség társadalmi szerepét* és tantervelméleti összefüggéseit vizsgálta a magyar helyzet elemzése alapján. Anyagát *Angyal Éva olvasta fel*.

magatartásában, amely a tartós figyelem, az elmélyült munka, szuverén személyiség helyett a kevesebb erőfeszítés, a több öröm, szórakozás és élvezet passzív kielégítése felé törekszik az iskolában is. *Hans Jorgen Schmidt* dán kutató így elemzi a tapasztalatait: „A tudatlanság, a felkészületlenség korjelenségek, de ebben az osztályban ezidőtájt különösen szembeötlőek (amelyben nekem magamnak is élnem kell), és különösen az a tény, hogy a családtagok között a kapcsolat *meglehetősen felületes*, minden impulzus kívülről érkezik: a tévé, a rádió, a lemezek, az elektromos hangberendezések, újságok, magazinok, szórakoztató könyvek stb. által. Ez a *mindennapi élet szétszórtságát* eredményezi, de egyben szétszórja az egyén figyelmét és érdeklődését is. Van persze szelekció is, különösen, ami a műfajokat, témákat illeti, de ez egyben a *szórakozás dimenzióinak sosem tapasztalt kiszélesedését* is jelenti. A szórakozás már meghatározó tényező az iskolában, a templomban, könyvtárban, a médiumok nyelvi, akusztikus és vizuális megjelenési formáiban is.”²⁰

Mindez azonban jelez egy sajátosan *európai problematikát* is. Az európai anyanyelvi oktatás (és tágabb értelemben: életforma) érzékeli a 80-as, lassan pedig már a 90 -es évek kihívásait, keresve a maga céljait, eszközeit, új formáit a zárt iskola tradicionalizmusa és az amerikanizálódás szélső pontjai között.

Kétségtelen, hogy ezekről a kérdésekről nekünk is van mondanivalónk, ahogy erre az antwerpeni konferencián többen is felfigyeltek. Ezt nevezhetnénk *metaforikusan a Kodály-módszer átültetésének az anyanyelvi oktatás területére*. A magas kultúra csak addig elérhetetlenül magas, amíg a hozzá vezető út, a módszer nincs kidolgozva. Az iskola és *a kultúra demokratizálása* semmiképpen sem jelentheti *a kultúra száműzését* a társadalomból, az oktatásból. A tömegoktatás keresett útjai sem vezethetnek kizárólag a néhol egyedül demokratikusnak tekintett *tömegkultúra* egyeduralma felé. Így visszatérve a hazai hagyományokhoz, a kommunikációs készségek fejlesztése és Petőfi, Arany, Kosztolányi, Móricz és sok más hazai és külföldi író összeférnek egy nyitottabb általános iskolával is. Sok az olyan értékes irodalmi mű, amely a kisebb gyerekek számára is vonzó, ilyen a János vitéz is. Ezeken nevelkedve, a kultúra összetettebb jelenségeinek megértése felé is könnyebben nyílik út.

²⁰ IMEN 1986-os kongresszusi anyag 249-250. o.

