

Lórop Lajos (1990): Nyelvjárási értékeink szerepe az anyanyelvi nevelésben. In: Fekete Péter – V. Raisz Rózsa (szerk.): *Az anyanyelv értékrendje és az iskola*. MNYTK 189. Magyar Nyelvtudományi Társaság. 63–66. Budapest.

Göncz Lajos (1999): *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Osiris Kiadó – Forum Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest – Újvidék.

Grétsy L. – Kovalovszky M. (szerk., 1983): *Nyelvművelő kézikönyv*. Külföldön élő magyarok nyelve. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Güti Erika (2001): Romák az oktatásban. In: Andor Mihály (szerk.), 54–64.

Hagen, A. M. (1987): Dialect speaking and school education in western Europe. *Sociolinguistica*. 1. 61–79.

Hymes, D. (1974): *Foundations in Sociolinguistics*. Pennsylvania University Press, Philadelphia.

Kaltenbach Jenő (1998): *A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról*. Budapest.

Kende Ágnes – Kontra Miklós (2000): „Aki a nyelveket hierarchizálja, az az embereket hierarchizálja”. Kende Ágnes interjúja Kontra Miklóssal. In: <http://www.amarodrom.hu/archivum/2005/akian.htm>

Kiss Jenő (1995): *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kiss Jenő (1999): Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások. In: *Magyar Nyelvőr*, 123. 373–381.

Kiss Jenő (2000): *Magyar nyelvjárástani kalauz*. (Magyar Nyelvészeti Továbbképzési Füzetek 3.) ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest.

Kontra Miklós (1997): Tannyelvi diszkrimináció és cigány munkanélküliség. *Fundamentum*, 1. 2. 139–140.

Labov, W. (1972): *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

Nagy Ildikó Emese (2001): Továbbra is fogyatékosok: Kis lépések a romák speciális iskolába terelésével szemben. In: <http://www.amarodrom.hu/archivum/2001/0108/text1.htm>

Pap Mária – Pléh Csaba (1972): A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Válóság*, 2.

Réger Zita (1974): A lovári-magyar kétnyelvű cigánygyermek nyelvi problémái az iskoláskor elején. I: *Nyelvtudományi Közlemények*, 76/1–2. 229–55.

Réger Zita (1978): Cigányosztály, „vegyes” osztály – a tények tükrében. *Válóság*, 8. 77–89.

Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez: Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Réger Zita (2001): Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: Andor Mihály (szerk.): 85–91.

Rodekohl, R. K. – Haynes, W. O. (2001): Differentiating dialect from disorder: A comparison of two processing tasks and a standardized language test. *Journal of Communication Disorders*, 34. 255–272.

Sándor Klára (2001): „A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája”: az emberek nyelvhasználatára. *Replika*, 45–46. 241–259.

Szabó Károly (1977): Tájnyelv és anyanyelvi nevelés. *Magyartanítás*, 4. 163–166.

Szalai, Andrea (1999): Linguistic Human Rights Problems among Romani and Boyash Speakers in Hungary with Special Attention to Education. In: Kontra, M. – Phillipson, R. – Skutnabb-Kangas, T. – T. Várady (szerk.): *Language: A Right and a Resource: Approaching Linguistic Human Rights*. Central European University Press, Budapest, 297–315.

Viereck, W. (1983): Probleme des Dialektsprechers beim Fremdsprachenerwerb. In: Besch, W. et al (szerk.): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. 2. kötet. De Gruyter, Berlin.

Wegera, K.-P. (1983): Probleme des Dialektsprechers beim Erwerb der deutschen Standardsprache. In: Besch, W. et al (szerk.): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. 2. kötet. De Gruyter, Berlin.

Wolfram, W. (1969): *A Linguistic Description of Detroit Negro Speech*. Center for Applied Linguistics, Washington D. C.

Wolfram, W. – Schilling-Estes, N. (1998): *American English*. Basil Blackwell, Oxford.

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj, valamint az NKFP 5/126/2001. számú projektum támogatásával készült.

Bartha Csilla

Az anyanyelvi képzés komplexitása

A hazai közoktatás egyik sajátossága a magyar nyelvi és az irodalmi képzés tantárgyi kettőssége. A nyolcvanas-kilencvenes évektől mind a két tantárgyi területen megjelentek újabb paradigmák, megváltozott képzési célok és új képzési tartalmak, egymás mellett élő, egymást átölelő, mégis elkülöníthető nézetek. (1)

A magyartanároknak párhuzamosan legalább két tudományterület fejleményeiben, a mindkét tárgyban megnövekedett tankönyvválasztékban, a szövegértési képességek feltárására irányuló empirikus vizsgálatok eredményei között és a posztmodern kultúra jelenségei közegeiben kellett tájékozódniuk – figyelve a hazai isko-

lai műhelyekben kidolgozott mintákra is. Az 1990-es évek közepétől a helyi tanterveket szervező főbb elvek végiggondolása és egyeztetése során pedig valamilyen módon minden magyartanárnak viszonyulnia kellett az általa tanított tantárgy szerkezetének, hangsúlyainak kialakításához, mind ebben, mind a helyileg kialakított tartalmak közvetítésében pedig a saját tanulóihoz. A hazai és nemzetközi vizsgálatokkal is feltárt osztálytermi szinten is érzékelt szövegértési problémák (2) és a kommunikációs képességek fejlesztése iránt megnövekedett társadalmi igény következtében különösen az anyanyelvi nevelést érték és érik állandó kihívások. Ezekre a kihívásokra a tantárgy az iskolában szerteágazó helyi problémakezelési móddal, dokumentumaiban pedig folyamatos szerepbővüléssel, új tananyagtartalmak beemelésével reagált. E folyamatot előidéző okok túlmutatnak a tantárgyak feladatainak természetes belső, pedagógiai indíttatású változásain, inkább társadalmi eredetűek: a kultúraváltás jelenségei felvetik az iskolai képzésben is az irodalmi és az anyanyelvi műveltségi kánon (például magas kultúra és a tömegkultúra, mindennapi szövegvilág) kérdését, az irodalmi és nyelvi kánon közvetíthetőségének problémáját. A kultúraváltás, ahogyan az általában megfogalmazódik, nemcsak a tanárok és a diákok elvárásai, igényei közötti kulturális különbségben ragadható meg, hanem feltevésem szerint a tanárok, a közvetítők és a diákok, a befogadók körében éppen úgy. Azaz ahogyan nem feltételezhetünk homogén tanári tudást és magyartanári szerepfelfogást, ugyanúgy nem feltételezhetünk homogén diákizlést, értékvalasztást. Az irodalom tantárgy már korábban „befogadó tárgy” lett, ezzel párhuzamosan a magyar nyelv is egyre több határterületi témát integrált magába. Tipikusan

A hazai közoktatás egyik sajátos sága a magyar nyelvi és az irodalmi képzés tantárgyi kettőssége. A nyolcvanas-kilencvenes évektől mind a két tantárgyi területen megjelentek újabb paradigmák, megváltozott képzési célok és új képzési tartalmak, egymás mellett élő, egymást átszövő, mégis elkülöníthető nézetek.

ilyen például a személyközi és a társadalmi kommunikáció egész kérdésköre, a szövegtan, újabban a retorika alapjai, úgymond a tanuláshoz, majd a társadalmi boldoguláshoz szükséges információszerzési és nyelvi-magatartásbeli kompetenciák egész sora. Ide tartozó fejlemény a mindennapi szövegvilág iskolai tananyaggá szerveződése, a tömegtájékoztató műfajai, a reklám, a gyakorlati írásbeliség, az elektronikus kommunikáció – és mindezeknek a tantárgy-pedagógiai munkába vétele. Magát az anyanyelvi, nyelvi tudást is érintik a tudás fogalmában bekövetkezett változások, amelyek lényegileg a normatív ismeretekén túl, illetve azokkal együtt magukba foglalják a nyelvi problémamegoldó gondolkodást, a szóbeli és írásbeli kifejezőképességet annak számos

minőségi kritériumával együtt. Az élethosszig tartó tanulás nemzetközi és hazai szintereken elfogadott programja felértékelte az információszerzés és a kritikus, nyitott gondolkodást, a pragmatikus, rugalmas beállítódást. Egyszóval, látva, hogy a nyelvi

kompetencia az általános tanulékonyág és iskolai pályafutásban a boldogulás alapja, sokat vár e tekintetben az anyanyelvi képzéstől a diák, a szülő, a társadalom.

E felismerések egyik – a mai nézőpontból korai – fejleménye éppen Takács Etel munkásságának egyik darabja, a 'Tájékozódás az információk világában' című fakultatív program az általános iskola 7. és 8. évfolyama számára. (3) Az e programra épülő foglalkozások fő célja a tanuló anyanyelvi képességeinek fejlesztése a továbbtanulásban, az önművelésben és a társadalmi életben megkívánt információszerzés, -feldolgozás és -közlés területén. Alapvető feladatként jelöli meg a szövegek kifejező tolmácsolását, e képességek tervszerű fejlesztését, a képekkel közvetített információk (televízió) feldolgozását,

értelmezését, a „tanulmányozva tanulás” módszereinek alkalmazását, a szóbeli és az írásbeli közlés képességének fejlesztését. A 13–15 éveseknek szóló program a tanulók egyéni érdeklődésének körébe tartozó olvasmányok megbeszélésével indul „Ki mihez ért?” címmel, feltételezve, hogy az anyanyelvi foglalkozások témájává válhatnak így az élővilág, a történelem, útleírások, kalandregények, életrajzok, sport, modellezés stb. Ide tartoznak a könyvek ismertetésének és értékelésének szempontjai, a beszámolók módszerének változatai. „Az olvasás is gondolkodás”, a „Hogyan fejtjük meg az olvasmányok és a tájékoztató szövegek „rejtvényeit”?” témái foglalkoznak a vázlatkészítéssel, a gondolatmenet felépítésével, szótárak, lexikonok felhasználásával, a különböző topográfiai jelzések információközvetítő szerepével és praktikus tudnivalóként a menetrend jelrendszerével. „A képregénytől a televízióig”, a „Hatást vadászó szövegek és képek” a televízióra, a mozgóképre is tekintenek, megbeszélés tárgyává teszik a hirdetések, a reklámot, plakátot – ezek tartalmi és nyelvi szempontú vizsgálatát. A 7. évfolyam foglalkozásait záró téma – „Hogyan olvasunk a „sorok között”?” – a szövegértési kompetencia önbizalomnövelő felfogását tükrözve arra a kérdésre épül, milyen összefüggéseket látunk meg, milyen következtetéseket vonhatunk le, ha a sorok között is tudunk olvasni. Az anyag itt kiemeli a szerzői állásfoglalás felderítését, a szerző szavakba nem foglalt érzéseinek felfedezését mind ismeretterjesztő, mind szépirodalmi szövegekben, figyelemmel a humor és a nyelvi ironia eszközeire is. A 8. évfolyam az akkor (és ma is) közkedvelt beszédtemával indít: „Milyenek a mai fiatalok?” E téma feldolgozása a fiatalokról szóló folyóiratok, rádió- és televíziós műsorok témáinak feltárására épül, kitekintve az ízlés, a divat, a beszédmód, az öltözködés kérdéseire is. Így tehát a diákok azzal foglalkozhatnak, hogyan, milyen nézőpontból, milyen témákkal és ítéletekkel jellemzik a fiatalokat a regények, elbeszélések, újságcikkek. A szerző javasolja interjúk készítését, viták, beszá-

molók tartását. Az „Alkotók műhelyében” egy tudós vagy művész munkásságára összpontosít, az „Egy téma több változatban” pedig a tudományok és a művészetek néhány keresztszetszeti, közös, a kultúra több területét integráló témájára vonatkozik. (A Hold témájával – jelzi példaként a szerző – a mitológiában, a földrajzban, a csillagászatban, az űrkutatásban, a szépirodalomban, a képzőművészetben, a zenében is találkozhatunk.) Mindkét évfolyam a „Pódium”-mal zárul, amely a feldolgozott szövegek felhasználásával összeállított ismeretterjesztő vagy irodalmi műsort jelenti. A program tájékoztatója azokat a tanulási formákat mutatja be, amelyek a különböző kulturális technikák (információkeresés, feldolgozás, szövegértés, megbeszélés, előadás, vita, megbeszélés stb.) széleskörű tantárgyközi értelmezését és alkalmazását képviselik.

A program éppen a nyelvi képzésben hangsúlyozza a különböző tárgyak egymásra utaltságát, ezáltal is igényelve a magyartanár széleskörű, a saját tantárgyán túlmutató tájékozottságát. A programban – a témák bemutatásához képest négyeszeres terjedelemben! – a fent jelzett témák mindegyikét szakmai, tantárgypedagógiai megfontolások értelmezik. Példákkal, tanórai eljárások javaslatával tárgyalják – többek között – a „gondolkodva olvasás” metodikáját, a tanári tudásban esetleg kevésbé jelen levő témák (például vizuális kommunikáció, filmes műfajok, ismeretterjesztő szövegek) hátterét, továbbá a megbeszéléseket szervező tanári kérdések típusait. E fejezetek közlik a szöveg megértésének néhány feltételét, a szöveg egészére, majd részleteire irányuló szövegfeldolgozási módokat. Az ezúttal röviden ismertetett fakultatív program óta az ebben foglaltak jó része már a magyar nyelv és irodalom központi dokumentumaiban is jelen van, gondoljunk csak a szélesen értelmezett szövegvilágra vagy az alapvető szellemi munkavégzési eljárások (kulturális technikák) jelenlétére.

Az összegzően szerepbővülésnek nevezett tény nem mentes a szakmai konfliktusoktól. Mind a nyelvtudomány, mind a ta-

nári szakma egy része veszteségként is megéli e folyamatot, féltve a grammatikai képzés, a helyesírás, a tételesen megragadható nyelvi ismeretek súlyát, arányát. A térvésztként, tehernővekedésként és helyesnek tartott szerepbővülésként egyaránt megélt helyzet most nem a tantárgy siker-története, hanem a szerepéről és követel-ményeiről szóló hol éles, hol szakmai dia-lógusként megnyilvánuló viták témáinak fő szervezője.

A valóságos helyzet az, hogy az előadás címében megjelölt komplexitás a doku-mentumok (Nemzeti alaptanterv, kerettan-terv, az érettségi vizsgakövetelmények ja-vaslata) szintjén létezik. A valóságos isko-lai helyzetkép (osztálytermi gyakorlat), a diákok nyelvi, például szövegértésbeli tel-jesítményei és az említett dokumentumok közötti eltérést *Madách*hoz fordulva leg-utóbb így összegezte egy sárospataki tanár: „Egymást szedtük rá azzal, hogy tudunk/ S most a valónál mind elámulunk.” Kétsége-ten, a saját (tanári) tudásunk bővítése, a hangsúlyok átrendezése, sőt a céljaink át-gondolása legmélyebben érinti a közvetítés nyelvét, módját, egész személyes tudásun-kat – ahogyan azt *Polányi Mihály* megfo-galmazta: „Mert nyelvünk módosítása an-nak a referenciakeretnek a módosítása, amelyen belül ettől fogva értelmezni tud-juk tapasztalatainkat, azaz önmagunk mó-dosítása. Arra vágyunk, hogy nagyobb le-gyen a világosság és a koherencia mind be-szédünkben, mind abban a tapasztalatban, amelyről beszélünk (...). Intellektuális identitásunkat abban a reményben módo-sítjuk, hogy ezáltal szorosabb kapcsolatba kerülhetünk a valósággal. Csak azért vál-laljuk a mélybe ugrást, hogy szilárdabb ta-lajra leljünk.” (4)

Természetesen kívánatos az lenne, ha az iskolai tudás, azaz az iskolában közvetíten-dő és ott értékelt, minősített tudás széles szakmai közmegegyezésen alapulna, azaz a szakma nagyobb részt tekintse azt érvé-nyes tudásnak. Ugyanis a tudástartalmak érvényessége a társas-társadalmi lét egyik integráló ereje. Minél meghatározóbb érté-kek, magatartásformák, döntéseket indokló érvek fogadtatnak el érvényesnek, annál

koherensebb egy szakmai rétegtársadalom gondolkodásmódja, szerepfelfogása az egymást átszövő, érvényesnek tartott élmé-nyek, értelmezések, tudások által.

A tantárgy szerepéről, céljairól, tan-anyagtartalmairól szóló viták főként a kö-vetkező konfliktusterületeket érintik meg:

- a képességfejlesztés és a lexikális tu-dás közvetíthetőségének viszonya;
- a kibővített, kiterjesztett anyanyelvi képzés és más tantárgyak nyelvi-nyelv-használati igényei közötti eltérések;
- a koherens elméleti tudást rendszerbe foglaló és a tanulói tevékenységekre szer-veződő tantervfelfogás különbsége;
- a korjelenségekre és a magyar nyelv szorosan vett szöveganyagán kívül eső té-mákra való reflektálás igénye;
- a nyelvi órákon munkába vett szöveg-anyag és az irodalmi műveltséget közvetí-tő kánon (például szókincsbeli, világlátás-beli) eltéréseivel összefüggésben az elkü-lönlő nyelvi és irodalmi műveltség;
- a megnövekedett igényű nyelvi kép-zéshez képest a perifériára szorult iroda-lomtanítás víziója;
- az iskolai igények és a diákok nyelvi kultúráltsága, olvasottsága, mindennapi nyelvhasználatuk közötti jelentősnek érzett eltérésnek;

– a tanár-diák, diák-diák interakcióira épülő, a frontális osztálytermi munka mel-lett az időigényes csoportmunkára épülő tanulási helyzetek megteremtése és az ál-talánosnak érzett időhiány;

– a tanulói teljesítmények értékelésé-nek, minősítésének bizonytalanságai, ezek között főként a kritériumok hiánya.

A fent jelzettekben túl egy mélyreható társadalmi összefüggésre is rávilágítanak a magyar nyelvi képzés funkcióbővüléséről szóló viták. A vélemények megosztottsága mögött az a szintén megosztott tanári fel-fogás és tapasztalat is meghúzódik, hogy a nyelvi kompetencia és azok deficitje, hiá-nya egyaránt alapvetően a diák családi szociokulturális háttéréből fakad. A hazai szövegértési vizsgálatok is immár évtize-dek óta mutatják, hogy a szövegértésben (és más tudásterületeken is) mért teljesít-ményekkel mindenekelőtt az anya, majd

az apa iskolázottsága mutat szoros összefüggést, s az iskola kevésbé tudja kompenzálni a társadalmi eredetű különbségeket, sőt többnyire meg is erősíti ezeket. A gyermekek és a nagyobb diákok életminősége, iskolán kívüli kulturális környezete is erőteljes hatást gyakorol az anyanyelvi képzés iskolai mozgásterére és eredményeire. De ezek mellett meghatározó a tanári kultúrafelfogás és a tanári tudáskészlet. Arra a vitára, hogy mi a fontos közvetítőnivaló az iskolában, a felsőoktatás – úgymond – tömegesedése és minőségfélése kapcsán így reagál egy írás: ha nemzetközi tudásszint-mérések a tudományalapú ismereteket firtatják, az élmezőnyben vagyunk, ha viszont a gyakorlatias tudást, akkor az utolsók kötött kullogunk. Úgy látszik azonban, csökken a tudományalapú tudás színvonala, és nem emelkedik a gyakorlatias ismereteké. Csakhogy akkor csökken a tudományalapú tudás jelentősége a társadalmi felemelkedésben, amikor folyamatosan polarizálódik a magyar társadalom, épp ellenkezőleg, mint nyugaton évtizedekkel ezelőtt. (5)

Igaz az is, hogy valóban megosztott a magyar társadalom, ahogy ezt a nyolcvanas évek végén, a kilencvenes évek elején már előre lehetett látni. A nyolc osztályos általános iskola egységességének megbomlása és az iskolai szinten egy-egy pedagógus felkészültségétől függő képzés (vö. szakmai autonómia) kikerülhetetlenül kulturális különbségeket generált tíz év alatt a társadalomban. Arról, milyen érvek, ellenérvek, tudások, szerepfelfogások érvényesülnek a magyar nyelvi képzés gyakorlatában, milyen felfogású foratókönyvek szervezik majd a nyelvi képzés dokumentumainak, követelményeinek, taneszköz-tartalmainak további alakulását, nem tisztem most szólni. Mindenesetre az új érettségi vizsgakövetelmények javaslatában az anyanyelvi képzés komplexitását markánsan jelző szövegértési feladatsor jelenlétét a középszintű vizsgán a válaszoló iskolák majd 78 százaléka támogatta. (6) Az, hogy miért van szükség a nem szépirodalmi szövegek megértését is vizsgáló feladatsorra az irodalmi szövegek elemzése mellett, a következőkkel indokolható:

– azért, mert az anyanyelvű szóbeliség és az írásbeliség minősége kulturális érték, s a civilizáció teremtette „információs társadalomban” mind a szövegértés, mind a szövegek létrehozásának képessége az egyén és a társadalom életminőségét és perspektíváit befolyásoló tényező;

– azért, mert szövegek megértése olyan alapvető kulturális kompetencia, amely az önálló tájékozódás, a kritikus gondolkodás és bármely tanulás feltétele;

– azért, mert az érettségizettektől elvárható, hogy sokféle szöveggel tudjanak bánni, képesek legyenek ezek elemzésére, megértésére, megítélésére;

– e képességükkel való törődés, illetve sokféle ismeretterjesztő, köznapi, hivatalos, publicisztikai szöveggel való foglalkozás nem csak a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretében történik, nem csak egy tantárgy feladata, hanem az egész iskolai képzésé;

– kitüntetetten mégis a magyar nyelv és irodalom tantárgy felelős azért, hogy milyen módszerekkel, milyen szövegekkel fejleszti és milyen szempontok szerint értékeli a diákok szövegértési teljesítményét;

– a hazai és nemzetközi olvasásvizsgálatok évtizedek óta jelzik, hogy az iskolai követelményekhez, még inkább a társadalmi igényekhez, a munka világában vagy a továbbtanulásban való boldoguláshoz képest is egyenetlen, töredékes a középiskolás diákok szövegértési teljesítménye;

– e problémák hatékony, bár nem kizárólagos kezelési módja, ha a tanterveken kívül a kimeneti követelményekben, azaz az érettségi vizsgán is megjelenik a szövegértés.

Jegyzet

(1) Természetesen az anyanyelvi képzés szerepéről elkülöníthető nézetek nem egy tiszta elméleti rendszert, inkább egymást több ponton átszelő halmazokat alkotnak. Mégis megnevezhetőek a következőképpen: a személyes gyarapodás nézete elsősorban az írás-olvasás tanítás kezdő szakaszában jellemző, a tantárgyközi nézet a nyelvi képzésnek a tanulás egészében betöltött szerepét hangsúlyozza, a felnőttkori igényekre összpontosító felfogás a nyelvi jelenségek, problémák nagyfokú társadalmisítása jellemzi, hangsúlyt fektet a mindennapi írásbeliségre, a munka

világára, a kulturális örökség átadásának nézete mindenekelőtt a nyelv magas irodalmi teljesítményeinek megismertetését és a befogadásukhoz szükséges képességek fejlesztését tartja fontosnak, a kulturális elemzés nézet pedig a kritikai gondolkodást hangsúlyozza, erőteljesen jelen-központú szövegvilágával, probléma-központú felfogásával.

(2) A szövegtérítési vizsgálatok kiterjedt irodalmából lásd például Horváth Zsuzsanna (1996): Szövegek és olvasók. In: *Monitor '95. OKI. Vári Péter és munkatársai* (2001): A felnőtt írásbeliség-vizsgálat. *Iskola-kultúra*, 5. A PISA 2000. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. december, 2002. január.

(3) Takács Etel – Nyitrai Tamás (1984): *Tájékozódás az információk világában. Az általános iskolai neve-*

lés és oktatás terve. A fakultatív foglalkozások programja. Művelődési Minisztérium, 23. Szerk.: Szebenyi Péter.

(4) Polányi Mihály (1994): *A személyes tudás.* Atlantis, Budapest. 183–205.

(5) Sáska Géza (2002): *Tudás-ár, papír-ár. Élet és Irodalom*, február.

(6) A Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény Vizsgafejlesztő Központja 2001 októberében 328 iskolától várt, 272 iskolától kapott választ egy részletes kérdőívre, amely több tárgy mellett a magyar nyelv és irodalom vizsgakövetelményeinek és vizsgaleírásának fogadtatását célozta.

Horváth Zsuzsanna

Hagyomány és újítás az anyanyelvi nevelésben

Féltjük a felnövekvő generációkat. Féltjük őket korunk számtalan új jelenségétől, a képi kultúra eluralkodásától, mely együtt jár a nyelvi kultúra – benne az írásbeliség – hanyatlásával, féltjük őket az elsekélyesedő nyelvhasználatától, az eldurvulástól, a mindent elborító primitívségtől. Mondhatjuk azt, hogy jogosan, de mondhatjuk azt is, hogy jogtalanul, hiszen – s erre Szókratésztől kezdve számtalan adatunk van – az idősebb generációk mindig gyatrábbnak látták a fiatalabbakat.

Szeretnénk, ha az utódok mindazt el-sajátítanák, amit mi tudtunk, ugyanakkor elfelejtjük, hogy kitérült előt-tük a világ: nekik az újdonságokkal kell megismerkedniük, Internetet kell használ-niuk, s gyors és rövid üzeneteket kell szerkeszteniük a mobiltelefon aprócska képernyőjén. A televíziós műsorok nem-csak tompítják az agyakat, hanem lehető-séget teremtenek egy új szóbeli kultúra ki-bontakozására, tömegeket lehet befolyá-solni, meggyőzni nyilvános beszédekben és disputákban, milliókat lehet bevonni a nyelv hangzásának bűvkörébe. Lassacs-kán győzni fog az igényesség, s valamifé-le szintézis fog kialakulni.

Valószínűleg a féltés iratta meg *Mar-shall McLuhan* a Gutenberg-galaxis pusztulásáról szóló könyvét 1962-ben. (*McLuhan*, 2001) McLuhan nem tett egyebet, mint összefoglalta mindazt, ami már évtizedek óta lappangott a nyugati vi-

lág közgondolkodásában: a könyvek vilá-gának, „tejtűrendszerének” egyszer s min-denkorra vége. A Gutenberg-galaxis a könyvkultúra hatásos metaforája, azonban nemcsak a könyvkultúrát jelenti – ezt Gu-tenberg a könyvnyomtatás felfedezésével csak kiterjesztette –, hanem a hangjelölő betűírás megteremtése nyomán kibontako-zott több ezer éves kultúrát. A betűírás ugyanis nemcsak azért csodálatos, mert a képirással és a fogalomírással szemben a maga két-három tucatnyi betűt felhasználó egyszerűségével az emberek tömegei szá-mára tette lehetővé az írást és az olvasást, hanem újrendezte, átalakította az emberi gondolkodást, elsősorban rendezettségé-vel, szigorú szekvencialitásával, lineari-tásával. Olyan összefüggésről van szó – s erre *Benczik Vilmos* hívja fel a figyelmet a McLuhan-könyvhöz írt utószavában –, melyet a szintén híres és szintén sokat vi-tatott *Sapir–Worf*-hipotézis fogalmaz meg: