

- Rácz Lajos (1990): Nyelvjárási értékeink szerepe az anyanyelvi nevelésben. In: Fekete Péter – V. Raisz Rózsa (szerk.): *Az anyanyelvi 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 nyelvjárási 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. *Valóság*, 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. *Valóság*, 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.
- Rodekohr, 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 Fremdspracherwerb. 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 átszövő, 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 közegében 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 s 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 szeretárazó 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, értékválasztást. Az irodalom tantárgy már korábban „befogadó tárgy” lett, ezzel párhuzamosan a magyar nyelv is egyre több határterületi témát integrált magába. Tipikusan

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 tananyagga 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 ismereteken túl, illetve azokkal együtt magukba foglalják a nyelvi problémamegoldó gondolkodást, a szóbeli és írásbeli kifejezőképességet annak számos

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 átszövő, mégis elkülöníthető nézetek.

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

kompetencia az általános tanulékonyosság 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 „Tájékoztató az információk világában” című fakultatív program az általános iskola 7. és 8. évfolyama számára. (3) Az e programra épülő foglalkozások fő célja a tanulók anyanyelvi képességeinek fejlesztése a továbbtanulásban, az önművelésben és a társadalmi életben megkívánt információszerezés, -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 beszámoló 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 keresztmetszeti, 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) háttérét, 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 szélesesen 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 térvesztésként, tehernövekedésként és helyesnek tartott szerepbővülésként egyaránt megélt helyzet most nem a tantárgy siker-története, hanem a szerepéről és követelményeiről szóló hol éles, hol szakmai dialógusként megnyilvánuló viták témáinak fő szervezője.

A valóságos helyzet az, hogy az előadás címében megjelölt komplexitás a dokumentumok (Nemzeti alaptanterv, kerettanterv, az érettségi vizsgakövetelmények javaslat) szintjén létezik. A valóságos iskolai helyzetkép (osztálytermi gyakorlat), a diákok nyelvi, például szövegértésbeli teljesítményei és az említett dokumentumok közötti eltérést *Madách*hoz fordulva legutóbb így összegezte egy sárospataki tanár: „Egymást szedtük rá azzal, hogy tudunk/ S most a valónál mind elámulunk.” Kétségtelen, a saját (tanári) tudásunk bővítése, a hangsúlyok átrendezése, sőt a céljaink átgondolása legmélyebben érinti a közvetítés nyelvét, módját, egész személyes tudásunkat – ahogyan azt *Polányi Mihály* megfogalmazta: „Mert nyelvünk módosítása annak a referenciakeretnek a módosítása, amelyen belül ettől fogva értelmezni tudjuk tapasztalatainkat, azaz önmagunk módosítása. Arra vágyunk, hogy nagyobb legyen a világosság és a koherencia mind beszédünkben, mind abban a tapasztalatban, amelyről beszélünk (...). Intellektuális identitásunkat abban a reményben módosítjuk, hogy ezáltal szorosabb kapcsolatba kerülhetünk a valósággal. Csak azért vállaljuk a mélybe ugrást, hogy szilárdabb talajra leljünk.” (4)

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

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

A tantárgy szerepéről, céljairól, tananyagtartalmairól szóló viták főként a következő konfliktusterületeket érintik meg:

- a képességfejlesztés és a lexikális tudás közvetíthetőségének viszonya;

- a kibővített, kiterjesztett anyanyelvi képzés és más tantárgyak nyelvi-nyelvhasználati igényei közötti eltérések;

- a koherens elméleti tudást rendszerbe foglaló és a tanulói tevékenységekre szerveződő tantervfelfogás különbsége;

- a korjelenségekre és a magyar nyelv szorosan vett szöveganyagán kívül eső témákra való reflektálás igénye;

- a nyelvi órákon munkába vett szöveganyag és az irodalmi műveltséget közvetítő kánon (például szókincsbeli, világlátásbeli) eltéréseivel összefüggésben az elkülönülő nyelvi és irodalmi műveltség;

- a megnövekedett igényű nyelvi képzéshez képest a perifériára szorult irodalomtanítás víziója;

- az iskolai igények és a diákok nyelvi kultúráltsága, olvasottsága, mindennapi nyelvhasználata közötti jelentősnek érzett eltérések;

- a tanár-diák, diák-diák interakcióira épülő, a frontális osztálytermi munka mellett az időigényes csoportmunkára épülő tanulási helyzetek megteremtése és az általánosnak érzett időhiány;

- a tanulói teljesítmények értékelésének, minősítésének bizonytalanságai, ezek között főként a kritériumok hiánya.

A fent jelzettekén túl egy mélyreható társadalmi összefüggésre is rávilágítanak a magyar nyelvi képzés funkcióbővüléséről szóló viták. A vélemények megosztottsága mögött az a szintén megosztott tanári felfogás és tapasztalat is meghúzódik, hogy a nyelvi kompetencia és azok deficitje, hiánya egyaránt alapvetően a diák családi szociokulturális háttéréből fakad. A hazai szövegértési vizsgálatok is immár évtizedek óta mutatják, hogy a szövegértésben (és más tudásterületeken is) mért teljesítményekkel 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 közvetítő 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 társadalmunkban. Arról, milyen érvek, ellenérvek, tudások, szerepfelfogások érvényesülnek a magyar nyelvi képzés gyakorlatában, milyen felfogású forgatókönyvek szervezik majd a nyelvi képzés dokumentumainak, követelményeinek, taneszköz-tartalmainak további alakulását, nem tisztem most szólani. 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 megnevezhetők 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 felfogást 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 szövegértési vizsgálatok kiterjedt irodalmából lásd például Horváth Zsuzsanna (1996): Szövegek és olvasóik. In: *Monitor '95*. OKI. Vári Péter és munkatársai (2001): A felnőtt írásbeliség-vizsgálat. *Iskolakultúra*, 5. A PISA 2000. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. december, 2002. január.

(3) Takács Etel – Nyitrai Tamás (1984): *Tájékozódás az információk világában. Az általános iskolai nevelés 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 kitértünk a világ: nekik az újdonságokkal kell megismerkedniük, Internetet kell használniuk, s gyors és rövid üzeneteket kell szerkeszteniük a mobiltelefon aprócska képernyőjén. A televíziós műsorok nemcsak tompítják az agyakat, hanem lehetőséget teremtenek egy új szóbeli kultúra kibontakozására, tömegeket lehet befolyásolni, meggyőzni nyilvános beszédekben és disputákban, milliókat lehet bevonnani a nyelv hangzásának büvkörébe. Lassacskán győzni fog az igényesség, s valamiféle szintézis fog kialakulni.

Valószínűleg a féltés íratta meg *Marshall 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, „tejtrendszerének” egyszer s mindenkorra vége. A Gutenberg-galaxis a könyvkultúra hatásos metaforája, azonban nemcsak a könyvkultúrát jelenti – ezt Gutenberg a könyvnyomtatás felfedezésével csak kiterjesztette –, hanem a hangjelölő betűírás megteremtése nyomán kibontakozott több ezer éves kultúrát. A betűírás ugyanis nemcsak azért csodálatos, mert a képirással és a fogalomírással szemben maga két-három tucatnyi betűt felhasználó egyszerűségével az emberek tömegei számára tette lehetővé az írást és az olvasást, hanem újrendezte, átalakította az emberi gondolkodást, elsősorban rendezettségével, 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 vitatott *Sapir–Worf*-hipotézis fogalmaz meg: