

A módszertan, amint elnyom vagy felszabadít

Írás- és olvasástanítás, államnyelv-elsajátítás a határon túli magyarok körében¹

1. Bevezetés

A kisebbségi helyzetben élő gyermekek nyelvpedagógiai helyzete komoly problémákat mutat: ezt a tényt régóta ismerik az érintett diákok és szülők, és az itt fölmerülő kérdések fokozatosan elérik a szakirodalmat is. A döntéshozók (egy állam oktatásügyi vezetői és a pedagógusok) – bár eltérő okokból és mértékkel – mintha nehezebben szembesülnének a megformázható problémákkal és a megoldási lehetőségekkel. Az alábbiakban a határon túli, kisebbségi magyar anyanyelvű diákok írás- és olvasástanulásának azokról a problémáiról lesz szó, amelyek a nyelvtudomány nézőpontjából, a nyelvpedagógia keretében ismerhetők fel és értelmezhetők, elsősorban a funkcionális, kognitív nyelvészet és a kognitív pszichológia keretében.

A kérdéskör megközelítése több irányból lehetséges. Az egyik forrás az írás- és az olvasástanulás autentikus tudományos kutatása. A másik forrás a második nyelv elsajátításának kutatási eredményeiből áll össze. A harmadik forrás a más (nem magyar) európai kisebbségek nyelvpedagógiai helyzetét bemutató kutatási beszámolók sora. E források jelenleg a határon túli magyar kisebbségek szociolingvisztikai és nyelvpolitikai vizsgálatából származó ezredfordulós ismeretek közegeiben helyezhetők el, ide értve ezúttal az egyes érintett államok kisebbségi nyelvpedagógiai rendszereiről való ismereteket, e területekről vannak ugyanis rendszeres tudományos ismeretek. A jelen tanulmány a felsorolt három forrásból (írás- és olvasástanítás, másodnyelv-elsajátítás, kisebbségi nyelvpedagógia) mutat be messze nem teljes, eddig részben azonosítatlan vagy kevésbé kutatott problémákat és megoldási módokat is számba vevő áttekintést.

Vitathatatlan, hogy igen lényeges tényező az anyanyelvi és az államnyelvi órák száma és aránya, a tanítási nyelv kötelező kijelölése, engedélyezése vagy éppen tiltása (az anyanyelv és az államnyelv arányában), vagyis a nyelvpolitikai közegben történő döntések hatása. Legalább ilyen lényeges azonban a tanítási módszertan kiválasztása, vagyis az az összetett pedagógiai és szakmai (nyelvtudományi) eljárás mód, amely a tanuló diák elmeműködési és közösségi kommunikációs folyamataira vagy figyel, vagy nem, és amely a tanításban érvényesül. A jelen tanulmány ez utóbbira összpontosít.

A határon túli magyar régiókban élő tanulók és tanárok számos nyelvpedagógiai nehézséggel szembesülnek, olyanokkal, amelyek más országokban és régiókban vagy ismeretlenek vagy jóval enyhébbek. Mivel e problémák számos

¹ A tanulmány az MTA Domus szülőföldi ösztöndíj „Jó gyakorlatok feltérképezése a Magyarországgal szomszédos országokban (Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szlovénia) folyó államnyelvtanítás megújítása céljából” című, HSZ-02/2018 sz. projektje keretében készült.

tényezőből erednek, megoldásukat is több irányból lehet megpróbálni. A nyelvtudomány és a nyelvpedagógia nyilvánvalóan a saját területén tud reflexíven viszonyulni a nehézségekhez. Az olvasás- és az írástanításhoz kiválasztott, a nyelvtudományból származó elméleti keret (a nyelv értelmezésének módja), a nyelvpedagógia meghatározott elvrendszere és a tanítási módszertan (szakmódszertan) elvei között összhang szükséges. Mindhárom tevékenységi terület plurális, többféle elmélet van forgalomban. Egymástól függetlenül nem alkalmazhatók, mert a koherencia hiánya belső ellentmondásokhoz vezet, azok pedig a pedagógiai eredményességet csökkentik, a tanulást hátráltatják. A magyar kultúrában (és általában Közép-Európában) meggyökeresedett nyelvpedagógiai hagyományt újra kell értelmezni. Az újraértelmezés az alapfogalmak és az alapműveletek elemzéséből áll, azokhoz a körülményekhez viszonyítva, amelyek az ezredforduló után meghatározó jellegűek, és amelyek jelentősen különböznek a korábbi, látszólag hasonló körülményektől. Ez a folyamat történik, ám erősítésre szorul.

Az 1990 előtti évtizedekben a határon túli magyar kisebbségek (miképp többségi társaik) diktatúrában éltek, amelyre a hierarchikus kommunikációs rendszer volt jellemző (minden nyilvános ismeret egyetlen cenzúrázott központi forrásból származott), a gondolat- és szólásszabadságtól meg voltak fosztva, a szabad beszélőközösség-létrehozás lehetetlen volt, és a kisebbségek nyelvi és kulturális jogaikban súlyosan korlátozva voltak.

1990 óta a határon túli magyar kisebbségek (miképp többségi társaik) eltérő jellegű és erősségű demokráciában élnek, amelyre a heterarchikus kommunikációs rendszer jellemző (a nyilvános ismeretek sokféle, általában nem cenzúrázott forrásból származnak), a gondolat- és szólásszabadság joga ki van nyilvánítva, a szabad beszélőközösség-létrehozás lehetséges, a kisebbségek nyelvi és kulturális jogaikban eltérő mértékben mégis korlátozva vannak. Ebben az utóbbi kommunikációs rendszerben jelent meg az elektronikus kommunikáció, a világháló, amely nagymértékben függetlenítette a mindennapi kommunikációt a térbeli és időbeli korlátoktól, megkönnyítette a szabad közösség- és nyelvválasztást számos helyzetben, vagyis a kommunikációt elválasztotta a közvetlen állami szabályozástól. Ennek egyik eredményeként jelentkeznek a kultúra- és nyelvközi hatások, amelyek túlléphetnek az egy államon belüli kisebbségi és többségi nyelvi viszonyokon és hatásokon.

Míndez azt jelenti, hogy az ezredforduló után iskolát kezdő tanulók általános kommunikációs ismeretei jelentős mértékben különböznek az 1990 előtti nemzedékek formailag hasonló kulturális ismereteitől. A különbség jelentős a bizalmas személyközi (főképp családon belüli) kapcsolatok, valamint az írás és az olvasás kulturális sémái és normái körében is. Amennyiben ez így van, e tényezőknek meg kell mutatkozniuk a nyelvpedagógiai elvekben és módszerekben, hogy azok eredményesek lehessenek az anyanyelv és a második nyelv, ez esetben a többségi nyelv oktatásában.

Ebben a közegben a határon túli magyar régiók diákjai hosszú ideje, lényegében száz éve olyan nyelvpedagógiai közegben léteznek, amely nem támogatja az államnyelv (többségi nyelv) egyébként szükséges megtanulását. A tantervek és tankönyvek – amennyiben egyáltalán tudomást vesznek a nyelvi kisebbségekről

– vagy úgy tekintik a kisebbségi diákokat, mintha anyanyelvi szinten ismernék az államnyelvet, súlyosan téves kiindulópontot behozva az oktatásba. Vagy pusztán idegen nyelvként kezelik az államnyelvet, és ezzel nem építenek a szociokulturális környezetből eredő, bár eltérő mértékű, de meglévő államnyelvi ismeretekre, a megtanulandó államnyelvet elidegenítik a tanulóktól.

2. Olvasás- és írástanulás

Az olvasás- és az írástanulásnak, illetve -tanításnak igen nagy a szakirodalma, a témakör diszkurzív tere évtizedek óta rendkívül telített. Az itteni rész nem kívánja áttekinteni a témakört sem történetileg, sem az utóbbi időben hozzáférhetővé tett megszólalásokat. A szükségszerűen szűkebb látókörben két nézőpontból érdemes megközelíteni a témakört: az olvasás- és az írástanuláshoz szükséges kognitív kompetenciák ma ismert rendszere felől, valamint a hangzás és az írás közötti viszonyra vonatkozó tudás természetét áttekintve, funkcionális nyelvészeti alapozással. Az olvasás- és az írástanuláshoz szükséges kognitív kompetenciák szempontjából a nyelvi kisebbség többségi (államnyelvi) nyelvtanulása és tanítása esetében is jelentős autentikus kutatási eredmények áttekintése főképp Verhoeven–Reitsma–Siegel (2011) alapján olvasható alább (e tanulmány a Reading and Writing folyóirat Cognitive and Linguistic Factors in Reading Acquisition című tematikus számát vezeti be); az alapkészségek autentikus bemutatására lásd még Józsa–Steklács (2009), további szakirodalommal. A hangzás és az írás közötti viszony áttekintésére Markó (2017) a legautentikusabb forrás.

Az olvasás képességét számos kutatás vizsgálta és vizsgálja; ezek a kutatási eredmények és hipotézisek az írás megfelelő összetevőire is érvényesíthetők. Az olvasás műveletében szerepet játszik a teljes szöveg felismerése és megértése (valamilyen szinten), a mondat- és a szóazonosítás képessége, valamint a szegmentális elemek (a beszédhangok és a szótagok) felismerési képessége, a beszédhangok és a latin ábécés betűk közötti kapcsolatok feldolgozása. Az olvasás képességében a fő tényezők a következők: az elméleti képességek meghatározóak, az észlelés működése, kifinomultsága és összetett irányultsága alapvető.

A figyelem fontossága szintén döntő: a figyelem erőssége, összpontosítási jellemzői, időbeli állandósága befolyásolják az olvasási tevékenység minőségét a szemmozgás jellemzőitől a feldolgozás műveleteiben való összpontosításig. A kutatások egyértelműen kimutatják, hogy az észlelés és a figyelem korlátozott működése olvasási problémákat okoz.

Az olvasás (és írás) tudásában és tevékenységében a memória, a munkamemória lényeges szerepet kap. Baddeley (2001: 93–118) alapján a munkamemória működésében a szóértéshez és az olvasásértéshez szükséges fonológiai információt a fonológiai hurok (az artikulációs hurok) segíti (Baddeley 2001: 94): „Feltételezéseink szerint a fonológiai huroknak két komponensen van: az egyik a fonológiai tár, amely a beszéd alapú információ megtartásával foglalkozik, a másik az artikulációs kontrollfolyamat, amely a belső beszéden alapul. A fonológiai tár emléknymoi másfél-két másodperc alatt elhalványulnak, és előhívhatatlanná

válnak. Az artikulációs kontrollfolyamatok segítségével azonban frissíteni tudjuk ezeket az emléknymokat, a folyamatok ugyanis kiolvassák és visszatáplálják az információt a fonológiai tárba; ez a folyamat áll például a hangtalan ismételtetés háttérében. Az artikulációs kontrollfolyamatok írott információt is át tudnak alakítani fonológiai kóddá, és be tudják vinni a fonológiai tárba.” A folyamatok a munkamemóriában a vizuális vázlatomb segítségével mennek végbe.

Az alfabetikus írásrendszerek esetében az írás- és az olvasástanulás magában foglalja a fonológiai újrakódolás elveinek újrafelfedezését (Ehri 1999). Ebben a tanulási folyamatban a gyerekek az általuk személyesen ismert szavak korlátozott csoportjának elnagyolt feldolgozásával kezdik a tanulást, vagyis az ismerős szavak hangjainak és betűinek az elemzésével. Ez induktív tanulási folyamat, a gyerek felbontja a kódot a betűknek hangokra történő leképezésével.

A vizuális szóazonosítás az ismerős fonológiai formának egy helyesírási formához kapcsolásából áll. Fontos tényező, hogy a fonológiai feldolgozás minősége meghatározó szerepet játszik az alfabetikus elv korai megértésében. A fonológiai tudatosság tudatos felismerése annak, hogy a beszélt nyelv szavakra és a szó fonémákra bontható. A fonológiai tudatosság mértéke szorosan összefügg a szómegértési problémákkal, az alfabetikus írás elveinek a megértésével, a fonemikus megkülönböztetés szintjével.

A beszélt nyelvi megértés folyamatában lezajló mentális nyelvi folyamatok erősen korlátozzák az olvasási megértést. Az itt fontos tényezők közé tartozik a mondatoknak alkotórészekre bontása, mondaton belüli és mondatok közötti következtetések kellően explicit elvégzése az információk összekapcsolása érdekében, a mögöttes szövegszerkezet felismerése. Mindezeknek megfelelően az olvasási képesség mérése ezeken a tényezőkön végezhető: szóazonosítási képesség, szóképzési képesség, korosztályi nyelvi képesség, valamint következtetési képesség, szóbeli értelem, hallási képesség (ez utóbbi fontosabb lehet, mint a munkamemória teljesítménye) (vö. Muter–Hulme–Snowling–Stevenson 2004).

Az áttekintésnek ezen a pontján szükséges a hang-betű viszonyt közelebbről szemügyre venni. Mivel az írás- és az olvasástanítás egyik fő hagyományos tétele az, hogy az alfabetikus írásban, kivált a magyar ábécében minden beszédhangnak (fonémának) saját betűjele van (amely kijelentés csakis a standard magyar nyelvváltozatra vonatkozhat, de arra is korlátozottan), a kiinduló megállapítás ezt árnyalja: „[a] beszéd folytonos és folyamatosan változó fizikai jelenség, (analóg) beszédjel. A beszédjelet nem hangokból (szegmentumokból) rakjuk össze, de absztrakció révén lehetséges az, hogy a hangzásmintázatban diszkrét elemeket ismerjünk fel” (Markó 2017: 75). Tehát az élő beszédben – és ez az írni és olvasni tanuló kisdíák alapvető tapasztalata a nyelvről – nem különülnek el a beszédhangok, bár nyelvi játékokban ez természetes módon megtörténik. Ennek következtében „A beszéd szegmentális vetületének leírásában is a folytonosan változó (analóg) beszédjel mint fizikai realitás a kiindulópont, ezt az állandóan változó anyagot azonban szegmentumok sorozataként tárgyaljuk. A folytonos hangzás diszkrét elemekre bontása absztrakció révén történik meg, ennek a műveletnek az eredménye a beszédhang mint séma. A beszédhang prototipikus artikulációs-akusztikai-percepció konfiguráció, amely a folyamatos beszédben

sosem jelenik meg közvetlenül, mivel a beszédképző szervek folytonos pozícióváltása következtében bizonyos tulajdonságai nem vagy csak részben realizálódnak” (Markó 2017: 75).

A nyelv hangjelenségeiről fogalmi tudása, percepción alapuló mentális ismerete van a beszélőnek, és ez az ismeret alapozza meg a szegmentálást. „A folyamatos beszéd beszédhangokra bontása absztrakciós művelet eredménye. A beszédhangok ún. diszkrét vagy különálló elemek, amelyek véges sokféle értéket vehetnek fel. Ezzel szemben a beszéd analóg jel, azaz folytonosan változik, nem tagolható diszkrét entitásokra, hiszen különféle frekvenciaértékeken különféle intenzitású jelösszetevők mérhetők benne, amelyek az időben pillanatról pillanatra alakulnak át, és vesznek fel más-más értékeket. Amikor írunk, olvasunk, vagy elemezzük a nyelv hangzását, akkor a beszédhangokat mégis úgy kezeljük, mint ha diszkrét egységek volnának. Egy-egy beszédhang absztrakt reprezentációjához egy meghatározott artikulációs konfigurációt társítunk, azaz úgy jellemezzük a beszédhangot, mint amelyet a képzőszervek egy bizonyos »együtt állása«, egyidejű működésüknek lényegében konstans állapota vagy meghatározott irányú és célú változása határoz meg, hoz létre” (Markó 2017: 84). A folyamatos analóg beszédből vonja el a beszélő az ismétlődő sémákat, mintázatokot, és ezeknek a mentális műveleteknek az eredményeként jönnek létre a beszédhangok mint diszkrét hangzási sémák. Ez emergáló sematikus tudás, nem a nyelvtanórán szerzett ismeret.

Hasonló módon alakul ki a szófelismerés képessége, amely többek között a szóhatárok és a szótaghatárok azonosításán alapul. „A sokszor hallott mintázatok alapján [a beszélők] felismerik, hogy az egymást követő szótagok mekkora valószínűséggel tartozhatnak egy szóhoz. [...] A szótagok egymásra következőségének valószínűsége (átmenet-valószínűség) a szón belül magasabb, mivel a szón belül a szótagok és szegmentumok sorrendje mindig azonos. Ezzel szemben szóhatáron jelentősen nagyobb változatossággal jelennek meg az egymásra következő elemek, egymásra következőségük valószínűsége így alacsonyabb” (Markó 2017: 82).

Az olvasás- és az írástanulás mentális alapjaihoz hozzátartozik egy tágabb kör is, amelyben szociokulturális tényezők is jelentős mértékben hatnak. Ebből itt a családi, otthoni környezet literátusjellegét kell kiemelni. Mind az anyanyelvű, mind a másodnyelvű tanulási vizsgálatokban (pl. dániai környezetben) feltűnően szoros kapcsolat mutatkozott az otthoni írástudás, szülők olvasási szokásai és a korai írás-olvasás tudás, megértés között. A tanulási folyamatokban a magas értékű otthoni olvasás- és könyvkultúra segítő, előmozdító tényezőnek bizonyult, összekapcsolódva az olvasni tanulók munkamemóriájának és figyelemfenntartásának teljesítményszintjével. Ellenben az itteni témakör szempontjából fontos különbség is megmutatkozott: miközben az otthoni olvasási lehetőségek hatással vannak a L1 tanulók olvasástudására, aközben nincsenek hatással a L2 tanulókéra (vö. Netten–Droop–Verhoeven 2011).

3. A második nyelv (L2) tanítása: használatalapú megközelítés

A második nyelv tanításának fő elméletei az ezredforduló után a használatalapú nyelvtudományra támaszkodnak. A használatalapú megközelítés szerint minden nyelvi kifejezés valamilyen nyelvi interakció részeként valósul meg, a dekontextualizált „rendszerjegységek” csak laborhelyzetben léteznek (illetve magasabb absztrakciós egységekként, erősen sematizált struktúrákként, amelyek ritkán tudatosulnak, miképp például a beszédhangok); a nyelvi egységek mindig más nyelvi egységek közegében mutatkoznak. Ezért az elvont struktúrákat nem lehet a használatától függetlenül leírni. A használatalapú nyelvtudomány alapelvei a következők (vö. Kemmer–Barlow 2000):

- Szoros kapcsolat van a nyelvi szerkezetek és a szerkezetek megvalósulásai, a példányok között. A szerkezetek sémák, amelyek a megvalósulásokat kategorizálják.
- A gyakoriságnak nagy szerepe van: a gyakoriság az egyén szempontjából begyakorlottság, amely az egyéni nyelvi tudás mértéke; a gyakoriság a közösség szempontjából konvencionáltság, amely a nyelvi kifejezések, nyelvi szerkezetek közösség általi elfogadottságának a mértékét adja meg.
- A produkció és a megértés integrált része a nyelvi rendszernek.
- A tapasztalat és a tanulás alapvető a nyelvelsajátításban.
- A nyelvi reprezentációk inkább emergensek, mint rögzített egységek.
- A nyelv elméletében és leírásában használati adatokra kell támaszkodni.

A használatalapú nyelvszemlélet kognitív nyelvészeti adatai és megfigyelései alapján a nyelvi tevékenység alapvető jellemzője a testben létezés, az emberi elme megismerésmódjainak a rendszere, a perspektívaltság és az interszubjektivitás (vö. Langacker 1987; Tolcsvai Nagy 2017). Ez a nyelvtudományi elméleti és módszertani keret jól kezelhetővé teszi a második nyelv oktatásának és tanulásának számtalan, de a rendszert és a használatot egyetlen egységben feldolgozó műveleteit.

Eskildsen–Cadierno (2015) áttekintése szerint az igen sokfelé ágazó elméleti, módszertani és empirikus kutatásokban a második nyelv tanításának kutatása két irányban eredményes a használatalapú nyelvtudományban és nyelvpedagógiában. Az egyik irány a kognitív nyelvészet (a másodnyelv szempontjából l. Ellis–Cadierno 2011), a másik irány a társalgáselemzés (a másodnyelv szempontjából l. Kasper–Wagner 2011).

A kognitív, használatalapú megközelítés a másodnyelv tanítása esetében Tomasello (2003) nyelvelsajátítási magyarázata alapján alulról fölfelé építkező, a fogalmi szerkezeteket kifejező konstrukciók mint sémák (pl. a térbeli, a mozgást kifejező, a tárgytovábbítást kifejező, a tagadó, a *tud* segédigés sémák, minták) elsajátítását tekinti a fő tényezőnek. A másodnyelv tanításában az azonos vagy hasonló fogalmi szerkezetek eltérő vagy hasonló megkonstruálásának módja a tanítás egyik fókusza. Ekkor a használati minták, vagyis a nyelvi konstrukciók

morfofonológiai, szintaktikai és szemantikai összevetéses jellegű megtanulása adja az alapot.

A társalgáselemzési megközelítés a társadalmi gyakorlatban, a nyelvi tevékenység során az interszubsztitívitás elérése érdekében alkalmazott módszerek tanítása adja a szélesebb keretet, amelyben az együttműködés, az egyezkedés, a beszélők által megérett beszédhelyzet fontos tényezői és a beszélők identitása válik fontossá, többek között az interakcionális kompetencia kifejlesztésében. A nyelvtanulás ebben az esetben helyzet szerinti társas cselekvés, amelynek részletei és összetevői (pl. a válaszadás, a hallgatótérvezés, szövegtípusok, a történetelbeszélés vagy a párbeszéd jellemzői, a testbeszéd mint kiegészítő kommunikációs tevékenység) mindinkább részei az L2 oktatásnak.

Eskildsen–Cadierno (2015) lehetségesnek tartja a két irány valamilyen mértékű termékeny szintézisét. Ennek keretében több lényeges kérdés is fölmerül: (i) mennyire meghatározó a gyakoriság a tanulásban, (ii) vajon csak a közvetlenül tapasztalati eredetű vagy gyorsan és könnyen hozzáférhető fogalmak és azok sematikus kifejezőmódjai tanulandók-e, hogyan kezeli ez az elméleti keret a variabilitást, az emergenciát és a kreativitást, (iii) hogyan viszonyul egymáshoz az egyéni és a társas tudás, a nyelvi és társas tevékenység során begyakorolt tudásnak mi a tényleges szerepe. Meg kell jegyezni, hogy a kognitív nyelvészet nem egyetlen deduktív elméleti rendszer, hanem azonos elméleti alapelvek mentén felépülő nyelvtudományi irányzat, konvergáló elméleti és módszertani megközelítésekkel. Ebben a széles funkcionális keretben a konstrukciók (alak-jelentés párok) leírása azok használati közegében történik meg, eleve a nyelvi tevékenység interszubsztitív értelmezésével, tehát az egyéni tudásalapú és a helyzethez igazított társas nyelvi cselekvés egységet alkot.

A jelen áttekintésben a számos másodnyelvtanítási elméleti és módszertani keret közül érdemes megemlíteni Brian MacWhinney (2015) rendszerét, amely egy hosszabb és kiterjedt kutatás elméleti állomása és egyúttal gyakorlati megvalósulása is, beleértve az internetes tanulási programok kidolgozását.

A multidimenziós másodnyelvtanulás három fő tényezője a versengés, a hierarchikus struktúra és az időkeret. A versengés pszicholingvisztikai lényege abban mutatkozik meg, hogy az emberi elme egyszerre sok mindent képes feldolgozni, a figyelem előterébe helyezni, mindebből egyszerre azonban csak egy elemet egyféléképpen lehet nyelvileg is kifejezni. A versengés az L1 és az L2 közötti viszonyban a lehetséges konstruálási módok között történik, amelynek három kimenete lehetséges: a változatok békés együttélése, a rossz döntések megosztása és a nyertes mindent visz elve (bibliográfiáját l. <http://psychling.psy.cmu.edu/papers>). A versengés műveletében az első nyelv (az anyanyelv) sűgőként működhet (mintákat adhat).

A hierarchikus struktúra a nyelvi tevékenység összetett jellegét jelzi: a nyelvi konstruálás a kisebb elemekből hoz létre nagyobb szerkezeteket, emergens jelleggel (vagyis a kisebb részekből nem feltétlenül megjósolható új minőség jön létre). A hierarchikus struktúra egyúttal tartalmazza a nem szorosan nyelvnek tekintett kommunikációs tényezőket: egyrészt a beszéd fizikai és biológiai összetevőit a hangadásban és a megértésben, valamint az odatartozó vizuális és egyéb

percepciós tényezőket, másrészt a szociokulturális összetevőket, amelyek egy kommunikációs tevékenység során az értelemképzésben valamilyen módon részt vesznek (pl. a kontextus, a megértett beszédhelyzet kialakításában, az egyezkedés folyamatában).

Az időkeret a nyelvi és a kommunikációs tapasztalatok különböző idejű és időtartamú feldolgozásának a tényezője. A feldolgozás egyik meghatározó összetevője a tapasztalatoknak a memóriában történő konszolidációja. A másik fontos tényező a társas beépülés (szociális diffúzió), amelynek során a beszélő interakciós hálózatokat épít ki.

A jelzett három fő tényező mindegyike azonosítható és tervezhető a másodnyelv elsajátítása során. MacWhinney (2015) programja határozott párhuzamokat mutat az olvasás- és az írástanítás és -tanulás, valamint a használatalapú nyelvtudomány fő elveivel. A fenti elvek és kutatási eredmények alapján MacWhinney és munkatársai felnőttek szülő másodnyelvi oktatási programot dolgoztak ki eCALL néven, elektronikusan is hozzáférhető és végezhető formában (vö. <http://talkbank.org/SLA>).

4. A hagyományos nyelvpedagógia szűkössége

A fenti előző részekből – bármennyire elnagyoltak is – olyan összetett kép rajzolódik ki, amelynek alapján a korábbinál nagyobb hatékonyságú és eredményességű államnyelvi oktatás tervezhető a határon túli magyar régiók diákjai számára. Rögtön hozzá kell tenni, hogy mindez az anyanyelv-pedagógiára is érvényes a maga keretében. Az autentikus olvasás-, írás- és másodnyelvtanítás elvei és módszerei csakis az anyanyelvtanítás hasonló, párhuzamos elméleti alapozásával és módszertani kidolgozásával, megvalósításával lehet valóban eredményes.

A magyar (és közép-európai) nyelvpedagógiai hagyomány számos ponton erős felülvizsgálatra és újraértelmezésre szorul, az alábbi okok miatt (csak néhány fontos szempontra lehet itt kitérni).

Az olvasás- és az írástanítás még mindig alapvetően a hagyományos leíró nyelvtan kategóriáihoz köti a tanulási folyamatokat. Vagyis e nézetek szerint az tanuló meg írni és olvasni, aki hangtani, morfológiai és mondattani fogalmi ismeretek alapján érti meg a hangzó beszéd és az írás közötti viszonyt. Ezt illusztrálja a következő idézet: „Csak az tud írni, aki fel tudja bontani a szóalakot összetevő hangjaira, tisztában van a hangok sorrendjével, és össze tudja rakni a hangokat szavakká [...] az írás tudatos nyelvelemzés eredménye” (Adamikné 2001: 158).

Főntebb kiterjedt, többirányú vizsgálatok alapján lehetett megállapítani, hogy a kisiskolás korban az olvasás és az írás a beszélt nyelvi tapasztalatokból jöhet létre absztrakciós folyamatok révén. Ezek a folyamatok azonban a beszélő gyermek mentális és társas képességein alapulnak: percepciós képességek (hallás, látás), a szóazonosítás és a mondatazonosítás képessége, a beszédhangok elvonásának a képessége (ez utóbbi három nem kis részben a fonológiai észlelés és megkülönböztetés beszélt nyelvi tapasztalatából ered), a szövegértés foka, a szókészlet ismertségi foka, a munkamemória teljesítőképessége, valamint a környezeti

(elsősorban otthoni) olvasáskultúra minősége. A fonológiai tudatosság a megnevezett képességek együttes, funkcióra összpontosító fejlesztésével alakítható ki, hosszabb idő alatt. Ezt a komplex és emergáló tudásrendszert nem helyettesítheti az iskolás nyelvtan, sőt inkább akadályozza a kifejlődését a korosztályi szinten túlzott és túlságosan elvont erőltetése (a képességek és a tudások összetett rendszerére a fenti 2. és 3. pontban idézett szakirodalmon és az azok által idézett további irodalmon túl l. például Csapó 2003). A „tudatos nyelvelemzés” eljárását értelmezni szükséges, a diák és a tanár megértési szintjén külön-külön. A 6–8 éves kisdiák nem fogja megtanulni a leíró nyelvtan alapfogalmait, mert nem is képes rá, a hang- és betűazonosítás elsajátítása érdekében. Inkább a korosztályi szintű absztrakciós képességét érdemes aktivizálni, amely képesség saját artikulációs és akusztikai tapasztalatain alapul, és például a nyelvi játékokon (hangzási játékok, rímjátékok) mutatható be, a diákok számára leginkább ismert szavakon túl.

A szövegértés szintén fontos tényező. A szöveg megértése időben lezajló párhuzamos mentális folyamatok sorában megy végbe, amelyben a fonológiai vagy vizuális feldolgozás (a szövegtest érzékelése), a kontextualizált szó- és mondatmegértés mindig valamilyen beszédhelyzetben történik, egyrészt alulról fölfelé építkezve (pl. a szófelismerésben, valamint a korábbi szövegrészek lényegének ismeretében), és egyúttal felülről lefelé (a teljes várható szöveg, szövegszerkezet sematikus megelőlegezésével) (vö. Tolcsvai Nagy 2006). Ez történik az óvodások beszélgetésében és történetelbeszéléseikben éppúgy, mint a felnőttek esetében az összetett monologikus és párbeszédű szövegekben. A nyelvi szocializáció során a szövegszerkezet, a mondatkonstruálási módok, a stílus sémái, konvencionális mintái fokozatosan beépülnek a beszélő ismereteibe, egyre nagyobb variabilitást és helyzethez igazítási lehetőségrendszert kialakítva. A szöveg a szóértés és a mondatértés közvetlen kontextusa, az olvasás- és az írástanulást tehát olyan szövegekkel lehet támogatni, amelyek korosztályi szinten érthetőek, életszerűek, vagyis a megértésben könnyen kezelhetőek, megkönnyítve a fonológiai tudatosság nehezebb műveleteinek a begyakorlását (így igen problematikus a megformáltságukban különleges, egyedi, nyelvileg nagymértékben telített, ezért nehezebben feldolgozható szépirodalmi szövegek erőltetése).

A magyar nyelvtani alapú hagyományos módszertan azonban még sokszor ragaszkodik a megszólalás, az élőbeszéd kizárólagosan retorikai értelmezéséhez, mintha minden élőszóbeli nyelvi tevékenység a szónoki beszéd kritériumai szerint történné meg, vagy úgy kellene történnie. Ez a szemléletmód, amely a megszólalást eleve formális keretek közé szorítaná, és a kisiskolásokat elidegeníti a nyelvtől, érvényesül az Adamikné Jászó Anna által bevezetett szisztémában, amely az olvasás négy szintjét különíti el (Adamikné 2006: 310–21):

- szó szerinti olvasás: „a szövegben lévő ismeretek leltározása [...] az információk megkeresése”;
- értelmező olvasás: „a szövegben lévő rejtett, kikövetkeztethető gondolatok feltárása”;
- kritikai olvasás: „a szövegben lévő információ összevetése a valósággal”;
- alkotó olvasás: továbbgondolás, vita a szöveggel kapcsolatban.

Rendkívül kérdéses a szó szerinti és az értelmező olvasás elkülönítése, több szempontból is. A szó szerinti olvasás az értelmező olvasás nélkül valóban csak leltár, de ennek a leltárnak akkor nem sok köze marad a tényleges szöveghez. Ha nem a teljes szöveg valamilyen szintű megértéséből indul ki az elemzés (az adott szövegről való beszéd), akkor hogyan lehet elkülöníteni egy poliszém szó aktuális szövegbeli jelentését a többitől, vagy mit jelent a szó szerinti olvasás a metaforák esetében – hogy két kérdés legyen csak megemlítve. A következtetési elemzés a megértésnek egy elvontabb szintje, de az (vagyis a következtetések explikálása) a szövegbeli aktuális jelentések megértésén alapulhat. A kritikai olvasás esetében kérdéses a valóság fogalma: mi történik a fiktív szövegek (mesék, elképzelt történetek) esetében? A fentebb összefoglaltak mellett a magyar szakirodalomban Steklács (2009) ad életközeli, észszerű és funkcionális javaslatokat a merev retorikai szemlélet helyébe.

5. Kérdések az államnyelv mint másodnyelv tanításáról

A fentiek fényében, valamint a határon túli magyar régiók államnyelv-oktatása eddigi szakirodalmának ismeretében számos olyan probléma körvonalazódik, amely eddig nem vagy kismértékben került a nyelvpedagógiai figyelem előterébe. E kérdések a másodnyelvet az iskolakezdekéskor tanulni kezdő diákok nyelvi tapasztalataihoz, ismereteihez mérve fogalmazhatók meg észszerűen.

A rendszerszemlélet kizárólagossága helyett a rendszer és a használat kettősségét kell érvényesíteni, például a hangrendszer és az ábécé viszonyában. Az a kijelentés, amely szerint a magyar ábécében minden beszédhangnak (fonémának) saját betűjele van, nem áll meg a teljes magyar nyelvterületet tekintve. Különösen igaz ez a határon túli régiókra, ahol a magyar anyanyelvű népesség tekintélyes része nyelvjárásban beszél, saját hangrendszerben. Az írni és olvasni tanuló diák tanulási folyamatát a nyelvjárási beszéd és a standard helyesírás kettősségében lehet eredményesen segíteni és irányítani. Ezt a szemléletet lehet eredményesen a másodnyelv tanításában is felhasználni, az anyanyelv beszéd-írás viszonyára építve.

Szintén a használatalapú nyelvleírás irányítja a nyelvpedagógiai figyelmet arra, hogy mi az anyanyelv és a másodnyelv (a többségi államnyelv) viszonya nyelvi szempontból. Többek között az alábbi kutatások és leírások segítik a tanítást (azt megelőzően a tananyagkészítést és tankönyvírást) e viszony tekintetében.

- Magyar – másodnyelvi beszédhangrendszerek összehasonlítása, az anyanyelvben nem található beszédhangok azonosításával.
- Magyar – másodnyelvi ábécék összehasonlítása, különös tekintettel a latin ábécés írásokban a mellékjelekre, illetve a nem latin betűs ábécékre. A kisebbségi magyar anyanyelvű diáknak egyszerre kell megtanulnia a (standard) magyar írást és olvasást (többnyire nyelvjárási nyelvtudással), valamint a nem magyar latin, sőt nem latin írást és olvasást, a többségi magyar településeken a többségi államnyelv alapjaival együtt.

- Ez az átlagosnál lényegesen nagyobb erőfeszítéseket kíván a diákoktól, és az átlagosnál nagyobb türelmet a tanárok és a közoktatás irányítói részéről.
- Magyar – másodnyelvi poliszém hálózatok összehasonlítása, például az alsó tagozatos diákok leggyakoribb (azaz legismertebb) szavaiból összeállított lista szerint, amelyben a két nyelv azonos és eltérő jelentései vannak feltérképezve, ezáltal a taníthatóságukat megkönnyítve.
 - Magyar – másodnyelvi elemi mondatkonstrukciós sémák összehasonlítása: egyszerű hétköznapi elemi jelenetek kifejezési módjai esetében az azonosság vagy a különbség. Miképp konstruálja meg a két nyelv ugyanazt a fogalmi szerkezetet, például egy mozgást (*Péter bejön a szobába*), egy tárgymanipulációt (*Zsuzsi becsukja az ablakot*), egy észlelést (*A macska meglátta az egeret*).
 - Magyar – másodnyelvi lehorgonyzó szerkezetek összehasonlítása: hogyan fejezi ki a magyar és a másodnyelv a személyt, a számot, az igeidőt, az aspektust, egyszerű, elemi jeleneteket (eseményeket, helyzeteket) kifejező mondatokban, élő, korosztályi beszédhelyzetekhez kötött példákon.
 - Kétnyelvű korosztályi beszédhelyzetek (beszélgetések), kommunikációs szituációk (pl. hétköznapi kétnyelvű feliratok: utcanevek, boltbeli megnevezések) modellálása, eljátszása.

Mіндеzen ismereteknek a másodnyelv (államnyelv) megtanításában és tanulásában jelentékeny szerepük van (a korábbi pontokban foglalt vizsgálatok tanúsága szerint). A korosztályi szintre lebontott tanulási tevékenységek ekképp azokat a kognitív képességeket fejlesztik, amelyek az írás- és az olvasásképesség megszerzéséhez is szükségesek. A leíró nyelvtani terminológia helyett az első négy-öt osztályban elsősorban a korosztályi szintű körülírással magyarázatok lehetnek érthetőek és hatásosak, amelyek a nyelvi tevékenység, annak részeként az írás és az olvasás komplex humán cselekedeteiként azonosíthatók, a mindennapi gyakorlat természetesen részeként a diákok számára is. Ez különösen jelentős tényező azokon a területeken, ahol a diákok másodnyelvi (államnyelvi) ismeretei az iskolába lépés idején nagymértékben eltérőek.

Ezért szükséges a használatalapú nyelvpedagógia részeként bevinni az oktatás és a tanulás összetett műveleteibe a szociokulturális elemeket: egyrészt például a diákok anyanyelvén belül anyanyelvváltozatukat (a vernakulárist), azt a nyelvjárást, amelyet ténylegesen beszélnek és értenek hangzásban, szókészletben és mondat szerkesztésben, vagy a mérhető vagy valószínűsíthető otthoni olvasáskultúra mértékét és minőségét az arra adandó pedagógiai válaszokkal együtt. Hangsúlyozandó, hogy a szociokulturális tényezők bevonása az elemi szintű másodnyelvtanításba, annak részeként az írás- és az olvasástanításba akkor hatékony, ha az kommunikációközpontú, tehát a nyelvi tevékenységre magára, annak nyelvi és társas tényezőire összpontosít, tehát a megfelelő, helyzethez illő nyelvi kifejezések (alak-jelentés párok) elsajátítását célozza, és kevésbé a politikai, többségi nemzeti asszimilációs célokra. A magas szintű államnyelvi tudás eleve segíti a társadalmi integrációt.

6. Összefoglalás

Az írás- és az olvasástanítás, valamint a másodnyelvelsajátítás autentikus elméleteit és módszertani kereteit áttekintve a határon túli magyar régiók államnyelvi és anyanyelvi nyelvpedagógiájára nézve számos következtetés adódik. A helyzet azt kívánja meg, hogy az eddigi kudarcos nyelvpedagógia helyett alkalmazható, hatásos és a diákok számára eredményes nyelvtanítási módszereket dolgozzon ki a magyar szakma. Ezt akkor is meg kell tenni, ha egyes államokban annak formális bevezetése adott pillanatban nem lehetséges. A pedagógusok szemléletváltozása azonban áttételesen is fontos eredményeket hozhat.

Mindezek miatt elemi fontosságú a határon túli magyar régiók nyelvpedagógiai kutatása. Alapos ismeretek állnak rendelkezésre a nyelvpolitikai kérdésekben, a szociolingvisztikai jelenségek körében. Hasonlóan számos igen fontos beszámoló készült a magyar kisebbségekre érvényes tanmenetekről, tantervekről. Az állami pedagógiai stratégiák elemzése mellett és után azonban másra is szükség van: azoknak a tanítási és tanulási folyamatoknak a vizsgálata szükséges, amelyek a többségi államnyelv elsajátítása során megtörténnek. Ide tartoznak:

- a kognitív folyamatok, amelyek a tényleges tanulási műveletekben lezajlanak, beleértve azok irányítottságának célszerűségét, elvégezhetőségét és eredményességét;
- a társas viszonyok, amelyek a másodnyelv elsajátításához szükségesek vagy annak környezetében kialakulnak, a gyakorlat empíriája.

A vizsgálatok módszere lehet:

- hagyományos adatgyűjtés, tesztelés;
- célzott kutatás.

Kiemelten kellene diákvizsgálatokat végezni mind az anyanyelv, mind az államnyelv tanulási folyamatait és tudásszintjét tekintve a következő kognitív területeken:

- fonemikus megkülönböztetés;
- szófelismerés;
- általános nyelvi képesség.

Külön kutatást igényel a más ábécéjű nyelvekben elsajátított betűazonosítás. A társas, szociokulturális vizsgálatok a nyelvi késztetések környezeti hatásaira összpontosítanak. Ilyen tényező:

- a diákok anyanyelvjárása, annak viszonya a magyar standardhoz, valamint a diákoknak az iskolai oktatás előtti másodnyelvi (államnyelvi) ismeretei, azoknak a másodnyelvi standardhoz való viszonya;
- a családi olvasás- és íráskultúra: mennyiben befolyásolja az írás- és az olvasástanulást, illetve a másodnyelv megtanulását az otthoni olvasási környezet, illetve a másodnyelv használatának, olvasásának a mértéke;
- a diszkurzív nyelvi környezet, a társas hálózatok alakulása, az azokban használt domináns nyelv(ek), azok hatása az írás- és az olvasástudásra;

- az iskolai másodnyelvi (államnyelvi) oktatásból eredő nyelvi konstrukcióhatások.

A tankönyvek és tanmenetek vizsgálata lényeges abból a szempontból, hogy mennyire fókuszálnak magára a kommunikációra, az élőnyelvi megszólalásra, az írásra és az olvasásra, vagy mennyire törekszenek idealizált szövegek (szónoklat-jellegű megszólalások) tanítására.

A kutatások során hasznos eljárás:

- a nemzetközi példák hasznosítása;
- az óraelemzés;
- kísérleti tanmenetek kidolgozása;
- hasonló külföldi példák elemzése;
- a hagyományos elvek és módszerek újraértelmezése.

SZAKIRODALOM

- Adamikné Jászó Anna 2001. *Az anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja lejelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Baddeley, Alan D. 2001. *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csépe Valéria 2006. *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő 2003. *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ehri, Linnea C. 1999. Phases of development in learning to read words. In: Oakhill, Jane – Beard, Roger (eds.): *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective*. Blackwell, Oxford, 79–108.
- Ellis, Nick – Cadierno, Teresa 2011. Constructing a second language. Introduction to the special section. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 7: 111–39.
- Eskildsen, Søren W. – Cadierno, Teresa 2015. Advancing usage-based approaches to L2 studies. In: Cadierno, Teresa – Eskildsen, Søren W. (eds.): *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Walter de Gruyter, Berlin, 19–48.
- Józsa Krisztián – Steklács János 2009. Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia* 109 (4): 365–97.
- Kasper, Gabriele – Wagner, Johannes 2011. A conversation-analytic approach to second language acquisition. In: Atkinson, Dwight (ed.): *Alternative approaches to second language acquisition*. Taylor & Francis, New York, 117–42.
- Kemmer, Suzanne – Barlow, Michael 2000. Introduction: A usage-based conception of language. In: Barlow, Michael – Kemmer, Suzanne (eds.): *Usage-Based Models of Language*. CSLI Publications, Stanford, California, vii–xxviii.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press, Stanford, California.
- MacWhinney, Brian 2015. Multidimensional SLA. In: Cadierno, Teresa – Eskildsen, Søren W. (eds.): *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Walter de Gruyter, Berlin, 1–15.
- Markó Alexandra 2017. Hangtan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 73–203.
- Muter, Valerie – Hulme, Charles – Snowling, Margaret J. – Stevenson, Jim 2004. Phonemes, rimes and language skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology* 40: 663–81.
- Netten, Andrea – Droop, Mienke – Verhoeven, Ludo 2011. Predictors of reading literacy for first and second language learners. *Reading and Writing* 24 (4): 413–25.
- Steklács János 2009. Az olvasástanításról jövő időben, feltételes módon. *Könyv és Nevelés* 11 (3): 13–22.

- Tolcsvai Nagy Gábor 2006. Szövegten. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 149–174.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017. Bevezetés In: Tolcsvai Nagy, Gábor (ed.): *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 23–71.
- Verhoeven, Ludo – Reitsma, Pieter – Siegel, Linda S. 2011. Cognitive and linguistic factors in reading acquisition. *Reading and Writing* 24 (4): 387–94.

Tolcsvai Nagy Gábor

egyetemi tanár

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem

Közép-európai Tanulmányok Kara

Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

SUMMARY

Tolcsvai Nagy, Gábor

**The methodology as oppressor and emancipator.
Teaching to read and write,
state language acquisition among minority Hungarians in Central Europe**

The paper discusses the language pedagogy situation and its significant difficulties of Hungarian minority pupils. Drawbacks come from the central state education offices that force state language acquisition as foreign language learning or treat minority pupils fluent in the state language, and also from the old-fashioned methods of regular Hungarian language pedagogy. A better solution may be derived from authentic sources of cognitive psychology, usage-based second language acquisition and usage-based cognitive linguistics. L2 (the majority state language), and also its reading and writing should be learned at lower grades with the help of the already present L2 experiences, supported by the linguistic experiences of the vernacular (mostly a Hungarian dialect), with comparisons of the speech sounds, the word meanings (polysemous networks), clause constructions of the two languages, including e.g. the construal modes of motion, object manipulation, perception, or person identification, tense. Such a functional language pedagogy would develop phonological awareness, word identification skills, vocabulary skills, and also working memory skills, which is not the real practice today. A complex investigation project is proposed, too, in order to get a thorough picture of the cognitive and sociocultural circumstances of the Hungarian minorities related to L2 learning.

Keyword: usage-based functional linguistics, Hungarian minorities, L2 acquisition, language pedagogy, learning to read, learning to write