

# **Szaktódszertani és más pedagógiai tanulmányok**

Szerkesztette:

Karlovitz János Tibor

International Research Institute s.r.o.  
Komárno  
2022

© International Research Institute s.r.o., 2022  
Szerkesztette / Editor © Karlovitz János Tibor, 2022

A kézirat lezárva: 2022. április 20.

## Szaktódszertani és más pedagógiai tanulmányok

Editor KARLOVITZ János Tibor

Lektori GÖNCZI Erzsébet  
TORGYIK Judit

Vydal: INTERNATIONAL RESEARCH INSTITUTE s.r.o.  
Ul. Mieru 1383/4  
945 01 Komárno  
Slovakia

ISBN 978-80-89691-75-3



# Tartalomjegyzék

<b>Nyelvészet-pedagógia</b>	<b>7</b>
Drahota-Szabó Erzsébet: Frazeodidaktikai alapelvek a némettanárképzésben	9
Sárvári Tünde: A nyelvtanár szerepe(i) a változó pedagógiai kultúrában	21
Szabó-Szász Dorottya: Játék a nyelvvel: Német nyelvi struktúrák játékos köntösben a középiskolai idegennyelv-oktatásban	32
Lantos Viktória: A német, mint második idegen nyelv tanítása és tanulása Magyarországon: Online kérdőíves vizsgálat nyelvtanárok körében	42
Kegyes Erika, Schütz Brúnó Péter: Kontrasztív szemlélet a (nyelv)pedagógiában: A magyar, mint idegen nyelv tanításának lehetőségei digitális környezetben	55
Juhász Valéria, Kegyes Erika: Nyelvi tudatosság tantárgyközi fejlesztése egynyelvű és többnyelvű környezetben	66
Zs. Sejtes Györgyi: Amikor „működik” a metanyelv: A funkcionális nyelvszemlélet alkalmazási lehetősége a szövegértési képesség fejlesztésének folyamatában	79
Fülöp Zsolt: A nyelvi-művelési rendszer fejlettségének vizsgálata háromváltozós kijelentések esetében	89
<b>Fizikai aktivitás és egészségnevelés</b>	<b>109</b>
Olasz Lajos: Testgyakorlás, honvédelmi képzés, nemzetnevelés: A leventeintézmény a Horthy-korszakban	111
Telegdi Attila, Bognár József: A kettős karrier pedagógiai aspektusai: A gyorskorcsolya sportág szereplői	118
Beregi Erika, Bognár József: A tanulók fizikai aktivitásának szerepe az iskolai egészségnevelési programokban	127
Rucska Andrea, Perge Anna, Kiss-Tóth Emőke, Lakatos Csilla: Addikciók jelenléte a pandémia alatt a hátrányos helyzetű abauji térségben	136
Karácsony Ilona <sup>1</sup> , Gyulai-Balog Fanni <sup>2</sup> , Pergel Mónika: A család szerepe a serdülőkori fogamzásgátlással kapcsolatos ismeretek közvetítésében	146
Bárány Edit: Környezeti neveléshez: A Világ Legnagyobb Tanórája	158

<b>Tradíció és identitás</b>	<b>169</b>
Vincze Tamás: Néprajzi ismeretek közvetítése a magyarországi tanítóképzésben a XX. sz. elejétől 1990-ig	171
Juhász Eszter: A tradíció innovációjának kérdőíves vizsgálata a Debreceni Egyetem hon- és népismerettanár szakos hallgatóinak körében	182
Podlovics Éva Lívia: Identitások és kultúrák között	193
Szóró Ilona: Magyar állami gazdasági és szabadművelődési tanfolyamok (1946-1949)	199
<b>Fejlesztő pedagógia</b>	<b>207</b>
Kovács Krisztina: A német kisegítő iskoláztatás története magyar pedagógiai szaklapok tükrében 1867-1918 között	209
Somogyi Tímea, Lajos Péter: A dadogás kötődésbeli kapcsolata	217
Gál Anikó: A „hebegő és dadogó” gyermekek számára létrehozott tanfolyam az 1890-es évek végén Hódmezővásárhelyen	230
Bácsi János, Bagi Bernadett: Beszédfejlesztés komplex fejlesztési keretben	236
Hosszu Tímea: Biblioterápia a szemléletformálás szolgálatában	246
<b>Képességek fejlesztése</b>	<b>255</b>
Babály Bernadett, Bölcskei Attila: Vizuális-téri képességek értékelésére alkalmazott tesztek összehasonlító elemzése mérnökhallgatók körében elvégzett felmérések alapján	257
Bölcskei Attila, Babály Bernadett, Szilágyi Brigitta: A téri intelligencia iskolai fejlesztésének hiányosságai Magyarországon a műszaki felsőoktatás nézőpontjából	268
Réti Tamás: A zongora tárgy tantervi alakulása a XX. század első felében	282
Németh-Czirok Ildikó: A flow áramlatélmény feltárása a zeneművészek körében	291
Spiczéné Bukovszki Edit: Újszerű tanórai tanulási környezet, avagy „hozd magaddal a saját eszközödet”	299

<b>A megküzdés pedagógiája</b>	<b>305</b>
Erdei Róbert: A reziliencia jelentősége a jelenlegi helyzetben óvodás és kisiskolás korosztálynál	307
Tatárné Nagy Ágnes: Kuncogó: Konduktív etnopedagógia a fejlődés természetes támogatásáért	314
Pataky Nóra: A kognitív-viselkedéses intervenciók szerepe a szociális készségek fejlesztésében és a viselkedésproblémák kezelésében	319
Manojlovic Helena, Kovács Elvira: A szabaduló szoba, mint oktatási módszer	330

## **Nyelvi tudatosság tantárgyközi fejlesztése egynyelvű és többnyelvű környezetben**

**Juhász Valéria, Kegyes Erika**

**Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,  
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék  
[juhasz.valeria@szte.hu](mailto:juhasz.valeria@szte.hu), [kegyesne.szekeres.erika@szte.hu](mailto:kegyesne.szekeres.erika@szte.hu)**

A nyelvi, anyanyelvi tudatosságra különböző terminus technicusok alatt (más-más, sokszor átfedő fogalmi kategóriákkal) és megközelítésekben a 21. századi nyelvészeti, nyelvtanítási, oktatáspedagógiai kutatások kiemelt figyelmet fordítanak. A nyelvi tudatosság mindenkori fejlettségi szintje meghatározza az egyén szövegértési, olvasásértési és tanulási képességét, és ezáltal a boldogulási lehetőségeinek is jelentős összetevője.

Tanulmányunkban röviden körül járjuk a nyelvi tudatosság fogalmát, az ahhoz kapcsolódó rokon kifejezéseket, amelyek segítségével rávilágítunk arra, miként szerzünk ismereteket a nyelven keresztül a nyelvi kategóriaalkotás, valamint a metanyelvi elemek segítségével, és hogyan használjuk fel ezeket a tudástartalmakat a tanulási folyamatokban, például a szaktárgyi ismeretek elsajátításakor. Tanulmányunk egyszerre halad egy horizontális és egy vertikális tengelyen: a fogalom kialakulásától indulunk ki, amely önmagában hordozza a kifejezés gyakorlati vetületét. A tanulmány következő részében érintjük a tantárgyköziség elvét, majd két példán keresztül bemutatjuk, hogyan fejleszthető az anyanyelvi tudatosság tantárgyközi koncepcióban, milyen elvek mentén kapcsolták össze a nyelvi és a szaktárgyi kompetenciafejlesztést e fogalom középpontba állításával. Az első példa egy hazai jó gyakorlat az 1980-as évekből: ez a módszer az anyanyelvi tudatosságot egynyelvű kontextusban valósította meg. Ezt a példát korábbi szakmódszertani anyagok (Bagi 1990, 1992, 1995; Schmidt, 1986) és egy személyes interjú alapján állítottuk össze. A második példánk egy aktuális német és osztrák koncepció, amely a kialakult multikulturális közegben egy többnyelvű szakmódszertani kontextust tételez fel. Ezt alapul véve fejlesztették ki a „nyelvtudatos”/„nyelvérzékenyítő” komplex iskolai fejlesztő programot (Leisen nevéhez fűződően, összefoglalóan: Leisen, 2019), amely kettős célt követ. Egyrészt az a célja, hogy a németórán tanult nyelvtani és metanyelvi ismereteket a szaktárgyra jellemző nyelvi kompetenciafejlesztésben is alkalmazza. Másrészt pedig a többnyelvű tanulási környezetet aknázza ki úgy, hogy a tanulók az első és a második nyelvükön keresztül is ismeretekhez jussanak, és így akár több nyelv összehasonlítása által tanulják meg az egyes szaktantárgyakra jellemző szókincset, fogalmakat, nyelvtani és pragmatikai egységeket.

A két példa bemutatása alkot egy olyan egészet, amely egyrészt hangsúlyozza a szaktárgyi pedagógusok anyanyelvi nevelésben betöltött meghatározó szerepét, másrészt konkrét példákon keresztül ragadja meg, hogy a tankönyvek és a tanárok által közvetített nyelvi tudatosságot

fejlesztő tudástartalmak hogyan járulnak hozzá a nyelvre irányított figyelmen keresztül a tanulás sikerességéhez.

### *Az anyanyelvi/nyelvi tudatosság fogalma*

A nyelvi tudatosság (language awareness) fogalmának megjelenését az angol szakirodalomban Hawkins (1984) nevéhez fűzik, aki Halliday (Doughty, Pearce & Thornton, 1971) tanulmányára hivatkozik (awareness of language). Hawkins folyóiratot is szerkesztett 1983 és 1985 között Awareness of Language címmel. Az amerikai szakirodalom Mattingly (1972) nevéhez köti a fogalom (linguistic awareness) megjelenését, bár ő később a nyelvi tudatosság helyett a nyelvi elemekhez való hozzáférés kifejezést használja (A. Jászó, 1993). 1992-ben megalakult a Nyelvi Tudatosság Társasága (The Association for Language Awareness), ami a kifejezést a következőképp határozta meg: „Explicit tudás a nyelvről, tudatos észlelés és érzékenység a nyelvtanulásban, nyelvtanításban és nyelvhasználatban.” 1992-ben elindították a *Language Awareness* című folyóiratot, ami a mai napig is megjelenik negyedévente.

A nyelvi tudatosság különböző koncepcióinak megalkotását az idegennyelv-oktatásban az sürgette, hogy a különféle kommunikációközpontú idegennyelv-tanítási módszerek csak részlegesen váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. Az idegen nyelvi környezet hiányát pótolni kellett egy tudatos nyelvtanítással, ami mindazonáltal nem jelentette a grammatika-központú, fordításra épülő nyelvtanítási módszer visszaállítását a tanításba. Ezzel párhuzamosan kiderült az is, hogy az anyanyelvi fejlesztések sem jártak megfelelő eredménnyel. A probléma megoldására a nyelvtant, mint egy hídterületet beépítették az alaptantervbe. Ausztriában és Németországban Leisen koncepciója alapján a szaktárgyak oktatásában is helyet kapott a nyelvi fejlesztés.

A nyelvi tudatosság fejlesztésének eredeti koncepciójában is megfogalmazódott már, hogy az anyanyelvi nevelés minden tanár feladata tantárgytól függetlenül, ráadásul az egész fejlesztést csapatmunkában képzelték el. Ebben hasonló állásponton van a hazai és a nemzetközi szakirodalom. A német szakirodalomban is egyre nagyobb figyelmet kap a nyelvi kompetenciák integrált fejlesztése, azaz az a koncepció, hogy az iskolások ne csak a németórákon, hanem a szaktárgyi órákon is tudatosan foglalkozzanak nyelvi és nyelvhasználati kérdésekkel (Gogolin, 2019).

A koncepcionális különbségek a magyar és a nemzetközi szakirodalomban az anyanyelvi tudatosság többféle rokonfogalma alatt jelennek meg egyrészt a nyelvi kompetencia-performancia kontinuumon belül, másrészt tárgyalják még a fogalmat a metanyelvi tudatosság, metanyelvi kompetencia, illetve részterületei alatt: fonológiai tudatosság (szótagtudatosság, fonématudatosság); ortográfiai, morfológiai tudatosság; szótudatosság, szintaktikai, morfoszintaktikai, szemantikai, morfoszemantikai tudatosság, pragmatikai, interakciós tudatosság stb. alatt. Az angol nyelvű szakirodalomban e fogalom tartományáról a

következő, fő keresőszavak alatt találunk szakmai anyagokat: language awareness, awareness of language, epilinguistic, metalinguistic awareness, illetve hasonló résztartalmakat lefedő szakszavakban, amit a magyar szakirodalom vonatkozásában is írtunk. A német szakirodalomban is több terminus van ennek a tevékenységnek a megnevezésére (pl. Sprachreflexion, Sprachbewusstsein, bewusste Sprachförderung, sprachsensibler Unterricht, Sprachbildung, a különbségek tisztázására vállalkozott: Knapp, 2010). A különbség leginkább módszertani jellegű, hiszen arról van szó, hogy a diákok reflektálni tudjanak a nyelvtan és a szaknyelvi nyelvhasználat jellegzetességeire, illetve tudatosuljon bennük, hogy az elsajátított nyelvi tartalmak segítségével és a szaktárgyi szövegtípus jellemzőinek a megismerésével hatékonyabban tudják feldolgozni a szakmai tartalmakat minden tantárgyból (Schmölzer-Eibinger et al., 2013). A német nyelvű szakirodalom pedig a leggyakrabban az anyanyelvre, illetve az első és a második nyelv vonatkozásában a „Sprachreflexion” (nyelvi reflexió), a szaktárgyak tananyagára nézve pedig a „sprachsensibler Fachunterricht” (nyelvtudatos szaktárgyoktatás) kifejezéseket használja (Knapp, 2010).

E sokféle címszó egyrészt jelzi azt a sokoldalú megközelítést, amit a fogalom és annak mezőjébe tartozó kifejezések jelölnek, másrészt azt, hogy milyen kiemelt érdeklődés övezi a nyelvészet és az oktatás/tanítás/tanulás részéről ezt a területet.

Jelen tanulmányunkban, és a magyar szakirodalom is főként ezt az elkülönítést használja, a nyelvi tudatosság, illetve a metanyelvi tudatosság/kompetencia alatt a következőt értjük: *„A nyelvi tudatosság annak megértése és alkalmazása, hogy a nyelv hogyan működik. A metanyelvi tudatosság pedig annak a képessége, hogy a nyelvre tárgyként figyelünk, arról ítéletet tudunk alkotni”* (Adamikné Jászó, 2006a, 2006b; Csirikné Czachesz, 1998; Tóth, 2002). A nyelvi tudatosság újabb meghatározásainál gyakran megjelenik három vonatkozási pont: a nyelvi elemek felismerése, azonosítása és a velük való manipulációs képesség.

Megjegyezzük, hogy a fogalmak szétválasztása gyakorta problematikus, mert a különböző analógiás elemzésre épülő „kreatív” nyelvi megoldások mögött rejlő kognitív folyamatok már eleve reflektálnak az ismert nyelvi elemekre pl. *hót, kők, fogat szólni* (*szót fogadni* helyett példa: Schnell, 2016), illetve a nyelvhasználat és az arra vonatkozó, a nyelvre, mint tárgyra irányuló reflexiók egybemosódhatnak pl. *„Dédi, azt nem így mondják, rizst, nem rizsát!”* (a példa Schnell, 2016) amellet, hogy a rizsát nem a megfelelő tárgyesetű ragos alakja a rizs szónak. Látható, hogy a nyelvi, metanyelvi reflexiók tartalmilag egybemosódhatnak, így érdemes ezeket a fogalmakat egy kontinuum mentén értelmezni. Ráadásul az egy-egy kifejezéshez kapcsolódó nyelvi, metanyelvi tudatossági szintek nagyon különbözőek lehetnek aszerint, hogy alaktanilag, szemantikailag vagy pragmatikailag milyen mélységű ismeretekkel rendelkezik az adott egyén.



1. ábra. A nyelvi, metanyelvi tudatosság kontinuum

NYELVI TUDATOSSÁG

METANYELVI TUDATOSSÁG



A magyar alapfokú oktatás alsó tagozatában már megjelenik a szófajok (mint metanyelv) tanítása, amit a felső tagozat tovább szélesít metanyelvi ismeretekkel. Ezt a rendszerszerű metanyelvi ismeretátadást azonban nem előzi meg az anyanyelvi tudatosság kialakításának rendszerbe foglalt tanítása. A metanyelvi ismeretekhez szükséges absztrakciókhoz még nem kötődik megfelelő mennyiségű, kategóriákba rendezett, funkcionálisan megértett tartalom, pl., hogy az *-ász*, *-ész* végződés foglalkozásnevet jelölhet. Ezt a rendszerismeretet alapozza meg a nyelvi tapasztalatokon keresztül a nyelvi tudatosság fejlődése. Ahhoz, hogy ez a tudás és képesség a megfelelő időben és módon fejlődhessen, az szükséges, hogy a gyerekek minél több olyan adekvát nyelvi anyaggal találkozzanak rendszerezetten, amely segít nekik felfedeztetni a nyelvi mintákat, a nyelv működését. Érdekes, hogy a metanyelvi tudatosság fejlesztése az ausztriai iskolákban már az alsótagozatban is fontos része a szaktárgyakhoz (matematika, környezetismeret stb.) kapcsolódó kompetenciafejlesztésnek, mivel a gyerekek nagy számban nem a németet beszélik első nyelvként, így számukra a szaktárgyi ismeretek elsajátítását megkönnyíti, ha megtanulják például a melléknévi igeneveket felismerni az alakjukról, mivel ezek gyakran fordulnak elő a feladatmeghatározásokban.

### *Tantárgyközi nevelés*

A tantárgyközi kapcsolatok (máshol tantárgyintegráció, tantárgykapcsolás) kérdését már tanulmányozta, többek közt Comenius, Locke, Herbart, Usinszkij stb. (Fedorec, 1981)<sup>1</sup>. A fogalom a magyar pedagógiai kultúrában az 1980-as években kezdett terjedni (Fedorec, 1981), bár Greguss (1939) tanulmánya a biológia tantárgykapcsolásáról már leírta a főbb koncepciókat. Josef Leisen, német kémia és fizikatanár az 1990-es évek elején publikálta először a *Mutterspracheunterricht* c. folyóiratban azt az elképzelését, hogy a diákok gyenge szaktárgyi teljesítménye az anyanyelvi kompetenciák hiányosságaival magyarázható. Munkái alapján az elmúlt 20

---

<sup>1</sup> Kitekintés: A tantárgyak elkülönített oktatása a felvilágosodás korában kezdődött, ami részleteibe menően tette lehetővé a környező világ jelenségeinek megértését, ugyanakkor minél inkább elszakadtak egymástól a tantárgyak, annál inkább megszűnt köztük az a kapcsolat, amelyik alapján véve létezik a környező világ jelenségei, eseményei között. Így az oktatás tantárgyi rendszere és a környező világ természetes egységessége között ellentmondás jött létre, amit a tantárgyközi kapcsolatok elvének visszavezetésével kívántak megszüntetni. Felmerült az igény az úgynevezett „szintetizáló tengelyek” létrehozására (több tantárgy kapcsán megjelent ez), amelyek egységesítő funkciót töltenének be a rendszerszerű tudományos ismeretek és az általános készségek kialakításában.

évben megszilárdult Németországban a szaktárgyhoz kapcsolt nyelvi kompetenciafejlesztés programja<sup>2</sup>.

A tantárgyközi nevelés fontosabb alappilléreinek összegzése Greguss (1939), Fedorec (1981), Zayzon (1984) és Leisen (2019) munkáit is felhasználva:

I. A tantárgyi integráció koncepciójának megközelítése felől:

- ❖ A tantárgyi integráció kiindulópontja a közös eszme, a rendezőelv.
- ❖ Cél: meghatározott és kidolgozott koncepcióra épülő nevelés, személyiségformálás összekapcsolt tudástartalmakon keresztül.
- ❖ Tudáskonstruálás jellemzi: meglévő ismeretekhez kötni az új információt.
- ❖ Tantárgykapcsolás a különböző tantárgyak között, de csak a szükséges mértékig adagolva, különben elveszik a tantárgyi cél.
- ❖ A koncepció része a humán és reáltárgyak közötti átjárhatóság.
- ❖ A hangsúly az ismeretek mennyiségéről így a minőségre helyeződik át.
- ❖ Az elmélet szoros összekapcsolása a gyakorlattal.

II. A tantárgyi integráció a benne részt vevő pedagógusok részéről:

- A tantárgyi integráció kiemelt szervezőmunkát igényel nemcsak a koncepció megalkotóitól, hanem a részt vevő pedagógusoktól is.
- A pedagógusok szaktárgyi tudásukon túlnyúló általános műveltségének a hangsúlyozása, folyamatos önművelés szükségessége a koncepciónak megfelelően.
- Több oldalról megvilágítani ugyanazt az ismeretet, folyamatot: komplex egész láttatása.
- A koncepció teret enged a más órán tanultak ismétlésére, a tanultak elmélyítésére.
- Nevelőtestületi együttműködés szükségessége, folyamatos konzultációk egymással, csapatmunka, amikor feltárják az alapvető ismeret-, készség- és képességrendszereket, melyek a különböző tantárgyak közt „érintkezési” jelleggel rendelkeznek.
- Egymás óráinak látogatása.
- A pedagógusok ismerjék, hogy az általuk tanított évfolyamon más tantárgyakból mit tanulnak a diákok.
- A diákok motiváltsága és a tananyag-szintetizálási képességük függ a tanár leleményességétől, sokoldalúságától, tárgyszeretetétől, illetve a pedagógus szintetizálási képességétől. Ezt az elképzelést követte az anyanyelvi nevelés, valamint a tantárgyközi olvasástanítás gondolata (Nagy et al., 2011) is.

---

<sup>2</sup> Módszere, szakcikkei és számos óravázlata megtekinthető: <http://www.josefleisen.de>

## *Hazai jó gyakorlat az anyanyelvi tudatosság tantárgyközi fejlesztésére az 1980-as évekből*

A „tantárgyközi anyanyelvi nevelés” (Bagi, 1990) alapvető koncepciója és célkitűzése, hogy a nyelvi tudatosság növelése nem egyedül az anyanyelvi órák feladata. Minden tantárgy feladata, hogy beszélni és gondolkodni tanítson, valamint segítse, formálja a tanulók személyiségének kibontakozását. Ennek eszköze az anyanyelvi ismeretek, képességek, készségek minél magasabb fokú és minél szélesebb körű elsajátítása.

A következőkben vázlatosan összefoglaljuk Bagi Ádámné (1990) tanulmánya, illetve a vele készített mélyinterjú alapján a tantárgyközi anyanyelvi nevelés megvalósulását, amit a szegedi Szirmai István Általános Iskola ötödik osztályos tanulóit tanító magyartanár, technikatanár, környezetismeret-tanár, matematikatanár, énektanár, történelemtanár, rajztanár és testnevelő-tanár vittek végbe 1989 szeptemberétől (1990-től az iskolát Csongor Téri Általános Iskolának nevezték). A kísérleti év sikeressége után a programot a további felső tagozatos osztályokra is kidolgozták és folytatták.

A programban leírtak, valamint az igazgatónő által elmondottak teljes mértékben követik azokat az elveket, amelyeket a tantárgyi integrációnál fentebb írtunk, így most elsősorban a gyakorlati megvalósulásokra helyezük a hangsúlyt. Bagi Ádámné koncepciójának megalkotásához és kidolgozásához több előzmény járult hozzá (többek közt Balogh, 1987; Báthory, 1985; Bernáth, 1981, 1982; Nagy, 1984; Schmidt, 1986; Szende, 1986; Szende & Bellyei, 1981; Szépe, 1979). Schmidt (1986) a Sződliget utcai budapesti általános iskolában megvalósuló anyanyelvi programjukról hasonló beszámolót készített részleteit illetően, azonban koncepciózusan a szegedi iskoláról tudunk, aki működtette a programot.

A Szirmai István Általános Iskola programjának központjában lévő tantárgyközi anyanyelvi nevelés fő célja a tanulás tanítása (már akkor (!) képesség szerinti differenciálással is), valamint a diákok személyiségformálása. Ehhez nélkülözhetetlen volt a programban részt vevő pedagógusok folyamatos konzultációja, szakmai önművelése.

A kölcsönös pedagógiai érdek (Bagi, 1995) szemléletében dolgoztak, vagyis nemcsak a más tantárgyat tanítók fordítottak figyelmet az anyanyelvi nevelésre, hanem nyelvtanórán is felhasználták a más tantárgyakból gyűjtött szavakat: fogalmazásban, nyelvi játékban, helyesírási példaként: így a tengely szó nemcsak az „elipszilonról” juthat eszébe a gyerekeknek, hanem technikaórán kocsigyártáskor, valamint rajzórán, geometriaórán is, vagy a vonal szó: például: rajz - színes vonalak a papíron, testnevelés - a tanulók egyenes vonalban sorakoztak, geometria: párhuzamos vonalak, matematika - felező vonal, törtvonal, nyelvtan: vonal-vonalas-vonalzó; biológia - a halak oldalvonala, történelem - erődvonal-rendszer, Maginot-vonal, fizika - vonalas kötés, telefonvonal, énekórán - kottavonalak, vonalközök, pótvonalak, ütemvonal, földrajzórán - vasútvonalak, hegyvonulatok stb. (Bagi Ádámné szóbeli közlése).

Az anyanyelvi nevelést fokozatosan építették be az egyes tantárgyakba, hogy ne okozzon egyszerre túl nagy megterhelést a pedagógusoknak. Kéthavonta tartottak megbeszéléseket, amikor beszámoltak az előző időszak tevékenységeiről, eredményeiről, és az egyes etapok után kijelölték a következő időszak fő fókuszát. Az egyik hónapban például a pontos fogalomhasználatra helyezték a hangsúlyt (az új szó, fogalom leírása, írásképének megfigyelése, a helyes kiejtés, a szaktárgyi és az általános szójelentés összevetése, szókincsfejlesztés szinonimákkal, antonimákkal, szó szerkezetekben, szótárhasználatra nevelés, illetve a szakórákon is javították a helyesírást). Fontos feladat volt a műveletek szóbeli bejárása, pontos megfogalmazása: rajzórán, testnevelésórán, geometriában stb. nemcsak megmutatták, hanem verbálisan is megfogalmazták a szükséges tevékenységeket, azok egymásutánját. A következő hónapban mindenki kiemelt hangsúlyt helyezett az olvasás képességének erősítésére (olvasástechnika fejlesztése - megjegyezzük, hogy a szóképes olvasástanítás időszakában énekórán különös fejlesztési feladatként tűzték ki a kották alá írt szótagokból a szavak összeolvasását); kigyűjtötték a fogalmakat, minden szaktanár leadta a magyartanárnak a szakmai szókinccset, a szakszavakat kiemelt figyelemmel hangosan is sokszor olvasták a gyerekek, gyakoroltatták az értő olvasást (kiemelten a matematikai szövegekre, a reál tantárgyak szövegeire vonatkozóan is), fejlesztették a gyerekek kérdéskultúráját, a kritikai olvasást, az alkotó olvasást és az esztétikai olvasást. Értelmezték a képi információkat, a jeleket, megismertek a szaktárgyak tananyagához kapcsolódó könyveket, bevonták az iskolai könyvtárat a szakmai órákba is, a könyvtárakban is tartottak órát. Egy másik hónapban a gondolkodás fejlesztésére helyezték a hangsúlyt: problémalátás, problémaérzékenység, kreativitás, gondolkodási műveletek: besorolás, kategorizálás, részekre bontás, kiemelés, kiegészítés, átalakítás, összefüggés-keresés, szabályalkalmazás, példaalkotás, vagy hangsúlyt helyeztek a lényegkiemelésre, a vázlattervre, a felelettervre stb. A programba bevont pedagógusok összegyűjtötték, hogy az általuk tanított tárgyban mennyi az új szakszó éves szinten.

2. ábra. Az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó új szakszavak száma

tantárgy	történelem	környezet- ismeret	irodalom	nyelvtan	ének	matema- tika	technika	rajz
éves szakszó mennyiség	298	457	125+irodal mi művek	120	199	489	254	26 - csak az újak
1 órára jutó szakszó mennyiség	4,7	7,6			3,3	4	8,5	

*Forrás: Bagi, 1990*

A program eredménye, hogy az egyes órákhoz szótárfüzetet is kapcsoltak a tanárok, ebből kérdezték a gyerekek egymást, ezekkel játszottak Barkochbát, rejtvényeket adtak fel egymásnak. Minden szaktárgyat tanító

pedagógus állandó feladat volt a hangos olvasás gyakoroltatása, a jegyzetelés, a vázlatíratás, a rendszeres könyvhasználatra nevelés, kiselőadás-készíttetés, beszédgyakorlatok, beszédtechnika, artikuláció-, szókinccsfelkészítés, a szövegalkotás fejlesztése.

Az anyanyelvi tudatosság fejlesztésének további konkrét megvalósulásai a magyarórákhoz kapcsolódtak: adott szavak helyesírásának tanulásakor morfémaira bontották a szót (*barát-ság, egész-ség*), és meghatározták a morfémaik jelentéseit külön-külön is, majd további példákat vettek a hasonlóan képzett szavakra, például a foglalkozásnevekre: *hal+ász, gép+ész, rég+ész, műv+ész vagy tan+ár, bank+ár, váj+ár*. Hasonlóan jártak el az összetett szavak jelentésfeltárásánál: környezetismeret (környezetnek az ismerete - birtokviszony jelzésének az elhagyása az összetételben), a fogalmazások javításakor megbeszélték a megfelelő szintaktikai viszonyok használatát, hangsúlyt fektettek a metaforák, közmondások, szólások mindennapi beszédben való alkalmazására, a jelentéseredetek feltárására. *„A szövegről pedig annyit: minden szövegnek vannak bekezdései, annak mondatai, a mondatokban szó szerkezetek, szavak, a szavakban szerkezeti elemek és hangkapcsolatok, hangok...”* (Bagi, 1992).

Az igazgatónő beszámolója alapján sokszor beszéltek nyelvi udvariassági kérdésekről, gyakoroltatták ezeket kommunikációs helyzetgyakorlatokban (pragmatikai, interakciós tudatosság). Az olvasmányok, a tananyag megértésével sokat „szöszmötöltek”, részleteire bontották a szöveget, igyekeztek minden mondat jelentését feltárni, és azt az egész szövegegészbe beillesztve értelmezni (morfológiai, szintaktikai, szemantikai, pragmatikai tudatosság). Ez a lassú, hangos olvasás (fonetikai tudatosság, ortográfiai tudatosság - dekódolási képesség) és megbeszélés (szövegértési képesség) igen hatékonynak bizonyult nemcsak a gyerekek dekódolási problémáinak megoldására, hanem a szövegértésük fejlesztésére is. Az olvasás egyszerű modellje (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) is ezt emeli ki: olvasás = dekódolási képesség + nyelvi megértés.

Összegezve látható, hogy a fentebb leírt „tantárgyközi anyanyelvi nevelés” programja korát meghaladóan kidolgozta, és a nevelőtestületet is bevonva megvalósította az anyanyelvi tudatosság fejlesztését a fonémáktól kezdve a teljes szövegek értelmezéséig, így minden nyelvi szinten fejlesztették a nyelvi elemzőkészséget, a nyelvi megértést és a nyelvi kreativitást.

## *Ausztriai jó gyakorlat az nyelvi tudatosság szaktárgyi fejlesztésére: A nyelvtudatos szakórák programja*

A Tiroler Bildungsdirektion felügyelete alá tartozó alapfokú iskolákban a 10-14 éves korosztályban hatékonyan kapcsolódik össze a szaktárgyi tartalmak átadása és az általános (első nyelvi) kompetenciák fejlesztése. A módszer lényege három pontban foglalható össze:

1. A négy nyelvi kompetencia fejlesztésén keresztül történik a szaktantárgyi ismeretszerzés.

2. Egy nyelvi cél megfogalmazásán és teljesítésén keresztül értik meg a diákok a szaktantárgyi szövegeket. (Például: *A mai órán az evolúció fogalmát tanuljuk meg, és szófelhőt készítünk hozzá!*)

3. A szaktárgyi órákon a gyerekek nyelvi feladatokat is végeznek: megfigyelik a kémiai, biológiai stb. szövegek sajátosságait, és megtanulják a szakszövegekre jellemző szövegalkotási mintákat.

Néhány példa erre a 4. osztályos *Ember és környezet* című tankönyvből:

- *Keresd ki a szövegből a szakszavakat, és rendezd el őket a táblázatban (összetett szó, idegen szó, biológiai/kémiai szakszó stb.)!*
- *Keresd ki a szövegből az igéket, amelyek szakkifejezések is egyben! Képezz belőlük főneveket! (pl. boncolni-boncolás)*
- *Keresd ki a szövegből a szakszavakat, és képezz velük összetett szavakat! Keresd ki a szövegből az összetett szavakat, és bontsd fel alkotóelemeire!*

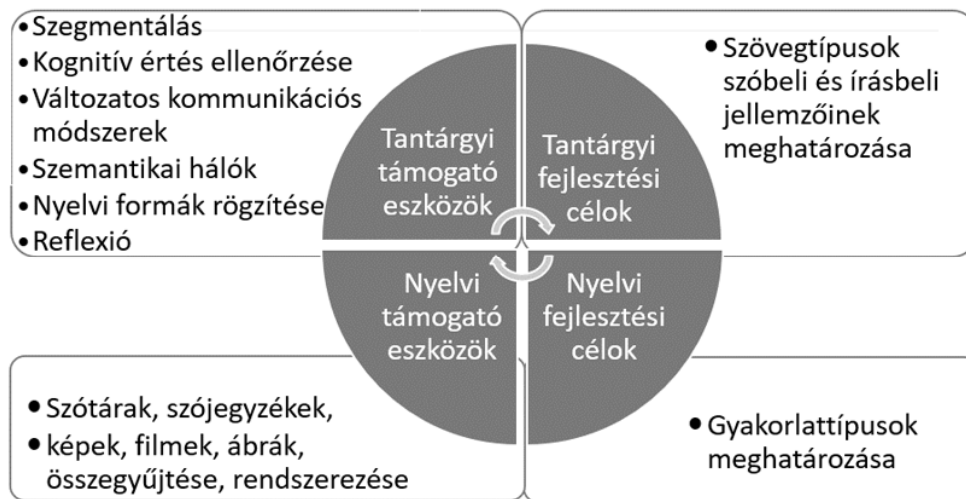
A szakórák úgy zajlanak, hogy a szaktanárokon kívül nyelvi segítők is részt vesznek az órán, és a segítenek eligazodni a gyerekeknek a többnyelvű környezetben. A szakórán gyakran ott van az osztály némettanára is, akik szintén multikulturális környezetben tanítja a németet, s olyan kombinált módszerrel dolgozik, amelyben egyszerre érvényesülnek a német mint idegen nyelv és a német mint anyanyelv tanításának a technikái (erről bővebben Lanzmaier-Ugri & Kegyes, 2019). A némettanárok gyakran kitérnek a németórán azokra a nyelvtani kérdésekre, amivel a diákok a szakórákon találkoznak, ezzel is segítve a szakmai tartalmak megértését a „tanulás nyelvén”. A szaktanárok is gyakran látogatnak el a csoportjaik németóráira, de az igazi összekötő kapcsot a nyelvi mentor szerepét betöltő nyelvi segítők alkotják. Ők mindig tudják, mivel foglalkoznak az egyik vagy a másik órán a tanulók. A némettanárok és a szaktantárgyi tanárok közötti szoros együttműködésre a közös órátartásban is van példa.

Az egyes iskoláknak évente kell elkészíteniük a nyelvi képzési tervüket, amely a következő előírásokat kell, hogy kövesse:

1. kompetenciafelmérés az év elején, a tanulók egyéni eredményeinek a rögzítése német nyelvtanból (teszt) és „szaknyelvből” (szakszövegolvasás);
2. egyéni és osztályszintű fejlesztési terv kidolgozása;
3. a fejlesztés eszközeinek a kiválasztása (plakátkészítés az osztályterembe, folyamatábra a célokról);
4. a nyelvi célok konkrét egyénre szabott megfogalmazása: nyelvi térkép, nyelvi portfólió;
5. a fejlesztő anyagok elkészítése: nyelvi vázlatok készítése az egyes, az évben feldolgozandó szövegtípusokra, ezek elemeiből készülnek a „szövegtani plakátok” és az egyéb vizuális anyagok (pl. szövegtípusok jellemzőit bemutató ppt-k, illetve a „beszéd- és írássegédletek: pl. a diagramleolvasás, a jegyzőkönyvírás nyelvi mintái);
6. a nyelvi tudatosítás nyelvi segédleteinek elkészítése (munkalapok a szóképzési módokról, helyesírási formákról, ragozási alakokról stb.).

Az nyelvi képzési terv megvalósulásában alkalmazott didaktikai lépéseket Kniffka és Roelcke (2016) alapján az alábbi ábra rögzíti:

3. ábra. A nyelvi érzékenyítő módszer didaktikai lépései Kniffka és Roelcke (2016) alapján



A feladatok meghatározása után a következő lépés az, hogy a szaktanárok a tankönyv leckéihez ún. nyelvtudatos feladatlapokat állítanak össze, amik a tananyagot a négy nyelvi kompetenciaszint szerint dolgozzák fel (írás, olvasás, beszéd és szövegértés). A tanulóknak kiosztandó feladatlapok elkészítése előtt ún. nyelvészeti elemzést is készítenek a szaktanárok az egyes leckékhez, és ezzel megjelennek a tanításban az aktuális nyelvészeti kutatások eredményei is (szövegtipológia, szaknyelvkutatás, leíró nyelvészet). A leckék feldolgozását segítő, a nyelvi tudatosság fejlesztésér megcélzó feladatlapok a tankönyv szakszövegeihez igazított feladatokat tartalmaznak az egyes nyelvi szintekre lebontva:

fonetika-fonológia (szakszavak kiejtése), morfológia (szóképzés), szintakszis (aktív-passzív mondatok) stb. Az alábbi táblázat erre a nyelvi munkára mutat példákat:

4. ábra. A szaktárgyi órák nyelvi fejlesztési szintjei Tajmel 2017 alapján

<i>Tudatosítási szintek</i>	<i>Morfológia, szintaxis (grammatikai szint)</i>	<i>Lexikai szint</i>	<i>Kommunikációs szint (beszéd, írásprodukción)</i>
a tanulás terepe a tanulási cél kommunikációja	első nyelv, szaktárgyak grammatikalizáció magyarázat, példák, gyakorlás	szaktárgyak definiálás, definíciós technikák, lexikalizáció	első nyelv, szaktárgyak, nyelvi cselekvések, szakmai kommunikáció
a tanulás nyelvi tartalma	melléknévi igenevek	szakszókészlet	szövegtípusok és szakszövegtípusok megismerése és produkciója
példa	lassan bomló elemek	a körforgás fogalma	szöveg a jég keletkezéséről és a globális felmelegedésről

Tajmel (2017) dolgozta ki azokat az óravázlatsémákat, amelyeknek a segítségével a szaktanárok nyelvtudatos szakórákat tarthatnak. Az egyes órák nyelvi céljainak a meghatározásában a szaktanárok és a némettanárok gyakran közösen dolgoznak. A javasolt óravázlatok makro- és mikroszintre tagolódnak, és a következő szerkezeti felépítést követik:

1. Makroszint: A németóra és a szakóra tantervének az összehangolása, a közös nyelvi-kommunikációs célok meghatározása, a nyelvi fejlesztés megtervezése a szó, a mondat és a szöveg szintjén, a megvalósítás eszközeinek felsorolása.
2. Mikroszint: A szakórához kapcsolódó nyelvi-nyelvtani egységek és szerkezetek felsorolása, a nyelvi és kommunikatív aktivitások felsorolása a hallás, a beszéd, az olvasás és az írás kompetenciái mentén, a nyelvi fejlesztő feladatok típusának a megadása, a szaknyelvi szókincs felsorolása.

## Összefoglalás

A tanulmányunkban a nyelvtudatos tanulás két gyakorlati lehetőségét mutattuk be, amelyek integrálják az anyanyelvi (első nyelvi) és a szaktárgyi kompetenciák fejlesztését. A különbség közöttük a szemléletmódban van.



A bemutatott magyarországi egynyelvű környezetben megvalósított példában az anyanyelvi tudatosságnak a fejlesztése részét képezi a szaktárgyi óráknak is, ugyanakkor a nyelvtanórán is fejlesztik a szaktárgyi nyelvi tartalmak megtanulását. Az ausztriai példában többnyelvű tanulási környezetben a szaktárgyi tartalmak elsajátítását a nyelvi fejlesztési programon keresztül próbálják meg elérni. A két módszer között azonban sok a hasonlóság is. Mindkettő a kollaboratív tanítás és tanulás segítségével valósítja meg a nyelvi készségek fejlesztését, illetve egységben kezeli a nyelvi és a metanyelvi tudatosság fogalmát. A kontinuumban való gondolkodás alapján valósulhat meg, hogy a nyelvtudatos szemlélet egyformán érvényesül az anyanyelvi (első nyelvi) és a szaknyelvi (szaktárgyi) oktatásban. A metanyelvi tudatosság arra ösztönzi a tanulókat, hogy megtanulják verbálisan is megfogalmazni a nyelvről tanultakat, és figyeljenek oda a szaktárgyi struktúrák nyelvi formáira is. Az anyanyelvi, illetve az első nyelvre, a tanulás nyelvére vonatkozó nyelvi tudatosság pedig működteti azt, hogy a tanulók a nyelvi elemeket a tanulási folyamatokban felismerik, azonosítják és megfelelően tudják használni.

### **Irodalomjegyzék**

- A. Jászó A. (1993). Nyelvi tudatosság - olvasástanítás - helyesírás. *Magyar Nyelvőr*, 117 (3), 320-331.
- Adamikné Jászó A. (2006a). *Az olvasás múltja és jelene: az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Budapest: Trezor.
- Adamikné Jászó A. (2006b). A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 6 (1-2), 5-23.
- Bagi Ádámné (1990). Tantárgyközi anyanyelvi nevelés az általános iskola ötödik osztályában. In Raisz R., & Fekete P. (szerk.), *Az anyanyelv értékrendje és az iskola. Országos anyanyelv-oktatási napok - Eger, 1990. július 2-5.* (pp. 144-154). Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Bagi Ádámné (1992). A tantárgyközi együttműködésről. *Délmagyarország*, február 5.
- Bagi Ádámné (1995). *Nevelőtestületi együttműködés a kölcsönös pedagógiai érdekek jegyében*. Szeged: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.
- Balogh L. (1987). *Feladatrendszerek és gondolkodásfejlesztés: Kísérlet a gimnáziumi nyelvtanításban*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Báthory Z. (1985). *Tanítás és tanulás*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bernáth J.f (1982). *Iskola és önművelés*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bernáth J. (szerk.) (1981). *Az Önálló tanulás feltételei és lehetőségei: vizsgálat egy kísérletező gimnáziumban*. Budapest: Akadémiai.
- Csirikné Czachesz E. (1998). *Olvasás és pedagógia*. Szeged: Mozaik.
- Doughty, P., Pearce, J., & Thornton, G. (1971). *Language in Use. Schools Council Programme in Linguistics and English Teaching*. London: Arnold.
- Fedorec, G. (1981). Tantárgyközi kapcsolatok az iskolások oktatásában. *Magyar Pedagógia*, 81 (1), 13-20.
- Gogolin, I. (2019). *Durchgängige Sprachbildung*. Ingolstadt: Katholische Universität Eichstätt.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7 (1), 6-10.

- Greguss P. (1939). Tantárgykapcsolás a biológia középiskolai tanításában. *Magyar Pedagógia*, 48 (4), 241-253.
- Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing*, 2 (2), 127-160.
- Knapp, A. (2010). Sprachbewusstheit. In *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (pp. 297-300). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Kniffka, G., & Roelcke, T. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lanzaier-Ugri, K., & Kegyes E. (2019). DaF vagy DaZ? Jó gyakorlatok arra, hogy ne külön, hanem együtt! In Karlovitz J. T. (szerk.), *Tanulmányok a tanügy és az oktatástan világából* (pp. 77-86). Budapest: Neveléstudományi Egyesület.
- Leisen, J. (2019). *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung - Der sprachensible Fachunterricht*. Letöltés [https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027\\_RM\\_Leisen.pdf](https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf) [2021.12.20].
- Mattingly, I. (1972). Reading, the Linguistic Process, and Linguistic Awareness. In Kavanagh, J., & Mattingly, I. (szerk.), *Language by ear and by eye: the relationships between speech and reading*. National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). Cambridge: MIT Press.
- Nagy A., Imre A., & Köntös N. (szerk.) (2011). *Az olvasás ösztantárgyi feladat*. [Konferencia szerkesztett anyaga]. Szombathely: Savaria University Press.
- Nagy J. (1984). *A megtanítás stratégiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Schmidt F. (1986). Tantárgyközi kapcsolatok kiépítése az általános iskola felső tagozatán. In Szende Aladár (szerk.), *Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére* (pp. 431-440). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E., & Helten-Pacher, M. R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Letöltés [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/dic\\_bericht\\_lang\\_24484.pdf](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/dic_bericht_lang_24484.pdf) [2021.11.12].
- Schnell Zs. (2016). *Az elme nyelve: társalgás és nyelvfejlődés*. Budapest: Akadémiai.
- Szende A., & Bellyei L. (szerk.) (1981). *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változatai: Tanulmányok, tervezetek, szakvélemények, javaslatok*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szende A. (szerk.) (1986). *Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szépe Gy. (szerk.) (1979). *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért: Tanulmányok, szakvélemények, javaslatok*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Tajmel, T. (2017). *Wie sprachsensibler Unterricht vorbereitet werden kann*. Letöltés [https://sprachelesen.vobs.at/fileadmin/user\\_upload/Praxisbaustein.pdf](https://sprachelesen.vobs.at/fileadmin/user_upload/Praxisbaustein.pdf) [2021.11.29].
- Tóth L. (2002). *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus.
- Zayzon S. (1984). A tantárgyközi kapcsolatok érvényesítése a földrajzoktatásban. *Korunk*, 43 (10), 773-779.