

**Anyanyelvi
nevelési
tanulmányok
III.**

iskolakultúra

ANYANYELVI NEVELÉSI TANULMÁNYOK

3.

Iskolakultúra-könyvek 33.

Sorozatszerkesztő
GÉCZI JÁNOS

Szerkesztő
MEDVE ANNA
SZÉPE GYÖRGY

ANYANYELVI NEVELÉSI TANULMÁNYOK

3.

iskolakultúra

Iskolakultúra, Budapest, 2008

© Szerzők, 2008
Szerkesztés © Medve Anna – Szépe György, 2008
© 2008 Iskolakultúra

www.gondolatkialdo.hu
A kiadásért felel Bácskai István
Szöveggondozó Rátkay Ildikó
Technikai szerkesztő Hoss Alexandra

ISBN 978 963 693 095 0
ISSN 1586-202 X

TARTALOM

EÓRY VILMA	
MILYEN A JÓ TANKÖNYVSZÖVEG?	7
ERDŐSI VANDA	
„JÖSSZ A HORTOBÁGYRA?”	
PRAGMATIKAI ELEMEEK A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSÁNAK GYAKORLATÁBAN ÉS TANANYAGAIBAN	17
GUGI BOGLÁRKA	
KÉPESSÉGFEJLESZTÉS A GRAMMATIKA TERÜLETÉN (BÁNRETI ZOLTÁN PROGRAMJÁRÓL, TANESZKÖZEIRŐL ÉS AZOK ÁTDOLGOZÁSÁRÓL)	32
GYENGE HAJNALKA	
7. ÉS 8. OSZTÁLYOS ANYANYELVI NYELVTANKÖNYVEK ELEMZÉSE A (VERBÁLIS) HUMOR SZEMPONTJÁBÓL	42
KÁNTOR GYÖNGYI	
ANYANYELVI NEVELÉSI TANKÖNYVEKRŐL MADÁRTÁVLTATBÓL ÉS KÖZVETLEN KÖZELRŐL	55
KARLOVITZ JÁNOS TIBOR	
TANKÖNYVKUTATÁSI PERSPEKTÍVÁK NYELVÉSZEKNEK	69
KERBER ZOLTÁN	
NYELVTAN TANKÖNYVEK NÉGY ÉVTIZEDE	83
KONTRA GYÖRGY	
MIKÉNT VÁLT MEGGYŐZŐDÉSEMMÉ, HOGY AZ EGÉSZ DIDAXIS NYELVI NEVELÉS?	97
KULT KATALIN	
SZÁMÍTÓGÉPPLE TÁMOGATOTT GENERATÍV NYELVTANTANÍTÁS	107
MEDVE ANNA	
TANESZKÖZCSALÁD A MAGYAR SZAKOS BA-KÉPZÉS SZÁMÁRA	118
SZABÓ VERONIKA	
TANKÖNYVEK ÉS KONTRASZTÍV NYELVÉSZET	156
SZÖLLŐSY ÉVA	
EGY ADDITÍV TANKÖNYVCSALÁD	167
TERTS ISTVÁN	
ADALÉKOK AZ ISKOLAI NYELVTAN OKTATÁSÁRÓL	183
HERBSZT MÁRIA	
ANYANYELVI NEVELÉSI TANULMÁNYOK, II.	207
SZÉPE GYÖRGY	
SZERKESZTŐI UTÓSZÓ	212

EÓRY VILMA

MILYEN A JÓ TANKÖNYVSZÖVEG?

1. A SZÖVEGÉRTÉSI NEHÉZSÉGEK ÉS A TANKÖNYVSZÖVEG

A PISA-felmérés magyarországi rossz eredményei a figyelem középpontjába állították az egyébként is folyamatosan napirenden levő kérdést: miért nem kielégítő a magyar diákok szövegértése? Ez a kérdés további kérdéseket indukálhat: Milyenek voltak az értelmezendő szövegek (megfeleltek-e a korosztályi sajátosságoknak)? Gyakorolják-e a diákok az iskolában a szövegértést, jelesen olyan módon, ahogyan az a PISA-tesztben történt? Tud-e úgy gondolkodni az átlagos magyar tanuló, hogy a szövegből képes legyen kiolvasni mást is, mint ami kifejtetten benne van? Egyáltalán tud-e olvasni, tehát érti-e, amit olvas? Képes-e egy feladatra kellőképpen koncentrálni, vagy felületes, s legföljebb vélt elvárásoknak megfelelően teljesít? Mennyiben vezethető vissza a sikertelenség az oktatás inkább ismeret-, mint készség-, ill. képességcentrikusságára? Milyen szerepet játszik mindebben az olvasástanítás, végül a tankönyvek szövege?

Az okok valószínűleg mindegyik felsorolt területen és még továbbiakon is kereseshetők, és meg is találhatóak, s az is valószínű, hogy nem azonos súllyal szerepelnek az eredmény(telenség) létrejöttében. Jó lenne, ha ezeknek az összetevőknek mindegyikét vizsgálnák a szakemberek, csak ez vezethetne olyan oktatási, illetve tankönyvstratégia kialakításához, amely a felsoroltakból nem egyetlen területet jelöl ki „bűnbaknak”, hanem a kérdést egészében látná, láttatná és kezelné.

A felmérés eredményének nyilvánosságra kerülése utáni reakciók azonban azt mutatják, mintha az okok közül a tankönyvek szövegének minősége volna a legfontosabb. Nem kisebbíteni szeretném a tankönyv szerepét, de a problémaegyüttesnek csak egyik, a többinél nem fontosabb összetevőjének tartom. Azt pedig kifejezett arányt elvesztésnek látom, hogy valószínűleg elsősorban szövegértési problémák kezelésére tankönyvszöveg-elemző tanulmányok készülnek, ráadásul sokszor olyan periférikus szempontok szerint, amelyek nemcsak a szövegértésről, de magáról a tankönyvszöveg minőségéről is keveset árulnak el.

2.1. A TANKÖNYV-, ILLETVE A TANKÖNYVSZÖVEG-KUTATÁS HELYZETE ÉS LEHETSÉGES STRATÉGIÁI

A tankönyvkutatásnak komplex tevékenységnek kell lennie, az egyes részterületeket nem szabad elhanyagolni, s az eredményeket integrálni kell. Az utóbbi évtizedekben mindez világhosszá vált külföldön is és itthon is. Sok országban létre is jöttek tankönyvkutatási központok, amelyek lehetővé teszik a komplex kutatás megvalósítását. Nálunk azonban még mindig nincs olyan szervezett tankönyvkutatás, amely a meglevő és

előre mutató eredményeket integrálná egy tankönyvkutatási koncepcióba (vö. Dárdai, 120–121).

A szervezett kutatás hiánya mellett, illetve ezen belül különösen hiányzik a tankönyvek rendszerszerű pedagógiai, kommunikációelméleti és különösen nyelvi szempontú elemzése, bár ez utóbbi világszerte ritkaságnak számít (Dárdai, 123.). Pedig a tankönyvek általános követelményei között a nyelvek sajátos helyet foglalnak el. A nyelv szolgál eszközzül ugyanis ahhoz, hogy bármelyik tantárgy tankönyvei teljesíthessék feladatukat: érthető ismereteket közöljenek a tanulókkal, és gyakorlataikkal, feladataikkal elmélyítsék ezeket az ismereteket.

Nemigen van szó arról a tankönyves szakirodalomban, hogy a tankönyvszövegek kutatását meg kellene előzniük felméréseknek a tanulók szövegértéséről, arról, hogy mi az, ami a legnagyobb nehézséget jelenti számukra. Az eredmények alapján aztán már érdemes lenne a meglévő tankönyvek szövegét vizsgálni, hiszen tudnánk, hogy milyen szempontokat nézzünk (pl. ne a mondathosszúságot, ha az nem jelent problémát), és a vizsgálati eredményeket lenne mivel összevetnünk. Még több sikert ígérne a tankönyvszöveg-kutatás akkor – különösen, ha az olvasástanítás már magában foglalná a szövegértés-oktatást is (Cs. Czachesz 2005, 47.) –, ha megállapíthatnánk egy megvalósult/megvalósítandó szövegértési átlagot, s ehhez mérhetnénk a meglévő vagy létrehozandó tankönyvek szövegének minőségét, és adhatnánk tankönyvírás-módszertani javaslatokat, állíthatnánk fel esetleg követelményeket.

2.2. A TANKÖNYVEK NYELVEZETE

Ha a tankönyvről beszélünk, folyamatosan szem előtt kell tartanunk, hogy a tankönyv a tudásanyag átadásának eszköze. Szövege vizsgálatának is mindig ennek tudatában kell történnie: bármilyen szempontból vizsgáljuk is, mindig tekintetbe kell vennünk a kommunikációs célt, helyzetet és elsősorban a befogadót.

A tankönyvek nyelvezetét sokat emlegetik, többen írnak is róla. A közlemények egy része azonban egyszerűen a közvélekedés megnyilvánulása, tehát nem kellően szakszerű, és csak másik részük helyezi a kérdést tudományos alapra. Miközben a közvélekedés nem mellékes, eredményt ígérő tankönyvszöveg-kutatás csak szigorú tudományossággal érhető el.

A tankönyvek nyelvhasználatának tárgyalását ezért azzal kezdjük, hogy elkülönítjük egymástól a nyelvhasználat kétféle, a hagyományos, de nem eléggé szakszerű, valamint a nyelvtudományilag megalapozott szemléletet. A közvélekedés és olykor a tágabb értelemben vett szakma szerint ugyanis inkább a nyelv szabályainak való megfelelés a tankönyv jó nyelvhasználatának ismérve, a szaktudományos felfogás szerint azonban egy ennél tágabb feltételrendszernek kell megfelelnie: a (tankönyv)szöveg egészének kell olyannak lennie, hogy a diákok megérthessék és megtanulhassák.

Mindenekelőtt le kell szögeznünk, hogy a kétféle nézet nem is annyira ellentétes egymással, mint inkább hangsúlyai között van jelentős különbség. A nyelv szabályainak való megfelelés ugyanis nem választható el élesen az érthetőség szempontjától: ami egy magyar nyelvű szövegben nem felel meg a magyar nyelv szabályainak, az ál-

talában nem is érhető. A magyar nyelv szabályainak való megfelelés azonban nem mindig csak ezt jelenti, a társadalom egyes rétegeiben, illetőleg tagjaiban e mögött a kíváncsiság mögött hagyományos anyanyelvszemléletünk rejlik. Az anyanyelv ugyanis – és most csupa ismert tény, szinte közhelyet sorolunk fel – a közösség tagjai számára mindig több, mint egy a nyelvek közül: a közösség összetartozásának egyik legfontosabb eszköze és jelképe, és a beszélő általában érzelmileg is kötődik hozzá. A társadalom tagjai, különösen azok, akik az anyanyelvvel foglalkoznak, nemcsak használják – de általában nem szakemberei a nyelvnek, tehát a „laikus nyelvészek” –, a nyelvhelyességet tartják fontos követelménynek, tehát azt, hogy ne beszéljünk, írjunk „hibásan”. Ezek a „hibák” egy olyan nemzeti nyelv, közös norma szabályaihoz képest hibák, amelyet legtöbbször általában az iskolában tanultunk meg, s amelyet nyilvános helyeken igyekszünk használni, ha normakövetők vagyunk. De ez a közös nyelv is állandóan, tehát napjainkban is változik, nem is beszélve a társadalom tagjainak viselkedéséről, s a viselkedésváltozások szükségszerűen együtt járnak nyelvhasználati változásokkal is. Egy tankönyvben azonban valóban az ún. köznyelvi normának megfelelő, a változásokból csak a társadalmilag már érvényeseket fölhasználó s természetesen a szakterületre jellemző nyelvváltozatot szükséges használni. Annak nem volna szabad előfordulnia, hogy a nyelvtanórán tanult szabályokkal ellenkező jelenségekkel találkozzon a diák a tankönyvekben. Az iskolai élőbeszédben ezek az „eltérések” úgyis megjelennek, s jó alkalmat adnak, különösen a magyar szakos tanároknak arra, hogy megvilágítsák a köznyelv és a különböző nyelvváltozatok, az írott és a beszélt nyelv, a régi és az új stb. viszonyát.

A nyelvtani szabályoknak való megfelelés azonban önmagában még nem tesz kifogástalanná egy szöveget sem, a szituációnak, a témának, a befogadó kondícióinak való megfelelés nélkül a szöveg nem töltheti be feladatát. (Ezt több eddigi elemzés is felismerte, pl. Kerber Zoltán inkább tananyagközpontú elemzése, vö. Kerber 2005.) Ezt a megfelelést pedig nem lehet a szövegegészből kiragadott szempontok szerint mérni, csak úgy, ha a szöveg egészét vizsgáljuk az összes releváns körülmény figyelembevételével, mégpedig úgy, hogy bármely szintű nyelvi jellemzőt aszerint nézünk, hogy milyen szerepet tölt be a szövegjelentés kialakításában. Megvan már az a tudományos (szövegtani) eszköztár, amelyből kiindulva a tankönyvszövegek elemzési modellje felállítható (mellette tankönyvszövegekről, illetőleg ezek mondatairól is születtek már szöveg szemléletű elemzések, pl. B. Fejes 2002, 2005). A modell által képviselt, komplexitásra törekvő, a szövegösszetevőket az egészhez viszonyító szemlélet mindenképpen új távlatokat nyithat a tankönyvszöveg-kutatásban.

3. A TANKÖNYVSZÖVEG SZÖVEGTANI SZEMPONTÚ ELEMZÉSE

Hogy a szövegnek mely jellemzői a leginkább relevánsak az érthetőség, a tanulhatóság szempontjából, természetesen nem véglegesen eldönthető tény, ehhez további kutatások szükségesek. A szövegtan eredményeinek birtokában azonban mégis érdemes megkísérlni, hogy összefoglaljuk: melyek azok a szövegjellemzők, amelyek mai szövegtani tudásunk szerint meghatározhatják a szöveg érthetőségét.

3.1. A TANKÖNYVSZÖVEG-ELEMZÉS EGY LEHETSÉGES MODELLJE

Mivel magának a szövegtannak is többfajta felfogása létezik, természetesen többféle modell is elképzelhető, különösen olyan kognitív modellek, amelyek még az alábbiaknál is több eredménnyel kecsegtetnek. Itt most azonban csak egy lehetséges modell felvázolására teszünk kísérletet, nem is a legújabb, hanem már jól kiértelt szövegtani eredmények alapján, mivel így módszertanilag kidolgozottabb, ezért megbízhatóbb eszközt kínálhatunk azoknak, akik tankönyvszövegek elemzésére kívánják használni. Ez a modell tehát nem annyira a véglegesség, mint inkább a gondolatébresztés szándékával jött létre. A tankönyvszöveg-kutatók figyelmét szeretnénk felhívni arra, hogy bár ők nyilván látják a szöveg összetettségét, kutatásukban is igyekezzenek nyitni olyan módszerek felé, amelyek a tankönyvkutatásban esetleg még szokatlanok, de jobb eredményeket ígérnek az eddigieknél.

A szövegelemzés modellje: a szövegnek az érthetőség szempontjából fontos jellemzői a szöveg egésze felől a kisebb egységek felé haladva:

- (1) szövegtagolás és gondolati egységek,
- (2) a szövegegységek kapcsolata egymással,
- (3) a mondategész kapcsolata a szövegegésszel,
- (4) a mondategészek kapcsolódása egymáshoz,
- (5) a szöveg mondatainak szerkesztettsége,
- (6) a mondategységek szerkesztettsége,
- (7) a mondatrészek zsúfoltsága és telítettsége,
- (8) a szöveg aktuális tagolása,
- (9) lexikai anyag.

3.2. SZÖVEGELEMZÉS

Mivel e folyóirat olvasói nem feltétlenül magyar szakosok, s ez a felsorolás nekik nem sokat mondhat, bemutatom a szempontok érvényesülését egy tankönyvből vett szövegen. A szöveg mondatait a későbbi hivatkozások érdekében megszámoztam (a betűkkel azonos nagyságú számokkal, az indexben levő számokra csak az aktuális tagolásnál lesz szükségünk):

1. ¹A *tömegkommunikációs eszközök* (a sajtó, a rádió, a televízió) „*egyirányú csatornán*” közvetítenek információkat; ²a „*címzettek*” [ugyanis] *közvetlenül* nem válaszolhatnak a „*feladó*”-nak; ³[hanem] egy-egy műsorra vonatkozó gondolataikat, véleményüket más úton – telefonon, levélben – juttathatják el az újság, a rádió, a televízió szerkesztőségébe.

2. ⁴Az említett tömegkommunikációs eszközök tájékoztató közleményeihez hasonló az *ismeretterjesztő könyvek* információközvetítő szerepe is.

3. ⁵[De] A *regények és versek* másfajta eszközökkel: a *művészi kommunikáció* eszközeivel közvetítik az író vagy a költő gondolatait, érzéseit, állásfoglalását.

4. ⁶Az irodalmi műveket [ugyanis vagy ezért] másképpen olvassuk, mint az ismeretterjesztő könyveket: ⁷az elbeszélő művek cselekménye és a lírai versek képei mögött a hozzánk is szóló üzeneteket keressük.

5. ⁸A *képzőművészet* és a *zeneművészet* alkotásai [pedig] sajátos kódrendszerben: a formák, a színek, a hangok „nyelvén” szólnak hozzánk.

(Takács Etel: *A magyar nyelv könyve*, 5–6. Nemzeti Tankönyvkiadó).

A szöveg nem hosszú, részletesen elemezhetjük, de mivel szövegrészlet és nem teljes szöveg, inkább csak illusztrálja a szempontok mibenlétét.

(1) **A szöveg tagolása és a gondolati egységek viszonya.** Mennyire felel meg a szöveg tagolása (bekezdések, mondatöbbsök, mondathatárok) gondolati rendszerének? A szövegrészlet két bekezdésnyi, a bekezdésre tördelés szerint két nagyobb logikai egységből áll. Az 1. bekezdés a *tömegkommunikációról* beszél. A 2. bekezdés röviden szól az *ismeretterjesztő könyvekről*, utalással a *tömegkommunikációra*, azután pedig a bekezdés végéig a *művészi kommunikációról*, illetve összetettként az *ismeretterjesztő könyvekről*. Az 1. bekezdés egyértelműen logikai egység is, a 2. azonban kissé bonyolultabb: a *művészi kommunikációt* és az *ismeretterjesztést* ötvözi, ennek ellenére logikailag megállja a helyét.

(2) **A szövegegységek kapcsolata egymással.** Van-e logikai s ennek megfelelő nyelvi kapcsolat a bekezdések között? A bekezdések kapcsolódnak egymáshoz azzal, hogy a 2. bekezdés a *tömegkommunikációs eszközökkel* kezdődik (ez volt az 1. bekezdés témaszáva), sőt a 3. mondat, amely megfogalmazza a 2. bekezdés további témáját, szintén tartalmazza a témaszó egy részét más grammatikai formában: *kommunikáció eszköze*.

(3) **A mondategész kapcsolata a szövegegésszel.** Kapcsolódnak-e az egyes mondatok (tematikusan, izotópokkal) a szöveg egészéhez, szükséges-e minden mondat ahhoz, hogy a szövegegész közléstartalma világossá váljon? A *kommunikáció* mint témaszó összekapcsolja az 1., a 2. és a 3. mondatot. A 4.-et és az 5.-et pedig a *mű(vészet)* mint sajátos kommunikációfajta köti egymáshoz, illetve e kettőt együtt a szöveg első részéhez. A szövegben nincs „üresjárat”, tehát új információt nem tartalmazó mondat.

(4) **A mondategészek kapcsolódása egymáshoz.** Van-e tartalmi-logikai és grammatikai kapcsolat a szomszédos mondatok között, vagy egymástól független közlésegségeket követik egymást?

A tartalmi-logikai viszonyokat kifejező szemantikai kapcsolóelemek elsősorban az ismétlés (1–2. mondat: *tömegkommunikációs eszközök*), a részleges ismétlés (2–3. mondat: *tömegkommunikációs eszközök*, a *művészi kommunikáció eszközei*), a fogalomkörü helyettesítés (3. mondat: *a regények és versek*, hiperonimája a 4. mondatban *az irodalmi művek*), a töismétlés (4–5. mondat: *művek*, *képzőművészet*, *zeneművészet*). A szemantikai kapcsolat megvan tehát, nincsenek a mondatok között áthidalhatatlan tartalmi ugrások.

A grammatikai kapcsolóelemek azonban feltűnően ritkák: az *említett* (2) anafórának és a határozott névelőnek van csak ilyen szerepe. Az utóbbi arra utal, hogy az általunk idézett szöveg előzményében szerepelt már, vagy ismertként van számon tartva minden olyan fogalom, amelyeket a határozott névelős főnevek jelölnek:

A szövegelőzményből ismerős (ehhez látnunk kell a szövegelőzményt is): a *tömegkommunikációs eszközök*, a „*címzettek*”, a „*feladó*”, az *említett tömegkommunikációs eszköz*, az *ismeretterjesztő könyvek*, a *művészi kommunikáció*.

A tanuló számára feltételezhetően ismerősek: a sajtó, a rádió, a televízió, az újság, a regények és versek (itt a határozottság valószínűleg a versekre is vonatkozik), az író vagy a költő, az irodalmi művek, az elbeszélő művek, a lírai versek, a képzőművészet és a zeneművészet, a formák, a színek, a hangok.

A grammatikai kapcsolóelemek hiányát a szemantikaiak megléte ellensúlyozza, mindez azonban azt is jelenti, hogy kétséges, befogadható-e egy 11-12 éves gyerek számára az ismeretanyagban gazdag, zsúfolt szövegrészlet, hogy teljes egészében fel tudja-e fogni az új és a még meg nem szilárdult információk mindegyikét. A mondatok egymásutánjának közléstartalma könnyebben értelmezhető volna, ha a 2. és 3. mondat közti ellentétet a 2. mondat élén egy *de* kötőszó kifejtené, a 3. és a 4. mondat közti viszonyt világossá tenné az *ugyanis* (magyarázó viszony) vagy az *ezért* (következtető viszony) kötőszó, valamint a 4. és az 5. mondat közti váltást-ellentétet kifejtené egy *azonban* kötőszó (1. a szövegben a szögletes zárójeles betoldásokat).

(5) **A szöveg mondatainak szerkesztettsége.** Milyen az egyszerű és az összetett mondatok aránya, milyen az összetett mondatok szintmélysége (mellé- vagy alárendelés, jelölt vagy jelöletlen)?

Az öt mondatból három egyszerű (2., 3., 5.), és csak kettő összetett (1., 4.). Az egyszerű mondatok azonban zsúfoltak (lásd (6) pont), az összetett mondatok pedig meglehetősen bonyolultak, és viszonyaik jelöletlenek.

1. A *tömegkommunikációs eszközök* (a sajtó, a rádió, a televízió) „*egyirányú csatornán*” közvetítenek információkat; a „*címzettek*” [ugyanis] *közvetlenül* nem válaszolhatnak a „*feladó*”-nak: [hanem] egy-egy műsorra vonatkozó gondolataikat, véleményüket más úton – telefonon, levélben – juttathatják el az újság, a rádió, a televízió szerkesztőségébe.

A mondat három tagmondatból áll, a tagmondatok közti viszony jelöletlen: nem könnyen ismerhető fel az 1. és 2. tagmondat (mondategység) közti magyarázó, valamint a 2. és 3. tagmondat közötti ellentétes viszony, hiányzik az *ugyanis* és a *hanem* kötőszó. Így bár az összetett mondatnak tulajdonképpen nincs szintmélysége, tehát nincsenek benne alárendelt mondategységek, a tisztán mellérendelés – az általános vélekedéssel ellentétben – mégis nehezen értelmezhető.

1 ← 2 ↔ 3

4. Az irodalmi műveket [ugyanis vagy ezért] másképpen olvassuk, mint az ismeretterjesztő könyveket: az elbeszélő művek cselekménye és a lírai versek képei mögött a hozzánk is szóló üzeneteket keressük.

Ez a mondat is három tagmondatból áll: az 1. és 2. mondategység közti viszony jelölve van a *mint* kötőszóval (hasonlító határozói alárendelés), a 2. és 3. tagmondat közötti viszony azonban jelöletlen, és nem világos, hogy magyarázó (*ugyanis*) vagy következtető (*ezért*) mellérendelés-e. Mélysége kétszintű (van benne alárendelés is), az értelmezési nehézséget azonban mégis a mellérendelő viszony kifejtetlensége okozza.

1
|

2 ← 3

<i>a regények és versek [közvetítik]</i>	3
<i>másfajta eszközökkel: a művészi kommunikáció eszközeivel közvetítik</i>	6
<i>az író vagy a költő gondolatait, érzéseit, állásfoglalását [közvetítik]</i>	6

Az alanyos szerkezet három, a határozós hat, a tárgyas szintén hat grammatikai funkciójú elemből áll. Ez utóbbiak a vizsgálatok szerint zsúfoltnak, nehezen értelmezhetőnek számítanak.

Telítettségük szerint a következő képet mutatják a szintagmák:

<i>a regények és versek [közvetítik]</i>	3
<i>másfajta eszközökkel: a művészi kommunikáció eszközeivel közvetítik</i>	6
<i>az író vagy a költő gondolatait, érzéseit, állásfoglalását [közvetítik]</i>	6

A szavak száma mindhárom szerkezetes szintagmában megegyezik a grammatikai funkciójú elemekkel, hiszen a névelők és a kötőszók a telítettség szempontjából nem számítanak szónak. Így a telítettséget a szószám nem növeli ugyan, a hat szó egy iskolai szöveg szintagmáiban azonban nagyon sok. (Erre és a mondattal kapcsolatos többi vizsgálatra, a vizsgálat eredményeire nézve vö. B. Fejes 2002.)

(8) **A szöveg aktuális tagolása.** Érthető-e, logikus-e a mondatok egymásutánja? Valóban a fókusz előtti helyre kerülnek az új (hangsúlyos) elemek? Tükrözi-e tehát a szórend a közlő szándékát?

A szövegrészlet téma-réma szerkezete (téma: amiről szó van, réma: amit mondunk róla) szabad mondatonként (szabad mondat az egyszerű mondat, a mellérendelő összetétel tagmondatai, alárendelő összetétel esetén a főmondat mellékmondatával együtt; a példaszövegben a szabad mondatok sorszáma indexben van):

T ₁ : a <u>tömegkommunikációs eszközök</u>	– R ₁ : „ <u>egyirányú csatornán</u> ” közvetítenek információkat.
T ₂ : a „ <u>címzettek</u> ”	– R ₂ : <u>közvetlenül</u> nem válaszolhatnak a „feladó”-nak.
T ₃ : [a „ <u>címzettek</u> ”] egy-egy műsorra vonatkozó gondolataikat, véleményüket	– R ₃ : <u>más úton</u> – telefonon, levélben – juttathatják el az újság, a rádió, a televízió szerkesztőségébe.
T ₄ : Az említett <u>tömegkommunikációs</u> tájékoztató <u>közleményei</u> hez hasonló eszközök	– R ₄ : <u>az ismeretterjesztő könyvek</u> információközvetítő szerepe is.
T ₅ : <u>A regények és versek</u>	– R ₅ : <u>másfajta</u> eszközökkel: a <u>művészi kommunikáció</u> eszközeivel közvetítik az író vagy a költő gondolatait, érzéseit, állásfoglalását.
T ₆ : <u>Az irodalmi műveket</u>	– R ₆ : <u>másképpen</u> olvassuk, mint az ismeretterjesztő könyveket.
T ₇ : <u>az elbeszélő művek cselekménye</u> és a lírai versek képei mögött	– R ₇ : a <u>hozzánk</u> is szóló üzeneteket keressük.

T₈: A képzőművészet és a zeneművészet alkotásai

– R₈: sajátos kódrendszerben: a formák, a színek, a hangok „nyelvén” szólnak hozzáink.

A témák sorában a témaszót aláhúzással jelöltük, a rémákéban pedig ugyanezzel a jellel a hangsúlyos helyzetben levő szót. Érdekes egybeesés, hogy a témaszók némelyike a szövegben kurzívvval ki van emelve (néha természetesen más is). A témák logikusan kapcsolódnak egymáshoz: 1. *a tömegkommunikációs eszközök*, 2–3. a „*címzetek*”, 4. *a tömegkommunikációs eszközök közleményei*, 5. *a regények és versek*, 6. *az irodalmi művek*, 7. az elbeszélő művek cselekménye és a lírai versek képei, 8. a képzőművészet és a zeneművészet alkotásai. T₁ és T₄ fogalomkörü fölé-alá rendeltségben vannak egymással, T₅, T₆, T₇ és T₈ szintén, T₂ és T₃ pedig azonosak. Az a fajta kapcsolódás azonban, amelyikben az egyik mondat fontos vagy új közlése (a réma) a másik mondat kiindulása, a lineáris téma-réma kapcsolat nagyon ritka (csupán az 5. és 6. szabad mondat között sejthetünk ilyesmit), márpedig ez lenne az értekező-fejtegető szöveg könnyebben érthetőségének a feltétele.

A szöveg mondatainak szórendje azonban informatív, a hangsúlyos egységek ugyanis az ige előtti helyen állnak (l. a réma részek aláhúzott szavait), ezáltal segítenek a szövegértelmezésben.

(9) **A lexikai anyag** vizsgálatának elsősorban a szakszavak típusaira és mennyiségére kell összpontosítania, bár nem lényegtelen a nem szakmai szókincs korosztálynak megfelelő volta sem. A szakszók sűrűségét azonban a tanuló befogadóképességéhez kell mérni, nem lehet pl. az egyes tantárgyak tankönyveinek adatait egymással összevetni, hiszen az egyes tárgyaknak más a szakszószükségletük (vö. Kojanitz 2004). Továbbá az sem mellékes, mely szakszavakat ismerik már a tanulók, s melyek az újak.

A szövegrészlet bővelkedik szakszavakban, ill. szakmai kifejezésekben, elsősorban a kommunikációelmélet területéről: *tömegkommunikációs eszközök, egyirányú csatorna, ismeretterjesztő könyvek, művészi kommunikáció, kódrendszer*. A szöveg előzménye beszélt már ugyan a *kommunikációról, a tömegkommunikációról, a kommunikációs csatornáról*, de mindezek még nem válhattak megszokottá a tanuló számára. Így statisztikai módszer alkalmazása nélkül is kijelenthető, hogy ennyi viszonylag új szakszó, különösen ha ennyire elvont a jelentésük, hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók nehezen értelmezzék a szöveget.

3.3. AZ ELEMZÉS TANULSÁGAKÉNT

megállapítható, hogy a szöveg tagolása kellőképpen logikus, elemei azonban csak lazán kapcsolódnak egymáshoz. A mondatok témaszókkal kapcsolódnak a szöveg egészéhez, egymáshoz pedig szemantikai utaló- elemekkel, grammatikaiakkal kevésbé. Az egyszerű és összetett mondatok aránya kiegyensúlyozott, az összetett mondatokbeli mellérendelő viszonyok azonban jelöletlenek. A mondategységekben sok a többszörösen szerkesztett mondatrész, ez a szintméllységre és a halmozott mondatrészekre egyaránt érvényes: szerkezetei zsúfoltak és telítettek. Témaszervezete – bár logikus – nem a tartalomnak megfelelően kifejtő, hanem inkább taxatív. Szórendje megfelel a

természetes beszédének, az új vagy nem eléggé ismert elvont szakszavakból azonban túlzottan sok van benne. A pozitív és negatív jellemzők együtt is nehezen értelmezhetőnek minősítik a szöveget egy 5–6. osztályos tanuló számára.

4. ÖSSZEZÉS

Mint láttuk, szövegelemzési módszerekkel kimutatható a szöveg értelmezhetőségének foka, s ezt a gyakorlat is valószínűleg igazolná. Az itt alkalmazott vagy más szövegelemző modellhez azonban feltétlenül hozzá kellene rendelni még a korábban említett szövegértés-vizsgálatoknak, valamint a pszicholingvisztikai kutatásoknak (vö. Pléh 1998) az eredményeit. A tudomány, így a tankönyvkutatás egyes területei is legfőbb elméleti szinten különülhetnek el, a gyakorlati alkalmazás megköveteli a lehető legszélesebb együttműködést ahhoz, hogy minél teljesebb eredmény: jó tankönyv szülessen.

IRODALOM

- B. Fejes Katalin (2002): *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. Szeged, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- B. Fejes Katalin (2005): Szintaktikai és szemantikai jegyzetek egy PISA-teszt mondatához. In *Szintaxis és koreferencialitás*. Szeged, JGyFK, 39–48.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2005): Változó perspektívák az olvasási képesség pedagógiai értelmezésében. In *Iskolakultúra*, 10. sz., 44–52.
- Dárdai Ágnes (2005): A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói. In *Iskolakultúra*, 10. sz., 120–126.
- Eőry Vilma (2005): A tankönyvszöveg megértése. In *Iskolakultúra*, 11. sz., 59–62.
- Eőry Vilma (2006): A jó tankönyv nyelvi követelményeinek rendszerezése. In *Könyv és Nevelés*, 2. sz., 28–33.
- Kerber Zoltán (2005): Magyar nyelv- és irodalomtankönyvek elemzései, 1–2. In *Iskolakultúra*, 9. sz., 97–124, 10. sz., 107–119.
- Kojanitz László (2004): Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? In *Iskolakultúra*, 9. sz., 38–56.
- Pléh Csaba (1998): *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Budapest, Osiris.

ERDŐSI VANDA
„JÖSSZ A HORTOBÁGYRA?”
PRAGMATIKAI ELEMEL A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV
TANÍTÁSÁNAK GYAKORLATÁBAN ÉS TANANYAGAIBAN

1. PRAGMATIKAI ELEMEL ÉS PRAGMATIKAI SZEMLELETMÓD
A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSÁBAN

Az idegen nyelvek tanításában, így a magyar mint idegen nyelv tanításában is már jó ideje központi szerepet kapott a nyelv használatának, illetve a nyelvhasználat taníthatóságának problémája. A nyelvtudás a való életben alkalmazható nyelvtudást jelenti, ezt a célt kell szem előtt tartani a nyelvtanítás során. Kérdés, mennyire valósulnak meg ezek az elvek, mennyire teszik magukévá ezeket a tananyagok, és mi a tanár feladata egy pragmatikai-kommunikatív szempontok által irányított nyelvtanulási folyamatban. Dolgozatomban arra vállalkozom, hogy meghatározzam azon pragmatikai elemek körét, melyek már kezdő szinten fontos szerepet kapnak a magyar nyelv használatában; kijelöljem azokat a szempontokat, amelyek a pragmatikai szemléletet követő nyelvtanítási folyamatnak, módszertannak és tananyagának az elméleti bázisát jelentik; valamint megvizsgálom tapasztalataim szerint különösen gyakran használt három tankönyvet abból a szempontból, hogy mennyiben tartalmazznak a tananyagok pragmatikai elemeket, és milyen módon találják azokat; és igyekszem javaslatokat tenni módszertani kérdésekkel kapcsolatban.

Melyek azok célok, melyeket el kívánunk érni a pragmatikai-kommunikatív kompetencia fejlesztésével? Melyek azok a szempontok, amelyeknek kell szerepelniük egy pragmatikai aspektusokat vállaló tananyagban, módszertanban, tanítási folyamatban?

1.1. SZÓBELI KOMMUNIKÁCIÓ

Ez képezi a pragmatikai elemek legszélesebb spektrumát. Ezek első csoportosítását a pragmatika területének felosztása is megadhatja: beszédzándékok (beszédaktusok), társalgás, udvariasság.

1.1.1. A beszédaktusok

A beszédaktusok területe magában foglalja az adott nyelvi szinten szükséges beszédaktusok, valamint az azokat megvalósító nyelvi eszközök ismeretét. Fontos tudni, hogy a különböző nyelvi eszközök egymáshoz képest mennyiben hordoznak más illokúciós erőt (akár ugyanazon beszédaktus megvalósításán belül is) (bővebben lásd: Szili 2004b.).

1.1.2. A társalgás

A társalgás menetét tekintve megállapíthatók bizonyos szabályok, konvenciók. Meghatározhatók például olyan eszközök, melyekkel kezdeményezni vagy lezárni lehet egy dialógust, jelzések, melyek arra utalnak, hogy át kívánjuk adni vagy venni a szót, témát szeretnénk váltani stb. Könnyen leírhatók azok a szerkezetek is, melyeket a párokban működő beszédaktusok alkotnak, ilyenek például a köszönet és a köszönetre adott reakálás, a bocsánatkérés és a bocsánatkérésre adott válasz, kérdés és kérdésre adott válasz stb.

Megállapíthatók bizonyos úgynevezett társalgási minták, melyek olyan gyakori, rendszeresen ismétlődő, adott szituációkhoz és szerepekhez kötődnek, mint például az orvos–beteg, eladó–vásárló, pincér–vendég stb.

1.1.3. Udvariasság

Az udvariasság sokféleképpen értelmezhető fogalom. Tárgyam szempontjából a nyelvi udvariasság elemeire szűkítem a témakört. Megközelíthető egyrészt a pragmatika udvariasságelméleteinek irányából (Szili 2004a, 244–250.), másrészt a fogalom hétköznapi értelmezése felől. Az elméleti megközelítésen túl úgy vélem, tárgyam szempontjából feltétlenül szükséges a hétköznapi megközelítés is. Nem véletlenül: módszertani és elméleti problémáink megoldása során magától értetődően az elméletekre, a tudományos megközelítésekre és eredményekre támaszkodunk. Azonban a nyelvtanítás gyakorlati oldala kívánja azt is, hogy érthetővé és magától értetődővé tudjuk tenni a nyelvóra praxisában a diák számára is, hogy mi az, amit a nyelvórán (a vitán felül alapvető nyelvtani és lexikai ismereteken túl) tanítunk. Az udvariasság ismeretének szükségességét jelen esetben a fogalom hétköznapi értelemben vett definíciója segítheti. Mindennapi megközelítés szerint az udvariasság olyan normarendszer, mely segíti a viselkedésminták közötti tájékozódást, hogy az egyén a csoport, a társadalom elvárásainak megfelelő módon viselkedjen, nyilatkozzon meg. Ez tehát a válasz arra a kérdésre, miért fontos az udvarias viselkedés és megnyilatkozás bizonyos normáit, elemeit a nyelvóra kereteibe is belefoglalni. Tapasztalataim szerint nem valószínű, hogy a diákok, tanuljanak bár nagyon különféle motivációval, elutasítanának ilyen jellegű információkat. Ha a nyelvtanuló célnyelvi közegben tanul, és igyekszik beilleszkedni magyar anyanyelvű környezetébe, az ilyen típusú tudás kiemelkedő jelentőségű, hiszen egy ilyesfajta hiba elkövetése adott esetben súlyosabb következményekkel járhat, mint egy nyelvtani vétség.

1.2. ÍRÁSBELI KOMMUNIKÁCIÓ

Bár a kezdő nyelvtanuló esetében még jóval gyakoribbak és hangsúlyosabbak a szóbeli kommunikációs helyzetek, mint az írásbeliek, mégis fontos, hogy a nyelvtanuló kezdő szinten írásban is meg tudjon oldani bizonyos kommunikációs helyzeteket. A kezdő szinten legszükségesebb és legjellemzőbb írásbeli kommunikációs formák a magán- és hivatalos levelek, adatlapok kitöltése (Aradi–Erdős–Sturcz 2000). Ilyenek a

hivatalos ügyintézés adatlapjai, szállodai bejelentkezés adatlapja, postai formanyomtatványok stb.; az információ kérése, valamely szolgáltatás kérvényezése, igénylése, panasz bejelentése esetén használt hivatalos levelek, szabványlevelek stb.; valamint a magánlevél, képeslap, e-mail, sms, tehát egyszerű magánlevelek, üzenetek a nyelvtanuló és környezete életében jellemző témákkal kapcsolatosan, például üzenetek, meghívók, gratulációk stb.

1.3. NEM VERBÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ

Talán meghökkentő a felvetés, hogy a nem verbális kommunikáció elemei helyet kapnak a pragmatikai szemléletű idegennyelv-oktatás szempontjai között. Miért fontos a pragmatikai ismeretek sorában a nem verbális kommunikációnak is teret adni? Hogyan képzelhető el, hogy ezeket az ismereteket a nyelvtanítás részévé tegyük, holott az idegennyelv-oktatáshoz a köztudatban nagyon is a verbális kommunikáció kötődik?

Ha a verbális és nem verbális kommunikáció arányát tekintjük, a kutatások – bár különböző számokkal, de – feltétlenül olyan eredményeket mutatnak, mely szerint a verbális kommunikáció mellett nagy a jelentősége és a szerepe a nem verbális kommunikáció elemeinek is. A nem verbális „megnyilatkozások” gyakran kísérik, megerősítik, esetleg helyettesítik, sőt felül is írják a verbális üzenetek jelentését (Hidasi 2004, 77–81.). Ha a kommunikáció során ilyen jelentősséggel bírnak a nem verbális üzenetek, talán minden – esetleges – ellenérzés dacára érdemes megvizsgálni, melyek azok a nem verbális elemek, amelyeket érdemes a nyelvtanítás hatáskörébe vonni.

A nem verbális kommunikáció elemeinek sorából melyek azok, melyekre a nyelvtanulónak szüksége lehet, illetőleg melyeket lehet (kell) a nyelvtanítás homlokterébe is bevonni? Természetesen azokra gondolok, melyek ismerete és használata nagymértékben hiányozhat, ha a nyelvtanuló anyanyelvi beszélőkkel és célnyelvi környezetben kommunikál. Mindössze néhány ilyen elemet villantanék fel címszavakban: a tér kezelése, térközsabályozás a személyközi kapcsolatokban; gesztusok; az érintés (elég itt csak a kézfogásra, puszira, kézcsókra, vállveregetésre stb. gondolni) stb.

Fontos hangsúlyozni, hogy ezek az elemek semmiképp sem képezik a nyelvtanítás fő irányát, és valószínűleg csekély lehetőség van ezeket a tananyagok részévé tenni, mindössze arra hívnám fel a figyelmet, hogy a nyelvoktatási folyamat során, adott tananyag, feladat esetében érdemes az ilyen jellegű információkat is bevonni az oktatásba, akár nagyon érintőlegesen, említés szintjén, hiszen a nyelvoktatás elsődlegesen a verbális kommunikációra koncentrál ugyan, ez azonban időnként nagyon szerencsésen kiegészíthető a nem verbális kommunikáció elemeivel.

1.4. SZOCIOKULTURÁLIS KOMPETENCIA

A szociokulturális kompetencia azokat az ismereteket és jelenségeket tartalmazza, melyek az adott társadalomra és kultúrára jellemzők, és amelyek ahhoz szükségesek, hogy a nyelvtanuló anyanyelvi beszélők társaságában az adott kultúra normáit ismerve és a társadalom elvárásainak megfelelően tudjon megnyilatkozni, és a kommunikáció-

ban sikeresen részt venni. A szociokulturális kompetencia részét képezik az adott kultúrával és társadalommal kapcsolatos általános jelenségek és tények, a társadalmi konvenciók, szokások, hagyományok, valamint (a már külön pontként említett) udvarias viselkedéssel kapcsolatos szabályok és jelenségek (vö. Aradi–Erdős–Sturcz 2000).

1.5. A PRAGMATIKAI HIBA AZ IDEGENNYELV-TANÍTÁSBAN

Míg a nyelvtanítás módszertanában köteteket töltenek meg a grammatikai hibák vizsgálatával, elemzésével, értékelésével foglalkozó írások, és sokáig csak a nyelvtani hibával kapcsolatos kérdésekre helyezték a hangsúlyt a szakirodalomban, a kommunikáció-központú nyelvtanítás-felfogás a pragmatikai vétségeknek is a grammatikai hibáéhoz hasonló jelentőséget tulajdonított.

A pragmatikai hibának két típusát különbözteti meg a szakirodalom, a pragmalingvisztikai és a szociopragmatikai hibát (Szili 2004b, 102.). A pragmalingvisztikai hiba olyan jelenség, mely az illokúció létrehozására alkalmas nyelvi eszközökkel kapcsolatos. Az ilyen hiba elkövetésével a beszélő nem a létrehozni kívánt illokúciónak megfelelő nyelvi eszközt választ, ezért az adott illokúció nem vagy nem megfelelően valósul meg. Ez történik például abban az esetben, ha a beszélő udvariasan szeretne kérni valamit, a nem megfelelő eszközzel azonban követelést, parancsot fejez ki, például az *Adjon tollat!* formát használja az udvariasabb *Tudna adni egy tollat?* helyett.

A szociopragmatikai hiba jellemzője, hogy az illokúciót megvalósító nyelvi eszközzel nincs probléma, de a megnyilatkozás nem a társadalmi elvárásoknak megfelelő. Ilyen például, ha egy tekintélyes, hatalmi pozícióban levő személy esetében nem a megfelelő köszönést, megszólítást, illetve magázó forma helyett a tegezést választja a beszélő.

Témám szempontjából azért fontos a pragmatikai hibák meghatározása, mert egyúttal annak a meghatározására is vállalkozunk, hogy melyek azok a jelenségek, amelyek elkerülését a magyar mint idegen nyelvhez kötődő pragmatikai-kommunikatív kompetencia kialakítása során meg kell oldanunk, és milyen elveket kell figyelembe vennünk a tanítási folyamat megszervezése és a tananyagok kidolgozása során.

2. PRAGMATIKAI ELEMELK A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANKÖNYVEKBEK

A vizsgálat során természetesen nem törekedtem a tananyagok teljes körű elemzésére, mindössze a pragmatikai szempontokat vettem figyelembe, hiszen dolgozatom fő témája nem a tananyagelemzés, hanem a pragmatikai elemek kezdő szinten való tanításának széles körű megközelítése. Három olyan tankönyvet választottam ki, melyeket tapasztalataim szerint különösen gyakran használnak a magyar mint idegen nyelv tanítása során. Ezek a következők:

- Erdős József – Prileszky Csilla: *Halló, itt Magyarország!* (Erdős–Prileszky 2004),
Hlavacska Edit – Hoffmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor: *Hungarolingua, 1.* (Hlavacska–Hoffmann–Laczkó 1996),
Durst Péter: *Lépésenként magyarul* (Durst 2004).

Itt szeretném megjegyezni, hogy a tankönyvek elemzése nem bíráló és kritizáló szándékkal történt, mindössze arra volt szükség, hogy dolgozatom témáját három méltán ismert és népszerű munka pragmatikai elemzésével fejthessem ki, és támaszthassam alá. Nagyon fontos, hogy ezek a tankönyvek nem feltétlenül a pragmatikai ismeretek előtérbe helyezésének céljával íródtak, ezért az általam támasztott követelmények, kifogások ilyen értelemben talán szigorúnak, esetleg jogtalanoknak tűnnek. Szándékom azonban arra irányul, hogy minden modern igényeknek és kutatási eredményeknek megfelelő, a jelenben készülő tananyagban számon kérhetővé váljanak, és a pragmatikai szempontok tananyagok készítésében fontos, egyenrangú elvekként kapjanak szerepet.

A következőkben az egyes tananyagokban, az egyes leckékben előforduló pragmatikai elemeket általánosságban, összefoglaló jelleggel gyűjtöm össze, a függelékben pedig az elemzett tankönyvek konkrétan vizsgált leckéi, pragmatikai tananyaga tekinthető át.

A tananyagokban általánosan előforduló pragmatikai elemek:

- köszönés, megszólítás, bemutatkozás, tegezés-magázás
- köszönet és köszönetre adott válasz
- információ kérése és adása
- kérés
- megismerkedéssel, bemutatkozással, kínálással, bemutatással, búcsúzással kapcsolatos egyéb formulák
- meghívás, meghívás elfogadása, gratuláció, felkészítés, ajándékozás
- javaslatétel, javaslat elfogadása, elutasítása
- preferálás, tetszés, nemtetszés kifejezése
- elutasítás, nemleges válasz
- kifogás, panasz kifejezése
- bocsánatkérés és a bocsánatkérésre adott válasz
- nem értés kifejezése, visszakérdezés, betűzés,
- preferálás, szándék, képesség, lehetőség, szükségszerűség kifejezése
- egyetértés és véleménykülönbség kifejezése
- engedély kérése
- levél, e-mail, adatlapok kitöltése
- az orvos–beteg kommunikáció forgatókönyve
- az éttermi dialógusok, az asztalfoglalás forgatókönyve
- a telefonálás forgatókönyve
- a megismerkedés forgatókönyve

2.1. PRAGMATIKAI ELEMELK A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSÁNAK GYAKORLATÁBAN

2.1.1. Szempontok

A tankönyvek vizsgálata során a következő aspektusokat vettem figyelembe. Fel kell tenni a kérdést, hogy a pragmatikai tananyag tekintetében mennyire felhasználóbarát a tananyag. Véleményem szerint fontos, hogy a tankönyvek fejezetcímei, tartá-

lomjegyzéke mennyiben teszik lehetővé, hogy a nyelvtanuló és a nyelvtanár számára azonnal világossá válják, milyen pragmatikai tananyag, szituáció, beszédfunkció stb. bemutatása történik az adott leckében, fejezetben. Az egyes leckékhez tartozó grammatika és témakör meghatározása mellett legalább olyan lényeges lenne a pragmatikai elemek feltüntetése. Kérdés, hogy a tananyag tállása során, az egyes leckéken belül felhívják-e a figyelmet az ilyen típusú tananyagra.

Mivel dolgozatom a kezdő szint tananyagait elemzi, ezért különös figyelmet kell fordítani a dialógusokra. E szinten a dialógusok a legműködőképesebb szövegtípusok, hiszen a narratív szövegek – a szövegkohéziót biztosító elemek hiányában – még nehezen valósíthatók meg, illetőleg nagyon nehéz megoldani, hogy ne legyenek idegenszerűek, sterilek, „tankönyvízüek”. Másrészt a nyelv használata, a pragmatikai elemek elsajátításának természetes közege a párbeszéd, ezért a szükségből könnyedén hasznot lehet húzni egy kommunikatív-pragmatikai szemléletű nyelvórán, hiszen a tanítás során az a legfőbb célunk, hogy a nyelvtanuló képes legyen kommunikálni, használni a nyelvet. A dialógusok autentikusan mutatják be az egyes elemek jelentését, és különösen – a számunkra olyan meghatározó – használatát. Fontos, hogy ezek a dialógusok működőképeseek legyenek olyan tekintetben, hogy azokat megismerve és adekvát módon elsajátítva a tanuló tudja azokat saját szükségleteinek megfelelően használni, szükség szerint módosítani, kiegészíteni, hasonló, de nem feltétlenül ugyanolyan szituációba „átvinni”. Egyszóval a dialógusok legfontosabb tulajdonsága lehet ez a felhasználhatóság, átvihetőség.

Lényeges, hogy a tankönyv ne steril laboratóriumi körülmények között létező, hanem társadalomban élő, hús-vér embereket szerepeltessen, akiknek a párbeszédei alkalmasak arra, hogy a nyelvtanuló számára világossá tegyék, hogy a különböző kontextuális tényezők (társadalmi távolság, hatalmi viszonyok, életkor, férfi és női nyelvhasználat sajátosságai stb.) hogyan befolyásolják a kommunikációt.

Szerencsés, ha a tananyag – ha él az illusztráció adta lehetőségekkel – arra használja fel az ábrákat, képeket, rajzokat, hogy azok segítsék, megkönnyítsék a pragmatikai ismeretek elsajátítását. Remekül alkalmazhatók például a kontextus és a dialógusban részt vevő személyek tulajdonságainak ábrázolására, amelyeknek a társas érintkezésben oly nagy a befolyásuk.

A pragmatikai elemek tanítása nem nélkülözheti azokat a feladatokat, melyek tudatosan törekednek arra, hogy a nyelvtanuló használhassa, gyakorolhassa, variálhassa a megismert tananyagot. Szükségesek olyan gyakorlatok, amelyek során lehetőség van különböző kontextusban és körülmények között, más-más résztvevők közt zajló, eltérő céllal működő kommunikációs szituációk megoldására. Érdemes az ilyen jellegű feladatok széles skáláját mozgósítani a tananyagokban a legegyszerűbb kérdés-felelet-től a szerepjátékokon át a projektekig és a reális beszédhelyzetekig (beleérte ezek különböző változatait, valamint az egyéb kommunikatív gyakorlatokat is). (Bárdos 2000, 190–195; Medgyes 1995, 81–94.)

2.1.2. A vizsgált tananyagok pragmatikai elemzése

Halló, itt Magyarország!

A tartalomjegyzék nem nyújt tájékoztatást arról, hogy a leckék során mely beszéd-szándékok bemutatása történik, illetve az egyes beszéd-szándékok tankönyvi anyagban való elhelyezéséről. A fejezetek felépítése azonban következetes – az A; B; C; D-jelölt szerkezeti egységek közül minden esetben a B részben található a „beszédkész-ség fejlesztését szolgáló gyakorlatok, az élő nyelvhasználatba bevezető feladatok”, ahogyan arról az *Előszó* is tájékoztat (Erdős–Prileszky 2004, 7.).

A rajzok célja, hogy megteremtsék a szituációt, a körülményeket az egyes dialógusokhoz. Némely esetben (pl. a köszönés tanításánál, 4. lecke, 34. oldal, 3.) kiválóan ábrázolja a kontextust, a társadalmi változókat; gyakran helyettesíti az egyes szituációk körülményeinek szóbeli meghatározását (pl. 11. lecke, 82., 1. meghívás), időnként pedig kiegészíti azt (lásd ugyanott 2.); néha csupán illusztrál, atmoszférát teremt, és ebben az esetben kevésbé van funkciója a nyelv használatának tanításában (pl. 1. lecke, 12., 1. bemutatkozás). Meglepően gyakran fordulnak elő az illusztrációk között tipikusan bűnöző-forma, ápolatlan figurák, amelyek bizonyos esetekben valóban humorosak (pl. a jellemzés, emberek leírása során ötletes lehet egy bűntett és a bűnözők személyleírása), de indokolatlan, túlságosan gyakori szerepeltetésük (pl. 54, 61, 104, 132 stb.) nem szerencsés, ha elfogadjuk, hogy a magyar nyelvkönyv a nyelvi ismereteken túl elméletileg Magyarországot, a magyar embereket, a magyar körülményeket, kultúrát mutatja be.

A tankönyvben elsősorban a dialógusok jelenítik meg a kezdő szinten legszükségesebb és leggyakoribb beszéd-funkciókat és szituációkat, valamint azok megvalósítását. Általában nemcsak a tankönyv fő szövegéhez tartozó dialógusok, hanem az illusztráló jellegű mintadialógusok is ábrázolják az egyes beszéd-funkciók használatát. Egyes automatikussá vált, formulaként működő kifejezéseket az egyes leckék végén található szöszedetben is rögzíti. A köszönés formáinak bemutatásához (4. lecke, 34.) társadalmi tényezőket is bevon, mint az ismeretség fokát, a férfi és női nyelvhasználat eltéréseit (illetve a férfiakhoz és nőkhez szóló köszönő formulák különbözőségét), az életkor szerepét stb. Ugyanígy tesz a megszólítások esetében (1. lecke, 13.). Szerencsés, hogy a bemutatás-bemutatkozás tanítását kiegészíti a titulusok, címek ismertetésével (7. lecke, 54.). Az utazás témakörét feldolgozó leckében konkrét udvarias gesztusokat is ábrázol (*Egy ülőhelyet kérek a kismamának!*). Felfedezhetők a tankönyvben azok a törekvések, hogy egy-egy beszédaktus megvalósításának több lehetséges eszközével is megismertessen, valamint megtanítsa a különböző eszközök által létrehozott illokúciós erő különbözőségét (például kérésnél a direkt és az udvarias, közvetett formát).

A dialógusok szereplőinek legtöbb esetben sajnálatos módon nincs nevük, nincsenek tulajdonságaik, mindössze különböző jelek segítenek megkülönböztetni a különböző személyek megnyilatkozásait – ezért nem is nagyon lehetséges annak illusztrálása, hogy a különböző kontextuális tényezők, az életkor stb. hogyan befolyásolják a társalgás során a nyelvi eszközök megválasztását.

A pragmatikai elemek tanításának fontos kritériuma, mennyire sokoldalúan használhatók fel, vihetők tovább a tanult dialógusok. Néhány dialógus esetében ez meglehetősen problémás pont: a megtanítani kívánt beszéd-szándékot megvalósító kulcs-

mondatok sokszor nem azt, és nem úgy fejezik ki, ahogyan az adott beszédfunkciónak megfelelően kellene. Például a *Felmegy ez a busz a Gellérthegyre?* kérdés (8. lecke, 61.) nem túl szerencsés formula abban az esetben, ha arra az információra van szükség, hogy hogyan, melyik busszal jutunk el a Gellérthegyre – sokkal inkább a jobban használható *Melyik busz megy a Gellérthegyre?* vagy *Ez a busz megy a Gellérthegyre?* formulákat kellene megtanítani, amelyek továbbvihetők, felhasználhatók más szituációk, egyéb utazási információk kérése esetén. Ugyanez a probléma a *Felmegyünk az ötödik emeletre?* kérdéssel (lásd ugyanott), amely helyett hasznosabb lenne más információt fókuszba emelve tanítani a kifejezést, például *Hányadik emeletre megyünk?* vagy akár *Az ötödik emeletre megyünk?* – ezáltal máris sokoldalúbban felhasználható kifejezést tanítunk.

Amennyiben azt a tételt is elfogadjuk, hogy a nyelvkönyv időnként a mindennapok praktikus ismereteivel is szolgál, akkor ilyen tekintetben is érdemes törekedni az életszerűsége, a valóságghú információkra. A tankönyv szereplői például lakáskeresés céljából az utazási irodába mennek (5. lecke, 39.) – igazából nehéz magyarázatot találni arra, hogy miért nem az ingatlanközvetítőhöz. Ha az utazási iroda alkalmazottjának kommunikációjára is kitérünk, érdemes megfontolni, hogy vajon probléma-e, ha ilyen esetekben a szereplő autentikusan nyilvánul meg, és nem keressük kínosan annak a megoldását, hogy a nyelvtanuló számára leegyszerűsített, nyelvtanilag megfelelő szinten szólaljon meg. Ez azzal is indokolható, hogy az ilyen természetes megnyilatkozásokat (pl. egy utazási iroda alkalmazottját) a nyelvtanulónak elsősorban csak megérteni kell, nem produkálni, másrészt a való életben kerülhet olyan szituációba, ahol nagyon hasznos lehet, ha már találkozott ezekkel a kifejezésekkel, és megérti őket, hiszen a való életben nem steril, leegyszerűsített nyelvtannal működő kommunikációval fog szembesülni.

Az életszerűség más tekintetben is fontos: egy lakást kereső szereplő az évek óta nem látott barátjával találkozik az utcán, aki véletlenül szintén lakást keres, és akivel gyakorlatilag néhány mondat után megállapodnak, hogy közösen keresnek lakást (5. lecke, 39.) – ajánlatos átgondolni, mennyire reális egy ilyen helyzet a valóságban, és mennyiben érdemes azt egy nyelvkönyv valóságába beépíteni.

A nyelv használatának bemutatásakor ajánlatos olyan apróságokra is ügyelni, amelyek első pillanatban talán nem ötlenek fel. A családtagok leírásakor, bemutatásakor több alkalommal olvashatók az egyes szám első személyű birtokos személyjelekkel ellátott formák: *apád; anyád* (12. lecke, 89–90.) – véleményem szerint a mai magyar nyelvhasználatban ezek a rövid alakok nyertek bizonyos durva, nem túl udvarias színezetet, ezért inkább értenék egyet az *édesapád; édesanyád* alakokkal.

A nyelv használatának, a nyelvi udvariasság elemeinek gyakorlásához a tankönyv elsősorban a megfelelő kifejezések bemutatásával, variálható szituációs feladatokkal szolgál a B szerkezeti egységben.

Hungarolingua 1.

A tankönyvet képekkel, rajzokkal gazdagon illusztrálták – kötődik az angol nyelvkönyvekkel megjelenő színes, magazinokhoz hasonlóan látványos tananyagok népszerűvé vált stílusához. A legfontosabb kérdés természetesen az, hogy a tananyag sikeressége szempontjából mennyiben sikerül hasznosítani ezeket a stílusjegyeket.

A tankönyv felépítéséről a kötet elején a tartalomjegyzék, a végén pedig a nyelvtani mutató nyújt információt. A beszédfunkciók hollétéről azonban egyik sem ad tájékoztatást, mindössze az egyes tematikus fejezetek árulkodó címéből lehet néha következtetni ezekre. Az egyes fejezeteket vizsgálva nem állapítható meg egy stabil, állandó szerkezet a leckéken belül, ezért a pragmatikai elemek elhelyezkedése is esetleges. Az egyes beszédfunkciók gyakran a dialógusokban és a képregényszerűen megoldott, illusztrációkhoz tartozó „beszédbuborékokban” találhatók.

Főként a sok „levegőben lógó” kép és dialógus, illetve a feladatok és instrukciók hiánya nehezíti meg a tankönyv használatát. A könyv nem határozza meg a feladatokat, a dialógusok és képek feldolgozásának módját, ezáltal a céltalannak, funkció nélkülinek tűnő párbeszédék és illusztrációk kavalkádja inkább zsúfoltság, elveszettség érzését kelti tanulóban és tanárban egyaránt. Nem jellemző az adott cél, funkció megjelölése, szövegen belüli kiemelése, ami pedig nemcsak megkönnyítené a tanulást, de kijelölné a sokszor indokolatlanul terjengős párbeszédék kulcskifejezéseit is.

Előfordulnak olyan párbeszédék, amelyeket olvasva nagyon nehéz kitalálni, mi a célja, mire lehet használni, ilyenek például a népnevek többes számát bemutató dialógusok (4. lecke, 48. o.).

– *Itt vannak már a vendégek?*

– *Igen, háromszáz hallgató már itt van.*

– *Az amerikaiak is?*

– *Igen, már ők is Debrecenben vannak.*

– *Hány diák jön még?*

– *Körülbelül száz.*

– *Európaiak?*

– *Igen. Olaszok, svájciak, osztrákok...*

– *Ázsiából is jönnek?*

– *Igen, nyolc japán és két koreai.*

Világos, hogy a szerzők elsődlegesnek tekintették az új nyelvtani anyag bemutatását, és ezt az információkérés funkciójának felhasználásával teszik, viszont újabb és újabb, már kimondottan akadémikus kérdések feltételével történik mindez – érthetetlen módon, hiszen akár három-négy mondat is bőven elegendő volna az új nyelvtani anyag illusztrálására, felesleges egy egész társalgást erre felépíteni – egészen egyszerűen elképzelhetetlen a beszélgetés felhasználhatósága, terjengősségében elvesz a lényegi cél, a beszédzándék. Ugyanez a helyzet a *Jössz a Hortobágyra?* című dialógusnál (7. lecke, 93.), ahol nagyon is fontos és egyértelmű funkcióra épül a beszélgetés (eldöntendő kérdésre válaszolni), azonban a kérdés és a válasz között annyi a kérdés-válasz problémaköréhez nem kötődő megnyilatkozás, hogy gyakorlatilag alig kivethető a dialógus alapját jelentő funkció. A dialógust lényegileg megismétli (96), ezúttal a fölösleges kiegészítések nélkül, ez azonban éppen a korábbi dialógus értelmét, létjogosultságát kérdőjelezi meg. Hasonló a probléma az irányhármasság működését ábrázoló párbeszédekkel (8. lecke, 98., 102., 104. és 106.), ahol a nyelvtan bemutatására szemmel láthatóan nagyobb hangsúlyt fektettek, mint arra, hogy a dialógusok során használható, működőképes beszédfunkciókra építsenek szöveget – ezért indokolatlanul bonyolódik valamennyi párbeszéd a csomagok körül (mi van a csomagokban?, hova tesszük a csomagokat?, mit hova teszünk?, mi hol van? stb.), éppen ezért

nehéz így felhasználható tananyaggal szolgálni a nyelvtanulónak. Szintén összezavarja a pragmatikai elemek tanítását, ha a beszédfunkció működését nem megfelelően ábrázoljuk. Az éttermi rendelésnél például ha az a kérdés, hogy valaki édes vagy száraz Martinit kér-e, akkor érdemes a kérdésre válaszoló reakciót ábrázolni – a válaszadó ehelyett arról nyilatkozik, hogy ő milyen Martinit szeret. Ez azonban nem feltétlenül a leghasznosabb válasz a nyelvtanuló szempontjából, aki működőképesen szeretné kifejezni szándékait, és megfelelően szeretne reagálni mások megnyilatkozásaira. Meg közben szomjan is hal...

Gyakran fordul elő, hogy teljesen felesleges, szinte szószátyár megnyilatkozások hangzanak el a párbeszédekben, ami az életszerűség elvének ellentmond: lehetetlen, hogy a MALÉV alkalmazottjától információt kérve kiselőadást tartsunk neki arról, hogy „csütörtökön érkezik egy ismerős angol család Londonból Budapestre...” (7. lecke, 94).

A *Hungarolingua*, 1. első leckéjében több fontosabb beszédfunkciót bemutat, ráadásul a nyelvhasználatban működő lehetőségek szélesebb spektrumát, mint amit általában a korábbi tananyagoktól megszoktunk – gondolok itt a kevésbé formális alakokra, mint a *viszlát*, vagy a nemzetközi *helló*.

Figyelemre méltó, hogy ez a tankönyv különválasztja a tegezés és a magázás megtanítását – a tegezés már az első leckétől jelen van, a magázást a harmadik lecke végén tanítja. Azért nem érzem szerencsésnek a magázás ilyen fokú késleltetését, mert a tisztelet kifejezésének egy nagyon jelentős eszközéről van szó, amely a magyar nyelvi viselkedésnek nem elhagyható, sőt, véleményem szerint még csak nem is késleltethető eleme, mivel a magyar nyelv nagyon fontosnak tartja, hogy kifejezze a társadalom tagjai közötti társadalmi távolságot és hatalmi viszonyokat. Az igeragozás kezdeti lépéseinek tanításaakor a grammatika sem indokolja a különválasztást, valamint szerencsésebb már az elején megismertetni a tanulókat a jelenség működésével, valamint az udvarias viselkedésben vállalt szerepével. Úgy gondolom, ez már a kezdeti lépésekkor is elengedhetetlen, ismeretlenség hiánya egy kezdetleges bemutatkozás tanítása során sem fogadható el.

A tankönyv színes illusztrációi sok esetben kiválóan ábrázolják a megfelelő kontextust, ahol kifejezetten törekedtek a rajzok előnyeinek kiaknázására. Így történik a köszönés esetében is, ahol a tankönyv – a *Halló, itt Magyarország!* módszeréhez hasonlóan – a különböző eszközválasztást befolyásoló tényezőket jeleníti meg (1. lecke, 8–10). Nagyon hasznos bizonyos kommunikációs korrekciós eljárások bemutatása – ilyen a harmadik leckében a nem értés, a visszakérdezés, a betűzés (3. lecke, 34. és 37.) –, hiszen kezdő szinten a nyelvtanuló egyik fontos beszédészándéka lehet, hogy kifejezze megértési nehézségeit, és a kommunikációs folyamat során segítséget kérjen.

Lépésenként magyarul

A tankönyv tartalomjegyzéke sajnos nem ad információt a pragmatikai elemek, egyes beszédfunkciók bemutatásának elhelyezéséről, megtalálhatóságáról, és a leckék felépítése sem kötött, állandó szerkezetű, így az egyes fejezeteken belül sem szabályozott a kommunikációs-pragmatikai tananyag elhelyezkedése. *Előszavában* a szerző saját meghatározása szerint azok számára is ajánlja tankönyvét, „akiknek a mindennapi életben van szükségük a magyar nyelvre”. A dialógusok felépítésében, a beszédfunkciók bemutatásában és egyéb pragmatikai elemek alkalmazásában (pl. a nyelvi tiszteletadás kifejezőmódjai) tükröződik a tananyag célkitűzése.

Durst Péter tankönyve szakít a nyelvkönyvek körében Magyarországon is divatosá vált színes, a végletekig illusztrált, magazinok külsejére emlékeztető külső megjelenéssel. Ezzel szemben azonban örvendetes módon valamennyi ábrának és rajznak funkciója van, információkat tartalmaz, helyettesít, kiegészít, a feladatok megoldása során használandó stb. – tehát sohasem öncélúan jelenik meg. Általában elmondható, hogy a tananyag külső megjelenését illetően áttekinthető, kiegyensúlyozott, zavaró elemektől mentes, zsúfoltságot kerülő képet mutat.

Bár mind a pragmatikai tananyag ábrázolhatósága, mind a kezdő szinten alkalmazható szövegek kívánalmi kiemelik a dialógusok szerepét, mégis kellemes változatosságot jelent az elbeszélő és leíró szövegek kezdetektől jellemző, ügyesen megoldott alkalmazása, különösen a szöveg jellegzetességeit kihasználó feladatokkal való kiegészítése. A párbeszédre általában jellemző, hogy megszerkesztésükkor szemmel láthatóan törekedtek a felhasználhatóságra és átvihetőségre, alig vannak olyan dialógusok, melyeknek célja nehezen vagy egyáltalán nem meghatározható, és bár a dialóguson belül nem emelik ki a bemutatott funkciót megvalósító kulcsmondákat, általában világosan kivehető a párbeszéd célja, továbbvihető kulcsmondatai – például az információkérés esetében (12. lecke, 48.). Szerencsés, hogy a dialógusok rendszerint kerülnek a felesleges, bőbeszédű megnyilatkozásokat, még akkor is, ha óhatatlanul található közöttük egy-két, a nyelvhasználat bemutatása szempontjából kevésbé sikerültebb is.

A tankönyv köszönés és köszönet tanításával indít (*Jó napot!* című, első előtti lecke, 7–8.). A funkciókat bájos rajzokkal illusztrálja, és nagy hangsúlyt fordít a párban használatos megnyilatkozások elsajátítására, feladat is segíti ezek tanulását és gyakorlását. A vizsgált tananyagok közül a *Lépésenként magyarul* az egyetlen, amely a köszönés illusztrálásánál nem vonja be máris a legelején a társadalmi vonatkozásokat, mint a kapcsolatra jellemző meghittséget-távolságtartást, hatalmi viszonyokat, az életkor szerepét – később azonban ezek az ismeretek a példák, dialógusok, szövegek segítségével megtanulhatók. Elismerésre méltó, hogy használja a köszönések között a „csókolom”, a megszólítások között a „néni” formákat (15. lecke, 60.), amelyek a magyar nyelvhasználatban nagyon is élő, speciális formulák, és külföldiek számára magyarázatra is szorulnak. A bemutatkozással együtt, a kezdetektől egyszerre alkalmazva a tegezést és magázást is tanítja (1. lecke, 10.). A vásárlás forgatókönyvébe (18. lecke, 69–70.) nagyon szerencsésen beilleszti a nem értés, illetve a félreértés problémáját (*Mit? Barackot? – Nem. Almt.*): a tanulónak meg kell tanulnia megismételni, érthetővé tenni, megmagyarázni azt, amit megnyilatkozásai során beszédpartneri nem értenek meg. A kérdés eszközeit árnyaltan mutatja be, az udvarias formák több lehetőségét is megtanítja, az engedély kérésének eszközeit szintén, méghozzá nemcsak szöveg segítségével, hanem feladatok segítségével is. A gratuláció és az arra adott reagálás tanításának nagyon jól megválasztott kontextusa a névnap-i köszöntés (54. lecke, 25.), hiszen a szituáció egy olyan kulturális jelenségnek a bemutatása és megismertetése, amely más kultúrákban sok esetben nem ismeretes, ellentétben például a születésnap megünneplésével. Talán meglepő, hogy kiemelem a futó találkozásokkor az udvarias csevegést bemutató párbeszédet (13. lecke, 51.), azonban ha arra gondolunk, hogy a nyelvnek az információátadó szerepén túl kapcsolatfenntartó funkciója is van (Szili 2002, 85.), és felidézünk a hasonló, mindennapos párbeszédet (*Hogy vagy?*

Hát, megvagyok.), akkor talán nem túlzás azt állítani, hogy az ilyen típusú elemek számára is helyet adhatunk a magyar nyelvhasználat tanításában.

Szintén kiemelendő egy olyan beszédszándék bemutatása, amely az anyanyelvi beszélő számára is ügyességet igényel: annak jelzése, hogy éppen nem érünk rá, rosszkor keresnek minket, éppen nem alkalmas a beszélgetés (50. lecke, 222–223.).

Dicséretesnek találok, hogy a szöveg egy feladat során felhívja a figyelmet olyan szavakra, amelyeknek azonos denotatív jelentésük ellenére a nyelvhasználatban eltérő a konnotációjuk, és más-más körülmények között használjuk őket, mint az *anya*, *édesanya*, *anyuka* (42. lecke, 180.).

Ki kell emelni a pragmatikai kompetencia építéséhez elengedhetetlen kommunikatív feladatokat, melyek tekintetében a könyv jóval bőségebb és változatosabb anyaggal szolgál, mint a másik két vizsgált tananyag – ez a gyakorlatbázis feltétlenül megkönnyíti a tanár dolgát, és igyekszik színössé tenni a kommunikáció gyakorlását a tanuló számára. Itt már konkrét, feladatokkal, utasításokkal ellátott anyaggal találkozunk, nem instrukció nélkül álló mintapárbeszédekkel vagy képregénykockákkal. A feladatokat ellátó jelek megkülönböztetik a páros munkával feldolgozható gyakorlatokat, amelyek nagyon gyakran a kommunikációt helyezik előtérbe.

3. KÖVETKEZTETÉSEK, CÉLOK

Az ismertetésből világosan látszik, hogy a pragmatikai elemek feltétlenül jelen vannak a tananyagokban, függetlenül attól, hogy mennyire szándékosan helyeznek erre hangsúlyt a tankönyvek szerzői, vagy mennyiben törekedtek arra, hogy ezen elemek tanítását olyan módon dolgozzák ki, hogy a nyelvhasználat elsajátításához valóban működő, felhasználható tudásanyagot nyújtsanak. Ha valóban használható nyelvtudást szeretnénk nyújtani nyelvtanulóinknak – ahogyan sok szerző meg is fogalmazza ezt célkitűzéseinek sorában –, nem is lehetséges ezeket figyelmen kívül hagyni. A kérdés sokkal inkább az, hogy ha ezek az elemek ennyire nyilvánvalóan nagy szerepet nyerne már a kezdő nyelvtanulók tanítása során is, hogyan lehetne ezeket az elemeket pontosan meghatározni, összegyűjteni, rendszerezni és tanításukat még tudatosabbá tenni?

3.1. A PRAGMATIKAI ELEMEL TANÍTÁSÁNAK MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI

A dolgozat megírása során többször hangsúlyoztam, hogy a pragmatikai-kommunikatív kompetenciát megcélzó nyelvtanítás nem úgy helyezi előtérbe a kommunikatív és pragmatikai elemeket, hogy ezzel szükségszerűen háttérbe tolja például a grammatika fontosságát. Mindaz, amit a nyelvtanítás kutatásában már meghatároztak, mint a nyelvtanítás alapvető szempontjai, módszerei, a készségek fejlesztése, a szókincs és grammatika stb., tehát mindaz, amelyről napjainkra a kutatások eredményeként bizonyosodott, hogy az idegen nyelv megtanulásának folyamatához elválaszthatatlanul hozzátartozik, azt – az általam meghatározott – kommunikatív-pragmatikai szemlélet nem kívánja sem háttérbe szorítani, sem elhagyni. Álláspontom a ma leggyakoribb,

legműködőképesebb és leghatékonyabb módszereket oly módon támogatja, hogy igyekszik a tananyagokban és oktatási módszerekben amúgy is jelenlevő kommunikatív és pragmatikai elemeket és törekvéseket tudatosá tenni, elemeit meghatározni, módszertanilag – legalább kis mértékben – körüljárni, valamint a kommunikatív-pragmatikai elemek tanításának jelentőségét, létjogosultságát bizonyítani.

Mint láttuk, a tananyagok feltétlenül tartalmazzák a kommunikatív-pragmatikai vonatkozásokat, a fontos tehát az, hogyan lehet ezeket az ismereteket rendszerezni, tudatosítani, megerősíteni, és olyan módon tananyag formájába önteni, hogy használható tudást tudjunk nyújtani a nyelvtanulónak. Ez a feladat áll a magyar mint idegen nyelv pragmatikai tananyagával fogalkozó szakemberei előtt.

IRODALOM

- Aradi András – Erdős József – Sturcz Zoltán (szerk., 2000): *Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv*. Budapest, Műegyetemi Távközpont.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó,
- Durst Péter (2004): *Lépésenként magyarul. Magyar nyelv külföldieknek. Első lépés – Magyar nyelvkönyv kezdőknek*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Hungarológiai Központ.
- Erdős József – Prileszky Csilla (2004): *Halló, itt Magyarország! Magyar nyelvkönyv külföldieknek, I.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Hidasi Judit (2004): *Interkulturális kommunikáció*. Budapest, Scholar Kiadó.
- Hlavacska Edit – Hoffmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor (1996): *Hungarolingua, I. Magyar nyelvkönyv*. Debrecen, Debreceni Nyári Egyetem.
- Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Szili Katalin (2000a): A pragmatikai kutatások a nyelvoktatásban (különös tekintettel a magyar mint idegen nyelv tanítására). In Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv, I.* Pécs, PTE-BTK. 113-119.
- Szili Katalin (2000b): Az udvariasság elméletéről, megjelenési módjairól a magyar nyelvben. In *Hungarológia, 2.* Budapest, Nemzetközi Hungarológiai Központ. 261-284.
- Szili Katalin (2002): A magyar nyelv a kultúrák közötti kommunikációban. In Fóris Ágota – Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk. 2002): *A nyelv nevelő szerepe*. Pécs, Lingua Franca Csoport. 83-90.
- Szili Katalin (2004a): Miért zöldebb a szomszéd rétje? In Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv, 5.* Pécs, PTE-BTK. 244-250.
- Szili Katalin (2004b): *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.

MELLÉKLET

(A vizsgált tankönyvek pragmatikai elemeket, tananyagot tartalmazó elemzett leckéi, fejezetei)

Halló, itt Magyarország!

1. lecke: *Milyen ez a szálloda?* Köszönés, megszólítás, bemutatkozás, tegezés-megázás.

2. lecke: *Milyen nyelven beszél?* Megszólítás, információ kérése és megadása, telefonálás, köszönet és köszönetre adott válasz.
3. lecke: *Mit parancsol?* Vásárlással kapcsolatos formulák. A kérés.
4. lecke: *Mennyibe kerül?* Köszönés – életkor, nem, napszak szerint. Kérés.
7. lecke: *Nagyon örülök!* Megismerkedéssel, bemutatkozással, kínálással, bemutatással, búcsúzással kapcsolatos formulák.
8. lecke: *Hova is megyünk?* Program megbeszélésével kapcsolatos formulák.
9. lecke: *Jobbulást kívánok!* Beteglátogatással kapcsolatos udvariassági formulák. Elutasítás, nemleges válasz.
10. lecke: *Az orvosnál.* Az orvos–beteg kommunikáció forgatókönyve, hogyan leírása. Programmegbeszélés: beleegyezés, elutasítás.
11. lecke: *Vendégségben.* Meghívás, meghívás elfogadása, gratuláció, felköszöntés, ajándékozás, bemutatás. Kínálás, elfogadás, elutasítás, koccintás. Dicséret.
13. lecke: *Az más.* Az éttermi dialógusok, az asztalfoglalás forgatókönyve.
14. lecke: *Jó étvágyat!* Éttermi dialógusok, étkezéssel kapcsolatos udvariassági formulák. Preferálás, kifogás, panasz kifejezése.
16. lecke: *Jegyeket, bérleteket kérem!* Tömegközlekedés során szokásos dialógusok és udvariassági formulák. Engedély kérése.
17. lecke: *Mit játszanak?* Javaslat, elfogadás, elutasítás.
18. lecke: *Hogy tetszik az előadás?* Preferálás, tetszés, nem tetszés kifejezése.

Hungarolingua, 1.

30

1. lecke: *Ismerkedés.* Köszönés, megszólítás, búcsúzás. Bemutatkozás, bemutatás. Köszönet és köszönetre adott válasz, tegeződés.
2. lecke: *A városban.* A telefonálás forgatókönyve. Bocsánatkérés és a bocsánatkérésre adott válasz.
3. lecke: *A szállodában.* A szállodai bejelentkezés forgatókönyve. Nem értés kifejezése, visszakerdezés, betűzés. Magázás.
4. lecke: *Az egyetem.* Megszólítás, információ kérése és megadása.
5. lecke: *Jó étvágyat!* A vásárlás és az éttermi étkezés forgatókönyvei. A kérés.
6. lecke: *A házibuli.* Javaslat, meghívás, elfogadás, elutasítás. Tetszés, nem tetszés kifejezése.
7. lecke: *Utazás.* Jegyvásárlás, információ kérése.
8. lecke: *Az új lakás.* Javaslat, elfogadás, elutasítás. Bemutatás és bemutatkozás.
9. lecke: *Vásárlás.* A vásárlással kapcsolatos dialógusok forgatókönyve, formulái. Kedvtelés, szándék, képesség kifejezése. Egyetértés és véleménykülönbség kifejezése.
11. lecke: *Hétvége.* Kérés, udvarias felszólítás, felszólítás. Az orvos–beteg dialógus forgatókönyve.
12. lecke: *Születésnap.* Gratuláció, ajándékozás, dicséret. Tetszés, preferálás kifejezése.

Lépésenként magyarul

- Jó napot!* Köszönés, búcsúzás, köszönet és köszönetre adott válasz.
1. *Te magyar vagy?* Bemutatkozás. Tegezés–magázás
 2. *Mennyibe kerül?* Kérés, vélemény kifejezése.

3. *Ki vagy te? Ki ő?* Bemutató.
5. *Hol él a hal?* Bemutató.
10. *Nem olaszul beszéltek?* Bocsánatkérés és bocsánatkérésre adott válasz.
13. *Hogy vagy?* A találkozással kapcsolatos udvariassági formulák.
15. *Micsoda rendetlenség!* A telefonálás forgatókönyve.
18. *A boltban.* A vásárlással kapcsolatos kommunikáció formulái, kérdés.
20. *Buli lesz Annánál.* Meghívás, a meghívás elfogadása és elutasítása. Levélírás.
24. *Mennyi az idő?* Megszólítás, információ kérése és megadása.
28. *Kivel találkozik a költő?* Az éttermi kommunikáció forgatókönyve. A kérdés.
30. *Felszállunk a vonatra.* Az utazással és jegyvásárlással kapcsolatos kommunikáció.
31. *De jó a tengerparton nyaralni!* Szándék, preferálás, képesség, lehetőség kifejezése.
32. *Futni megyek, mert fogyni akarok.* Szándék és szükségszerűség kifejezése.
34. *Mikor jön Silvia Szegedre?* E-mail írása. Bemutató, bemutatkozás.
35. *Szeretem a bagulyást.* Az éttermi kommunikáció. Kérés, preferálás, kívánság kifejezése.
36. *Tudsz egy kicsit segíteni?* Az udvarias kérdés.
39. *Elmehetek moziba?* Engedély kérése.
41. *Közlekedés Szegeden.* Képesség, szándék, lehetőség, szükségszerűség kifejezése.
47. *Az apukámnak kék szeme van.* Egyetértés, véleménykülönbség, tetszés, nem tetszés kifejezése.
50. *Kórházban vagyok.* Levél, e-mail írása.
54. *Kedvenc meséim.* Névnapi köszöntés, gratuláció, ajándékozás. Bemutató, bemutatkozás.

GUGI BOGLÁRKA

KÉPESSÉGFEJLESZTÉS A GRAMMATIKA TERÜLETÉN (BÁNRETI ZOLTÁN PROGRAMJÁRÓL, TANESZKÖZEIRŐL ÉS AZOK ÁTDOLGOZÁSÁRÓL)¹

1. BEVEZETÉS

Az anyanyelvi nevelés sajátos helyzetű terület, hiszen kétféle értelmezést tesz lehetővé. Egyfelől, szűken értelmezve mondhatjuk, hogy az anyanyelvi nevelés az iskolai magyarórák feladata, tágra értelmezve pedig a nyelvhasználó közösség, azaz a magyar társadalom egészére kiterjeszhető (Kántor 2005, 111.). Ennek a dolgozatnak a keretei természetesen csak a nyelvtan tantárgy tárgyalását engedik meg. Több felmérés tanúsága alapján (B. Nagy 2005, 37–39.) azonban megállapítható, hogy a nyelvtan a népszerűségi lista végén foglal helyet, és az irodalomhoz képest mind a tanárok, mind a diákok meglehetősen alulértékelik. Ennek egyik oka, hogy a nyelvtan tantárgy céljait tekintve a szakmai közgondolkodásban még mindig tartja magát az az elképzelés, hogy nyelvtant azért tanulunk, hogy megtanuljunk magyarul, tudjunk szépen beszélni és helyesen írni (B. Nagy 2005, 39.).

A kor kihívásai azonban újabb feladatok elé állítják az anyanyelvi nevelést is. Egyfelől az információs társadalom koncepciójának kialakulásával egyre inkább előtérbe került az információ sokfélesége, kezelési módjai, a nehézségek, azaz: hogyan tudunk a mai kor információs áradatában eligazodni. Talán erre a kihívásra született meg válaszként a kommunikációs képességek fejlesztésének középpontba helyezése mint az anyanyelvi nevelés egyik fő célja. Az anyanyelvi nevelés is kompetencia alapú képzéssé alakul át, azonban a kompetenciát igen szűken értelmezik, csak a kommunikációs képességek fejlesztését értve rajta. Az oktatásban elkülönül egymástól a két terület, a grammatika és a kommunikáció, ez előbbi általában ismeretátadó jellegű, a képességfejlesztést pedig elsősorban az utóbbihoz kapcsolják.

Írásomban Bánréti Zoltán tananyagának ismertetésén keresztül arra szeretnék egy példát mutatni, hogy a grammatika is lehet egy „képesség”, a nyelvi kompetenciát is lehet fejleszteni, és ez a kommunikációs képességeket is segíti.

2. EGY ALTERNATÍV TANANYAG: NYELVTAN – KOMMUNIKÁCIÓ – IRODALOM TIZENÉVESEKNEK

Több alternatív tananyag készült az elmúlt évtizedekben, melyek a modern nyelvészet eredményeit próbálták átültetni a közoktatás különböző szintjeire. Ilyenek pl. a Fialat Nyelvészek Munkaközössége munkássága (FiNyeMu1972), Bánréti Zoltán, Hoffman Ottó (Hoffman1989), Zsolnai József programjai (Zsolnai 1987), az utóbbi időkben pe-

¹ Az itt olvasható írás közös munka eredményeként született, amelyben részt vettek Viszket Anita vezetésével Komlósi Katalin, Herman Veronika és Gugi Boglárka.

dig Alberti Gábor és Medve Anna munkája (Alberti–Medve 2002.). A Fialat Nyelvészek Munkaközösségének munkafüzetei a hetvenes években készültek el. Főleg a grammatika témaköreit dolgozták fel, elméleti keretük a közvetlen összetevős elemzés és a transzformációs generatív modell volt. Ezek a munkafüzetek a középiskolák számára készültek, tehát nem az egész közoktatási ciklusra, és ez a tényező is nagyban gátolta szélesebb körű elterjedésüket. Céljuk az volt, hogy a magyar nyelvet úgy mutassák be mint az emberi nyelv egy változatát, az egyes jelenségeket az általánosnak valamilyen aktuális megjelenéseként. Emellett másik fő célként a gondolkodási képességeket is fejleszteni kívánták. Az anyag kidolgozásánál heti két nyelvtanórával számoltak.

Az anyagot az 1971–72-es tanévben alkalmazta először Szende Béláné tanárnő a Nagy Lajos gimnáziumban, Pécsen. A tevékenység alapja a munkafüzet volt. Ebben az egyes témákat vitakérdések vezetnek be, majd ezeket együttes munkával dolgozzák fel, ami azt jelenti, hogy a tananyagot irányítva, de önállóan sajátítják el a tanulók. A szükséges ismeretanyagot, kifejezéseket, fogalmakat rövid keretes szöveg foglalja össze. Végül több, egyre nehezedő feladatban az aktuális téma más-más vonatkozásait vizsgálják meg. Összesen hét munkafüzetük készült el a Fialat Nyelvészeknek. A legismertebb, legkedveltebb és legtöbbször átdolgozott az *Ember és nyelv* című.

Bánréti Zoltán és munkatársai programjának, a *Nyelvtan – kommunikáció – irodalom tizenéveseknek* (Bánréti 1994, 1–7) az előzményei a hetvenes évek végére, nyolcvanas évek elejére tehető, a munkafüzeteket a kilencvenes évek végéig több kiadásban jelentették meg az általános iskola felső tagozata számára. A program: „A nyelvi-kommunikációs kultúra aktív művelésére vonatkozó képességeket olyan tanulási folyamatban fejleszti, amely a gyerekek és a tanár demokratikus együttműködésére, racionális vitáira épül” (Bánréti 1994, 1). A tananyagban tehát hangsúlyos a készségfejlesztés, de ők ezt a grammatikára, ezen belül a mondattanra is kiterjesztették. Szemléletmódban és taneszközökben is követik a Fialat Nyelvészek Munkaközösségét.¹ A módszertan kialakításakor azt vették alapul, hogy a tanuló már tudja az anyanyelvét, és a cél az, hogy a meglévő tudást formálják, alakítsák, explicitte tegyék. Új elem a differenciált foglalkoztatás, az önálló munkavégzés, valamint a vitakészség fejlesztésére helyezett hangsúly: „A program nem az átlaghoz »idomít«, hanem azt biztosítja, hogy – a normák, konvenciók ismeretében, de kreatív alkalmazásukkal – a gyerekek kikísérletezzék a személyüknek legjobban megfelelő kommunikációs stratégiákat” (Bánréti 1994, 1.). A témaköröket két ciklusra bontották: 5–6. és 7–8. osztályra. Az első ciklusban kevésbé összetett módon a mintakövetés és a kombinatorikus gondolkodás alapjainak gyakorlása a fő tevékenység, míg a másodikban a „hipotetikus-deduktív” gondolkodás mint „kutatói” módszer, valamint a kombinatorikus műveleteknek már egy bonyolultabb formája (Bánréti 1994, 1).

Az egyik legfőbb jellemzője a tananyagnak tehát a tevékenységcentrikusság. Kevesebb definíciót vagy „fogalmat” kell szószerint megtanulni, mint a hagyományos szemléletben. „Az ismeretek természetesen rangjukon kezeltek, de úgy jelennek meg, mint valamely nyelvi-kommunikációs tevékenység elvégzésének eredményei vagy feltételei” (Bánréti 1994, 2.). A definícióik operacionalizáltak, tehát azt írják le, hogyan lehet létrehozni vagy hogyan lehet használni a definiált jelenséget. Elméleti modellként ez az anyag is a generatív nyelvtant veszi alapul.

Tantárgy feletti célok is motiválták a *Nyelvtan–kommunikáció–irodalom tizenéveseknek* készítőit, például a kreativitás, szocializáltság fejlesztése, önállóságra, toleranciára,

empátiára nevelés. Ez azt is jelenti, hogy a feladatok demokratikus együttműködésre, kritikai gondolkodásra, a megfelelő kommunikációs eszközök, stratégiák megtalálására serkentenek. Ilyen módon a fejlesztők szándékai szerint az önművelésre, önfejlesztésre is felkészíti a tananyag a diákokat. Tantárgyi céljaik a mondatok és szövegek szerkezetével végzett műveletek fejlesztése, valamint a különböző közlési stratégiák, közlési műfajok megismerése és megfelelő használata. Újdonságok a programban a grammatikaváltás (kombinatorikus az osztályozó helyett), a mondattani műveletek kiterjesztése a szövegszintre, illetve a modern kommunikációelmélet és pragmatika bevezetése. Általános cél a különböző pszichikus képességek fejlesztése, mint a problémamegoldás, koncentráció, emlékezés, kreativitás. A program a művelési képességeket is fejleszti, például a tanulók megismerik a halmaz vagy az algoritmus fogalmát, de még fontosabb, hogy ezeknek a gyakorlati használatát is. A tananyag így felkészíti a társadalmi interakciókban való részvételt, például a vita és ezáltal a konfliktuskezelés begyakorlása révén, valamint kialakítja a kritikus magatartást is. A normaismeretet úgy bővíti, hogy bemutatja, mikor kell igazodni a normához, és mikor lehet eltérni attól. A fenti célokban más tantárgyakkal is összefügg, például a művelési képességek fejlesztésében a matematikával. Az idegen nyelvek tanulásának megkönnyebbítéséhez vagy tudatosabbá tételéhez járul hozzá az olyan kérdések vizsgálatával, mint például az, hogy mi a nyelvi szabály, hogyan lehet megtalálni és alkalmazni, de a vonzat, a kopula fogalma is ide sorolható. Az olvasási készségek fejlesztéséhez is jól illik ez a program, például a gyorsolvasás, a lényeg kiemelése területén (Bánréti 1994, 3–4.).

A program az első ciklusban a nyelvet mint elemkészletet és szabályrendszert jeleníti meg. A tanulóknak a feladatokon keresztül arra kell rájönniük, hogy egy véges számú szabályt tartalmazó grammatikai szabályrendszerrel végtelen számú mondatot tudnak létrehozni az anyanyelvükön. A központi fogalom a tananyag elején az *elemi mondat*.² A későbbiekben kiválik egy kitüntetett elemi mondat, ez lesz a bonyolult mondat magja, azaz a *magmondat*.³ A továbbhaladás során a bonyolultabb összetett mondatok elemi mondatokból való felépítésének szabályrendszerével ismerkednek meg a tanulók. Minden mondattani rész után egy kommunikációs blokk következik, amely az elmélet alkalmazását mutatja be. Mondatelemzésben ez a tananyag ötvözi a generatív és a hagyományos szemléletet, például megtartja az alany és állítmány kategóriáját, de dolgozik a vonzat kategóriájával (Bánréti 1994, 26.). A második ciklusban már a szövegépítkezésen van a hangsúly. Sorra veszik először a szöveg lineáris alapkombinációit, majd hierarchikus, szelektív építkezését, valamint a szövegeket kontextusban, azaz különböző közlési helyzetekben vizsgálják (Bánréti 1994, 28.).

Írásomban az első ciklus elejéről, az elemi és bonyolult mondatok területéről hozok példát a nyelvi kompetenciára mint a képességfejlesztés egy lehetséges területére.

3. ELEMI MONDAT – BONYOLULT MONDAT

A tanulók az első ciklusban alapvetően kétféle *művelési tevékenységet* végeznek a feladatok során, ez a szabálykeresés és a szabályalkalmazás. Ekkor „a tanuló önállóan vagy tanári segítséggel, megadott algoritmus alapján következtet, új összefüggés, szabály birtokába jut. Eközben, a műveletek eredményeképpen mondatokat, szövegeket

állít elő, vagy összetevőire bontja fel. A gyakorlati nyelvi, alkotó tevékenység és a nyelvtani szabályokat megismerő vagy alkalmazó tevékenység így egy közös folyamatot alkot. A nyelv tényleges használata és a grammatikával való foglalkozás tehát nem válik szét” (Bánréti é. n., 20.) A másik tevékenység ebben a programban az *ismeretmozgósító*, azaz az ismeretszerző és ismeretalkalmazó (Bánréti é. n., 22.).

Az elemi mondat című fejezet alapvető célkitűzése, hogy a tanulók tudjanak „elemi mondatokból bonyolultakat építeni, illetve bonyolult mondatokat elemi mondatokra bontani” (Bánréti é. n., 28.) A bonyolult mondatok elemi mondatokra bontása a mondatokkal való műveletek első lépése a tananyagban. A funkciója az, hogy a gyerekek lépésről lépésre felfedezzék, hogy egy mondatban több állítás rejlik, ezek közül van egy kitüntetett (amit a tananyag a későbbiekben magmondatnak nevez), és vannak a további állítások. Ez a tudás a későbbiekben is fontos lesz, hiszen amikor például egy nyelvről egy másikra fordítunk egy mondatot, valójában a mondatban levő állításokat fordítjuk le. Ugyanakkor a fordításkor is jelentős szerepe van a kitüntetett (mag)mondatnak: nem mindegy, hogy *Az ülő lány szép* vagy *A szép lány ül* mondatot fordítjuk-e magyarról angolra (vagy bármilyen más nyelvre). Nem elég, hogy a fordított mondat tartalmazza a két állítást (vagyis azt, hogy a lány szép és azt, hogy a lány ül), hanem azt is elvárjuk, hogy ugyanaz legyen a fő állítás benne, mint az eredeti nyelven írt mondatban.

A bonyolult mondat elemi mondatokra bontása alapvetően szemantikai (jelentés-tani) feladat, viszont annak, hogy a mondat állításait ilyen módon átfogalmazzuk, formai (szintaktikai/mondattani, illetve morfológiai/alaktani) következményei vannak. Ugyanis ha egy nem elsődleges állítást (vagyis egy olyan állítást, amit például egy jelzővel fejeztünk ki) egy elemi mondatban elsődlegesként fogalmazzunk meg (azaz alanyi-állítmányi viszonyra alakítunk), akkor az eredeti szerkezet (többnyire jelzős vagy határozós szerkezet) helyett egy igei állítmányt (időnként kopulás névszói állítmányt) tartalmazó mondatot kell mondani. Tehát ez a gyakorlat a későbbiekben morfológiai gyakorlattá is válik.

A bonyolult mondatok elemiekre bontása ugyanakkor nem mindig problémamentes: több olyan másodlagos állítás van a mondatban, melyeket fő állításként (ragozott igével) nem lehet ugyanolyan jól visszaadni, mint a többbit, és ezért az ilyen állítások elemi mondatokkal megfogalmazva legalább is furcsán hangzanak. Néhány példa:

- (1) A segédigét vagy kopulát tartalmazó mondatokban a segédige (vagy kopula) vonzatának kell tartanunk a főnévi igenevet, és azzal együtt alakítani ki az elemi mondatot. Másképp ugyanis nem lehetne értelmes elemi mondatokat létrehozni. Például: *Péter úszni fog* (*Péter fog?*) vagy *Péter úszni szeretne* (*Péter szeretne?*).
- (2) Előfordulhat, hogy a jelzős névszói állítmányban a jelző és a jelzett szó (pl. *okos fiú*) speciális viszonyban vannak egymással: a jelzett szó igazából elhagyható is lenne, a mondat akkor is ugyanazt jelentené (*Péter okos fiú* = *Péter okos*). Ilyen mondatok elemzésekor lehetnek olyan tanulók, akik úgy érzik, hogy az elemi mondatokra bontáskor nem külön állítás az, hogy Péter fiú és az, hogy Péter okos, hanem csak egy állítás van a mondatban, az, hogy Péter okos fiú.
- (3) Problémát okozhat, hogy bizonyos jelzők vagy határozók nem alakíthatók külön állítmánnyá, pl.: *nagyon okos* (az okossága nagyon van?), *állítólagos betörő* (a betörősége állítólagos?).

- (4) Azok a bonyolult mondatok, ahol a másodlagos állítások és a fő állítás között előidejűség van, nem bonthatók az eredeti módszerrel értelmesen elemi mondatokra, legalábbis nem abban az értelemben, hogy az elemi mondatoknak tetszőleges a sorrendje. Pl.: *Az ablakon kiugró fiú csúnyán megütötte magát* (furcsa elemi mondatok: mag: *A fiú megütötte magát.*, többi: *A megütés csúnya volt. A fiú kiugrott az ablakon*). Ilyen esetben egy plusz elemi mondat betoldásával oldható fel a probléma: *A kiugrás megelőzte a magát megütést.*
- (5) Az olyan birtokos szerkezetek, ahol a birtoklás nem valódi, csak valami oknál fogva a kapcsolatot birtokvisztonnyal fejezzük ki, nem alakíthatók alany-állítmány szerkezetű elemi mondatokká. Ilyen birtokos szerkezetek például a hozzátartozás kifejezése: *A madár a fa ágán ült – A madár az ágon ült. Az ág a fáé* vagy *Péter anyja sírva fakadt – Az anyja sírva fakadt. Az anyja Péteré.* Egy kisebb átfogalmazással azonban érzékeltethető a kapcsolat, amely hasonlít a birtokláshoz, de mégsem teljesen ugyanaz: *Az ág a fához tartozik. Az anyja Péterhez tartozik.*

Miért alkalmazzuk mégis az elemi mondatokra bontást, ha ez az eszköz nem problémamentes? Azért, mert egyrészt a gyerekek hamar ráéreznek a műveletre (különösen, ha bevalljuk, hogy nem mindent lehet magától értetődően elemi mondatokkal kifejezni, és ezért nem kell, hogy zavarba jöjjenek a feladatok megoldásakor), és megtanulnak játszani az állítások sokféle megformálásával, másrészt alkalmat teremtünk a szófajok és mondatrészek átismétlésére, az ezzel kapcsolatos tudás megerősítésére és gyakorlására játékos formában. Ráadásul a tanult idegen nyelvekkel hozott párhuzamok jó alkalmat adnak a különféle nyelvek mondat szerkezetének összehasonlítására és a hasonlóságok felfedezésére (olyan hasonlóságokra például, hogy minden nyelvben alany-állítmány viszonyként fogalmazódik meg a fő állítás, amit magmondatként definiálhatunk, és egyéb, nem ragozott igét tartalmazó szerkezetként a többi állítás). Egy másik fontos funkciója is van a bonyolult mondat–elemi mondat gyakorlatoknak: az ige vonzatainak felfedezése (expliciten ez a későbbi fejezetekben kerül szóba). Amellett, hogy ez is univerzális nyelvi jelenség, segít az idegen nyelv tanulásában is, ugyanis ott is minden igével együtt meg kell tanulni annak vonzatait, ahogy a magyarban is: az ige a vonzataival együtt alkot egy elemi mondatot.

A fentiekből látszik tehát, hogy a bonyolult mondatok elemi mondattá bontása esetén nem elégedhetünk meg az elemi mondatok listájával, hanem szükség van arra is, hogy kijelöljük, melyik elemi mondat tekinthető a bonyolult mondat magmondatának (vagyis a bővített mondat egyszerű mondatának). Ugyanis a mondat jelentése nemcsak a benne levő állításokkal azonos, hanem az is fontos információ, hogy ezek közül melyik a mondat fő állítása. Emellett a fordított folyamatot is végre kell hajtani: az elemi mondatokból (különböző magmondat-kijelölésekkel) bonyolult mondatokat generálunk. A kommunikációs készség fejlesztése mellett ez a játék segíti a tanulókat a mondat szerkezetének jobb megértésében is, és a szófajok és a mondatrészek kapcsolatának feltárásában azáltal, hogy a gyerekek rájönnek, hogy az elemi mondatok egy bizonyos halmazából több különböző bonyolult mondat is felépíthető attól függően, hogy melyiket határozzuk meg magmondatként. A hagyományos nyelvtanban a mondatelemzés a mondatrészek és a szintagmatikus kapcsolatok megkeresését és elnevezését jelenti (a definíciók alapján a rákérdezéses teszttel a mondatrészek címkével való ellátása). Ebben a tananyagban viszont a mondatelemzésnek az a célja, hogy a mondatok részekre bontásával, illetve új

mondatok összerakásával működtetni tudjuk az anyanyelvi tudásunkat, és így felfedezük, hogy mi minden is rejlik a mondatok szerkezetében.

A hagyományos nyelvtan tanítása során felmerülő két leggyakoribb probléma az, hogy egyrészt még a legjobb tanulók is összekeverik néha a szófaji és a mondatrészek szerint való osztályozást; másrészt hogy a különböző kategóriák felcímkézése nem mindig sikeres, mert nem mindig egyértelmű. Az első probléma (mondatrész és szófaj elkülönítése) abból származik, hogy valóban szoros a kapcsolat a szófaji kategória és a mondatrészi szerep között. A jelzők mindig melléknevek vagy melléknévi igenevek. A főnevek alanyi, tárgyi, valamilyen határozói vagy állítmányi szerepet töltenek be (a megfelelő ragokkal ellátva: tárgyraggal mindig tárgyi, határozóraggal mindig határozói, rag nélkül alanyi vagy birtokosi, kopula mellett állítmányi szerepet tölthetnek be a főnevek). A ragozott ige mindig az állítmány, a főnévi igenév a hagyományos elemzések szerint alany, tárgy vagy célhatározó (de például soha nem lehet hely- vagy időhatározó), a határozószavak mindig határozók, a névmások meg egyszerűen abban a szerepben lehetnek, amilyen kategóriát helyettesítenek, de ez természetesen mindig névszói kategória. Ebben a tananyagban az elemi mondatokra bontással és a bonyolult mondatok létrehozásával rámutathatunk arra, hogy milyen szoros ez az összefüggés a szófaji kategória és a szó által betölthető mondatrészi szerep között.

A második probléma (a pontos kategóriacímkék eltalálása) elsősorban a különböző határozók megállapításánál szokott jelentkezni. Ebben a tananyagban csak akkor kell pontos kategóriacímkét definiálni, ha annak jelentősége van: fontos például, hogy valami vonzat-e vagy szabad bővítmény, mivel ez befolyásolja az elemi mondatok létrejöttét. Ehhez jó tudni, hogy mely mondatrészek számítanak mindig vonzatnak, melyek azok, amelyek csak néha (bizonyos igék mellett), míg máskor nem, és melyek azok, amelyek szinte soha nem vonzatok. Amennyiben a konkrét határozók viselkedése semmiben sem tér el egymástól, felesleges aprólékosan felosztott alkategóriákat definiálni és azokat felismertetni.

4. RÉSZLETEK A NYELVTAN–KOMMUNIKÁCIÓ–IRODALOM TIZENÉVESEKNEK ÁTDOLGOZOTT VÁLTOZATÁBÓL

2005–2006-ban a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszékén Bánréti Zoltán kérésére, Viszket Anita vezetésével létrejött egy hallgatókból álló csoport a Bánréti-tankönyvek átdolgozására. Feladatuk elsősorban az volt, hogy korszerűsítsék, frissítsék az anyagot, de természetesen nem kerülhették meg a tananyag grammatikai átgondolását sem. Ezt a munkát sajnos nem sikerült végigvinni (ehhez az adott keretek szűkösen bizonyultak), de a tankönyv első részének alapos átgondolása és átírása megtörtént, ennek a tapasztalataiból építkeznek ez a dolgozat is. A következőkben ebből a munkából hozok példákat.

Nézzünk egyet:

I. A kerítésen átugró ravasz róka elcsípte a szomszéd hangosan káráló tyúkját.

Bontsuk egyszerűbb mondatokra ezt a bonyolult mondatot. Célszerű úgy elkezdene, hogy azt az egyszerű mondatot keressük meg először, ami azt az alapeseményt írja

le, amit a mondat többi része részletesebben mutat be. Figyelnünk kell arra, hogy a ró-káról, a tyúkról és a szomszédról is minden dolgot elmondjunk.

II.

- a) A róka elcsípte a tyúkot.
- b) A róka átugrott a kerítésen.
- c) A róka ravasz volt.
- d) A tyúk kárált.
- e) A kárálás hangos volt.
- f) A tyúk a szomszédé.

Hasonlítsd össze a bonyolultabb mondatokat az egyszerűsítések eredményeként kapott mondatokkal!

Az I. pontban egy bonyolult mondat, a II. pontban hat sokkal egyszerűbb mondat található. „De ez a hat egyszerűbb mondat együttesen ugyanazt a jelentést közli, amit az egyetlen bonyolult mondat. Vagyis a bonyolult mondatot tulajdonképpen felbontottuk egyszerűbb mondatokra. Persze ez fordítva is igaz: a II. pont egyszerűbb mondataiból fel tudunk építeni egy (vagy több) bonyolult mondatot” (az eredeti tankönyv definíciója).

(1.) A II. pontban található hat egyszerűbb mondatához kapcsolj egy-egy színt! (Az első lehetne például zöld, a második sárga és így tovább.) Megfelelő színű keretkezéssel jelöld meg az I. számú bonyolult mondatban, hogy ennek mely részei felelnek meg az egyes egyszerűbb mondatoknak!

(2.) Próbáld ki, hogy a II. pontban található egyszerűbb mondatokat lehet-e tovább egyszerűsíteni úgy, hogy még mondatok maradjanak! A lehetséges egyszerűsítések helyét kérdőjel mutatja.

- a) A róka elcsípte a tyúkot.
A róka elcsípte ?
A róka ? a tyúkot
? elcsípte a tyúkot
- b) A róka átugrott a kerítésen.
A róka átugrott ?
A róka ? a kerítésen
? átugrott a kerítésen.
- c) A róka ravasz volt.
A róka ?
? ravasz volt
- d) A tyúk kárált.
A tyúk?
? kárált
- e) A kárálás hangos volt.
A kárálás ?
? hangos volt
- f) A tyúk a szomszédé.
A tyúk ?
A szomszédé ?

Láthatod, hogy a kérdőjeles helyeket ki kell tölteni, hogy a mondatok érthetők legyenek. Vagyis a hat egyszerűbb mondat tovább már nem bontható. Így ezek a legegyszerűbb mondatok közé tartoznak. Úgy kaptuk őket, hogy egy bonyolultabb mondatot felbontottunk. Megmutattuk, hogy a legegyszerűbb mondatokból bonyolultak építhetők fel. „Azokat a legegyszerűbb mondatokat, amelyekre a bonyolultabb mondatok felbonthatók, és amelyekből bonyolultabb mondatok állíthatók össze, elemi mondatoknak nevezzük. Az elemi mondatok a mondatalkotás építőkövei” (az eredeti tankönyv definíciója).

Ezeket a feladatokat úgy oldják meg a tanulók, hogy először megkeresik az alapeseményt, azután a többi mondatrész már ennek részleteit mutatja be. El kell azonban különíteni azokat az eseteket, amikor hiányos mondatokról van szó. Tehát egy ponton túl a mondatok tovább már nem egyszerűsíthetők, és ez lesz az elemi mondat. Előfordulnak azonban a tankönyvi példák között olyan esetek, amikor önmagában a mondat nem hiányos, és értelmezhető (a tanulók rá is kérdezhetnek, hogy miért mondjuk azt a mondatról, hogy hiányos): például *A róka elcsípte a tyúkot* egyik elemi mondatának további egyszerűsítéseként a 2. feladatban az *? elcsípte a tyúkot* elemi mondat. Ez az elemi mondat azonban nem az általunk elemzett bonyolult mondatához tartozik, nem hagyhatjuk ki azt, hogy a róka volt az, aki elcsípte a tyúkot, mert ebben az esetben nincs olyan közlési helyzet, ahol ez a tény már ismeretes volna. Itt tehát fontos felhívni a tanulók figyelmét arra, hogy akkor jó a megoldás, ha az elemi mondatok halmaza együttvéve ugyanazt jelenti, mint az a mondat, amelyet felbontottunk, illetve arra, hogy ugyanazoknak a szavaknak kell szerepelniük az elemi mondatokban is, mint az eredeti bonyolult mondatban.

Ebben a fejezetben még nem foglalkozik konkrétan a tananyag azzal, hogy mi a magmondat, de a tanulónak könnyebb, ha a felbontás a mondat egyszerűsítéséből indul ki, és ez jó alapot ad a következő fejezetekhez, ahol a mondatokat részletesebben elemezzük. Tehát már az elejétől úgy végezzük az elemi mondatokra bontást, hogy megkeressük, mi a fő állítás a mondatban, és ez lesz az első elemi mondat. Ezután a következő fejezetben (*A bonyolultabb mondatok magja*) a már megtanult és begyakorolt elemi mondatokra bontás után következhet az, hogy ugyanazon a mondaton az elhagyásos módszert alkalmazva megmutatjuk, hogy melyik a magmondat, és hogy miért éppen az. E feladatípus begyakorlása után a következő szint a bonyolult mondat magváltoztatással átalakítása.

Nézzünk egy példát!

Itt van a következő, bonyolultabb mondat:

A parázson süített pecsenye illata kellemesen csiklandozza az (én) orromat.

Az *én* szót azért tettük zárójelbe, mert a mondat nélküle is érthető. De azért nem hagytuk el egészen, mert segítségével könnyebben fogjuk megtalálni az elemi mondatokat.

Keressük most meg az előbbi mondatunk magját! Ehhez az szükséges, hogy a bonyolultabb mondatot egyszerűsítsük a legegyszerűbb, de önmagában is érthető elemi mondatra. Ez úgy történik, hogy elhagyjuk azokat az információkat, amelyek nem szükségesek feltétlenül ahhoz, hogy a mondat értelmes legyen. A bonyolult mondat magja az az elemi mondat, amely az egyszerűsítések után megmarad.

A parázson sültött pecsenye illata kellemesen csiklandozza az (én) orromat.

A pecsenye illata kellemesen csiklandozza az (én) orromat.

A pecsenye illata csiklandozza az (én) orromat.

Az illat csiklandozza az (én) orromat.

Az illat csiklandozza az orrot.

Így jutunk el a magmondathoz.

Hogyan kaphatjuk meg a bonyolult mondatba épített többi elemi mondatot? Úgy, hogy megvizsgáljuk, milyen közléseket hagytunk el az egyszerűsítés során. Majd ezeket is elemi mondatokban fogalmazzuk meg.

Milyen közlést hagytunk el a pecsenyével kapcsolatban? Elemi mondattá alakítva:

Valaki parázson sültötte a pecsenyét. (A pecsenye parázson lett sültve.)

A csiklandozással kapcsolatban is elhagytunk egy közlést. Elemi mondatban:

A csiklandozás kellemes.

Milyen közlést hagytunk el az illattal kapcsolatban? Elemi mondatban megfogalmazva, ezt:

Az illat a pecsenyéé.

Végül az orról szóló, elhagyott közlést is fogalmazzuk meg elemi mondatként:

Az orr az enyéem.

Írjuk most egymás mellé a bonyolult mondatot és azokat, amelyekre a bonyolultat felbontottuk.

A bonyolult mondat

A parázson sültött pecsenye illata kellemesen csiklandozza az (én) orromat.

Az elemi mondatok

1. Az illat csiklandozza az orrot (ez a magmondat).
2. Az illat a pecsenyéhez tartozik. / Az illat a pecsenyéé.
3. A pecsenye parázson lett sültve.
4. A csiklandozás kellemes.
5. Az orr hozzám tartozik. / Az orr az enyéem.

(1.) De mi történne akkor, ha egy másik elemi mondatot választanánk magunk? Végezzünk el egy kísérletet ennek földerítésére!

I. A parázson sültött pecsenye illata kellemesen csiklandozza az orromat.

III. A parázson sültött pecsenye illata által kellemesen csiklandozott orr az enyéem.

III. Az orromat kellemesen csiklandozó illatú pecsenye parázson sültött.

IV. Az orromat kellemesen csiklandozó illat a parázson sültött pecsenyéé.

- a) Milyen elemi mondatok tartoznak ehhez a négy bonyolult mondatához?
- b) Sorold fel a négy bonyolult mondat magmondatait!
- c) A elhasznált elemi mondatok készletének egyezése ellenére mi okozza az öt bonyolult mondat különbségét?
- d) Keresd meg az egyes bonyolult mondatokban azokat a toldalékolt szavakat, amelyek a nem magként használt elemi mondatokat képviselik a bonyolultban!

5. ÖSSZEFOGLALÁS

Az előző fejezetben tehát Bánréti Zoltán NYKIT programjából hoztam példákat arra, hogyan képzelhető el a grammatikai képességfejlesztés az általános iskola 5–6. osztályában. Ezek a feladatok elsősorban a szabálykeresés és a szabályalkalmazás műveleti tevékenységein keresztül fejlesztik a tanulók variációs, kombinációs készségét, valamint a szerkezetérzékét is, hiszen a mondatok struktúráját vizsgálják, valamint a mondatok összetevőit játékos formában: a kirakós játék analógiájára szerelnek szét és raknak össze mondatokat. Ez a képesség később, más tantárgyaknál is hasznos lehet, de az idegen nyelvek tanulását is segíti.

Mindezek mellett ezek a tevékenységek a nyelvi-kommunikációs képességeket is fejlesztik elsősorban azért, hogy a tanulók egy használható eszközt kapnak arra, hogy egy mondatból, később egy szövegből ki tudják választani a fő állítást, vagyis a legfontosabb információt a közlendőkből, ez pedig az olvasást, a szövegértést, de a saját szövegek létrehozását is segíti. Ez a program tehát jól példázza, hogy hogyan kapcsolható össze a grammatika és a kommunikáció, és hogy a nyelvi kompetencia nem önmagában azt jelenti, hogy valaki szépen tud beszélni az anyanyelvén, hanem azt is, hogy a mindenkiben benne levő anyanyelvi tudás explicitté tétele segíti a kommunikációs képességek fejlesztését is.

JEGYZET

¹ Az *Ember és nyelv* című tankönyvet tulajdonképpen „egy az egyben” átvették.

² „[...] a mondatépítés kombinatorikus alapegysége. Olyan mondat, amely csak a névelőket, az alanyt, állítmányt és vonzatait tartalmazza, amennyiben azok szükségesek” (Bánréti é. n., 17.).

³ Az alany-állítmány szerkezetet tartalmazó elemi mondat.

IRODALOM

- Alberti Gábor – Medve Anna (2002): *Generatív grammatikai gyakorlókönyv, I–II*. Budapest, Janus/Books.
- Bánréti Zoltán (1994): *Programleírás*. Veszprém, Nodus Kiadó.
- Bánréti Zoltán (é.n.): *Tanítás és tanulás I–II*. Nodus Kiadó. Veszprém.
- B. Nagy Ágnes (2005): Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben. In B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I*. Pécs, Iskolakultúra. 37–69.
- Fiatál Nyelvészek Munkaközössége (1972): Nyelvtudomány és anyanyelvi oktatás. In *Magyar Nyelvőr*, 96, 442–451.
- Hoffmann Ottó (1989): *Útmutató a nyelvi-kommunikációs nevelés c. segédanyag használatához*. Pécs, Baranya Megyei Pedagógiai Intézet.
- Kántor Gyöngyi (2005): Az anyanyelvi nevelés helye és korszerű feladatai. In B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok, I*. Pécs, Iskolakultúra, 110–115.
- Zsolnai József (1987): *A tanulás tervezése és irányítása a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programban*. 2. kiadás. Budapest, Tankönyvkiadó.

GYENGE HAJNALKA

7. ÉS 8. OSZTÁLYOS ANYANYELVI NYELVTANKÖNYVEK ELEMZÉSE A (VERBÁLIS) HUMOR SZEMPONTJÁBÓL

1. BEVEZETÉS

Írásomnak nem célja a humor különböző szintjeinek, megjelenési formáinak tárgyalása, sokkal inkább az, hogy rámutassak, mennyire nyitottak a (verbális) humorra a nyelvtankönyvek. Általános és középiskolai tanulmányaim során sokféle tankönyvvel találkoztam, és a számos különbség mellett egyvalamiben megegyeztek: általában nem voltak sem érdekesek, sem humorosak. E tapasztalataimból merítettem az ötletet, hogy a lehető legtöbb nyelvtankönyvet megvizsgálva feltérképezem, van-e elmozdulás akár pozitív, akár negatív irányban a humort tekintve a régebbi és az újabb kiadású tankönyvek szövegében, feladatanyagában.

A jelen munka az általános iskola 7. és 8. osztályainak szóló tankönyveket vizsgálja. Választásom azért esett ennek a korosztálynak szóló taneszközökre, mert egyrészt 9 éves kortól kezdve nő meg a verbális humor jelentősége a gyerekeknel (Séra 1983, 133.), másrészt a Nemzeti Alaptantervben az 5. osztálytól kezdve fogalmazódnak meg konkrétabb irányelvek a humort illetően. A NAT-ban „az ítéloképesség, az erkölcsi, esztétikai és történelmi érzék fejlesztése” címszó alatt szerepel „a humor személyiség- és közösségépítő szerepének a megértése”. Minden évfolyamra kivetítve tárgyalja a humort, annak megjelenési formáit és szerepét: ezekből kiemelném az általános iskolai felső osztályokra vonatkozó részeket: „5–6. évfolyam: A humor kiemelt szerepének érzékelése a mindennapokban (például vicc) és a műalkotásokban a korosztály érdeklődésének megfelelő néhány szöveg kapcsán. 7–8. évfolyam: A helyzet- és jellemkomikum a művészetben, a szerzői modalitás különféle formáinak azonosítása, jelentésteremtő szerepük felismerése (például ironia, gúny).” Elsősorban a NAT e pontjaihoz igazodva igyekeztem elemezni a kiválasztott tankönyveket.

1.1. TANKÖNYV ÉS HUMOR

Miért tartom fontosnak, hogy egy tankönyvben teret kapjon a humor? A kérdés megválaszolásában Forgács Erzsébet szavaira támaszkodnék: „... az anyanyelv tanításának nem kell szükségszerűen unalmasnak lennie” (Forgács 2005, 13.). Természetesen itt legtöbbször a nyelvtanóráknak a sajnálatosan alacsony népszerűségi indexére asszociálhatunk, melyet különböző felmérésekből, tanulmányokból ismerünk.¹ Ez az egyik sarkalatos pont, amin javítani érdemes: az „unalmas” jelzőt „érdekes”-re cserélni – azaz növelni az anyanyelvi órák presztízsét. Érdekes mindaz, ami eltér a megszokott, mechanikus feladatípusoktól, a személytelen szövegtől, a tagolatlan szövegképtől. Érdekes az, ami játékos formában rámutat a nyelv kaméleonjellegerre, arra, hogy a(z) (anya)nyelvtudás nemcsak magától értetődő képesség bennünk, hanem sokszínű-

ségénél fogva sokféleképp alakítható, alkalmazható és szórakoztatni képes képződmény. S ha már eljutottunk a szórakoztatás, a játékoság fogalmáig, nem járunk messze a humortól sem.

„A játék és a humor összefügg, hisz a humor a szellem játéka.”² Hogyan is valósítható meg a tankönyvek „humorossá” tétele? Leszögezném, hogy véleményem szerint nem arra van szükség, hogy a nyelvtankönyvek komolytan hangnemben szóljanak a diákokhoz. Ezt adott esetben a tanár feladatának tartom: ha a jelleme engedi, nem baj, ha egy-egy gondolatot komikusan ad elő, esetleg ironizál, viccet mesél, ami a tananyaghoz kapcsolódik (szerkezetében vagy témájában). Ez azonban nem egyenlő azzal, hogy a tanár állandó jelleggel „jópofáskodjon” – azt a gyerekek azonnal észreveszik, és hamar oda a tekintély. A tankönyv viszont abban segíthetne, hogy a kevésbé érdekes meghatározásokat, szövegeket néhány meghökkentő, vicces példamondattal színesítse, valamint hogy kreativitásra nevelje a gyerekeket: arra serkentse őket, hogy felfedezzék anyanyelvük adottságait, és használják is ki azokat. Ennek egyik módja a nyelvi játékokkal való foglalkozás, hiszen „a nyelvi játék a nyelvi kreativitás egyik legpregnansabb megjelenési formája” (Forgács 2005, 14.). Nyelvi kreativitáson Forgács Erzsébet (2005) a beszélőnek azt a komplex képességét érti, ami a megszokottól, az elvárttól eltérő, meglepő megnyilatkozások megfogalmazását, illetve megértését célozza meg. Ez a képesség mindenkiben megtalálható, kiben nagyobb, kiben kisebb mértékben, és úgy gondolom, hogy a megfelelő módszerrel és támogatással mindenki hozzásegíthető ennek alkalmazásához.

Nem szeretnék teljesen elmarasztalóan szólni a humort mellőző, „száraz” feladattípusokról: ezek is jelenthetnek intellektuális kalandot; vagy ellenkezőleg: azzal, hogy a tananyag begyakorlását, gyakran rutinszerű alkalmazását segítik elő, biztonságérzetet adhatnak. Ugyanakkor az ilyen feladatokat követően a témakörhöz illő nyelvi játékok segíthetnek oldani az esetleg merev szerkezetű anyagot – akár növelhetik a motivációt a diákokban, hogy érdemes és élvezetes dolog foglalkozni az anyanyelvével. Számos gyűjteményből lehet anyagot meríteni, de a saját ötletek, az egyéni feladatalkotás még tanulságosabbnak tűnik. Ezt a feladatot is át lehet ugyan hártani a pedagógusra, de mivel nem egyforma a humorérzékünk, és kreatív gondolkodásunkban is különbözünk, sokaknak nehézséget okozhat ilyen jellegű feladatok alkotása. Ha viszont a tankönyvekben helyet kapnának humor eszközeit felhasználó, kreativitásra serkentő feladatok, nyelvi játékok, az a tanárnak és diáknak egyaránt hasznos mankóul szolgálhatnak.

A népszerűség növelése és a motiválás mellett további érvként említeném meg a kompetenciafejlesztést. A különböző nyelvi játékok különböző nyelvi szinteket aktívnak: „[...] a betűjátékok többek között a hang és betű viszonyának megértéséhez nyújtanak segítséget; a különféle totó-, lottófeladványok a helyesírás ismeretek megszilárdítására szolgálnak; a betű-, szó-, képrejtvények a nyelvi fantáziát, találékonyságot fejlesztik, ezenkívül a szójelentéstani ismeretek terjesztésének hasznos eszközei; [...]” (Grétsy 1974, 10.). Ha a feladat megfogja a gyerekeket, akár saját feladatgyártásra is serkenthetjük őket, további képességeket fejlesztve a diákokban: „A nyelvi játékokon alapuló szövegek megértése tehát nemcsak feltételezi a fejlett anyanyelvi [...] kompetenciát, hanem a nyelvi játékokra való reflektálással fejleszti is azt” (Forgács 2005, 14.). Ide kapcsolnám a nyelvi játékok mellett a vicceket is, amelyek nemcsak az

óra vonzerejének növelésére alkalmasak, hanem egy-egy nyelvtani jelenséget is képek kézzel foghatóvá tenni, segíteni annak megértésében és alkalmazásában.

E gondolatok szerint igyekeztem megvizsgálni a 7. és 8. osztályosoknak szóló anyanyelvi tankönyveket, munkatankönyveket, s e szempontoknak megfelelően értékelem is azokat.

2. A VIZSGÁLAT MÓDJA

Mielőtt hozzálátnék a taneszközök részletes elemzéséhez, ismertetném a vizsgálódás módját, menetét.

Az elemzés szempontjainak, indikátorainak megfogalmazásakor Kerber Zoltán magyar nyelv és irodalom tankönyveket vizsgáló tanulmányát vettem alapul, és megpróbáltam minél objektívebb analízist készíteni. „Meghatározhatók természetesen olyan mutatók, amelyek fontos, jelentős pontokat mutatnak meg az elemzésben, ugyanakkor számtalan olyan szubjektív szempont is létezik, amely felülírja, arányai-ban eltolja vagy teljesen megváltoztathatja ezek értelmezhetőségét.”³ Az objektivitás a humor témakörében is csak részben lehetséges: a humorérzék relatív tulajdonságunk, nem tartunk egyformán szellemesnek egy-egy megnyilatkozást, viccet. Így sajnos nem tudok minden esetben pontos, számszerű adatokkal szolgálni, mint ahogy a humoros példamondatok esetében sem. Ezért a táblázatszerű összevetést követően minden tankönyvre szöveges értékelés formájában is kitérek.

Hogy minél egyértelműbb eredményeket kapjak, az adott korosztályhoz szóló tankönyvekben ugyanazon fejezeteket hasonlítottam össze egymással. Ahol ez nem volt teljes mértékben lehetséges, ott a döntésemet indokoltam. A vizsgálat-hoz a hetedik-es tankönyvekben a bővítmények, alárendelt szintagmák fejezeteket hasonlítottam össze egymással, a nyolcadikosokban pedig az összetett mondatról szóló fejezeteket. A Nagy L. János-féle tankönyvnek csak tizennégy éveseknek szóló kötetét tanulmányoztam, mert itt tárgyalja mind az egyszerű, mind az összetett mondatokat.

Az indikátorokkal tehát arra szeretnék rávilágítani, hogy milyen (és mennyi) humoros elemet tartalmaz a tárgyalt tankönyv. Ahol szükségét láttam, konkrét leírását is adtam az általam humorosnak tartott feladatnak. A vizsgálatban tehát a következő indikátorokat alkalmaztam: a) nyelvi játék, b) vicc, c) humoros példamondat, d) humoros illusztráció, e) érdekesség.

A nyelvi játék különbözőképpen definiálható annak megfelelően, mely tudomány-ág szemszögéből törekszünk meghatározni azt. Az analízis során nyelvi játéknak tekintettem minden olyan feladatot, amely beilleszthető volna Grétsy László *Anyanyelvünk játéka*i című gyűjteményébe is, lévén, hogy nagyon gazdag feladat-/feladványanyagot tartalmaz. Lényegében tehát a Forgács Erzsébet-féle meghatározáshoz ragaszkodtam: „A nyelvi játék terminust átfogó kategóriaként kezelem, s a nyelv játékos felhasználását értem rajta...”⁴

A vicc kategóriája már egyértelműbb. Vicc minden olyan szöveg, amely szerkezetében négy pontnak felel meg: bevezetés, implicit kontraszt (az alapsituáció ismertetése), explicit kontraszt (feszültségfokozás), relaxáció (feszültségfeloldás, poén).⁵

Mint ahogy arra fentebb is utaltam, a humoros példamondatok kategóriájának objektív volta vitatható, ezért a szöveges értékelésben indokoltnak tartottam néhány példa idézését. Minden olyan példamondatot e ponthoz soroltam, ami ironikus, meglepő, irreális, meghökkentő volt. Ugyanez érvényes a humoros illusztráció, kép indikátorára is, ahol szintén indokolni fogom az értékelésemet.

Az érdekességek témaköre elég tág, és nem utolsósorban relatív. Ide soroltam minden olyan „megjegyzést”, amely kicsit eltávolodik a szorosán vett tananyagtól, és felkeltheti a diák érdeklődését, igényét tudásának tágítására. Ez az a kategória tehát, ahol nem ragaszkodtam ahhoz, hogy kimondottan humoros legyen. Lévén, hogy ez a kategória sem objektív, idézem a konkrét egységeket, melyeket ehhez a ponthoz soroltam be.

3. TANKÖNYVANALÍZIS

Az elemzésben a következő taneszközöket vizsgálom (a kiadás dátuma szerint növekvő sorrendben):

- Nagy L. János 1994. *Nyelv – szöveg – játék tizennégy éveseknek.*
- dr. Hetényi – dr. Tolvaj 1997. *Anyanyelvi munkatankönyv, 7. osztály.*
- dr. Hetényi – dr. Tolvaj 1997. *Anyanyelvi munkatankönyv, 8. osztály.*
- Adamikné dr. Jászó Anna – dr. Fercsik Erzsébet (1998): *Édes anyanyelvünk – magyar nyelvtan 7. évfolyamos tanulók számára.*
- Széplaki Erzsébet 2002. *Nyelvtan és helyesírás munkáltató tankönyv, 8. osztály.*
- Antalné dr. Szabó Ágnes – Raátz Judit 2005. *Magyar nyelv és kommunikáció-tankönyv a 7–8. évfolyam számára.*
- Antalné dr. Szabó Ágnes – Raátz Judit 2006. *Magyar nyelv és kommunikáció-munkafüzet a 8. évfolyam számára.*

Elsőként Nagy L. János tankönyvét mutatom be részletesen. A taneszközben nagyon kevés a feladat, ennél fogva nyelvi játékot sem találtam – de ezt talán nem is lehet felróni, hiszen nem munkatankönyvről van szó. A példamondatok tekintve az irodalmi példák vannak túlsúlyban, humorosnak mondhatókat nem találtam. Elvértve akadnak játékosnak mondható részekre, de ez nem volt számottevő. Megemlítendő azonban, hogy Nagy L. János tankönyvében a *Szövegmondát* című fejezetnél már sok humoros szöveget találni, és több a komikus illusztráció is – e fejezet azonban nem egyeztethető össze a többi taneszközben vizsgált témakörökkel. Lehetséges, hogy a verbális humor színtereiként nem a mondattani fejezeteket neveznék meg a tankönyvszerzők, sokkal inkább a szöveg szintjét tartják erre alkalmasnak. Véleményem szerint azonban minden nyelvi szint alkalmas arra, hogy játszunk vele, és kihasználjuk a magyar nyelv adottságait.

A három évvel későbbi kiadású Hetényi–Tolvaj-féle 7. osztályos tankönyvben a humor használatát illetően már előrelépést lehet felfedezni. Igaz, a példamondatoknak csaknem 90%-a, valamint a feladatoknak szintén jelentős része irodalmi szövegekből, versekből idéz részleteket, és a szerzők nem törekszenek arra, hogy megnevettessék a diákokat. Az illusztrációk grafikai munkák: inkább esztétikailag, mint a humor szem-

1. táblázat

Vizsgált pontok → Tankönyv ↓	a) Nyelvi játék	b) Vicc	c) Humoros példamondat	d) Humoros illusztráció, kép	e) Érdekesség
NAGY L. János: <i>Nyelv – szöveg – játék tizenhét éveseknek; Fejezet: Az egyszerű mondat</i>	Nincs	Nincs	- Karinthy Ferenc: Adagolás (+ feladatok hozzá)	1 db	„Tudod-e, hogy kicsoda?” – vicces hangalakú szavak jelentésére kérdeznek rá
DR. HETÉNYI – DR. TOLVAJ: <i>Anyanyelvi munkatankönyv, 7. osztály; Fejezet: V. A bővítmények</i>	1 db rejtvény	Nincs	Nincs	Nincs	„Milyen diáknyelvi (szóval) szavakkal fejeznéd ki a következőket?”
DR. HETÉNYI – DR. TOLVAJ: <i>Anyanyelvi munkatankönyv 8. osztály; Fejezet: Az összetett mondat</i>	1 db rejtvény (csigavonalban ki kell olvasni a szavakat egy betűhálóból)	1 db Jean-vicc → célhatározói mellékmondatot tartalmazó Jean-viccek keresésére feladat; „Mit értünk szalonviccen? Mondd el a vicceselés szabályait!”	Nincs	Nincs	egy feladatban Grétsy Lászlótól idéznek felbegtört szólásokat, amelyeket ki kell egészíteni; nyelvi játékokhoz könyvajánló

1. táblázat folytatása

<p>Vizsgált pontok → Tankönyv ↓</p>	<p>a) Nyelvi játék</p>	<p>b) Vicc</p>	<p>c) Humoros példamondat</p>	<p>d) Humoros illusztráció, kép</p>	<p>e) Érdekesség</p>
<p>ADAMIKNÉ DR. JASZÓ Anna – DR. FERCSIK Erzsébet: <i>Édes anyanyelvünk – magyar nyelvtan 7. évfolyamos tanulók számára</i>; Fejezet: A bővítmények: a tárgy, a határozó és a jelző</p>	<p>Nincs</p>	<p>Nincs</p>	<p>Nincs</p>	<p>Nincs</p>	<p>A 25 alfejezetből 15-ben „Alljunk meg egy szóra” rovat, ahol párbeszédes, kérdézz-felelek formában gyakorlati problémákat magyaráznak meg, és hívják fel egy-egy érdekes nyelvi jelenségre a figyelmet</p>
<p>SZEPLAKI Erzsébet: <i>Nyelvtan és helyesírás munkáltató tankönyv, 8. osztály</i>; Fejezet: Az alárendelt összetett mondat</p>	<p>Nincs</p>	<p>1 db Jean-vicc → célhatározói mellékmondatot tartalmazó Jean-viccek keresésére feladat „Gyűjts olyan Jean-vicceket, amelyekben a poénja hasonló módon átalakítható célhatározói mellékmondat!” „Írd le az egyik általad gyűjtött viccet! Alakítsd át a vicced poénját is célhatározói alárendelt összetett mondat!”</p>	<p>Nincs</p>	<p>2 db fénykép, mind-egyik az akkori divatról készült – mai szemmel (és ízléstől függően) azonban már viccesnek hat, a témához ugyanakkor nem kapcsolódnak</p>	<p>Egy feladatban nyelvi játékokról szóló könyveket ajánlanak</p>

1. táblázat folytatása

Vizsgált pontok → Tankönyv ↓	a) Nyelvi játék	b) Vicc	c) Humoros példamondat	d) Humoros illusztráció, kép	e) Érdekesség
SZÉPLAKI Erzsébet: <i>Nyelvten és helyesírás munkáltató tankönyv</i> , 8. osztály; fejezet: Az alárendelt összetett mondat	Nincs	1 db Jean-vicc ? célhatározói mellékmondatot tartalmazó Jean-viccek keresésére feladat „Gyűjts olyan Jean-vicceket, amelyek a poénja hasonló módon átalakítható célhatározói mellékmondati!” „Írd le az egyik általal gyűjtött viccet! Alakítsd át a vicced poénját is célhatározói alárendelt összetett mondati!”	Nincs	2 db fénykép, mind-egyik az akkori divatról készült – mai szemmel (és ízléstől függően) azonban már viccesnek hat, a témához ugyanakkor nem kapcsolódnak	Egy feladatban nyelvi játékokról szóló könyveket ajánlanak
ANTALNÉ DR. SZABÓ Ágnes – RAÁTZ Judit: Magyar nyelv és kommunikáció – tankönyv a 7–8. évfolyam számára	Nincs	Nincs	Nincs	2 db, melyek a példamondatokhoz kapcsolódnak, és humorosnak mondhatók	A nagyobb fejezetek elején a témához kapcsolódó idézetek írótól, nyelvészektől

I. táblázat folytatása

Vizsgált pontok → Tankönyv ↓	a) Nyelvi játék	b) Vicc	c) Humoros példamondat	d) Humoros illusztráció, kép	e) Érdekesség
ANTALNÉ DR. SZABÓ Ágnes – RAÁTZ Judit: Magyar nyelv és kommunikáció-munkafüzet a 8. évfolyam számára	Bár nem kifejezetten nyelvi játék, de ez a leginkább megfelelő kategória: „Milyen változások? Mutatkozzatok be minél szellemesebben az alárendelő mondatfajták nevében!”, „Ha tudtok, alkossatok szabályos felépítésű, ám hihetetlen mondatokat!”	Ide sorolnék egy Murphy-törvényhez kapcsolódó feladatot (megad egy ilyen törvényt → ugyanilyen mondatípusú Murphy-törvényt kell keresni, illetve meg kell állapítani, melyik ágrajzhoz lehet hozzárendelni)	Nagyon sok humoros, főleg ironikus példamondatot találtam, itt találtam a lehető legtöbbet, ezért nem tartottam fontosnak a számszerűsítést	8 illusztráció, kapcsolódódnak a feladatokhoz, a szövegekhez	Nincs

pontjából értékelhető. Fontos szerepet kapnak a népszokások, a folklorisztikus jelleg, a hagyományőrzésre nevelés – ezt semmiképp sem tekintem hátránynak, bár a folklór humoros vonulatát nem használják ki. Ugyanez mondható el a 8. osztályosoknak szóló könyvükről is, ahol azonban már előkerült néhány érdekességet, nyelvi játékot tartalmazó könyv az egyik feladat könyvajánlójában, így például Grétsy Lászlótól az *Anyanyelvünk játéka*i. „Sok érdekes, szórakoztatva oktató feladatot találhattok benne.”⁶ Hasonló érdekes, kreatív, humoros feladatokat tartalmazó munkákat is említene: Grätzer József: *Sicc!*; Grétsy László: *Nyelvi játékok – nyelvi nevelés*; Szabó Kálmán: *Játékos nyelvtan, játékos helyesírás*; Varga Katalin: *Én, te, ő*; Vargha Balázs: *Játsszunk a szóval!* E könyvajánlásokat nagy örömmel fogadtam, lévén, hogy a többi vizsgált tankönyv sajnos semmilyen formában nem tüntet fel hasonló témájú ajánlót vagy feladatot. Ugyanakkor a felsorolt könyvekből egyetlen feladatot sem emel ki a továbbiakban a szerzőpáros, így úgy gondolom, hogy a gyerekek nem vagy csak kevesen közülük veszik majd kézbe az ajánlott könyveket. Ennélfogva elsősorban a pedagógusra hárul a feladat, hogy kedvet csináljon a kötetek forgatásához: néhány játékot, érdekes feladatot kiválasztva nagyobb érdeklődést kelthet a diákokban, s így az ajánló is eléri célját.

Az Adamikné–Fercsik tankönyv egy évvel későbbi kiadású, és szintén nem tartalmaz nyelvi játékokat, sem vicceket, sem humoros illusztrációkat vagy szövegeket. A lapok szélén ugyanakkor ötletes jelekkel látták el a különböző szabályokat, feladatokat, ami megkönnyíti az eligazodást. Rajzolt illusztrációkban gazdagnak mondható a könyv, melyek kapcsolódnak a példamondatokhoz; de mivel az előbbieket sem tartalmaztak humort, a hozzá tartozó képek sem. Az érdekességekhez soroltam az „Álljunk meg egy szóra!” rovatot, amely csaknem minden tananyagrésznél megtalálható (itt a táblázatban konkrét számokat is meg tudtam adni). Bár elsősorban nem humoros nyelvi jelenségekre számták, sok kérdéses pontot világít meg a nyelvhasználatra vonatkozóan.

A Széplaki Erzsébet-féle munkatankönyv több ponton is hasonlóságot mutatott a Hetényi–Tolvaj 8. osztályos kötetével, valamiféle átdolgozása annak (2002-es kiadású, az utóbbi pedig 1997-es). Itt is előkerül egy Jean-vicc, és a hozzá kapcsolódó feladatban bizonyos típusú viccgyűjtésre buzdít a tankönyvszerző. Ezt a feladatot szimpatikusnak találtam, minthogy egyszerre szórakoztat, és felhívja a figyelmet a nyelvtani szabályszerűségekre, jelenségekre. Úgy gondolom, érdemes lett volna hasonló viccgyűjtési feladatokkal gazdagítani más anyagrészeket is, és több fejezetet tehetne színesebbé egy-egy egyszerűbb viccelemzés. Ezzel egyben arra is fel lehetne hívni a figyelmet, hogy a vicc nem feltétlenül komolytalan műfaj, s rengeteg ága van (lásd például Lendvai 1996).

Ugyanabban a kötetben szintén előkerül a Hetényi–Tőzsök tankönyvben szereplő könyvajánló, amelyet egyfelől változatlanul örömmel fogadtam, másfelől kicsit csalódott voltam. Ha a tárgyalt taneszköz valóban a korábbi, 1997-es kiadásra alapul, akkor örvendetes, hogy a felsorolt könyveket fontosnak tartották később is, és itt is helyet kapott az ajánló. Ezzel szemben hiányoltam, hogy e könyvekből továbbra sem használt fel a szerző egyetlen feladatot sem (akár saját feladatkészítéshez). Új könyvekkel sem gazdagította a kínálatot. Így itt is előfordulhat, hogy az ajánló ismét elkerüli mind a pedagógusok, mind a diákok figyelmét.

Több szempontból is az Antalné–Raátz tankönyve a legnyitottabb a humorra. Talán az is közrejátszhatott ebben, hogy nagyon friss, 2005-ös kiadású, és a korábbi tapasztalatokból okulva igyekezett minél több kreatív, saját gondolatokra építő feladatot közölni. Nyelvi játékokat és viccet ugyan nem találtam, és a tankönyv továbbra is követi azt a tradíciót, amit az eddig vizsgált taneszközök is: irodalmi szövegekből részleteket, valamint közmondásokat választottak ki példa gyanánt. A tankönyv illusztrációkban sem igen gazdag, de az érdekességek kategóriához soroltam a nagyobb fejezetek elején szereplő idézeteket, melyek költőktől, íróktól, nyelvészektől származnak, és az adott anyagrészhez kapcsolódnak (pl. Keresztury Dezsőtől az alárendelő összetett mondatához idéz). Kíváncsiságból végiglapoztam a könyvet, és egy későbbi fejezetben szólnak az „ifjúság nyelvéről”: „Dicsérendő a fiatalok nyelvének az őszintesége, szemléletessége, tömörsége és humora. Szellemes újítások, ötletes szóalkotásmódok is megtalálhatók benne [...]” (Antalné–Raátz 2005, 166.). Ezt követően viszont nem találtam feladatokat, amelyek mindezt kiaknázhathatnák. Ennek ellenére nagyon tetszett, hogy beemelte (ha csak egy rövid szöveg erejéig is) az ifjúsági nyelvet a tananyagba, hiszen ezzel elismerte a diákok nyelvhasználatának kreatív és ötletes mivoltát. Ezzel legalább ezen a ponton lehetőséget lehet adni a diákoknak, hogy megmutassák, hogyan képesek nyelvükkel játszani. Nagyon gazdag például a „nem mindegy, hogy...” vagy az „olyan sötét vagy, hogy...” kezdetű szólások repertoárja.⁷

Az ehhez a tankönyvhöz készült, 8. osztályosoknak szánt munkafüzet, mint ahogy az a taneszköz célja is, nagyon sok feladatot tartalmaz, és különösen sok ironikus példamondatot. Nem tartottam fontosnak, hogy megszámloljam őket több okból sem. Egyrészt, ahogy arra korábban már kitértem, a humor ingoványos talajnak bizonyul, ha objektivitásra törekszünk (kinek mi számít humorosnak vagy ironikusnak). A másik ok, hogy markáns különbség van az eddig vizsgált taneszközök és e munkafüzet között, itt ugyanis nagyon nagy arányban lehet ironikus, meghökkentő, humoros mondatokat találni. Néhányat idéznék, hogy érzékeltessem, mit is értek pontosan ezen:

„Nem biztos (az), hogy a számító ember jó matematikus” (40);

„Alkonyatkor dr. Bubó mindent feledve keringőzött imádott Ursulájával a rendelő előtt elterülő tisztáson” (43);

„A jó cselekedet azért sürgős, mert később esetleg már nem lesz rá alkalmunk” (43); „A gondolkodó ember azért indulatos néha, hogy pihentesse az agyát” (43).

A munkafüzet további előnyére válnak a következő feladatok. A 48. oldalon szabályos felépítésű, de hihetetlen mondatok alkotását célozza meg az egyik feladat, ezzel pedig már el is érte, hogy az óra fennmaradó részében, az eredmények megbeszélésénél jókedvűen teljen az idő. Az 57. oldalon egy másik feladatban az alárendelő mondatfajták nevében kell bemutatkozni, mégpedig minél szellemesebben – itt nem is kérdéses a humor létjogosultsága. A 64. oldalon pedig egy Murphy-törvényre építenek feladatot: megadnak egy törvényt, amelyhez hozzá kell rendelni a megfelelő ágrajzot, és keresni kell ugyanilyen felépítésű Murphy-törvényt. Ezekkel és hasonló feladatokkal valószínű, hogy nemcsak növelni lehet a gyerekekben a motivációt, nemcsak a kreatív gondolkodásra serkentjük őket, de az is biztos, hogy nem fog unalmasan telni a tanóra.

4. ÖSSZEZÉS

Végezetül szeretném megvizsgálni, hogy a kiválasztott tankönyvek mennyiben felelnek meg a NAT humort érintő követelményeinek.

Feltételezem, hogy elsősorban irodalomórák keretein belül esik némileg több szó a humorról, mint ahogy azt a NAT is kiemeli a helyzet- és jellemkomikum műfajával. Mivel az irodalmi és az anyanyelvi nevelés szervesen összefügg, fontosnak tartanám, hogy nyelvtanórán is helyet kapjon az elsősorban verbális humor – nem feltétlenül olyan explicit megnyilvánulási formákra gondolok, mint például egy Karinthy-remek, hiszen ezt is jobbára az irodalomórák tárgyalják (de hozzáteszem, nyelvtanórán is érdekes lehet ilyen műveket megvizsgálni). Lévén, hogy a nyelvtanóra a népszerűségi lista alján kullog, kísérletet kell tenni arra, hogy akár mint tankönyvszerzők, tananyag-szerkesztők, akár mint pedagógusok érdekesebbé és élvezetesebbé tegyük a tárgyat.

A „szerzői modalitás különböző formáinak azonosítása, jelentésteremtő szerepük felismerése (irónia, gúny)” viszont nyelvtanóra keretei között is tárgyalható (például az egyes stílusok témakörénél). Ennek az irányelvnek tapasztalatom szerint csak az Antalné–Raázt tankönyv és munkafüzet felelt meg, ez utóbbi különösen sok ironikus, megmosolyogtató feladattal, mondattal büszkélkedhet. A többi tankönyv sajnos humorban, iróniában nagyon szegénynek mondható.

Írásom elején három okot neveztem meg, ami miatt fontos szerepet tulajdonítok a humor tankönyvbeli-munkafüzetbeli megjelenésének. Az első a nyelvtanóra presztízsének, vonzerejének növelése azáltal, hogy érdekesebbé tesszük a tananyagot. Két tankönyvcsalád az, amelyik ennek a kritériumnak megfelel: a Hetényi–Tőzsök könyvek és az Antalné–Raázt kötetek. Az előbbi nem aknázza ki ugyan a humor kínálta lehetőségeket, ám mégsem tekintem unalmasnak. Nagyon szorosan kapcsolódik a magyar kultúrához, és vállalja annak közvetítését – ennek pedig fontos szerepe lehet a magyar identitás kialakításában. Annak idején én is ebből a tankönyvből tanultam, és számtalan érdekességet, figyelemre méltó, de a tananyaghoz lazábban kapcsolódó jelenséget itt ismertem meg. Természetesen akkor mások voltak az igények; manapság valószínűsítem, hogy kevés gyerek lenne ilyesmire fogékony. Éppen ezért emeltem ki az Antalné–Raázt tankönyvet is, mert sokkal jobban alkalmazkodik a gyerekek érdeklődéséhez, nagyobb szabadságot ad nekik, hogy megmutassák, hogyan gondolkoznak, mivel szeretnek foglalkozni, és mennyire kreatívak. Mindehhez hozzáadódik az is, hogy elismeri az ifjúsági nyelv legitimitását, bemutatja a diáknyelvet, és játékoságra, humorosságra is törekszik. Ennek többek között talán az áll a háttérben, hogy ezek a könyvek a legfrissebb kiadásúak a vizsgált taneszközök közt, és számos felmérésből volt alkalmuk okulni.

Másodikként a kreativitásra nevelést jelöltem meg. Ennek szintén az Antalné–Raázt szerzőpáros munkafüzete felelt meg leginkább, a többi tankönyv, munkatankönyv jobbára ragaszkodott a megszokott, kissé unalmas és egyhangú, mechanikus átalakításokra felszólító vagy kiegészítő-ágrajzos feladatokhoz. Náluk volt a legtöbb lehetőség a saját gondolatok megfogalmazására, az egyéni megnyilatkozásokra. A kreativitásra serkentéssel pedig megmozgattak más kompetenciákat is, amit az eddigi tankönyvek nem tettek. Ennek ellenére szívesen látnék nyelvi játékot, képrejtvényt is a feladatok között.

A harmadik pont a motiválás: ennek ismét az előző tankönyv és munkafüzet tett a leginkább eleget. Természetesen igazán akkor tudnék reprezentatív eredményről beszámolni, ha közvélemény-kutatást is végeztem volna, ez azonban nem volt célja a dolgozatomnak.

Összességében azt lehet mondani, hogy az általam vizsgált tankönyvekben az adott fejezetekben nagyon kevés szerepet kap a humor, de úgy gondolom, e tekintetben pozitív irányban fejlődnek a taneszközök. A tankönyvek, munkafüzetek számos kritériumnak kell, hogy megfeleljenek, és érthető, hogy nem a humor kerül az első helyre. De azt sem szabad elfelejteni, hogy az eredményes nyelvtanoktatáshoz el kell szakadni a megszokott, sztereotípiákon alapuló feladatoktól, és ha élvezetesebbé, valamint hatékonyabbá szeretnénk tenni az órákat, érdemes megpróbálkozni azzal, hogy beleszöjjük a humort a tananyagba, a feladatokba, a tanóra menetébe.

5. TERVEK, CÉLKITŰZÉSEK TOVÁBBI KUTATÁSHOZ

A fenti elemzést kiindulópontnak tekintem ahhoz, hogy további felméréseket, vizsgálatokat végezzek a nyelvi humor anyanyelvi, elsősorban magyarnyelvtan-órákon való alkalmazhatóságáról. Hipotézisem szerint a tanórán megjelenő humor (tanár és diák részéről egyaránt) javítja az óra hangulatát, sajátos, oldott kommunikációs teret hoz létre, és ezzel összefüggésben a tantárgyi attitűdöt is pozitív irányban mozdítja el. Mindez a diákok szempontjából motiváló erejű, minden területen pozitívan hat a tantárgyi eredményekre, valamint a kommunikációs képességekre. Ezt a következő módon tervezem bebizonyítani:

1. El kell végezni egy adott osztályban (7. és 8. osztály) az attitűdvizsgálatot és a tantárgyi eredménymérést, egyben megfigyelni, illetve kérdőíves formában felmérni a tanulók és a tanár humorértelmezését és gyakorlatát a humor befogadásában és létrehozásában.
2. Ki kell dolgozni egy olyan programot, amely erősen alapoz a humorra, ehhez elkészíteni az órán felhasználható anyagokat, feladatokat.
3. A tanév folyamán biztosítani kell a monitorizálást.
4. Év végén meg kell ismételni az attitűdvizsgálatot és az eredménymérést.
5. Az attitűdvizsgálatok, a tantárgyi eredmények és a monitorizálás alapján el kell végezni az elemzést és javaslatokat kell tenni arra, hogy hogyan lehet felhasználni a tanórán (valamint a tankönyvek feladatainak megszerkesztésében) a verbális humort, növelve a tantárgy presztízsét és javítva a diákok teljesítményét.

JEGYZETEK

¹ Vö. pl. KERBER Zoltán (2002): *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón.*

² PAP János (2006): *Puer ridens.*

³ Kerber Zoltán: *Magyar nyelv és irodalom.*

⁴ Forgács Erzsébet (2005): *Nyelvi játékok – Kreativitás a viccekben, a reklámyelvből, a saját nyelvben és az irodalmi szövegekben.* Szeged, SZEK Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

⁵ Lendvai Endre (1996): *Középkép a verbális humorról*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 35.

⁶ Dr. Hetényi-dr. Tolvaj (1997): 67.

⁷ Vö. pl. BALÁZS Géza (2005): *A mai magyar nyelvi humor*, de számos internetes oldalon is lehet hasonlókat találni.

IRODALOM

Szakirodalom

Balázs Géza (2005): *A mai magyar nyelvi humor*. http://www.inaplo.hu/na/2005_01/069.htm

Forgács Erzsébet (2005): *Nyelvi játékok – Kreativitás a viccekben, a reklámyelvben, a sajtónyelvben és az irodalmi szövegekben*. Szeged, SZEK Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

Grétsy László (1974): *Anyanyelvünk játéka*. Budapest, Gondolat.

Kerber Zoltán: *Magyar nyelv és irodalom. Oktatási és Kulturális Minisztérium*.

http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/tankonyvkutatas_magyar_nyelv_es_irodalom_060303.pdf

Kerber Zoltán (2002): *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón*. Országos Közoktatási Intézet. www.oki.hu/cikk.php?kod=tantargyak-Kerber-Magyar.html

Kojanitz László (2005): A tankönyvkutatás szerepe és feladata. In *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/3. sz.

Lendvai Endre (1996): *Középkép a verbális humorról*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nemzeti Alaptanterv 2005. Oktatási és Kulturális Minisztérium.

<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=391&articleID=6175&ctag=articlist&iid=1>

Pap János (2006): *Puer ridens – Humor az iskolában*. Országos Közoktatási Intézet.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-05-ta-Pap-Puer>

Séra László (1983): *A nevetés és a humor pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Vizsgált tankönyvek

Adamikné dr. Jászó Anna – dr. Fercsik Erzsébet (1998): *Édes anyanyelvünk – magyar nyelvtan 7. évfolyamos tanulók számára*. Dinasztia Kiadó, 57–108.

Antalné dr. Szabó Ágnes – Raázt Judit (2005): *Magyar nyelv és kommunikáció - tankönyv a 7–8. évfolyam számára*. 2. kiadás. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 119–136.

Antalné dr. Szabó Ágnes – Raázt Judit (2006): *Magyar nyelv és kommunikáció - munkafüzet a 8. évfolyam számára*. 1. kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 38–74.

Dr. Hetényi Ferencné – dr. Tolvaj Győzőné (1997): *Anyanyelvi munkatankönyv 7. osztály*. IV., javított kiadás. Celldömölk, Apáczai Kiadó. 62–134.

Dr. Hetényi Ferencné – dr. Tolvaj Győzőné (1997): *Anyanyelvi munkatankönyv 8. osztály*. IV., javított kiadás. Celldömölk, Apáczai Kiadó. 16–87.

Nagy L. János (1994): *Nyelv – szöveg – játék tizennégy éveseknek*. 1. kiadás. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 18–75.

Széplaki Erzsébet (2002): *Nyelvtan és helyesírás munkáltató tankönyv, 8. osztály*. 9. kiadás. Celldömölk, Apáczai Kiadó. 35–95.

KÁNTOR GYÖNGYI

ANYANYELVI NEVELÉSI TANKÖNYVEKRŐL MADÁRTÁVLABÓL ÉS KÖZVETLEN KÖZELRŐL

A hhoz, hogy ezt a fő célt a szerző részletesen be tudja mutatni, többféle bevezetőként/felvezetőként szánt témakört is érintünk. Az első ilyen a tankönyvek általános helyzetéről, a tankönyvkutatás hazai és külföldi irányvonalairól szól. Ezután kerül fókuszba a magyar nyelvtan mint tantárgy taneszközeinek helyzetét – ezzel kapcsolatban a tankönyvpiac rövid történetének az áttekintését és jelenlegi állapotát, majd a magyar nyelvtannal kapcsolatos helyzetképet bemutató rész. A dolgozat a bevezetőben ígért taneszköz-elemzési szempontrendszer áttekintésével zárul.

1. BEVEZETÉS

A jelen tanulmány szerzője a tankönyvek, a tankönyvelemzés és a taneszközök témájában több témakört is érinteni kíván ebben a dolgozatban. A fő cél egy olyan taneszköz-elemzési szempontrendszer felállítása és bemutatása, amely bármilyen más tankönyvre szabadon alkalmazható.

55

2. A TANKÖNYVEK HELYZETÉRŐL

2.1. A TANKÖNYVKUTATÁSRÓL RÖVIDEN – HAZAI ÉS KÜLFÖLDI HELYZETKÉP

A hazai tankönyvkutatás legilletékesebb fórumai a Tankönyvesek Országos Szövetsége által 1990 óta megrendezett tankönyvelméleti (valamint a tankönyvvel mint taneszközzel foglalkozó) tanácskozások (B. Fejes 2002, 13.).

A Szövetség 2000 óta adja ki elektronikus folyóiratát, a *Taneszközfigyelőt* (forrás: <http://www.taneszkozfigyelo.hu/index.html>), amelyben a téma iránt érdeklődők olvashatnak hasznos cikkeket. 2002-ben kiadott kötetében (Karlovitcz 2002) számos hasznos elméleti, történeti és értékelő tanulmány olvasható, amely a tankönyvkutatás hazai gyakorlatához ad hátteret.

2.1.1. A tankönyvkutatás hazai fórumai

A tankönyvkutatás szakmailag legrészletesebb fóruma az Anyanyelvoktatási Napok tankönyvi szekciója Egerben (V. Raisz–H. Varga 1999; V. Raisz–Zimányi 2001). Itt szerzők, szerkesztők, kiadók az anyanyelvi tankönyvek legközvetlenebb szakmai kérdéseit vitatják meg.

Ezenkívül sorra rendeztek és rendeznek konferenciákat, szakmai napokat a taneszközökkel kapcsolatban. A Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola Anyanyelvi Tanszéke és a Magyar Olvasástársaság (HUNRA) 2003. április 11–12-én tankönyv-konferenciát tartott Debrecenben (forrás: <http://www.opkm.hu/konyvesnevelo/2003/2/25debrbesz.html>). A Sulinet Programiroda „Digitális Tudásbázis – digitális pedagógia” című közoktatási, szakmai fórumát 2003. április 25–26-án tartották Egerben a digitális pedagógia témakörében (<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=731&articleID=2038&ctag=articlelist&iid=1>). 2004. november 17 és 18. között Felsőoktatási Tankönyv- és Szakkönyvkiállítást és Vásárt szervezett az Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága és a Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülése Felsőoktatási Tankönyv- és Szakkönyv Tagozata.

A hazai konferenciák programjaiban pedig elő-elő tűnnek a taneszközökkel, tankönyvekkel foglalkozó kutatók előadásai. Ezeknek a munkáknak a listázására a szerző a jelen tanulmányban nem vállalkozik.

2.1.2. A tankönyvkutatás külföldön

A tankönyvkutatásnak világszerte rengeteg fontos műhelye, óriási irodalma van (Fischerné Dárdai 2000, 498–508). Abban, hogy kielégítően eligazodhassunk mindebben, egy norvég kutató (Johnsen 1993) nemcsak alapos bibliográfiát állított össze, hanem tematikailag is feldolgozta ezt. Tovább egyszerűsítheti az érdeklődő olvasó munkáját, ha elfogadjuk F. Stein rendszerezését (Stein 1991, 754), aki a következő szempontokat javasolja a tankönyvek tárgyalása szempontjából: (1) a tankönyv mint politikum; (2) a tankönyv mint pedagógikum; és a (3) tankönyv mint információhordozó médium.

A politikum szempontja a tankönyvkutatás talán legátfogóbb szempontja, mert egyetlen országnak sem közömbös, hogy a szomszédos, illetőleg a távolabbi országok tankönyveiben hogyan jelenítik meg történelmét, nemzeti értékeit. A tankönyvkutatás politikájának (Pöggeler 1985; Michael 1990; Apple et al. 1991) témakörében német oktatáspolitikusok – többek között magyar partnerekkel is – rendszeresen rendeztek közös konferenciákat (Hillers 1985; Hofmeister–Hunger 1987).

Egy tankönyvkutatásban a további két szempont: a tankönyvnek mint pedagógikumnak, valamint információhordozó médiumnak az elkülönítése aszerint érvényesül (B. Fejes 2002, 14.), hogy benne tartalmi ténytudományosságát, korszerűségét, tudományos hitelét, teljességét-részlegességét stb. helyezik-e mérlegre (Anderson et al. 1981) vagy inkább a tartalom érvényesülési-érvényesítési módjait, eljárásait (Hacker 1980; Laubig et al. 1986).

2.2. A TANKÖNYVKUTATÁS FELADATAI

A tankönyvkutatás egyik legáltalánosabb feladata, hogy az egyes tantárgyak céljait közvetlenül szolgáló tankönyvek folyamatos elemzéseiben egymásra vonatkoztatva értékeljék ezeknek a szempontoknak (politikum, pedagógikum, információhordozó médium) az érvényesülését (Foxman 1999; B. Fejes 2002).

Ezenkívül egyik konkrét feladata az egyes tankönyvek (vagy tankönyvcsaládok) hasonló szempontrendszer szerint való elemzése. Ezen tanulmány szerzője a következő fejezetek egyikében (4.2. és 4.3. fejezet) egy ilyen szempontrendszerrel számol be, amelynek kiindulási alapját, szerves részét képezi a fent ismertetett három tankönyvkutatási szempont.

2.3. A TANKÖNYVPIAC ALAKULÁSA MAGYARORSZÁGON – VISSZATEKINTÉS

Az 1985-ös közoktatási törvény után a pedagógusok megnövekedett autonómiaigényét egyre inkább frusztrálta az egy tankönyvű világ (Vágó 1997). Az új útkeresés lehetséges forrásai a kísérleti iskolák, az alternatív műhelyek (Lukács 1991) közös konferenciái voltak – de ekkor még lényegében elhanyagolható szerepük volt a kísérleti tankönyveknek az új programok terjesztésében.

Az innovátoroknak azonban sem anyagi eszközeik, sem lehetőségük nem volt arra, hogy bekerüljenek a hivatalos tankönyvforgalmazásba. Ennek ellenére a jelentősebb iskolakísérletek szinte mindegyikében színvonalas taneszközfejlesztő munka folyt, megteremtve a bázisát annak a tankönyvkínálatnak, amely elengedhetetlen volt a rendszerváltás után beinduló tankönyvpiacnak. Az anyanyelvi nevelés tekintetében is megjelentek ilyen alternatív programok, s az ott folyó munka eredményeként számos tanulmány és tankönyv született (Bánréti alternatív programja, 1979, 1994a, 1994b, 1996; a Fiala Nyelvészek Munkaközösségének munkái, 1972; Hoffmann általános iskolai programja, 1989; Mártonfy, 1978; Zsolnai NYIK programja 1971-től, 1982).

1991-ben az állami tankönyvkiadási monopólium és az állami tankönyvellátási kötelezettség egyidejű megszűnésével (Vágó 1997) a következő néhány évben a tankönyvpiac bőséges kínálata jelentősen megváltoztatta az addigi tankönyvpiac helyzetét.

Az 1993. évi Közoktatásról szóló LXXIX. törvény a pedagógusok jogává tette az oktatásban alkalmazott tankönyvek, tanítási segédletek és taneszközök megválasztását. Ezzel párhuzamosan pedig a tankönyvkínálat meglődulása igazi szabadságélményt adhatott a pedagógusoknak. Ennek az időszaknak az egyik következménye az volt, hogy szinte minden pedagógus vállalkozott a saját szaktárgyában több kiadvány kipróbálására, a gyermekek pedig – egy-egy tantárgy tanulása folyamán – évente más és más tankönyvcsaládhoz tartozó könyvet használtak. Ezek a könyvek gyakran nem épültek szervesen egymásra, sőt előfordulhatott, hogy egy osztályban egyidejűleg 3-4 különböző pedagógiai paradigmát képviselő tankönyvcsaládból oktattak a pedagógusok (Vágó 1997).

Ennek a problémának a megoldására – többek között – az 1996-os törvénymódosítás 19. § (1) b/ bekezdése úgy rendelkezik, hogy a pedagógus a helyi tanterv alapján, a szakmai munkaközösség véleményének a kikérésével választhatja meg a tankönyveket. Ugyancsak a szakmai egyeztetést kényszeríti ki a 48. § (1) b/ pont, melynek alapján: „A pedagógiai program elfogadásának folyamatában kell döntenie a nevelőtestületnek az adott iskolában alkalmazott/alkalmazandó tankönyvekről, taneszközökről, pontosabban az alkalmazhatóság elveiről.”

A liberalizált tankönyvkiadás orientálásának legfontosabb eszköze, hogy az oktatási és kulturális miniszter törvénybe foglalt jogkörénél fogva szabályozza „a tankönyvvé nyilvánítás rendjét, a tankönyvjegyzék elkészítését és kiadását és a tankönyvjegyzékről való törlés és a tankönyvtámogatás rendjét” (forrás:). A tankönyvvé nyilvánítás tartalmi és technikai feltételeit is a törvény határozza meg, mely a testület jogává teszi, hogy javaslatot tegyen egy adott könyv tankönyvjegyzékbe való felvételére.

Bár a szakmai autonómia teljes tiszteletben tartását mutatja, hogy a pedagógusok szabadon használhatnak az oktatás folyamán bármilyen kiadványt, a tapasztalatok szerint a hivatalos tankönyvjegyzék (lásd az 1. adatot a Források között) mégis meghatározó jelentőségű a tankönyvpiac valamennyi résztvevője számára (Vágó 1997). Az Oktatási és Kulturális Minisztérium a tankönyvpiac minőségvédelmét a szakmai kontrollt jelentő jóváhagyási eljárással tudja biztosítani, az iskolák számára a tankönyvlista pedig nemcsak a minőség garanciáját jelenti, hanem igen részletes információkat is nyújt a tankönyvkínálatról. A tankönyvszerzők számára pedig kétségkívül rangot jelent a listára való felkerülés.

A minisztérium a tankönyv-engedélyezés mint hatósági funkció mellett valódi szolgáltató szerepet is vállal. Minden év januárjában kiadja és eljuttatja az iskolákba a tankönyvjegyzékeket. Egy-egy csomag az iskolafokozatnak megfelelő alap- vagy középfokú tankönyvjegyzékből, nyelvkönyvjegyzékből, a tanulást segítő kiadványok jegyzékből, a tankönyveket megjelentető kiadók, forgalmazók címjegyzékéből, a kiadók tankönyvellátásával kapcsolatos tájékoztatójából és a megrendelőlapokból áll össze. Az állami közvetítőszerep itt véget ér, mert a megrendeléseket már közvetlenül a kiadókhoz juttatják el az iskolák.

Ezenkívül, mivel előfordul, hogy a tankönyvek egy tankönyvcsalád részeiként kerülnek a piacra, illetve elméletileg a nyomtatott tanulói segédletek egyik legfontosabb elemei, taneszközöknek is minősülnek (Falus 1998. 331. o.; Tompa 1997). Ne feledkezzünk meg tehát a taneszközökről sem, mint általános gyűjtőfogalomról. A pedagógusi munkát az oktatás alap- és középfokú szintjein a taneszközajánlások segítik (lásd a 2. adatot a Források között).

A következő fejezetben a szerző egy 2003-ban lefolytatott felmérés eredményei alapján mutatja be a magyar nyelv és irodalom tantárgy taneszközeinek problémáit.

3. EGY 2003-AS OBSZERVÁCIÓS FELMÉRÉS TANULSÁGAI – FŐLEG A MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM TANTÁRGY TANKÖNYVEIVEL ÉS TANESZKÖZEIVEL KAPCSOLATBAN

2003 őszén az Országos Közoktatási Intézet *Program- és Tantervfejlesztési Központjában* a középfokú oktatásban részt vevő tantárgyak helyzetéről készítettek egy feltáró kutatást (Kerber–Ranschburg 2004), folytatva a 2002-ben, az általános iskolában elkezdett felmérést (Halász–Lannert 2003). A két felmérés annak az obszervációs kutatásnak a része, mely azt vizsgálja, hogy a kilencvenes évek tartalmi szabályozási, modernizációs változásai hogyan hatottak a tantárgyak tanítására, milyen

fejlesztési feladatok szükségesek az egyes tantárgyakban és a magyar tantárgyi rendszerben.

A kérdőíves vizsgálat hangsúlyos elemei a következők voltak: tankönyvek, taneszközök, módszertani kérdések, továbbképzések, keresztntantervi vonatkozások, alkalmazható tudás kérdése, értékelés.

A kérdőívek két részből álltak: egy közös, minden tantárgy esetében (kivétel az osztályfőnöki) ugyanolyan részből és egy tantárgyspecifikus részből. A felmérés célja az volt, hogy adatokat szerezzenek a következő kérdésekről: hogyan látják a tanárok a tanítás jelenlegi helyzetét, mi az, ami leginkább segíti munkájukat, milyen problémákkal küzdenek, min változtatnának (Kerber–Ranschburg 2004). A magyar nyelv és irodalom tantárgy is beletartozott természetesen a kérdőíves obszervációs felmérés témájába.

3.1. A FELMÉRÉS ADATAIRÓL

A felmérést 200 magyarországi, nappali képzést nyújtó, a 14–18 éves korosztályt oktató középiskolát érintő, reprezentatív mintán folyt, 2003 októberében.

15 tantárgyi területről több mint 2300 középiskolai pedagógus válasza volt értékelhető. A kérdőív összeállításakor a kérdések az általános iskolai kérdőív kérdéseire hasonlítottak abból a célból, hogy össze lehessen vetni a két felmérés eredményét, illetve fel lehessen térképezni az alapfokú és a középfokú oktatás közötti különbségeket a tanítás és tanulás vonatkozásában.

A magyar nyelv és irodalom tantárgy véleményfelmérésében 173 pedagógus vett részt országshoz. A felmérés mintavételéről a következő internetes oldalon az érdeklődő olvasók érdekes és értékes táblázatokat találhatnak: (forrás: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozepfoku-Kerber-magyar>).

3.2. A TANTÁRGY PROBLÉMÁIRÓL ÉS MEGÍTÉLÉSÉRŐL

Ebben a fejezetben a magyar nyelv és irodalom tantárgy problémáiról lesz szó. A pedagógusok a legfontosabb problémának azt látják, hogy 1) a gyerekek nem szeretnek (és nem tudnak) olvasni; 2) helyesírásuk kívánnivalót hagy maga után; 3) alapkészségeik hiányosak; 4) a szövegértés terén komoly problémák vannak; illetve 5) túl sok mindent kell megtanítani nekik, s ehhez kevés a rendelkezésre álló idő.

Ezek egyébként a magyar nyelv és irodalom tantárgy évek óta köztudomású és ismert problémái (Kerber–Ranschburg 2004). A tanárok, kutatók, fejlesztők egyaránt tudják ezt, a változás azonban még várat magára. A középiskolai tanárok három alapvető problémát nevezhettek meg a tantárggyal kapcsolatban – az alábbi táblázat ezt összegzi.

1. táblázat. A magyar nyelv és irodalom tantárgy legfőbb problémái

Probléma	1. említés száma	2. említés száma	3. említés száma	Összesen
<i>A gyerekek nem szeretnek, nem tudnak olvasni</i>	43	20	10	70
<i>Túl sok mindent kell tanítani, kevés az idő</i>	31	17	12	60
<i>Helyesírás, alapkészségek hiányossága</i>	10	23	9	42
<i>Szövegértés</i>	10	7	4	21

Forrás: Kerber, 2003

A nyelvtan- és irodalomtanítás kihívásait a tantárgyspecifikus kérdések részben még egyszer érinti a felmérés. A válaszok szorosan összefüggnek a tantárgy általános problémáit firtató kérdésre adott válaszokkal. A következő táblázat ezeket az eredményeket foglalja össze.

2. táblázat. A nyelvtanítás legfontosabb kihívásai (három adható válasz eredményeinek összesítése)

Legfontosabb kihívások	Elemzés
<i>Igénytelen nyelvhasználat</i>	69
<i>Az általános iskolai hiányosságok pótlása</i>	35
<i>Kevés idő</i>	34
<i>Helyesírás, alapkészségek</i>	34
<i>Tv, videó, számítógép</i>	21
<i>Egyre elméletibb a tantárgy</i>	11
<i>Kommunikáció</i>	10

Forrás: Kerber, 2003

A válaszok alapján a középiskolai tanárok leginkább (s ebben a különböző iskolatípusok között nem volt lényeges különbség) az igénytelen nyelvhasználatot, a helyesírást, az általános iskolából hozott hiányosságokat és a kevés időt látják a legnagyobb problémának (Kerber 2002).

3.3. A TANKÖNYVEKKEL ÉS TANESZKÖZÖKKEL KAPCSOLATOS PROBLÉMÁK

Ebben a fejezetben a magyar nyelv és irodalom tantárgy tankönyveivel és taneszközeivel kapcsolatos, a felmérésben feltüntetett problémákról lesz szó.

A középiskolai korosztály számára mind nyelvtanból, mind irodalomból számos tankönyvsorozat áll rendelkezésre.

A felmérés tapasztalatai alapján elmondható, hogy a pedagógusok is így látják a helyzetet. A válaszadók 39%-a megfelelőnek, 36,7%-a bőségesnek ítélte a választékot. Áttekinthetetlennek 13,6% látja (összesen 23 fő), közülük 14-en 4 évfolyamos gimnáziumban tanítanak. Kétségtelen, hogy a jelenlegi tankönyvpiacon ezen iskolatípus számára lehet a legtöbb tankönyvsorozatot megtalálni.

3. táblázat. A magyar nyelv- és irodalomtanárok véleménye a tankönyv- és taneszközüválasztékról

Értékelés	Tankönyv	Taneszköz		
	Válaszok száma	százalék	válaszok száma	százalék
1 – hiányos	10	5,9%	56	33,5%
2 – megfelelő	66	39,1%	60	35,9%
3 – bőséges	62	36,7%	29	17,4%
4 – áttekinthetetlen	23	13,6%	5	3,0%
5 – nincs elég információ	8	4,7%	17	10,2%
Összesen	169	100%	167	100%

Forrás: Kerber, 2003

A középiskolai tanárok a tankönyvekkel kapcsolatban a szakmai megbízhatóságot tartják a legfontosabbnak. A tanulhatóság és a nyelvezet is nagyon fontos, ez utóbbi a teljes (2340 fős) mintán egyébként csak az ötödik szempont (Kerber-Ranschburg 2004). A nyelvhasználat és a szakmai megbízhatóság megítélésében jelentkező eltérés a teljes mintához képest szignifikánsan pozitív. Az viszont érdekes, hogy a képekkel illusztráltság és igényes kivitel (mely szempontok egyébként is az utolsók között vannak) az összes tanár véleményéhez képest szignifikánsan negatívan tér el. Azaz a magyartanárok az összes tanár átlagához képest is kevésbé tartják fontosnak az illusztráltságot és az igényes kivitel. Ez meglepő, bár ha megnézzük a tankönyvpiacra fellelhető nyelv- és irodalomtankönyvek igényességének korlátait (egy-két kivétel természetesen akad), mintha a kiadók erre építenének is. A magyar nyelvi és irodalomtankönyveknek legalább annyira igényesnek kellene lenniük, mint például a történelemtankönyveknek. A középiskolai korosztály számára sem mellékes szempont ez. A tankönyvcsaládhoz tartozás a legkevésbé fontos a tanárok számára (a válaszadók 27,5%-a nevezte csak fontosnak vagy nagyon fontosnak ezt a szempontot). A kiadók ezt mégis kitüntetetten kezelték az elmúlt évek tankönyvfejlesztéseiben.

4. táblázat. A fontosnak ítélt szempontok a tankönyvek kiválasztásakor (ötfokú skála)

Szempontok	Átlag (ötfokú skála esetén)
Szakmai megbízhatósága	4,83
Tanulhatósága (gyermeknek jól érthető)	4,76
Nyelvhasználat, nyelvezet minősége	4,64
Korszerű ismeretek közvetítése	4,37
Érdekessége, motiváló ereje	4,36
Tanítás során való bevaltsága	4,26
Tantervi követelményekhez való igazodása	4,16
Didaktikai kimunkáltsága	4,08

Szemponatok	Átlag (öt fokú skála esetén)
<i>Idő és tananyag megfelelő aránya</i>	4,06
<i>Tartóssága</i>	3,44
<i>Igényes kivitele</i>	3,39
<i>Képekkel jól illusztrált volta</i>	3,38
<i>Ára</i>	3,09
<i>Tankönyvcsaládhoz tartozása</i>	2,77

Forrás: Kerber, 2003

Érdekes változást mutat a sorrend annál a kérdésnél, mely azt firtatta, hogy a tanárok szerint mely szempontokat veszik a leginkább és a legkevésbé figyelembe a kiadók. Ennek alapján a középiskolai tankönyvek nem tartósak, viszont drágák, az idő és a tananyag nincs megfelelő arányban, nehezen tanulhatók, nem érdekesek, nyelveztük kívánnivalót hagy maga után. Ezzel szemben nagyon gyakran tartoznak tankönyvcsaládokba, jól illusztráltak, igényes kivitelűek, szakmailag megbízhatók.

A pedagógusok által fontosnak tartott szempontokat a kiadók nem veszik figyelembe: nagy hangsúlyt fektetnek a külső megjelenésre, a tankönyvek közötti kapcsolatok megteremtésére, ennek ellenére a tankönyvek túlszűfoltak, nehezen tanulhatók és érdektelenek. Ezeket a szempontokat fontosnak tartanák a tanárok.

A kiadók drága, illusztrált, viszont könnyen elhasználódó tankönyvek előállításában érdekeltek. A tankönyvek szakmailag eléggé megbízhatók, viszont a korszerű ismeretek adaptálásában már nem jeleskednek. Az obszervációs felmérés szerint a tankönyvcsaládhoz tartozás szempontját jelentősen túlértékeli a kiadók.

A szabad tankönyvválasztás felerősítette a tanároknál azt az igényt, hogy ne csak azonos szemléletű sorozatokat tanítsanak, hanem lehetőségük legyen a különböző módszerek, szemléletek ötvözésére. A felmérést készítőik arra is találtak példát, hogy a tanárok egyszerre többféle tankönyvből tanítanak (Kerber–Ranschburg 2004). A felmérések szerint a különböző tantárgyak között a magyar nyelv és irodalom tankönyveket cserélik leggyakrabban a pedagógusok, illetve ebből a tantárgyból használják a legtöbbször tankönyvet is. Az ár és a tartósság jellegzetesen ott fontosabb szempont, ahol a diákok szociálisan hátrányos környezetből érkeznek. Ily módon ez a szempont a szakiskolákban a többi iskolatípusnál jóval fontosabb.

A pedagógusok véleménye nagyjából egységes a tankönyvekkel kapcsolatban (Kerber 2005, 95–124.). Sem iskolatípus, sem településtípus, sem iskolanagyság nem befolyásolja jelentősen. Ez fontos jelzés lehet a kiadók számára.

A középiskolai tanárok tankönyvekkel kapcsolatos véleménye megerősíti azt az előfeltevést, hogy a magyar középiskolai oktatás még mindig túlzottan tankönyvcentrikus: a tanárok legfontosabb támaszuknak tekintik az oktatás során. Ez vonatkozik az órák megtartására, de a gyerekek otthoni tanulására is.

A tankönyvkutatás áttekintése, a hazai tankönyvpiac változásai és a magyar nyelv és irodalom tantárgy obszervációs felmérésének az adatai után ennél a pontjánál van létjogosultsága egy egységes tankönyvelemzési szempontrendszer felvázolásának.

4. EGY ÁLTALÁNOS, TANESZKÖZ-ELEMZÉSI SZEMPONTRENDSZER BEMUTATÁSA

4.1. MIÉRT VAN SZÜKSÉG ÁLTALÁNOS SZEMPONTRENDSZERRE?

A gyakorló pedagógusok számára készült szempontrendszerre minimum két okból van szükség a szerző véleménye szerint. Az egyik ok, hogy a szabad tankönyvválasztás és a tankönyvpiac túlkínálata a pedagógus szakmai munkaközösségét minden év elején a tankönyvválasztás feladata elé állítja, amely megköveteli a racionális és jól átgondolt döntést. A másik pedig, hogy egy mindenre kiterjedő, egységes szempontrendszer a szerző véleménye szerint megkönnyíti a pedagógusok tankönyvválasztási feladatait.

4.2. JAVASLAT EGY TANESZKÖZ-ELEMZÉSI SZEMPONTRENDSZERRE

A XXI. századi technikai változások, a pedagógusok (számítás)technikai felkészültsége és a nyugat-európai minták begyűrése miatt a tankönyvpiacra sok olyan tankönyv található, amely egy taneszközcsoomag részeként kerül forgalomba. Ennek a felismerése kapcsán a szerző úgy határozott, hogy a jelen dolgozatban először a taneszközcsoomag-elemzés szempontrendszerét mutatja be, majd utána tér rá a tankönyvelemzés szempontjaira.

A szerző a következő szempontokat tartja követendőnek a taneszközcsoomag további elemeinek, taneszközeinek az elemzésekor:

I. A taneszközcsoomag taneszközeinek mint információhordozó médiumoknak a leírása

A) A taneszközök számbavétele

- a) tanári eszközök
 - (i) háromdimenziós tanári demonstrációs eszközök,
 - (ii) nyomtatott tanári segédletek;
- b) tanulói eszközök
 - (i) háromdimenziós tanulókísérleti és munkaeszközök,
 - (ii) nyomtatott tanulói segédletek;
- c) oktatástechnikai taneszközök
 - (i) oktatástechnikai anyagok,
 - (a) auditív információhordozók,
 - (b) vizuális információhordozók,
 - (c) audiovizuális információhordozók;
 - (ii) oktatástechnikai eszközök
 - (a) auditív eszközök,
 - (b) vizuális eszközök,
 - (c) audiovizuális eszközök.

B) A taneszközök fizikai paraméterei

C) A taneszközök felépítése, szerkesztettsége

II) A taneszköz mint pedagógikum

A) a taneszköz és az adott oktatási előírások összehasonlítása

B) a taneszköz tartalma

III) A taneszköz mint politikum

A) a taneszközben megtalálható nemzeti, nemzetközi információk feltérképezése

B) a taneszközben megtalálható nemzeti image

IV) A taneszköz használatával kapcsolatos információk

A) a taneszköz használhatósága a célzott (tanulók) és a nem célzott (szülők, tanulást segítőket) közönség szempontjából

B) a taneszköz haszna társadalmi szempontból

A taneszközök (csoportosításukat lásd: Falus 1998, 331; Tompa 1997) vizsgálatakor a pedagógusnak a taneszköz használatával kapcsolatos kérdéseket (tanóra-szervezési kérdések, otthoni felkészülés lehetősége stb.) kell átgondolnia.

4.3. JAVASLAT EGY TANKÖNYV-ELEMZÉSI SZEMPONTRENDSZERRE

A szerző a következő tankönyvelemzési szempontokat tartja megfelelőnek.

I) A tankönyvvel kapcsolatos háttér-információk

A) *Tágabb háttér*

a) a tankönyv előzménye.

B) *Szűkebb háttér*

a) a tankönyv kiadója (a kiadó profilja, reputációja, a termék promóciója, elérhetősége)

b) a tankönyv szerzője (korábbi munkássága, tankönyvei) vagy szerzői.

II) A tankönyv mint információhordozó médium leírása

A) *A tankönyv fizikai paraméterei*

a) méretei,

b) súlya,

c) papírminősége,

d) betűtípusa,

e) borítója,

f) kötése,

g) példányszáma,

h) ára,

i) kiegészítői (pl. tanári kézikönyv, CD-melléklet, videokazetta stb.).

B) *A tankönyv szerkezete*

a) *Megastruktúra*

(i) előszó,

(ii) használati útmutató,

(iii) források,

(iv) bibliográfia, ajánlott szakirodalmak jegyzéke.

- b) Makrostruktúra
 - (i) a tankönyv tagolásának szervezési elvei,
 - (ii) a közölt tananyag jellege (szöveges, képi és ezek viszonya).
- c) Mezostruktúra
 - (i) utalószövegek (más típusú, nem a tananyaghoz szorosan kapcsolódó tudástartalomra)
 - (ii) rendezőszövegek (élőfej, élőláb stb.).
- d) Mikrostruktúra
 - (i) a tagolás elemei (tartalomjegyzék, szöveges tananyag, feladatok, beszélgetést generáló képek, házi feladatok, kérdések stb.).
 - (ii) illusztrációk.

III) A tankönyv mint pedagógikum

- A) *A tankönyv és az adott oktatási előírások összehasonlítása*
 - a) a célok összehasonlítása a NAT-tal vagy bármilyen más oktatási előírással (pl. nyelvvizsga-szabályzat, szakmai vizsgakövetelmény stb.)
 - b) a tankönyvből megszerezhető tudástartalmak tételes felsorolása.
- B) *A tankönyv tartalma*
 - a) a tankönyvszövegek nyelvi természete, vizsgálata,
 - b) a feladattípusok elemzése, jellemzői.

IV) A tankönyv mint politikum

- A) *A tankönyvben megtalálható nemzeti, nemzetközi információk feltérképezése*
- B) *a tankönyvben megtalálható nemzeti image*

V) A tankönyv használatával kapcsolatos információk

- A) *A tankönyv használhatósága a célzott (tanulók) és a nem célzott (szülők, tanulást segítő) közönség szempontjából (lásd II. A) pont: fizikai paraméterek)*
- B) *Az ajánlott adatok hozzáférhetősége, ellenőrizhetősége,*
- C) *A tankönyv haszna társadalmi szempontból.*

A tankönyvvel kapcsolatos háttér-információk azért lehetnek érdekesek a pedagógus szempontjából, mert nyomon tudja követni, hogy milyen előzményekkel számol a tankönyv. A tankönyv kiadóját és szerzőjét/szerzőit az általuk képviselt pedagógiai irányzatok miatt érdemes (meg)ismerni.

Egy tankönyv információhordozó médiumként való leírása a tankönyv fizikai, illetve szerkezeti paramétereiből áll. A fizikai paraméterek áttekintése a tankönyvhasználók igényei és lehetőségei szempontjából (használhatósági kritériumok: V. pont) fontosak. A tankönyv szerkezete általános képet ad a) a *megastruktúráról*: a makrostruktúrát és a tankönyvön kívüli részt magában foglaló rendszer (vö. Fóris 2002, 9.); b) a *makrostruktúráról*: a tankönyv tagolása, elrendezése (vö. Fóris 2002, 9.) ; c) a *mezostruktúráról*: a tankönyv részét képező, de ahhoz szervesen csak közvetetten kapcsolódó elemek (utalások, élőfej, élőláb, a fejezetek megtalálását segítő színek stb.) (vö. Fóris 2002, 9.); d) a *mikrostruktúráról*: a makrostruktúra elemeinek vizsgálata (tartalomjegyzék, szöveges tananyag, feladatok, beszélgetést generáló képek, házi feladatok, kérdések stb.) (vö. Fóris 2002, 9.).

Jelen tanulmány szerzője a fenti strukturalista elemek terminológiáját (mega-, makro-, mezo-, mikrostruktúra) a lexikográfiából vette át (Fóris 2002; Hartmann 2001, 62–66). A lexikográfiában ezen szempontok segítségével szótárakat elemeznek, amely

elnevezések a szerző véleménye szerint találóak és könnyen adaptálhatók a tankönyvelemzésekre is.

A tankönyv további vizsgálódásához tartozik a tankönyv tudásanyaga és egy elérendő eredmény tartalmának (vizsgaelőírás, érettségi követelményrendszer, NAT stb.) leírása és összehasonlítása. Az oktatási előírásokat tartalmazó dokumentumokat a pedagógus a tankönyv céljai, szintje (kezdő, haladó stb. szint például a nyelvtanulóknál) és jellege alapján válogathatja össze. A tankönyv tartalmának elemzése a tanóraképzés módszertanát segíthetik, módosíthatják vagy határozhatják meg. A feladattípusok áttekintése a tanórán megoldandó feladatok általános keretét adják, illetve segítenek a házi feladatok összeállításában.

Egy tankönyv politikumként való feltérképezése a nemzeti tudat, identitás, image szempontjából érdekes kérdés. Nyilván ezeket az információkat mindegyik tantárgy hordozza – hiszen mindegyiknek van magyar vonatkozású része –, azonban hangsúlyosan a történelem-, a magyar irodalom, a magyar nyelv vagy a magyar nyelv tanítása külföldieknek, az ének-zene, a rajzórakon és a tankönyvekben lehet megtalálni.

A szempontrendszer legutolsó pontjaként a használhatóság kritériumának feltérképezése azért fontos, mert a pedagógus belehelyezkedve a diák (és szülői) anyagi, szellemi és fizikai lehetőségeibe elérheti, hogy praktikussági szempontokat is bevonjon egy tankönyv elemzésébe.

5. ÖSSZEZÉS

A szerző jelen tanulmányában a magyar nyelv és irodalom taneszközök témakörében több részterületet is áttekintett.

Az első terület a tankönyvkutatás hazai és külföldi helyzetének a bemutatása volt. Ezután került sor az anyanyelvi nevelés tankönyveivel és taneszközeivel kapcsolatos állapotfelmérés bemutatására 2003-ban, egy országos reprezentatív mintán készített felmérés segítségével. Ebből kiindulva a szerző indokoltan látta egy egységes – nem csak a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretein belül alkalmazható – taneszköz-elemzési szempontrendszer átgondolását és leírását.

A szerző célja ezzel a szempontrendszerrel az, hogy segítséget nyújtson a gyakorló pedagógusoknak, szakmai munkaközösségeknek a tankönyvválasztásban.

IRODALOM

- Anderson, R. C. – Osborn, J. – Tierney, R. J. (eds.) (1991): *Learning to Read in American Schools: Basal Readers and Content Texts*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Apple, M. W. – Linda, K. – Smith, Ch. (eds.) (1991): *The Politics of the Textbook*. New York, Routledge.
- B. Fejes, K. (2002): *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. Budapest, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Bánréti Z. (1979): *Gyerek és anyanyelv. Anyanyelvi nevelési kísérlet 4. és 5. osztályban*. Budapest, Tankönyvkiadó.

- Bánréti Z. (1991): *Nyelvtan és kommunikáció. Nyelvtan – kommunikáció – irodalom tizenéveseknek: alternatív program.* Veszprém, OTTV.
- Bánréti Z. (1994a): *Programleírás: nyelvtan – kommunikáció – irodalom tizenéveseknek: alternatív képességfejlesztő program az általános iskola felső tagozata számára.* Veszprém, Nodus.
- Bánréti Z. (1994b): *Kommunikálj! Kommunikációs és nyelvi tréningek 14-18 évesek számára.* Budapest, Korona.
- Bánréti Z. (1994b): *Nyelvtan és kommunikáció: Nyelvtan – kommunikáció – irodalom tizenéveseknek: Alternatív program.* Veszprém, Nodus.
- Falus I. (1998): *Didaktika.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fiatal Nyelvészek Munkaközössége (1978): *Magyar nyelv.* Budapest-Pécs, MTA Nyelvtudományi Intézete – Pécsi Tanárképző Főiskola.
- Fischerné Dárdai Á. (2000): Az összehasonlító tankönyvkutatás nemzetközi tapasztalatai. In *Educatio*, 2000. ősz. 498–508.
- Fóris Á. (2002): A szótárfogalom megváltozásáról. In *Modern Filológiai Közlemények*. 7. évfolyam, 2. szám, 5–19.
- Foxman, D. (1999): *Mathematics Textbooks Across the World. Some Evidence from the Third International Mathematics and Science Study.* National Foundation for Educational Research. Hannover, Verlag Hahnsche.
- Hacker, H. (Hrsg.) (1980): *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht.* Bad Heilbrunn/Obb, Verlag Julius Klinkhardt.
- Halász G. – Lannert J. (szerk.) (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról, 2003.* Elektronikus dokumentum. Budapest, OKI.
- Hartmann, R. R. K. (2001): *Teaching and Reasearching Lexicography.* Edinburgh, Pearson Education.
- Hillers, E. (1985): Bericht über das erste deutsch-ungarische Schulbuchgespräch in Geographie. Budapest, 12-15 November 1984. *Internationale Schulbuchforschung* 7, 83.
- Hofmeister–Hunger, A. (1987): Deutsch-ungarische Konferenz über Geschitzbücher. In *Internationale Schulbuchforschung*, 9, 80.
- Hoffmann, O. (1989): *Komplex nyelvi-kommunikációs nevelés.* Pécs, BMPI.
- Johnsen, E. B. (1993): *Textbooks in the Kaleidoscope. A critical Survey of Literature and Research on Educational Texts.* Scandinavian Oslo, University Press.
- Karlovitz J. (szerk.) (2002): *Tankönyvelméleti tanácskozás, 2001.* Budapest, Tankönyvesek Országos Szövetsége.
- Kerber Z. (2002): *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón.* CD-Rom. Budapest, OKI.
- Kerber Z. (2005): Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzése, I. In *Iskolakultúra*, 9, 95–124.
- Kerber Z. (2003): A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása a középiskolában – a 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai. Tárolt változat: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozepfoku-Kerber-magyar>
- Kerber Z. – Ranschburg Á. (2004): Tanítás és tanulás a középfokú oktatásban. A 2003-as obszervációs felmérés tanulságai. In *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. július–augusztus.
- Laubig, M. – Peters, H. – Weinbrenner, P. (1986): *Methoden der Schulbuch-analyse.* Bielefeld, Typoskript.
- Lukács Péter (szerk.) (1991): *Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon.* Educatio, Budapest, 79. Kutatás közben sorozat.
- Mártonfy F. (1978): *Kézikönyv a középiskolai nyelvtanításhoz.* Kézirat.
- Michael, I. (1990): Aspects of Texbook Research. In *Paradigm*, No. 2., Cambridge.

- Pöggeler, F. (Hg.) (1982): *Politik im Schulbuch*. Bonn, Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Stein, G. (1991): Schulbücher in Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In Roth (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München, Oldenbourg, 752–759.
- Tompa K. (1997): Taneszköz. In Báthory Z. – Falus I. (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Budapest, Keraban Kiadó.
- Vágó I. (1997): Tankönyvek – taneszközök. Háttér tanulmány JKA '97-hez. In Halász G. – Lannert J.: *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, OKI.
- V. Raisz R. – H. Varga Gy. (szerk.) (1999): Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. *MNYTK*, 212. szám, Budapest.
- V. Raisz R. – Zimányi Á. (szerk.) (2001): *Feladatok és módszerek az anyanyelvi nevelésben a XXI. század elején*. *MNYTK*, 216. szám, Budapest.
- Zsolnai J. (1982): *Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet*. Veszprém, OOK.

Források

1. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium által kiadott hivatalos tankönyvjegyzék:
<http://tankonyv.kir.hu/>
2. A különböző tantárgyak taneszközeire vonatkozó szakmai ajánlások:
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=390&articleID=2290&ctag=articlelist&iid=>

Hasznos internetes oldalak a téma iránt érdeklődőknek

Hasznos cikkek

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=informatika-Bondor-Hazai>

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=informatika-korosne-multimedia>

Hasznos internetes oldalak:

<http://www.Tankonyv.lap.hu>

<http://www.Taneszkoz.lap.hu>

Tankönyvesek Országos Szövetségének oldalai:

<http://www.mozaik.info.hu/Tanosz/Main/TANOSZ.HTM>

<http://www25.brinkster.com/tanosz/index.html>

<http://www.taneszkozfigyelo.hu/index.html>

A tankönyvvé nyilvánítás rendjéről:

<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1164>

Konferenciák, szakmai fórumok honlapjai:

<http://www.opkm.hu/konyvesnevels/2003/2/25debrbesz.html>

<http://www.opkm.hu/konyvesnevels/2000/4/cikk21.html>

<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=731&articleID=2038&ctag=articlelist&iid=1>

KARLOVITZ JÁNOS TIBOR TANKÖNYVKUTATÁSI PERSPEKTÍVÁK NYELVÉSZEKNEK

Magyarország iskoláiban – ma úgy mondanánk: közoktatási intézményeiben – Mária Terézia uralkodásának ideje óta többtankönyvűség érvényesült, Európa más országaihoz hasonlóan számos tankönyv segítette az oktatást. Különösen sokszínű tankönyvpiac virágzott az 1867. évi kiegyezés utáni időszakban, a dualizmus korában. Az első világháborút követően, a két világháború között olyan szabályozó intézkedések léptek érvénybe, amelyek nyomán a tankönyvpiac folyamatos és fokozatos szűkülését lehet megfigyelni. Az 1945 utáni koalíciós kormányzás időszakában az egy tanterv, egy tankönyv elv és gyakorlat bontakozott ki. Ezt a szocializmus idején megtartották, illetve kiteljesítették. Állami központi tantervet adtak ki, és ehhez egyetlen tankönyvet engedtek használni. Egy iskolai tantárgy egyazon évfolyamához *egyféle tankönyv* előállítására kerülhetett sor. Az ún. egytankönyvűséget az állam nem csupán előírta, hanem finanszírozta is (régiesen: dotálta), így a tankönyv fogyasztói ára csupán töredéke volt a tényleges előállítási költségeknek.

Az 1985. évi oktatási törvény elősegítette, hogy kísérleti jelleggel a központi tantervtől eltérő oktatási programok (iskolák) is helyet kapjanak a hazai közoktatási rendszerben, ezzel együtt ún. párhuzamos, illetve új típusú, felfogású tankönyvek, tankönyvcsaládok, programcsomagok jelenjenek meg. Az 1989/90. évi politikai rendszerváltás után rövid időn belül ismét virágzásnak indult a hazai tankönyvpiac, amelyet az oktatási tárca tankönyvírói, illetve tankönyvkiadási pályázatokkal segített elő.

Az 1990-es évek végére az óvodáskorúaktól az egyetemistákig és a szakmát, nyelvet tanulókig bezárólag közel húszszer egyidejűleg kapható tanulási, tanítási segédlet tartott számon a szakma. Ebből a hatalmas mennyiségből a közoktatás számára – óvodák, általános iskolák, középiskolák világa, kiegészülve a speciális intézményekkel, nemzetiségi oktatással, kollégiumi neveléssel – 2007-ben kb. 8500 körüli iskolai kiadványcímet tartottunk számon, ám ezek jelentős része csupán segédlet.

A hivatalos, az oktatási tárca által fenntartott tankönyvjegyzék internetes honlapján (<http://www.kir.hu/>) 2007 márciusában 1850 úgynevezett jóváhagyott – vagyis szakértők és szakértői bizottságok által megvizsgált és javasolt – *közismereti* (azaz a nemzetiségi tanulók, a sajátos nevelési igényű tanulók és a hit- és vallásoktatás számára készült kiadványokat nem tartalmazó) tankönyvet találtunk.

Az ellentmondó adatok jelzik, milyen nehéz eligazodni a tankönyvek világának szövevényében. Éppen ezért van jelentősége az elméleti alapozásnak. Hasznos lehet, ha egy kifejezetten tankönyvelméleti kézikönyvet vesz a kezébe a téma iránt érdeklődő (Karlovitz 2001), illetve ha előzetes tájékozódást végez folyóiratokban, akár az internetről is elérhető nemzetközi adatbázisokban.

1. INTÉZMÉNYES TANKÖNYVKUTATÁSOK

Tankönyvkutatási műhelyek a második világháborút követően jöttek létre mind Nyugat-Európában, mind pedig az egykori szocialista tömb egyes országaiban. Kezdetben a nyugatiak eredményeit az ún. *tartalomelemzés* módszerével dolgozva a nagy nemzetközi tankönyvegyeztetésekben látjuk megnyilvánulni. Kontinensünk keleti felén elsősorban a *tankönyvkészítés faktoraival*, a *tankönyvek funkcionális komponenseivel* foglalkoztak.

A tankönyvkutatást mind a külföldi, mind a magyarországi tudományos élet kezdte felfedezni és elfogadni. Az elmúlt hatvan évben Európa több államában önálló intézetek jöttek létre a tankönyvek, tankönyves témák kutatására, vizsgálatára. Külföldön szervezett tankönyvkutatásról a második világháborút követően beszélhetünk. Körülbelül fél évszázada jelennek meg tömegesen publikációk tankönyves témákban. Az első céltudatosan létrehozott tankönyvkutató műhelyeket a két Németország területén alapították – közülük is a legismertebbek a hajdani Német Szövetségi Köztársaság területén létrejött *Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung* Braunschweigben (tevékenységi köréről: Fischerné Dárdai 1997), illetve az egykori Német Demokratikus Köztársaságban, Berlinben működött *Volk und Wissen Verlag* tankönyvkutató részlege (tankönyves koncepciók bemutatására, az ezzel kapcsolatos tananyag-feldolgozás, didaktika és tananyag-koncentráció kérdéseire nagyon sok példát lehetne hozni – itt csak egyet emelek ki: Dorber és mtsai. 1986). A kifejezetten tankönyvkutató intézetek sorában elismert még a *párizsi* vagy a *hágai*. Korábban jelentős eredményeket értek el az azóta bizonytalan sorsú, valószínűleg felszámolt *moszkvai*, *varsói* és *belgrádi* tankönyvkutató műhelyek is. Amikor tehát tankönyvkutatásról beszélünk, akkor ezen elsősorban az európai gyakorlatot értjük.

A szovjet tankönyvelmélet eredményeit jól összefoglalja *D. D. Zujev* orosz nyelven megírt, önálló munkájában (Zujev 1980); ezenkívül magyarul is hozzáférhető, részleteikben értékes tanulmányok találhatóak a *Szovjet tankönyvelméleti tanulmányok* című, hazánkban 1985-ben megjelent kötetben (Dürr és Zujev 1985).

A tengeren túl, az Amerikai Egyesült Államokban ugyan nem beszélhetünk európai értelemben vett tankönyvkutatásról, hanem a tantervfejlesztésben viszonylag jó színvonalú tömegképzés valósul meg. A tanárok egyes államokban rendszeresen tananyagfejlesztő, illetve tantervkészítő jellegű kurzusokon vesznek részt, s az egyes taneszközök elkészítéséhez sokoldalú gyakorlatias segítséget nyújtanak.

Izraelben ugyancsak figyelemmel kísérik a világszerte, a más országokban megjelenő tankönyveket is, és viszonylag korán megszervezték a nemzetközi tankönyvegyeztetésekhez szükséges, előkészítő jellegű tevékenységeket.

Figyelemre méltó eredményeket mutatott fel a tankönyvhelyzet gazdasági szempontú elemzése terén a Világbank. Ilyenek esettanulmányok készültek például a fejlődő világ néhány országáról (gyűjteményes kötete: Farrell és Heyneman 1989).

Magyarországon az 1948-ban létrehozott *Országos Neveléstudományi Intézetnek* (ONI) *Simonovits Istvánné* vezetésével volt ugyan egy *tankönyv és tanterv osztálya*, ám ez – az akkori időszak sajátosságai miatt – nem tölthette be a nevéhez fűzött reményeket, szerepet. (Maga az intézet 1950-ben szűnt meg. Történetét összefoglalja Knauz 1986.)

1987 és 1990 között működött *Karlovitz János* vezetésével az az intézményközi *Tankönyvelméleti Kutatócsoport és Szerkesztőség*, amelyet a Tankönyvkiadó Vállalat, az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) és az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM) hozott létre és működtetett.

Az 1989/90. évi rendszerváltás után gyökeresen átalakult a neveléstudományok és az oktatásügy intézményrendszere is. Egészen a közelmúltban történt átszervezéséig az Országos Közoktatási Intézet egyik alapfeladata volt – alapító okirata szerinti főtevékenységei közé tartozott – tankönyvkutatások szervezése és végrehajtása.

Újabb keletű kezdeményezés a Commitment-csoport tagjaként az *Elhivatottság – Tankönyv és Taneszköz Kutató és Fejlesztő Intézet* működése, amely 2006-ban *Kojanitz László* vezetésével alakult.

2. ADALÉKOK AZ ELŐZETES TÁJÉKOZÓDÁSHOZ

A hazai szakirodalomban tudományos igényű munkák a második világháborút követően, az 1960-as évek végétől jelennek meg. Az első tankönyvelméleti tanulmánykötet Magyarországon 1967-ben jelent meg (Illés Lajosné 1967). A kötet – hazai kutatások híján – a külföldön elért eredményeket mutatta be.

Az 1960-as évek végétől tömegesen megjelenő írásokból kapunk válogatást a *Tankönyvekről – mindenkinek* című gyűjteményes munkából. *Szokolszky Ágnes* a tankönyvről szóló írásokat és a tankönyvkiadás szakirodalmát tekintette át, s gyűjtötte össze azokat a munkákat, amelyek 1968 és 1978 szeptembere között jelentek meg. Különösen figyelemre méltó bibliográfiai felosztása, az egyes publikációk csoportosítása (Szokolszky 1980):

- tankönyvtörténet, a Tankönyvkiadó története,
- tankönyvelmélet, tankönyvkritika,
- tájékoztatók, útmutatók,
- a tankönyvírás praktikus kérdései, tankönyvkiadás és -terjesztés,
- tankönyv a gyakorlatban – tapasztalatok, felmérések, kísérletek.

Ugyancsak Szokolszky Ágnes gyűjtötte össze az 1978 és 1984 között megjelent tankönyves tárgyú írásokat, főként cikkeket és tanulmányokat. A *tankönyv szakirodalma 1978-tól 1984-ig* címmel jelent meg a *Tankönyvelméleti tanulmányok* című kötet függelékéként. Többek között ebből értesülhetünk a nem publikált kutatási beszámolókról, így például eljuthatunk *Vekerdy Tamás* pszichológiai szempontú olvasókönyv-elemzéseinek dokumentumaihoz. Ez az összegzés azonban már nem tematikusan, hanem évszámok alatti szerzői betűrendben sorakozik (Szokolszky 1986).

A bibliográfusi érdeklődés változásából nyomon követhető a hazai tankönyves publikációk irányváltása az elméleti jellegű megközelítésektől a gyakorlatias kérdések, problémák felé. (Itt még hozzá kell vennünk azt is, hogy a bibliográfia II. és VI. fejezetének tételei az egész gyűjteménynek mindössze alig több mint négy százalékát teszik ki.) Ellentmondásos, hogy annak ellenére, hogy a megjelent írások többsége valamely tankönyvről, taneszközzel készült, annak leírása vagy recenziója, igazából mégsem beszélhetünk hiteles tankönyvkritikáról.

Aki a tankönyvkutatásban dolgozik, arra számíthat, hogy a tankönyves témák irodalma igen bőséges, viszont a tankönyvelméleti témakörökhöz tartozó szakirodalmat:

könyveket, tanulmányokat, cikkeket már sokkal nehezebb kikeresni és megtalálni. Ennek az az oka, hogy nagyon sok a pusztán könyvismertetés vagy az adott tankönyvet „eladni”, népszerűsíteni szándékozó szerzői vagy kiadói közlés. Jól mutatja ezt az a bibliometriai elemzés, amely az 1989 és 1999 között Magyarországon megjelent tankönyves cikkeket elemezte és rendszerezte (Csík, Varga 2000):

1. tankönyvkiadás, tankönyvpiac, tankönyvterjesztés	235 publikáció,
2. történelemtankönyvek elemzése	172 publikáció,
3. irodalomtankönyvek elemzése	108 publikáció,
4. magyar nyelv tankönyvek elemzése	99 publikáció,
5. matematika-tankönyvek	69 publikáció,
6. olvasás, írás tankönyvek elemzése	67 publikáció,
7. tankönyvek története	59 publikáció,
8. földrajztankönyvek elemzése	58 publikáció,
9. nemzetiségi tankönyvek	54 publikáció,
10. egyéb tantárgyak tankönyvei	51 publikáció,
11. tankönyvpolitika	48 publikáció,
12. szakképzés tankönyvei	46 publikáció,
13. tanterv és tankönyv	45 publikáció,
14. fizikatankönyvek elemzése	45 publikáció,
15. környezetismeret-tankönyvek elemzése	45 publikáció,
16. idegen nyelvi tankönyvek elemzése	45 publikáció,
17. tankönyvgyűjtemények	40 publikáció,
18. biológia-tankönyvek elemzése	40 publikáció,
19. filozófia-, etika-, hittankönyvek elemzése	34 publikáció,
20. tankönyvválasztás	23 publikáció,
21. tankönyvelmélet	18 publikáció,
22. énektankönyvek elemzése	14 publikáció,
23. tankönyvek támogatása	12 publikáció,
24. kémiatankönyvek elemzése	11 publikáció,
25. rajztankönyvek elemzése	9 publikáció.

Szaktárgyakra lebontva, Csík Tibor és Varga Katalin előbb hivatkozott cikkükben a következő tantárgyakhoz tartozó cikkmennyiségeket találták: matematika 971, olvasás, írás 881, irodalom 857, történelem 718, fizika 680, földrajz 321, biológia 269, kémia 247 db írás.

Az amerikai tankönyvkutatási eredményekről kitűnő bibliográfia található abban a tudományos tanulmánykötetben, amely az amerikai oktatásügyi változásokról szól (Squire és James 1988). Sajnos azonban a tematikusan rendszerezett, hivatkozott forrásokhoz hazai könyvtárainkban nem férünk hozzá. Mégis érdekesek lehetnek azok az alfejezetek, amelyek szerint a szerző fontosnak tartja a felsorolt műveket:

- tankönyvtörténeti tanulmányok,
- olvashatóság és stílus,
- vizuális koncepció: tipográfia és illusztráció,
- képzési koncepció,
- tankönyvértékelés és tankönyvkritika,
- tankönyvhasználat az osztályban,

- a tankönyv mint a tanterv tükré,
- a szövegfelépítés tanulmányozása,
- tankönyvválasztás.

Az *Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum* (OPKM) elektronikus katalógusában 2007 márciusában 18 féle szöösszetételben kereshetünk rá a tankönyvek világával foglalkozó magyar és idegen nyelvű cikkekre, tanulmányokra, szakkönyvekre és empirikus vizsgálatokra. Az OPKM anyagában számos olyan mű is megtalálható, amelyhez más hazai könyvtárban nem lehet hozzájutni. A könyvtár anyagát képezi az ún. *Tankönyvtár* tankönyvi különgyűjteménye, amely a magyar nyelven kiadott tankönyveket a teljesség igényével gyűjti, így a kurrens tankönyvek állománya is náluk a leggazdagabb és legváltozatosabb.

A külföldi, nemzetközi adatforrások közül érdemes olyan elektronikus forrásokat igénybe venni, amelyekből lehetőség szerint közvetlenül teljes szövegeket nyertünk. Ilyen folyóirat a *Paradigm* című (alcímében: *Journal of the Textbook Colloquium*, amely az interneten – nem a teljes kiadásában – a következő címen érhető el: <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/Paradigm/>). A népszerű *ERIC adatbázisban* (interneten: <http://www.eric.ed.gov/>) ugyancsak találunk teljes szövegű tankönyvelméleti jellegű tanulmányokat.

Az előzetes tájékozódáshoz rendelkezésünkre áll néhány magyar nyelvű forrás is. Ilyen a már említett *Elhivatottság – Tankönyv és Taneszköz Kutató és Fejlesztő Intézet*, melynek honlapján (<http://www.commitment.hu/> oldaláról indulva) *Dárdai Ágnes*, *Kerber Zoltán*, *Kojanitz László* és *Visi Judit* vonatkozó cikkei, tanulmányai olvashatók. A *Mentor* című folyóirat *Támpont* elnevezésű tankönyvkritikai melléklete elsősorban rövidebb terjedelmű írásokat közöl (interneten: <http://www.mentor-tampont.hu/> lapról indulva). Hasonló igénnyel jött létre a csak az interneten megjelenő *Taneszközfigyelő* című folyóirat (<http://www.taneszkozfigyelo.hu/>), amely egyúttal alkalmas a tankönyvelméleti téren keletkező írások publikálására is. A *Könyv és Nevelés* című folyóirat (<http://www.opkm.hu/konyvesnevels/>) önálló és gazdag tartalmú rovatot tartott fenn a tankönyves témáknak. Az *Iskolakultúra* (<http://www.iskolakultura.hu/>) és az *Új Katedra* (újabbán ez is a Commitment-csoport honlapjáról érhető el) című folyóiratok az utóbbi években rendszeresen közölték Kojanitz László és munkatársai tankönyvkutatásainak eredményeit, az *Új Pedagógiai Szemle* (<http://www.oki.hu/upsz/>) pedig a megjelentetett tankönyves tanulmányokkal számos esetben segítette az aktuális oktatáspolitikai döntéshozási folyamatait. A *Köznevelés* egyes számainak lapozgatásával – hirdetéseiken keresztül – az éppen erős piaci részesedésű taneszközkészítő műhelyekről, kiadókról kapunk képet.

Külön meg kell említenünk a tantárgyi szakmódszertani folyóiratok szerepét. Ezekben általában rövidebb terjedelmű írásokat olvashatunk, rendszerint konkrét tankönyvekről, illetve azok használatáról, gyakran maguknak a szerzőknek a tollából.

3. TANKÖNYVKUTATÁSI IRÁNYOK A SZAKIRODALOMBAN

A tankönyvekkel foglalkozó kutatásokat és eredményeket jelenleg a következőképpen csoportosítjuk (az óvatos fogalmazás a tankönyvkutatás rohamos fejlődése, a vizsgálati módszerek növekvő változatossága s az eredmények közlésének gazdagodó műfaji sajátosságai miatt indokolt):

- tankönyvtörténeti kutatások,
- tematikus kutatások,
- szociológiai megközelítésű kutatások,
- szakmódszertani vizsgálatok,
- hatásvizsgálatok,
- komplexitásra törekvő kutatások.

A *tankönyvtörténeti* kutatások elsősorban leíró módszerrel dolgoznak. Nagyon sok ilyen ismerünk. A külföldiek közül az OPKM állományából csupán példaként említhetjük azt a kötetet, amely a francia tankönyvkiadás történetével foglalkozik (Choppin 1992).

Az 1980-as években divatos tankönyvtörténeti vizsgálódások és kutatások – illetőleg ezeknek az 1990-es évekre átnyúló publikációi – felbecsülhetetlen értékű szolgálatot jelentenek még akkor is, ha azok között helyenként „történelmietlen” megállapításokkal találkozunk. Ide tartoznak a korábbi korszakok tankönyveit cím szerint összegyűjtő szakmunkák – nem egyszer bibliográfiai alapozással (például Fehér 1995), vagy az 1777–1848 között megjelent magyar nyelvű tankönyvek összehasonlító fejlődéstörténetének vizsgálata (vö. Fehér 1989) vagy a magyar olvasástanítás fejlődéstörténetének bemutatása részben tankönyves illusztrációk segítségével (Mészáros, Fleckensteinné, Adamikné és Könyves–Tóth 1990) – amely négyeszerzős kötet alapján véve szakmódszertani jellegű munka ugyan, mégis gazdag tankönyvtörténeti anyagot is tartalmaz –, vagy a magyarországi olvasástanítási módszerekkel kapcsolatosan közölt tankönyvtörténeti adalékok (Adamikné, 2000), vagy a Tankönyvkiadó Vállalat negyvenéves jubileumára készített kiváló könyv (Mészáros 1989) stb.

A *tematikus* kutatások általában összehasonlító elemzéseken alapulnak. Például a történelemtankönyvekhez kapcsolódóan folytak objektivitásra törekvő összehasonlító modellállítási kísérletek (vö. Berghahn, Schissler szerk. 1987; hazánkban többek között Szabolcs, 1990).

A tematikus vizsgálatok, összehasonlító elemzések között kell megemlítenünk a történelemtankönyvek egyik vizsgálatsorozatát, amelyet évtizedek óta Szabolcs Ottó végzett (például Szabolcs 1998), aki tankönyvelméleti jellegű írásait újabban a *Történelempedagógiai Füzetek* című periodikában publikálta. A humán tankönyvek elemzése máskülönbben is a hálás, visszatérő témák közé tartozik. Többen vizsgálták például a környező országok tankönyveiben rólunk szóló magyarságképet; elemezték, hogy a mi tankönyveinkben hol és milyen mélységben fordulnak elő a környező, szomszédos népek kultúráját bemutató egységek, elemek. (Ennek gyökere, módszertana a német–francia összehasonlító tankönyvelemzésekből fakad, amelyeknek egyik gyakorlati – és természetesen más oktatáspolitikai törekvésekkel, újfajta neveléseméleti koncepcióval stb. alátámasztott – eredménye két történelmileg ellenséges nép megbékélése volt.) A tankönyvek szövegének javítása a tanulók előítéletes magatartásformáinak kialakulását csökkentheti, illetve növelheti más népeknek, kultúráknak a megbecsülését. Mindez akkor lehet igazán eredményes, ha megfelelő neveléseméleti koncepció talaján állva a valóság mint olyan realiztikus módon tükröződik vissza a tankönyvekben.

Újabban, az európai uniós csatlakozás idején új igényként fogalmazódik meg az uniós országok ismerete, bemutatása a magyarországi tankönyvekben, illetve a külföl-

di tankönyvekben megjelenített magyarságkép. Ehhez előbb szükséges a meglévő helyzet feltárása.

A tantárgyakhoz, műveltségterületekhez kötődő vizsgálati módszerek kidolgozásának igénye folyamatosan jelen van a hazai szaksajtóban. Ezen a téren igen komoly eredményeket mutatnak fel a nyelvtanárok is. Például a Soros Alapítványnál jelent meg egy nyelvkönyvválasztást elősegítő, kutatásokra épülő kötet *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet?* címmel (Zaláné Szablyár és Petneki 1997). A történelemtanárok egyesületei, szakmai szervezetei ugyancsak komoly munkát végeznek. Szabolcs Ottó szakmai irányításával jelenik meg az egy tanévre szóló, *A történelemtanítás eszközei* című gyűjtemény, amely az ember és társadalom műveltségterülethez tartozó nyomtatott és nem nyomtatott taneszközökről nyújt annotált, adatokkal kiegészített, bibliografikus módszerekkel feldolgozott alapos áttekintést (például Dobosné Huba összeáll. 1998). Igen komoly munka tapasztalható az alsó tagozatos munkát segítő szakmai szolgáltatók részéről; rájuk inkább a rövidebb lélegzetű folyóiratcikkekben való véleménymegnyilvánulás a jellemző, amely elsősorban a közvetlen tanítói munkára, tanítói tapasztalatra épít. Újabbán ismét foglalkoznak tematikus vizsgálatokkal (két tanulmány erre: Fercsik 2004; Kojanitz 2004).

A *szociológiai szempontú* vizsgálatokat folytató szakemberek általában tartalom-elemzési eljárásokat használnak. (A tartomelemzésről mint módszerről bővebben: Krippendorf 1995; Antal 1976.) Gyakoriak a társadalmi és a nemi szerepekkel foglalkozó kutatások. Ezek közül az első *Suzanne Mollo*-ék módszere volt, amely aztán kisebb-nagyobb változtatásokkal „végiggyűrűzött” egész Európán (Mollo 1970 és Mollo 1974). Van, amelyik a gyermek- és ifjúsági irodalmat, a kötelező vagy ajánlott – részleteiben tankönyvekben is fel-felbukkanó – olvasmányokat, olvasmányhősöket vizsgálja (például egy UNESCO-tanulmány: *Étude...*, 1983), mások ideológiai szempontot részesítenek előnyben (például Quéréel 1982). Az 1980-as évek végén főként szociológusok körében indultak el a tankönyvelemzési módszereken alapuló, választott téma szerint haladva elvégzett vizsgálatok. Nyugati minták nyomán kutatták például a férfiak és nők megjelenésének arányát, a családképet, a nemek szerint megoszló, sugallt foglalkozási és más szerepeket az olvasókönyvek lapjain (vö. Czachesz 1996). Ezek eredményeiről főként folyóiratok hasábjain tájékozódhatunk. Magyarországon Háber Judit és H. Sas Judit alkotott kiemelkedőt (Háber és Sas 1980).

A *szakmódszertani* vizsgálatok kidolgozása – értelemszerűen – szaktárgyakhoz kötődik. Itt az egykori Német Demokratikus Köztársaságban 1968 óta megjelent *Information zu Schulbuchfragen* című sorozat emelhető ki, amely elsősorban tantárgyakhoz kötött tankönyves módszertani tanulmányokat tartalmaz (egy-két példa a sorozatból: egy hosszabb időszak legjobbnak tartott írásait adta közre: Baumann et al. 1981; a tantárgyakhoz kapcsolódó, tanmenethez, óravázlathoz segítséget nyújtó írások mellett elméleti, didaktikai munkákat ugyancsak tartalmaz, például: Lippstreu szerk. 1983).

A *hatásvizsgálatok* körében korábban többen is a tankönyvi szövegek érthetőségét, a tanulókra gyakorolt hatását vizsgálták empirikusan (például a Szovjetunióban Mikk 1985). Újabbán különféle, ellenőrző vizsgálatok jelentek meg, ám ezek tudományos szempontokból is helytálló módszertanának publikálása egyelőre még várat magára. (Itt az ellentmondás gyakran abban rejlik, hogy az elméletben elképzelt „jó tankönyv” iskolai fogadtatása éppen kevésbé jellemző; a tanulók körében „népszerű” tankönyvek

mögött gyakran a pedagógusszakma konszenzusa vagy valamely kiadóvállalat erőteljes marketingtevékenysége húzódik meg.)

A „jó tankönyv” kritériumait kutató, tankönyvelméleti ihletettségu vizsgálódások megjelennek az 1980-as évek irányított tankönyvvitáiban, a korabeli irodalomtan-könyvekhez köthető, ún. „tankönyvháborújában” (Pála 1991). A vizsgált időszakban minden évben találkozunk olyan publikációval, amely a „jó tankönyv” ismérveit igyekszik feltárni. Ennek tulajdonítanak kiemelkedő jelentőséget az oktatáspolitikában az ún. tankönyv-jóváahagyási procedúrában is. Ezzel szemben felismerhettük, hogy az orientáláshoz, kritériumok meghatározásához, beállításához használt kifejezések többnyire nem mérhető jellegeket sorolnak fel, s ily módon szubjektív meghatározásokhoz, (érték)ítéletekhez vezethetnek.

Komplexitásra korábban alig néhány kiterjedtebb vizsgálat törekedett, s ezek még a nyolcvanas években lezárultak (vö. Hegedűs 1967; Nagy 1976). Kiemelkedik a hazai eredmények közül *Horváth György* ez irányú munkássága; ő az egykori Német Demokratikus Köztársaságban kifejlesztett, a fizikatankönyvekhez kapcsolódó elemzési módszert fejlesztett tovább a helyi körülményeknek megfelelően (vö. Horváth 1972). Megállapításainak egy része általános érvényűvé is kiterjeszhető. A komplexitás igénye az ezredfordulót követően ismét jelentkezik (például Fischerné Dárdai és Kojanitz 2007).

A tankönyvelméleti kutatások eredményeinek szép összefoglalása lehetett volna *A korszerű tankönyvkészítés* alcímet viselő kötet, amelyet a Nemzeti Szakképzési Intézet Polifon Kiadójában gondoztak (Csernus 1993). Főcíme: *Tankönyvfejlesztés* az eredeti elképzelések szerint egyúttal sorozatcím is lett volna. Sajnos azonban, a könyvet számos sajtóhiba miatt bezúzták, s csak néhány tucat példány áll a téma kutatóinak rendelkezésére. Ebben több szempontú tankönyv-értékelési rendszereket is találunk, amelyek hasznosulása tetten érhető a tankönyv-jóváahagyási gyakorlatban.

Itt kell megjegyeznünk, hogy a tankönyvelemzések hangzatos címei mögött (például Turcsán 1998; Bori 1999) nem mindig találunk módszertanilag jól megalapozott munkát, sőt, néha még az sem egészen világos, hogy alapvetően milyen módszerrel dolgozott a téma kifejtője: egyszerű összehasonlító vizsgálattal, tartalomelemzéssel vagy más kutatási módszerrel.

Feltehetően sokkal jelentősebb jövő vár arra a kutatási irányra, amelyet bizonyos komplexitás jellemez. Ez azt jelenti, hogy ebben teret kaphatnak a tankönyvtéma didaktikai szerepe mellett a társadalmi, gazdasági és a szociális vonatkozások, az általános didaktikai szempontok mellett a könyvészetiek, a tartalom mellett a forma és a megjelenés, a tankönyvek esztétikuma stb. is. Az utóbbi fél évtizedben folytak ilyen irányú kutatások is, bár ennek egyelőre meglehetősen kevés a szakirodalmi lecsapódása (például Fischerné Dárdai 1999).

4. NÉHÁNY HAZAI AKCIÓKUTATÁS

Az eddig említettekén kívül léteznek lezajlott, ám eredményeiket illetően valamilyen oknál fogva nem publikált kutatások, továbbá publikált, de kevésbé ismertté vált eredmények is. Ezek közül szemelgetünk néhányat.

A Nemzeti Szakképzési Intézetben (NSZI) 1993/94-ben zajlott le egy a szakképzési tankönyveket érintő kutatás. Száz véletlenszerűen kiválasztott, a szakképzés számára jóváhagyott tankönyvet vizsgáltak meg 25-25 kérdés segítségével (kivéve a nyelvészeti szempontot, mert ott csak 17 kérdést dolgoztak ki) négy dimenzióban, amelyek a következők voltak:

- nyelvészeti-kommunikációs,
- pedagógiai-pszichológiai,
- gazdaságossági,
- könyvészeti.

Érdekességként említjük, hogy az NSZI-s vizsgálat egy 1969-ben írt, műszaki tartalmában ez idő tájt teljességgel elavult repüléstechnikai tankönyvet talált – nyelvezetében, kérdéskultúrájában, igényességében, illusztráltságában, megformáltságában – a legmegfelelőbbnek. Vagyis ez a tankönyv tett eleget az összes előzetesen kidolgozott szempontnak...

1997/98-ban az akkori oktatási tárca támogatásával valósult meg egy, az iskolai tankönyvválasztás folyamatát feltáró vizsgálat (Karlovitz 2001). Ezt utóbb a TÁRKI-nál egy hasonló tematika szerint felépített másik vizsgálat követte, amelyet *Imre Anna* foglalt össze.

Karlovitz János Tibor 1999 végén védte meg sikeresen *A tankönyvek funkciói és a tankönyvírók koncepciója* című doktori értekezését. Kutatásának egyik módszereként strukturált interjúkat készített Magyarországon jelentős hatású tankönyvszerzőkkel. Utóbb a szerzők körét kiegészítették jónéhány kevésbé ismert tankönyvíróval. A kutatás egyik legfőbb tanulsága az volt – kiegészítve a kiadói tapasztalatokkal is –, hogy szinte teljesen „esetleges”, kiből lesz (el)ismert tankönyvszerző; komplex tudatosság alig-alig volt megfigyelhető; nem tárható fel egységes, alkalmazható modell, általánosítható alkotói folyamat. A már az 1978-as központi tantervhez is alkotó szerzők afféle „dicsőségnék” tekintették az elrugaszkodást az éppen aktuális tantervtől – a tantervkövetési tudatosság (kimutathatóan) egyébként sem jellemző.

Kalocsainé Varga Éva ugyanebben az időszakban készítette el és védte meg összehasonlító tankönyvvizsgálatból doktori disszertációját; kutatásának legérdekesebb része az 1960-as évek NDK-beli és bajorországi elemi iskolai olvasókönyvek összevetése, illetve az erre kidolgozott kutatásmetodikája.

2001/2002-ben két támogatott akciókutatás is lezajlott a székesfehérvári Kodolányi János Főiskolán. Ezek közül az egyik *A tankönyvek hatásvizsgálata. A tankönyvek és más információs eszközök kapcsolata. Hagyományos és modern „taneszközök” az ének-zene órán* címet viselte (OM 44489-1/2001 5. sz. Tankönyvpályázat), és döntően szakirodalmi elemzésen és tanórai megfigyeléseken alapult. A másik *A környezeti nevelés tankönyveinek nyelvi érthetősége. A környezeti nevelés tankönyveinek nyelvi elemzése, a szülők szerepe a tankönyvi szövegek értelmezésében* címmel (OM 44491-1/2001 6. sz. Tankönyvpályázat) zajlott le. Utóbbiban az általános iskola második évfolyamán használt, 2001-ben legnépszerűbbnek számított három tankönyv (az összes környezetismereti rendelési állomány túlnyomó részét jelentő) összes szövegének vizsgálata és összevetése történt meg abból a szempontból, hogy vajon mekkora az eltérés. Végül a hasonlóság mutatkozott elenyészően kicsinynek, minthogy csak 14,13%-os mértékben voltak mind a három tankönyvben használatos szavak, vagyis

az egyéni nyelvhasználat „felülírta” a máskülönböen kevésbé figyelembe vett tantervi elvárásokat. (Mindhárom tankönyv szerzőjével egy másik kutatás keretében készült strukturált interjú; az akkoriban aktuális tantervek kulcsszavait egyik vizsgált tankönyvben sem lehetett megtalálni.)

5. TANKÖNYVKUTATÁSI LEHETŐSÉGEK

A tankönyvek tartalmának valamilyen szempontú vizsgálata (amelyet az említett tartalomelemzés módszereivel végeztek) a tankönyvválaszték bővülésével párhuzamosan elvesztette régi vonzerejét. Amikor például a Magyarországon létező tizenkétféle olvasástanítási módszer majdnem mindegyikének valamely kiadványa felkerült a jóváhagyott tankönyvek közé, s ezen túlmenően is újabb és újabb tankönyvek láttak napvilágot, egyre nehezebbé válik (ellehetetlenül) ezeknek a tematikus vizsgálatoknak az elvégzése. Akik mégis ilyen jellegű kutatásra vállalkoznak, rendszerint csak néhány könyvet választanak ki vizsgálatuk elvégzésére; komoly a kísértés, hogy ezt követően ténylegesen csak arra a néhány könyvre vonjanak le következtetést.

Gazdag vizsgálati lehetőséget rejt, ha a jelenleg hatályos, a tankönyvekkel szemben támasztott jogszabályi (jóváhagyási) követelmények felől közelítünk, vizsgálódunk. A tankönyvek iskolai alkalmazásának jogszabályi rendszere ugyanis igen jól kidolgozottnak mondható. A *2001. évi XXXVII. törvény a tankönyvpiac rendjéről* rendelkezik a keretekről, amelyet alacsonyabb szintű jogszabályok egészítenek ki. Ezek közül 2007 elején a *23/2004. (VIII. 27.) OM-rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről* című, többször módosított miniszteri rendelet volt érvényben. Ez 3. sz. mellékletében előírja a nem csupán nyelvészeti szempontból lényeges *nyelvhelyesség és helyesírás* megfeleltetését is. Újabban sokkal részletesebben előírják, milyen vizsgálati szempontok szerint kell elbírálni egy-egy tankönyvet:

a) Vizsgálni kell, hogy a tankönyv kellően szemlélteti és/vagy magyarázza-e a tananyagot. Ebben az esetben előírás, hogy valamennyi tantárgynál az 1–12. évfolyamon átlagosan legalább egy kép vagy ábra jusson a tankönyvi oldalakra.

b) Vizsgálni kell, hogy a tankönyv nyelvezete megfelel-e a tanulók fejlettségi szintjének. Vizsgálni kell, hogy a megnevezett évfolyamoknál a tényleges tankönyvi ismeretanyagot bemutató szövegekben (idézetek, lábjegyzetek, képletek nélkül) a 150 betűhelynél (karakterek száma szóközökkel) hosszabb mondatok %-os aránya ne haladja meg:

- 1–2. évfolyamokon 5%-ot,
- 3–4. évfolyamokon 10%-ot,
- 5–6. évfolyamokon 20%-ot,
- 7–8. évfolyamokon 25%-ot
- 9–10. szakiskolai évfolyamokon 25%-ot,
- 9–2. évfolyamokon 35%-ot.

c) Vizsgálni kell, hogy a tankönyvben szereplő szakszavak, szakkifejezések mennyisége és nehézségi szintje megfelel-e a kérelemben bemutatott tanulási céloknak és az alkalmazni kívánt évfolyamokon tanulók életkorából következő fejlettségi szint-

nek. A tankönyvnek tartalmaznia kell a tananyagban tárgyalt új szakszavak felsorolását, az alapfokú oktatáshoz használt tankönyveknél rövid értelmezését. Középszintű tankönyv esetében *-gal meg kell jelölni az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM-rendeletben foglalt gimnáziumi és szakközépszintű érettségi vizsgák egyes tantárgyaihoz rendelt szakszavakat. Előírás, az idegen nyelvi tankönyvek és a szakmai tankönyvek kivételével, hogy a megnevezett évfolyamoknál az egymástól eltérő speciális szakszavak (tudományos szakszavak, szakkifejezések, amelyek a mindennapi nyelvben nem használatosak) átlagos előfordulási sűrűsége mondatonként ne haladja meg:

1–4. évfolyamokon a 0,3 értéket,

5–8. évfolyamokon a 0,5 értéket,

9–12. évfolyamokon a 0,8 értéket.

Átlagos előfordulási sűrűség a vizsgált szövegben az előforduló egymástól eltérő szakszavak és az előforduló mondatok számának hányadosa.

d) Vizsgálni kell, hogy a tankönyv ábra- és képanyaga ad-e segítséget az előzetes ismeretek aktivizálásához, az információk rendszerezéséhez, jelenségek összehasonlításához, folyamatok, összefüggések, problémák megértéséhez, valamint a tanulók értékre neveléséhez. Előírás, az idegen nyelvi tankönyvek és a szakmai tankönyvek kivételével, hogy a képi elemek (térkép, grafikon, diagram, kép, ábra, egyéb vizuális jellegű illusztráció) 25%-ához közvetlenül kérdések vagy feladatok kapcsolódjanak.

e) A tankönyv ábra- és képanyaga illusztrálja és/vagy új információval egészíti ki a szöveget. A tankönyv ábra- és képanyaga rendszerezést, összehasonlítást, a folyamatok és problémák magyarázatát, az összefüggések bemutatását, a gondolkodásra készítést, az értékekre nevelést elősegítő képi elemek aránya érje el a 60%-ot.

f) Vizsgálni kell, hogy a tankönyv kérdései és feladatai megfelelő feltételeket biztosítanak-e a tanulási célokban meghatározott projekt alapú, problémamegoldó, ismeretszerző és ismeretalkalmazási készségek és képességek fejlesztésére. Előírás, hogy a rögzített elősegítő feladatokon kívül, az elmélyítést, alkalmazást és a problémamegoldást elősegítő feladatok együttes aránya el kell hogy érje az összes kérdés és feladat 60%-át.

Rögzítést elősegítő feladatok: a tanultak felidézése, a tények és fogalmak rendszerezése, lényegkiemelés.

Elmélyítést elősegítő feladatok: analízis, szintetizálás, konkretizálás, összehasonlítás, általánosítás, rendszerezés, következtetés, értékelés, összefüggés- és szabálykeresés.

Alkalmazást elősegítő feladatok: önálló munka, feladatmegoldás.

Problémamegoldást elősegítő feladatok: a probléma definiálása, a releváns információk kiválasztása, előzetes tudás szelektív felidézése, a megfelelő megoldás megtalálása, a megoldási mód végrehajtása, a megoldás ellenőrzése és értékelés.

Tankönyv-elfogadási, -jóváhagyási szempontból az iskolai kiadványok nyelvi megfogalmazásának, pontosságának tehát kiemelt jelentősége van. Ennek ellenére a forgalomban levő tankönyvek egyikében-másikában mind a mai napig előfordulnak kisebb-nagyobb hibák).

Nyelvészeti szempontból igen jól vizsgálható továbbá a tankönyvek szóincse, kérdéskultúrája, mondat szerkezetei, az idegen szavak előfordulása, aránya és magya-

rázata. Lehetne végezni szótani vizsgálatokat. Összetettebb feladatot jelent, ha tankönyvek alapján vizsgáljuk meg a szövegértés szintjét – nem csupán a tanulók, hanem környezetük, szülei és tanítói, tanáraik között is. Lehet végezni tanterveket tankönyvekkel összehasonlító vizsgálatokat, amelyeknek a célja egy olyan alapszókincs-minimum kialakítása, amelynek minden egyes, az adott tantárgy valamely évfolyamához tartozó tankönyvének tartalmaznia kellene... Ide kívánkoznak azok a kutatási lehetőségek, amelyeket nemzetközi szinten lenne célszerű megvalósítani, összehasonlító tankönyvvizsgálatokat folytatni, például összevetni az olvasástanítási módszereket és taneszközeiket.

A tankönyvkutatás lehetősége korántsem egyetlen intézmény feladata, hanem a saját szakterületén szinte „bárki” bekapcsolódhat abba. Terjedelmi kötöttségek miatt csupán néhány bekezdés erejéig kívántuk áttekinteni, amit az eddigi tankönyvkutatósokról tudni érdemes. Bízunk abban, hogy a nyelvész érdeklődésű doktoranduszok és más szakmai érdeklődők mihamarabb megtalálják azokat a saját szakterületüknek megfelelő kutatási problémákat, amelyek vizsgálata mindnyájunkat közelebb visznek a „jó tankönyvek” megtalálásához, illetve kiérleléséhez.

IRODALOM

2001. évi XXXVII. törvény a tankönyvpiac rendjéről

23/2004. (VIII. 27.) OM-rendelet a tankönyvvé nyilvántás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről

Adamikné Jászó Anna (2000): *Az írás és az olvasás története képekben*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.

Antal László (1976): *A tartalomelemzés alapjai*. Budapest, Magvető Kiadó. Gyorsuló idő c. sorozat.

Baumann, Manfred et al. (1981): *Zu Forschungsergebnissen 1976 bis 1980 und zur Weiterentwicklung der Schulbücher und der Schulbuchforschung 1981 bis 1985* Berlin, Volk und Wissen. Materialien eines Kolloquiums. Informationen zu Schulbuchfragen c. sorozat.

Berghahn, Volker R. & Schissler, Hanna szerk. (1987): *Perceptions of History. International Textbook Research on Britain. Germany and the United States*. Oxford-New York-Hamburg, Berg.

Bori Mária (1999): A tankönyvek lélektani elemzéséről. *Új Kép*, 3. sz., 5–7.

Choppin, Alain (1992): *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Párizs, Hachette.

Csernus László szerk. (1993): *Tankönyvfejlesztés I. A korszerű tankönyvkészítés*. Budapest, Polifon Kiadó.

Csík Tibor – Varga Katalin (2000): A tankönyvekről szóló szakirodalom bibliometriai elemzése. *Könyv és Nevelés*, 2. sz., 28–46.

Czachesz Erzsébet, Cs. (1996): Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben. Kísérlet egy probléma megnevezésére. *Educatio*, 3. sz., 417–429.

Dobosné Huba Ágnes összeáll. (1998): *A történelemtanítás eszközei. Az ember és társadalom tanítása 1998–1999*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara & Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata.

Dorber, Heribert et al. (1986): *Konzeptionelle und analytische Materialien zu Schulbüchern verschiedener Unterrichtsfächer*. Berlin, Volk und Wissen.

- Dürr Béla – Zujev, D[mitrij] D[mitrievic] (1985): *Szovjet tankönyvelméleti tanulmányok*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Étude sur l'image que donnent des femmes et des hommes les manuels scolaires et les livres pour enfants en France*. Párizs [1983], UNESCO.
- Farrell, Joseph P. – Heyneman, Stephen P. (szerk.) (1989): *Textbooks in the Developing World. Economic and Educational Choices*. Washington, Economic Development Institute of The World Bank.
- Fehér Erzsébet, Szabóné (1989): *Az 1777-1848 között megjelent alsó- és középszintű magyar nyelvű tankönyvek összehasonlító-fejlődéstörténeti vizsgálata*. Kézirat. Sárospatak.
- Fehér Erzsébet (1995): *Magyar nyelvű tankönyvek 1777-1848*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Fercsik Erzsébet (2004): Azonos utótagú összetett szavak a tankönyvekben. *Könyv és Nevelés*, 3. sz., 61–64.
- Fischerné Dárdai Ágnes (1997): Tankönyvkutatás és -elemzés Braunschweigben: az Institut für internationale Schulbuchforschung tevékenysége. *Pécsi Könyv- és Infotár*, 2. sz., 4–5.
- Fischerné Dárdai Ágnes (1999): Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra*, 4. sz., 44–51.
- Fischerné Dárdai Ágnes – Kojanitz László (2007): A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz., 56–69.
- Háber Judit – Sas Judit, H. (1980): *Tankönyvszagú világ*. Szociológiai tanulmányok c. sorozat. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Hegedűs György (1967): *A tankönyvek olvashatósága*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Horváth György (1972): *A tananyag és a tankönyv struktúrája*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Illés Lajosné szerk. (1967): *A korszerű tankönyv*. A pedagógia időszerű kérdései külföldön c. sorozat. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Karlovitz János (2001): *Tankönyv – elmélet és gyakorlat*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Karlovitz János Tibor (2001): Az iskolai tankönyvválasztásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz., 69–79.
- Knausz Imre (1986): A magyar „pedológia” pere, 1948–1950. *Pedagógiai Szemle*, 11. sz., 1087–1102.
- Kojanitz László (2004): *A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata. A szavak szintje. Magyar Pedagógia*, 4. sz., 429-439.
- Krippendorf, Klaus (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Budapest, Balassi Kiadó.
- Lippstreu, Monika (1983): *Beiträge zu Methoden der Schulbuchforschung*. Informationen zu Schulbuchfragen c. sorozat. Berlin, Volk und Wissen.
- Mészáros István (1989): *A tankönyvkiadás története Magyarországon. Készült a Tankönyvkiadó megalapításának 40. évfordulójára*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Mészáros István – Fleckensteinné Cservenka Júlia – Adamikné Jászó Anna – Könyves-Tóth Lilla (1990): *A magyar olvasás tanítás története*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Mikk, J. A. (1985): A tankönyvi szöveg érthetősége. In Dürr Béla – Zujev, D[mitrij] D[mitrievic] (szerk.): *Szovjet tankönyvelméleti tanulmányok*. Budapest, Tankönyvkiadó. 334–347.
- Mollo, Suzanne (1970): *L' École dans la société*. Párizs, Dunod.
- Mollo, Suzanne (1974): Az olvasókönyvek elemzésének eredményei: a helyszín, a foglalkozások, a hősök. In Ferge Zsuzsa - Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái. Válogatott tanulmányok*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 335–363.
- Nagy Attila (1976): *A több könyvű oktatás hatása*. Budapest, Akadémiai Kiadó. Pszichológia a gyakorlatban c. sorozat.

- Pála Károly szerk. (1991): *Tankönyvháború. Viták a gimnáziumi irodalomoktatás reformjáról a hetvenes-nyolcvanas években*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia Irodalomtudományi Intézete & Argumentum Könyvkiadó.
- Quéréel, Patrice (1982): *Au feu les manuels. L'idéologie dans les manuels de lecture l'école élémentaire*. Párizs, Edilig.
- Squire, James R. (1988): Studies of Textbooks: Are We Asking the Right Questions? In: Jackson, Phillip W. (szerk.): *Contributing to Educational Change*. Berkeley, McCutchan Publishing Corporation. 127-169.
- Szabolcs Ottó (1990): *Külföldi tankönyvek magyarságképe*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Szabolcs Ottó szerk. (1998): *Történelempedagógiai Füzetek 3*. Budapest, Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata & Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara.
- Szokolszky Ágnes összeáll. (1980): A tankönyv és a tankönyvkiadás szakirodalma 1968-tól 1978 szeptemberéig. In Karlovitz János (szerk.): *Tankönyvekről – mindenkinek*. Budapest, Tankönyvkiadó, 233–277.
- Szokolszky Ágnes (1986): A tankönyv szakirodalma 1978-tól 1984-ig. In: Horváth Gáborné et al.: *Tankönyvelméleti tanulmányok*. Budapest, Tankönyvkiadó, 184–217.
- Turcsán Gábor (1998): Olvasókönyvek tartalomelemzése. In *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz., 33–43.
- Zaláné Szablyár Anna - Petneki Katalin (1997): *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet? Az iskolai nyelvoktatásban használt nyelvkönyvek, tanulási és tanítási segédletek minősítési rendszere*. Budapest, Soros Alapítvány.
- Zujev, Dmitrij Dmitrievic (1980): *Skol'nyj ucebnik*. Moszkva, Pedagogika.

KERBER ZOLTÁN NYELVTANTANKÖNYVEK NÉGY ÉVTIZEDE

Napjainkban élénk és folyamatos diskurzus zajlik az oktatás minőségéről, eredményességéről és tartalmáról.¹ Mit kellene tanítani, mit tanítunk, miért eredménytelen az iskola. Hogyan lehetséges az, hogy a különböző felmérések folyamatos eredményromlást mutatnak, a legutóbbi országos kompetenciamérés adatai alapján a magyar diákok közel egyharmada funkcionális analfabétának tekinthető.² Az anyanyelvi kompetencia, a szövegértési, -alkotási képességek fejlesztéséért nem kizárólag az anyanyelv és irodalom műveltségterület felelős, de a mai tantárgystruktúrában és általános iskolai gyakorlatban mégis elmondható, hogy leginkább e két tantárgy keretében történik vagy nem történik a fejlesztés.

A kompetenciafejlesztés igénye és gyakorlata és a szaktudományos tartalom megjelenése a tananyagban egymással összefüggő szemléletbeli kérdések. Lehet-e a szaktudományos tartalmak évtizedek óta bevett tematikáján és a tanítás módszertanán külön-külön változtatni? Lehet-e egy elavultnak tekinthető tartalmat korszerűen tanítani? Mi tekinthető elavultnak, mi korszerűnek? Tartalmi és módszertani kérdések egyaránt a vita fókuszában állnak, különböző műhelyekben különböző kísérletek zajlanak, az általános gyakorlat azonban a széles körben használt nyelvtantankönyvekben jól megfigyelhető, a változás nyomon követhető.

A vita a jó tankönyv kérdésében is nyitott, milyen a jó tankönyv, mit és hogyan dolgoz fel. A Tankönyvkiadó Intézet 2006-ban átfogó összehasonító elemzésnek vetett alá több mint száz tankönyvet az 1970-es évektől napjainkig. „Miként változott meg az elmúlt harminc évben az irodalom, nyelvtan, matematika, történelem, kémia, fizika és természetismeret (környezetismeret) tantárgyak ismeretanyaga és az ismeretanyagok feldolgozásának módja az általános iskolai tankönyvekben... Milyen különbségek figyelhetők meg a mai és a korábban használt tankönyvek tematikája, tartalma, szakmai nyelvezete, didaktikai apparátusa és a bennük található ismeretek mennyisége és nehézségi szintje között. Változtak-e a tankönyvek az idők folyamán? Tükrözik-e az időközben megváltozott társadalmi igényeket? Jobban ösztönzik-e a problémamegoldó és a társas tanulást, az elsajátított ismeretek gyakorlati hasznosulását?”³ A nyelvtantankönyvek vizsgálatának eredményei talán rámutatnak néhány olyan pontra, amelyek a siker vagy sikertelenség okozói lehetnek.

Fontos előrebocsátani, hogy a konszenzus hiánya a modern tartalmak megjelenítésének szükségességét illetően át nem léphető probléma. Mennyire kell a tankönyveknek kötődni a korábbi nyelvészeti és nyelvtan tanítási hagyományhoz, és mennyiben kell tükrözniük a tudomány elmúlt 70-80 évének eredményeit. Általános törekvés a tantárgyak szaktudományos tartalmának meghatározásakor, hogy a szerzők követik a tudományterület eredményeit, ha csak messziről is, de a nyelvtannak nevezett tan-

tárgynál ez a távolság olyan nagy, hogy a szakadék időnként áthidalhatatlannak látszik a tudomány mai szemlélete és a tanított tartalmak között. Kérdés az, ha ebben változás nem történik, elképzelhető-e eredmény pusztán a módszerek, tankönyvek változásával. Fel lehet-e így is kelteni a tanulói érdeklődést? Kreatívvá teheti-e a gyerekek gondolkodását a számos ellentmondást tartalmazó, korszerűtlen szemléletet tükröző tananyag?

A kutatás négy évtized 5–8. évfolyamig tartó tankönyvsorozataiból válogatott (természetesen a 70-es és 80-as évek könyvei esetében erre nem volt szükség, hiszen csak egyfajta tankönyv volt). A 90-es és 2000-es évek tankönyveiből egy-egy sorozatot emelt ki.⁴ A kutatásnak nem az volt a célja, hogy áttekintő vizsgálat keretében minél szélesebb spektrumban tekintse át a kínálatot. Tendenciákat, változásokat akart leginkább feltárni. Másrészt az is fontos volt, hogy a tankönyvkutatáshoz használt indikátorrendszer működését is teszteljük. A kiválasztáskor⁵ az adott tankönyvek népszerűsége is szempont volt. Természetesen a vizsgálatba bevont tankönyveknél jóval többet is átnéztem, a megállapítások jó része általában jellemzi az adott évtized tankönyveit. A tanulmányban bemutatott adatok azonban mindig csak az adott kiválasztott tankönyvre vonatkoznak.

A tankönyvek vizsgálatánál az integráló szempont az volt, hogy az adott tankönyv korszerű tanítási-tanulási stratégiák alapján építkezik-e. Ugyanakkor a nyelvtan tantárgy tanításának változása és a tankönyvek változása abból a szempontból is vizsgálható és vizsgálendő, hogy képes-e követni a tudomány fejlődését, hajlandóságot mutat-e a nyelvtudomány fejlődésének, változásának integrálására, illetve hogy tekintetbe veszi-e a tudományterület tematikai bővülését. Minden módszertani és tankönyvtechnikai szempont szorosan összefügg ezzel a tartalmi aspektussal. E két aspektus csak mesterségesen választható szét, mert a szemléletbeli különbségek szükségképpen tartalmi különbözőséggel is együttjárnak. Ezt egyébként jelen vizsgálat eredményei is igazolták. A legfontosabb kérdések, amelyekre választ kerestünk egy-egy tankönyv kapcsán, a következők:

- Segíti-e a tankönyv a kompetenciafejlesztést, vagy csak a megtanulandó ismeretanyagot preferálja?

- Milyen tanítási és tanulási stratégiát követ?

- Segíti-e a tanulói aktivitást és az értelmes tanulást?

- Fogalmi rendszere és tevékenységrendszere megfelel-e a korszerű elvárásoknak?

Mivel a tankönyvértékelésben kiszűrhetetlenek a szubjektív előfeltevések, melyek sokszor az egzaktásra törekvő méréseket is befolyásolhatják, ezért csak óvatosan, több szempont együttes figyelembevételével célszerű az értéktételeket megfogalmazni. Meghatározhatók természetesen mutatók, amelyek fontos, jelentős pontokat mutatnak meg az elemzésben, ugyanakkor számtalan olyan szubjektív szempont is létezik, amely felülírja, arányaiban eltolja vagy teljesen megváltoztathatja ezek értelmezhetőségét. Például az összehasonlításban egy adott tananyagrészt mutatói kiemelkedők – pl. sok jól használható illusztráció, elmélyítést, kreativitást segítő feladat található benne –, ugyanakkor a tananyagrészt tartalmi hangsúlyai, vonatkozásai vitathatók. Ilyenkor hiába a sok jó mutató. Az is fontos, hogy az indikátorrendszer több összefüggő szempont vizsgálatából álljon össze. Minél több szempontot vizsgálunk együtt, annál pontosabb kép rajzolható meg a tankönyvről.

Fontos meghatározni, hogy a vizsgálat csak a tankönyvekkel foglalkozott, a munkafüzetekkel nem. A munkafüzet más műfaj, más a funkciója, a kettő nem keverhető össze, bár a mai tankönyvpiacra ez gyakran megtörténik. A tankönyvi feladatok célja nem azonos a munkafüzet feladatainak céljával. A tankönyvben lévő feladatok szerepe, hogy a tanulás, a megértés és gondolkodás folyamatát segítsék. Így a feladatok szoros részei a tankönyvi szövegnek, nem választhatók el tőle. Egy adott tankönyv feladatnélküliségét nem menti az, hogy tartozik hozzá munkafüzet.

1. A TANANYAG TARTALMA – TÉMAKÖRÖK

Egy-egy tankönyvet, tankönyvcsaládot alapvetően a szaktudomány eredményeihez való viszonya határozza meg. Meghatározó, hogy milyen témákat tárgyal, emel be a tananyag körébe. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a nyelvtan tanításának tematikáját ma Magyarországon leginkább a hagyomány határozza meg. Az a hagyomány, amely hosszú évtizedek óta szinte teljesen ugyanazt az ismeretanyagot engedi be a tankönyvekbe, azt a szemléletet, amelyet hagyományos nyelvtannak szokás nevezni.⁶ Ennek alapján nemcsak szemléletben, de tematikailag is nagyon torz tudományképet kapnak a diákok. Kívül esik ezen a körön az ismeretek mindazon rendkívül izgalmas csoportja, amely talán a diákokat is érdekelné, motiválná. A pszicholingvisztika, neurolingvisztika, szociolingvisztika stb. vizsgált témakörei, feltett kérdései izgalmassá, élővé tehetnék a tantárgyat, megmutathatnák a diákoknak, hogy ez a tárgy nemcsak holt betű, ezer szállal kötődik a mindennapokban is felmerülő kérdésekhez, problémákhoz. A generatív vizsgálat szempontjainak érvényesítése az oktatásban hasonló eredményekhez vezethetne. Ez nagyon fontos volna, hiszen a motivációs felmérések azt mutatják, hogy a nyelvtan tantárgy a diákok által legkevésbé kedvelt tantárgyak közé tartozik. A sor végén áll a fizikával és a kémiával együtt.

1. táblázat. Témakörök száma a vizsgált tankönyvekben

Nyelvtan	Témakörök	Azonos témakörök az előző sorozattal	Új témakörök az előző sorozathoz képest	Kihagyott témakörök az előző sorozathoz képest
	száma	száma	száma	száma
NY/1970/5-6.	6	-	-	-
NY/1980/5-6.	8	5	3	1
NY/1990/5-6.	10	5	5	1
NY/2000/5-6.	11	5	6	1
NY/1970/7-8.	7	-	-	-
NY/1980/7-8.	9	5	4	2
NY/1990/7-8.	10	6	4	1
NY/2000/7-8.	16	4	12	3

Az 1. táblázatból jól látszik, hogy a tankönyvek témaköreinek száma az évtizedek alatt folyamatosan nőtt. A témakörök fele, kétharmada új elemként jelenik meg a 2000-es években, miközben elhagyni alig hagynak el témaköröket a szerzők. A vizsgálat azt mutatta, hogy az új témakörök megjelenése a tankönyvekben főként a kommunikációelmélet és a nyelvre vonatkozó bizonyos tudományos reflexiók, illetve a kommunikációra vonatkozó ismeretek és gyakorlatok viszonylag szűk körű megjelenését jelenti. Ehhez kapcsolódik még a szövegtani ismeretek minimális mértékű megjelenítése, előnye azonban, hogy a bemutatott ismeretanyag elemei leginkább a szövegalkotás gyakorlatához kapcsolódnak. Ez jelenti az elmúlt 30 évben a tematikai bővülést és alkalmazkodást a tudományosság fejlődéséhez. A változás a nyolcvanas évektől kis lépésekben indul, lényeges változás a 2000-es évek tankönyvsorozatában valósul meg. Ugyanakkor sajnálatos módon e sorozat szerkezetének gyengesége nem engedí, hogy ez az újszerűség látványosan előtérbe kerüljön.

A 2000-es évek tankönyvsorozatát kivéve, mindhárom tankönyvsorozatban gyakorlatilag a hagyományos nyelvtani ismeretek jelentik a tananyagot. Ennek szerepeltetése arányos, koherens és következetes, megfelel az egymásra épülés elvének. Ez adódik abból a konszenzusból is, amely e témakörökben a nyelvtudományban is megvan. Esetleges azonban az újabb – tehát a kommunikációelméletre és nyelvelméletre vonatkozó – ismeretelemek szerepeltetése, elhelyezkedésük és arányuk a tankönyvek szövegén belül. A statisztikai adatok igazából keveset mutatnak meg a tankönyvek eltéréseiből. Pl. a 2000-es évek tankönyvsorozata jóval több témához kevesebb leckét rendel, mint pl. a 70-es évek tankönyvsorozata. Ez csak annyit jelent, hogy a 70-es évek könyvei jóval kisebb egységekre bontanak fel egy-egy témakört. A 2000-es tankönyvsorozat próbál a hagyományos és az új tudományos szemlélet között egyensúlyozni, arányaiban kedvezőbb, ugyanakkor a szerkesztés sajnálatos esetlegessége mégsem teszi lehetővé az új szemlélet egyértelmű érvényesülését. Nagyon fontos azonban, hogy a kommunikáció gyakorlati vonatkozása, a kommunikációs készségek, a szövegértés és szövegalkotás fejlesztése itt jelentős hangsúlyt kap, ez kitérítette teszi ezt a könyvsorozatot a többi vizsgált tankönyvhöz képest.

A kommunikációelmélet egyre hangsúlyosabb és egyre gyakorlatközelibb megjelenése jelenti azt az utat, amely a tanulókat képes érintetté tenni, ugyanakkor még ezek a tananyagrészek is hajlamosak szem elől téveszteni azt a tényt, hogy a nyelv és a nyelvhasználat minden diák hétköznapjainak alapvető és egyik legnyilvánvalóbb tapasztalata. Nem teremtik meg a kapcsolatot a tanult és a tapasztalt, előzetes tudás között. Erről a tankönyvek gyakorlatilag nem vesznek tudomást. Semmilyen módon nem építenek a hétköznapi tudásra, nem használják azokat az információkat, amelyekkel a diákok rendelkeznek (informális tudás), nem ölelik fel az információszerzés multimédiás lehetőségeit sem. A nyelvtudományt egy elszigetelt, jól körülhatárolható tananyagként jelenítik meg, amely gyakorlatidegen és igen kevésbé képes érdeklődést, intellektuális izgalmat kiváltani.

A 70-es évek tankönyve egyértelműen a leíró nyelvtan hagyományos kereteiben gondolkodik, semmilyen módon nem nyit az akkor egyébként még nagyon modernnek számító új nyelvészeti paradigmák felé. Ez nem róható fel hibájául, hiszen az új tudományos eredmények tankönyvi anyaggá való transzformálása a 70-es években még a mainál is jóval hosszabb folyamat volt. (Nem beszélve arról, hogy a legfrissebb

nyelvtudományi irányzatokat – pl. generatív grammatika – abban az időben még a tudományos körökben is sokszor értetlenség vagy viták övezték.) Mai szemmel egyértelműen korszerűtlen szemléletű tankönyv, bár kétségtelen, hogy az a leíró nyelvtan, melyet tanít, ugyanúgy része a mai tananyagnak is. A szöveg, mivel nagyon lényegre törően és röviden akarja a tananyagot átadni, sokszor nehezen érthető, s ezért nehezen tanulható. Leginkább a magolásra alkalmas. Ez a tankönyv jó példa arra, hogy a rövid mondatok nem feltétlenül garanciái az érthetőségek.

A 2000-es évekből vizsgált tankönyvsorozatban már érdemben megjelenítik a kommunikációelméletet és főként annak gyakorlatát. A kommunikáció, a szövegértési és szövegalkotási kompetencia fejlesztése átszővi a tankönyv egészét. A lényegesebb változás az a szemléletbeli áttörés és annak a gyakorlatnak a meghonosodása, hogy a gyerekek nem kőbe vésett ismereteket kell megtanulnia a nyelvtani rendszerről, hanem a nyelv működését és használatának módját kell elsajátítania. Ugyanakkor nem szakít azzal a gyakorlattal, hogy minden problémára csak egy lehetséges választ kínál, a dilemmákat, lehetőségeket nem jeleníti meg. Ez a tankönyv tekintetbe veszi az életkori sajátosságokat. Épít azokra a tevékenységformákra, melyek a felsős korosztályt jellemzik, kis mértékben már kihasználja a gyerekek aktivitását, a közösen végzett tevékenység pedagógiai lehetőségeit. A tudományos ismereteket a diákok életkorának megfelelő mennyiségben, mértékben és hangvételben tárgyalja. A kommunikációelmélet tanításánál azonban különösen sajnálatos, hogy szinte alig épít a tanulók közötti együttműködésre. A tananyag itt is minden pozitív törekvés ellenére csak betű marad, és nem válik a hétköznapi gyakorlat részévé.

A 80-as és 90-es évek tankönyvei minden tekintetben átmenetinek tekinthetők e két végpont között, előnyük, hogy a tankönyvszerző figyelmet fordít arra a gondolkodási folyamatra is, amelynek révén a tanulók könnyebben érthetik meg az anyag elvontabb részeit.

2. ILLUSZTRÁCIÓK – A TANKÖNYVEK KÜLSŐ JELLEMZŐI

Mi teszi alkalmassá a tankönyvet arra, hogy jól használható, jól tanulható legyen? Mik azok az ismérvek, amelyek alapján valamelyik tankönyv kedvelté válik a tanárok és a diákok körében? Ezek a szempontok vajon egybeesnek-e?

Kétségtelen, hogy manapság a vizuális információk köre nagyon erősen hat, nagyon erősen igénylik a diákok is ezeket a lehetőségeket. Fontos, hogy a tankönyv kinézetre is vonzó legyen, informatív, könnyen áttekinthető, felkeltse az érdeklődést. Érdekes, hogy a tankönyvek változásai az elmúlt évtizedekben mennyire veszik figyelembe ezeket a szempontokat.

A nyelvtantankönyvek általában fekete-fehérek, kivétel a 2000-es év zöld-fekete színvilágú tankönyve, de ez alig jelent többletet. Ha ezt szembeállítjuk a különböző idegen nyelveket tanító tankönyvek színes, képekkel teli világával, akkor nagyon lehangolónak, érdektelen megjelenésűnek tűnnek. Kis betűméret, nehezen olvasható, félkövér kiemelések, keretezés, nem a korosztálynak megfelelő tipográfia. Az illusztráció kevés, gyakran minden különösebb funkció nélkül, rossz minőségű, pusztán néhány illusztráló rajz, igénytelen kivitel jellemezte a 70-es, 80-as, 90-es évek tankönyveit. A 2000-es évekből kiválasztott tankönyv mutat e tekintetben pozitív változást, de ez sem lényeges javulás.

2. táblázat. A vizsgált tankönyvek külső jellemzői

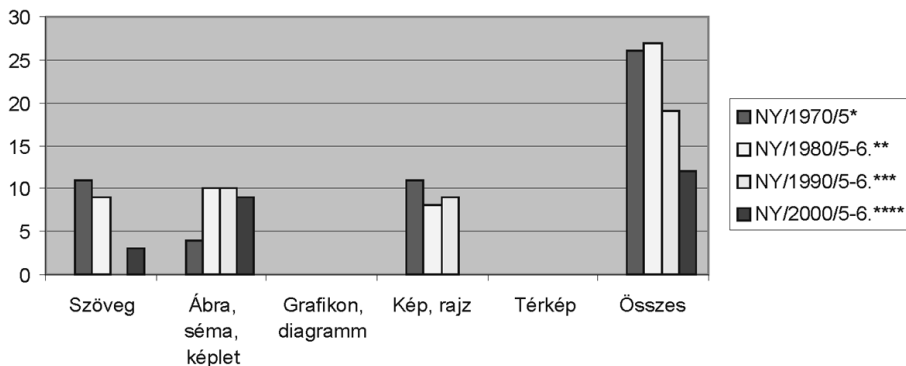
	NY/1970/5.	NY/1980/5-6.	NY/1990/5-6.	NY/2000/5-6.
Szín	Fekete-fehér	Fekete-fehér	Fekete-fehér	Zöld és fekete
Méret	Nagyon kicsi (A5), vékony, füzetszerű, puha táblás.	Szélesebb margója van, nagyobb a 70-es évek könyvéénél (B5), kemény táblás.	Szélesebb margója van, nagyobb a 70-es évek könyvéénél (B5), kemény táblás.	Legnagyobb alakú (A4), puha táblás.
Tipográfia	Kis betűméret, nehezen olvasható, félkövér kiemelések, keretezés. Nem a korosztálynak megfelelő tipográfia.	Tipográfiailag érdekes, sok esetben öncélú, jók a kiemelések, hasáboakat használ, keretes, félkövér kiemelések.	Keretes, félkövér kiemelések, viszont nagyon szűk margója van, ezért zsúfoltnak hat. Nehezen olvasható. A 80-as évek könyve ennél „szellősebb”.	Tipográfiailag nagyon bő eszköztárat használ, betűméret, dőlt betű, színes háttér, színes cím, keretezés, jól tagolt, szellős, a korosztálynak megfelelő.
Képek	Kevés, rossz minőségű, néhány illusztráló rajz, különösebb funkció nélkül, igénytelen kivitel.	A korosztálynak megfelelőbb rajzok, bár kivitelük nem igényes.	A korosztálynak megfelelő rajzok, kivitelük nem igényes, a jobb minőségű papíron mutatnak csak jobban.	Motiváló, hangulatot, kedvet csináló rajzok, képek, céljuk különböző élethelyzetekhez való közelítés. Néhány fotó is szerepel benne.

A 70-es évek könyvében nincsenek érdeklődést felkeltő témák (a termelészövetkezetek melegágyairól például olvashatnak a diákok). Az 1980/5–6. tankönyvben az előzőhöz képest lényegesen több és jobb minőségű, motivációs erejű illusztráció található. Érdekességeket próbál bemutatni a kultúrtörténet vagy a hétköznapi élet köréből. Az 1990/5–6. tankönyv tendenciájában megegyezik a 80-as évek tankönyvsorozatával (a szerző ugyanaz), azonban új elemként jelenik meg, hogy sok irodalmi mintaszöveget használ, és a szövegválogatás szempontja gyakran az, hogy a diákokhoz közelálló élethelyzeteket, problémákat mutasson meg.⁷ A szöveges illusztrációk használata nagyon hatékony, más dimenzióba emeli, kitágítja a vizsgált nyelvtani problémát, ugyanakkor rendkívüli motivációs ereje is van. E tekintetben a tantárgyköziség óriási lehetőségeket nyit meg, s ez nagyon eredményes lehet mind a kompetenciafejlesztésben, mind pedig az interdiszciplináris kapcsolatok megértésében. A 2000/5–6. könyvben nagyon sok ábra, rajz található, a tankönyv megjelenésében és hangulatában is alkalmazkodik a 10–11 éves korosztály érdeklődéséhez. Szemelvények, kis színes információk is segítik az érdeklődés felkeltését.

A megjelenés, a képek, rajzok motiváló erején túllépve a másik, talán még fontosabb vizuális szempont a funkció, a magyarázó, értelmező erejű illusztrációk kérdése. Ezek a tankönyvi szöveg szorosan vett részének tekinthetők, szerepük a megértésben, gondolkodásfejlesztésben, problémabemutatásban nagyon nagy. Egy-egy jó ábra, séma gyakran jobban segítheti az összefüggések, kapcsolatok megértését bármilyen magyarázatnál.

A tankönyvek minden évtizedben próbálnak élni a vizuális illusztrációk lehetőségével, de az látható, hogy a különböző illusztrációtípusok használata divattól, megszokástól is függ. Nem feltétlenül a tudományban használt szemléltetési lehetőséget veszik át a tankönyvek, inkább metodikai szempontok döntenek el az alkalmazott illusztrációk típusait. Nagyon fontos azonban, főleg ebben az életkorban, hogy sok és a témához sokféle módon közelítő illusztráció szerepeljen.

Ezt figyelembe véve, a tankönyveken bőven volna mit fejleszteni, főleg azért, mert nagyon egysíkúan válogatnak az illusztrációs lehetőségekből. Mind a négy tankönyv megegyezik abban, hogy a használt illusztrációk rendkívül egyszerűek.



1. ábra. Illusztrációtípusok száma a vizsgált tankönyvekben

A három legnépszerűbb illusztrációtípus a különböző évtizedek tankönyveiben a szöveges illusztráció, az ábra, séma, illetve a kép, rajz. A grafikonok és diagramok illusztráló szerepét egyik tankönyvi fejezet sem használja. Ugyanakkor a megjelenő ábrák sem túl informatívak, bár a 2000-es évekből kiválasztott tankönyvekben már feltehető némi pozitív változás.

3. SZÖVEGEZÉS NEHÉZSÉGE, ÉRTHETŐSÉGE

A szövegezés minősége és milyensége is döntő. A nagyon hosszú, nehezen érthető mondatok, sok idegen szóval, szakszavakkal elérhetetlenné, érthetlenné teszik a szöveget a diák számára. Ha pedig nem tudja megérteni, csak bemagolni tudja az anyagot. Jelentés nélküli szövegtöredékek, alkalmazhatatlan tudásfoslányok maradnak csak meg számára. Sok befektetett energia a diák részéről, eredménye viszont nincs. Holt, nem használható, nem alkalmazható tudáselemek maradnak csak meg a fejében. A szövegértés hiányosságai a tanulásban is megmutatkoznak, nem csak a kompetenciamérés vagy a hétköznapi sikeresség-sikertelenség során. Amelyik diák nem érti a hétköznapi szövegeket, nem érti a tankönyvi szövegeket sem. Ráadásul a tankönyvi szövegek általában nehezek, bonyolult nyelvezet jellemezi őket, speciális a szókincsük, összetett a mondattani struktúrájuk. Ugyanakkor igaz az is, hogy nem elég csak a

mondattani egyszerűsítés, ez önmagában még nem hoz eredményt. Példa erre a 70-es évek tankönyve.

A 70-es évek tankönyvében a szöveg, bár rövid mondatok bőven szerepelnek benne, a 10-11 éves korosztály számára nehéz, sűrítetten tartalmazza a tanulandó információkat, egyáltalán nem szemléletes, rendkívül száraz és tudományoskodó. Ebből következik, hogy nehezen érthető és nehezen megközelíthető például egy 5. osztályos diák számára. Leginkább a magolásra, reprodukcióra jó.

A 80-as évek tankönyvében már jól tagolt a szöveg, a gondolati lépéseket megjeleníti, gondolkodást és megértést segíti és igényli. Ennek ellenére sok és nehéz információt tartalmaz. Megpróbál szemléletes, a diákokhoz közelítő módon fogalmazni, de ez nem mindig sikerül.

A 90-es évek tankönyvében a szerző az átdolgozás során igyekezett megfelelni a korszerűbb szövegezés követelményeinek. Az átdolgozás egyik hátrányos következménye lett a túl hosszú mondatok megjelenése. A sok idézet és irodalmi példa viszont szemléletesebbé teszi a szöveget. Így is nehezen tanulható, ezt a tendenciát a zsúfolt szövegtükör még vizuálisan is erősíti.

A 2000-es év tankönyve világos, egyszerű, rövid mondatokban fogalmaz. A jól csoportosított és többször ismételt információk könnyebben érthetővé teszik a szöveget a diákok számára. A szövegtükör lazasága is segíti ezt a szándékot, és ide kapcsolhatók az ábrák, sémák, táblázatok, amelyek a szöveghez szorosan kötődve segítik a megértést.

3.1. FOGALMI RENDSZER, SZAKSZAVAK

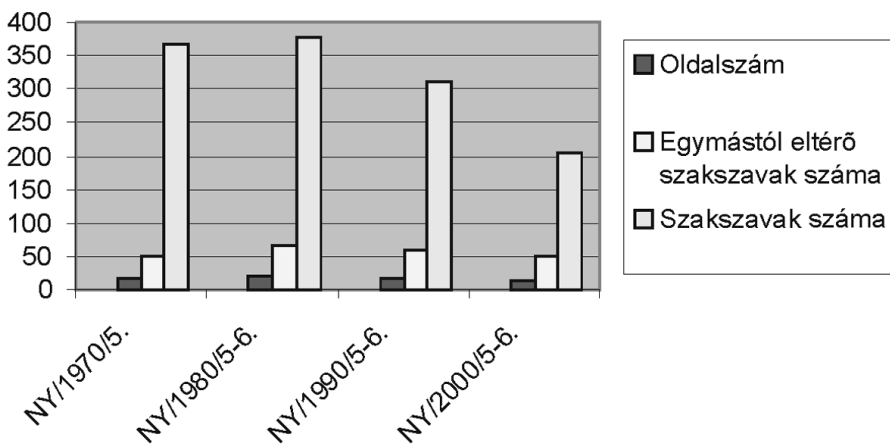
A tanulhatóság, érthetőség szempontjából a fogalmak magyarázottsága, tiszta érthetősége, egymáshoz való viszonyulásuk bemutatása a döntő. Nem elég rövid definíciókat használni a tankönyvekben, nem elég csak szómagyarázatokat adni. Ahhoz, hogy a diák pontosan értse, átlássa egy szaktudomány használt terminusainak értelmét és összefüggéseit, többször, eltérő mélységben, értelmét többféle vonatkozásban is bővítve kell megjeleníteni, elmélyíteni az évek során. Tehát nem elég egyszer egy definícióval meghatározni a fogalmat, a későbbiekben pedig már csak mint ismeretre utalni.

A nyelvtan tantárgy szakszavainak nagy része abból a szempontból speciális, hogy a hétköznapi értelemben is használatos jó részük (mondat, szó, jelentés stb.), ugyanakkor ezek a nyelvtan tananyagban szakszónak számítanak, nagyon gyakran a hétköznapiól eltérő jelentéstartalmakkal is. Vagyis a diák számára ismeretesek, de az ismeretei nem magyarázzák azt a tudományos használatot, amelyben előkerül egy-egy téma felvezetése során.⁸

A fogalommagyarázatok tekintetében mind a négy tankönyvsorozat hasonló módon jár el, kevésbé magyarázza meg a szakszavakat, folyamatosan ismétli azokat, mintegy önmagával magyarázza. Nem állítja őket rendszerbe, nem teremt közöttük valódi koherenciát. E tekintetben a 2000-es évekből vizsgált tankönyv már kivétel, mert megkísérli ezt, ráadásul ábrák, rajzok stb. segítségével.⁹

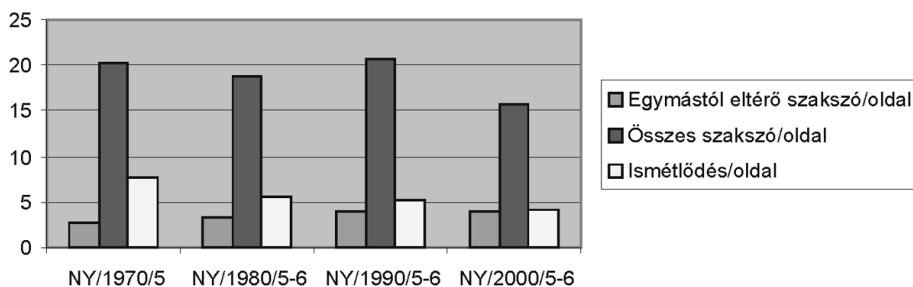
Definíciókkal, induktív, illetve deduktív magyarázatokkal mindegyik tankönyv él, de a kifejtettség mértéke nem megfelelő. Gyorsan, szinte érintőlegesen haladnak át a tananyagban, nem hagynak időt az igazi elmélyülésre. A szakszavak sűrű ismétlése nem helyettesítheti a fogalmak és struktúrák részletes kifejtését. A definíciók túl szárazak, az idézetek példaként való használata nem helyettesítheti azt, hogy a diák ráismerjen saját nyelvhasználatában is a példa- és mintaértékre. Az új fogalmakat a vizsgált nyelvtantankönyvek általában valamilyen nyelvi példán keresztül vezetik be, melyet körülírnak, magyaráznak, ezután pedig definícióban összefoglalják az új fogalom jelentését. A 80-as, 90-es évek könyve (Takács Etel) annyiban bontja fel részletesebben ezt a módszert, hogy önmagának kérdéseket tesz fel, mellyel a gondolkodás, következtetés logikai útját teszi nyilvánvalóvá. A saját maga által megadott válaszokból pedig összeáll az adott fogalom magyarázata, jelentésének tisztázása. A fogalmak bevezetéséhez gyakran használnak a tankönyvek ábrákat, rajzokat. Itt a vizuális asszociációra is lehetőség van. A 2000-es évek tankönyve az új fogalmak bevezetését összefüggő sémákkal teszi átláthatóbbá, érthetőbbé. Azonos módon, következetesen viszi végig a sémákat, azoknál a tanulói csoportoknál azonban, ahol ez az elvontságú szint még nem követhető, a pedagógusnak kell szemléletesebb módon (pl. rajzokkal, képekkel) érthetőbbé tenni az összefüggéseket. A 70-es évek tankönyve épít erre a vizuális „mankóra”, ott viszont az összefüggő sémák hiányoznak, s így kevésbé válik átláthatóvá a rajzokon keresztül a rendszer egésze.

Egy-egy újonnan bevezetett szakszó nagyon sokszor fordul elő egy szövegoldalon, átlagban 8-10-szer is, gyakorlatilag ezek alkotják a tankönyvi szövegek vázát. Nincsenek körülírások, szinonimák, magyarázatok. Ez azt jelenti, hogy a tartalom nincs jól kifejtve, nem kap valódi értelmezést. Inkább a különböző szövegkörnyezetbeli ismétlődések, mint a kifejtettség adja egy-egy szakszó értelmezését.



2. ábra. Szakszavak száma a vizsgált NYELVTANTANKÖNYVekben

Szakszavak sűrűsége



3. ábra. Szakszavak sűrűsége, ismétlődése a vizsgált tankönyvekben

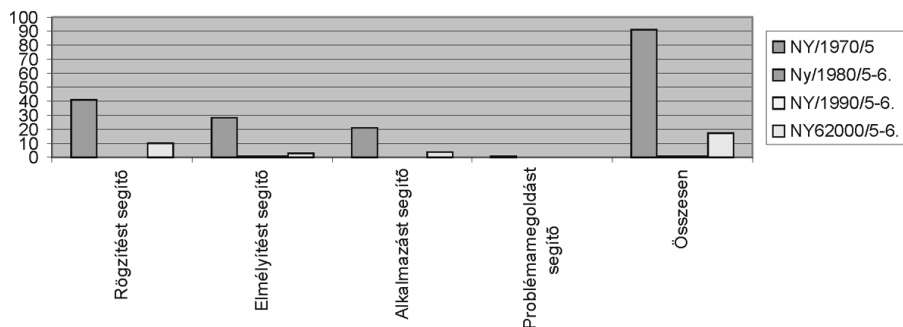
A szakszavak körkörösen, egymást magyarázva kerülnek elő, s egy-egy szó különböző kontextusú jelentkezése mindig hozzátesz valamit a korábbi ismeretekhez, azonban kifejtetlenül, anélkül, hogy a szöveg erre reflektálna. Ez valódi akadály annak, hogy a tanulók képesek legyenek egy-egy fogalmat a maga komplexitásában megérteni, azt áttekinteni, hogy a tudományterület eltérő kérdésfeltevési vonatkozhatnak ugyanazon tartalmi elemekre is. Vagyis annak meglátását is gátolja, hogy nincsenek köbe vésett, mindig tökéletes válaszok, megoldások, hanem a problémafelvetés, a kérdések módja olykor más-más választ, megoldási lehetőséget eredményez. Ennek meglátása semmilyen módon nem szerepel a tankönyvek törekvései között. Ebben nincs lényeges különbség a négy évtized azonos tankönyvi fejezetei között. Az ismétlések fokozatos csökkenése azonban pozitív változást takar.

Látható, hogy a tankönyvi fejezetek sok szakszóval operálnak (oldalanként 2,66-4 eltérő szakszó jelenik meg), ezt az is magyarázza, hogy más típusú ismeretelemet nem vagy csak alig használnak. Ez a sajátosság a szöveget rendkívül nehezen érthetővé és tanulhatóvá teszi a diákok számára, sajnos ez a magolás számára ad jó terepet. Az összes szakszó száma oldalanként rendkívül magas, melyek meglehetősen gyakran ismétlődnek. A tendencia azonban pozitív, folyamatos csökkenést látunk a hetvenes évektől kezdve napjainkig. Amíg e tekintetben nincs lényeges változás, a tankönyvek nem törekszenek arra, hogy a fogalmakat, szakszavakat széles értelemben, jól, különböző használatokban elmagyarázzák, amíg nem törekszenek az összefüggések, a fogalmi háló kialakítására, a tudomány szemléletbeli változásaira, a kérdésfeltevések fontosságára, addig nem tudják a gondolkodás jelentőségére irányítani a figyelmet.

4. KÉRDÉSEK, FELADATOK

A tanulhatóság másik igen fontos összetevője, hogy mennyi és milyen kérdés és feladat szerepel a tankönyvben. A pusztán reprodukzív kérdések, feladatok nem elégségesek, szüksége a gondolkodást, kreativitást, elmélyülést és az aktivitást serkentő, igénylő feladatokra is. Fontos az önálló gondolkodásra, önálló munkára készítés, de az is, hogy a diákok együtt, közösen dolgozva oldjanak meg egy feladatot, keressenek,

adjanak választ egy problémára. Fontos elkülöníteni a tankönyvi feladatokat és a szöveggyűjtemény feladatait, hiszen a tankönyvben a feladatok a szorosán vett tankönyvi szöveg részei, s mint ilyenek, a megértésben alapvető szerepük van.



4.ábra. Kérdés- és feladattípusok aránya a vizsgált tankönyvekben¹⁰

A kérdéstípusok megoszlása és ezek aránya jó mutatószám.¹¹ Jól látható az adatokból, hogy általában kevés a kérdések és feladatok mennyisége, e tekintetben kirívó példa a 80-as, 90-es évek tankönyve, de ennek magyarázata, hogy itt a feladatok és kérdések nem a tankönyvi szövegben, hanem a tankönyvekhez kapcsolt feladatgyűjteményekben jelennek meg, így nem kerültek be a vizsgálat körébe. A 2000-es évek tankönyvében ez a gyakorlat szerencsésebben valósul meg, mert a tankönyvi szöveg is tartalmaz kérdéseket és feladatokat, ugyanakkor feladatgyűjtemény is kapcsolódik hozzá.

A 70-es évek könyvében igen magas a kérdések, azon belül is a rögzítést elősegítő kérdések száma, ennek oka, hogy az összefoglalás rész gyakorlatilag egy rögzítést segítő kérdéssort tartalmaz. Azonban hiányoznak az anticipáló kérdések, a komplex tudásrendszert mozgósító kérdések, a gondolkodtató kérdések, a problémamegoldásra irányuló kérdések, a véleményt kérő kérdések. Gyakorlatilag mellőzi a problémamegoldó feladatokat is. Általában megállapítható az is, hogy a tankönyv csak igen kevésbé kíváncsi a tanulók véleményére, gondolataira. Ugyanez igaz a feladatok tekintetében is. Hiányoznak az elmélyítést segítő feladatok, az alkalmazást segítő feladatok, a problémamegoldást segítő feladatok, és alig van olyan feladat, amelynek megoldásakor a diákok egymással kommunikálnak. A diákok közötti kommunikációt egyik tankönyv sem igényli, tekintetbe csak a tanár–diák kommunikáció lehetőségét veszi. Ez alól csak néhány kivétel van a tankönyvekben.

A 70-es évek könyvében sok 'alibi'-feladat van, látszatra az alkalmazást segítik, tehát önálló munkára építő feladatok, azonban fontos megjegyezni, hogy sajnálatos módon ezeknek alig van közülük az adott problémához, témához, megoldásuk semmilyen valódi nyelvi probléma megértéséhez nem visz közelebb. E feladatok sokkal inkább ideológiai feladatoknak tesznek eleget.

A 2000-es évek tankönyvében a kérdések és feladatok megoszlása jól mutatja, hogy ezek legtöbbször szerepe a megértés és a tanulhatóság elősegítése. Sokszínűbb, érdekesebb, a kreativitást jobban igénylő feladatok, a gondolkodást, elmélyülést job-

ban igénylő kérdések nagyobb számban fordulnak elő. Kevés az alibifeladat, változatosabbak a feladattípusok. Néhányuk funkciója is többértű, szerepet kap bennük a motiválás is, az önálló tevékenységre való késztetés is.

Tartalmilag a kérdések és feladatok általában nem kívánnak a diáktól érzelmi odafordulást. Gyakorlatilag három alaptípus ismétlődik: ismeretek felidézése, bizonyos gyűjtőmunkák, melyek többségében szinonimák vagy szómagyarázatok gyűjtésére korlátozódik, illetve bizonyos egyszerű grammatikai műveletek elvégzése (pl. raggal való ellátás, elemekre bontás stb.). A feladatok ritkán követelik meg többféle tudásanyag összekapcsolását, általában bizonyos ismeret mechanikus alkalmazását jelentik. A leggyakrabban használt feladatok típusait és összetettségét tekintve, sajnos, nincs lényeges változás a mai és a 30 évvel ezelőtti tankönyvek között. Pedig nagyon fontos volna, hogy a korosztálynak megfelelő életkori szinten, de bonyolultabb, gondolkodtató, kreatív, problémamegoldó feladatokat adjanak a könyvek (természetesen még főleg induktív technikákkal), hogy a diákok aktivitását fel tudja kelteni, és fel tudja használni.

5. ÖSSZEFOGLALÁS

Összegzésként megállapítható, hogy bár a tankönyvekben a hetvenes évek óta az ismeretanyag mennyisége bővült, ezt ellensúlyozza a jobb szövegezés, az ismeretelemek és a szakszavak bővebb, jobb, több példaanyaggal alátámasztott megjelenítése, illetve a javuló külső megjelenés. Ugyanakkor az ismeretanyag mennyiségi bővülése sajnálatos módon igen kevésbé jelenti csak a nyelvtudomány modernebb tartalmainak és szemléletének megjelenését a tananyagban. Ahhoz, hogy egy tankönyv korszerű legyen, nem elégséges az, hogy a szövegezése és az anyagok módszertani feldolgozása valóban és látható módon korszerűsödik. A magyar nyelvtan tantárgy tartalmának és szemléletének alapvető módosítására, újragondolására volna szükség, egy másfajta nyelvszemléletre, a nyelvhez és a nyelvtudományhoz való modernebb hozzáállásra. Nem elégséges csak a preszkriptivitás és deskriptivitás hangsúlyozása és kitüntetett szerepeltetése, építeni kellene alapvetően a nyelvi kreativitásra, a nem tudatos nyelvről való tudásra, a nyelv játékos és költői lehetőségeire is. Feltehetően nem jó gyakorlat az, hogy a kommunikációelméleten kívül a modernebb nyelvtudományos eredmények kevésbé és akkor sem meghatározóan jelennek meg a tankönyvekben.

Tehát pedagógiailag egyre korszerűbbek lettek a tankönyvek, szemléletükben és tartalmukban azonban nem tudják tükrözni azt a változást, amely a strukturalizmus után a nyelvtudományban lezajlott, és ma is zajlik. Ezek a kérdésfeltevések és problémamegközelítések nemcsak hogy érdekesebbé tehetnék a tananyagot, hanem motiválni is tudnák a tanulókat, s rámutatnának arra, hogy a nyelvről való tudás és a nyelvtudás nem azonos a szűken vett grammatikával. Ez a változás talán a tantárgy megítélésén is sokat javíthatna.

Felvetődik az a kérdés, hogy lehet-e, érdemes-e, célravezető-e elavult tartalmakat modern, korszerű metodikával tanítani? Ha nem – ez valójában nem vita kérdése –, akkor arra is válaszolni kell, hogy mit kell tanítani? A szakmának és a pedagógustársadalomnak együttesen arra a kérdésre is választ kell adnia, hogy a kompetenciafejlesztés

során a képességek és attitűdök mellett milyen ismereteket kell a nyelvtanítás körébe bevonni. A két kérdés együttes megválaszolása segíthet csak abban, hogy a diákok élvezetet, érdeklődést, intellektuális izgalmat találjanak a nyelvtanórán. Ugyanilyen fontos, hogy eredményesek legyenek, birtokába jussanak az alapvető nyelvi és kommunikációs kompetenciáknak, s ezek segítségével az életben is sikeresebbé váljanak.

JEGYZET

¹ A kutatás 2006-ban a Tankönyv és Taneszköz Kutató és Fejlesztő Intézet megbízásából készült. Az intézet honlapján www.tankonyvutato.hu olvasható kutatási beszámoló a tanulságainak felhasználásával készült a tanulmány.

² „A diákok 20-30 százaléka nem érti az elolvasott szöveget, ők a kétszer 45 perces teszten feldolgozott nyolc szöveghez feladott kérdésekre gyakorlatilag nem tudtak válaszolni” – mondta Balázsi Ildikó, a Sulinova Kht. Értékelési Központjának vezetője a különböző sajtóorgániumokban.

³ Fischerné Dárdai Ágnes – Kojanitz László: A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007, 1. szám.

⁴ 70-es évek (NY/1970): Magyar nyelvtan 5–7. osztály. Írta Hernádi Sándor és Szemere Gyula.
70-as évek (NY/1970): Magyar nyelvtan 8. osztály. Írta Hoffmann Ottó és Rózsa Józsefné.
80-as évek (NY/1980): A magyar nyelv könyve 5–6., és 7., és 8. osztály. Írta Takács Etel.
90-es évek (NY/1990): A magyar nyelv könyve 5–6., és 7–8. osztály. Írta Takács Etel.
2000-es évek (NY/2000): Magyar nyelv és kommunikáció az 5–6., és 7–8. évfolyam számára. Írta Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit.

⁵ A tankönyvválasztás rövid indoklása: A NYELVTANTANKÖNYVEK esetében nehéz elválasztani a 90-es és a 2000-es évek tankönyveit, mert a különböző átdolgozások és javítások során mindegyiknek van a 2000-es évekhez kötődő friss kiadása. Azért osztottam be mégis Takács Etel könyvsorozatát a 90-es évekhez, mert az első megjelenést követő 25 évben több változáson ment át a tankönyv, mégis szemléletében, nyelvfelfogásában az előző évtizedekhez kötődik. Antalné és Raátz könyvsorozata pedig – bár a 90-es évek végén dolgozták ki –, a 2000-es években lett népszerű. Takács Etel könyve a 90-es években még népszerű volt, Antalné és Raátz sorozata pedig a 2000-es évek eleje óta számít népszerű sorozatnak a tanárok körében. Vizsgálatunkban Takács Etel könyvsorozatából is a javított, jelenleg kapható kiadást használtam.

⁶ Antal László: *Egy új magyar nyelvtan felé*. Budapest, 1977, Magvető Kiadó.

⁷ A 2000-es években némi korrekción esett át a tankönyv, ez a változás már ennek köszönhető. A könyv egyébként alapjaiban megegyezik a korábban kiadott sorozatokkal.

⁸ Idegen szavak igen kis számban fordulnak elő a tankönyvekben, ez abszolút pozitívumként értékelhető, mert a nyelvtani szakszavak sűrűsége mellett nem kell idegen szavakat tanulni a diákoknak.

⁹ A 2000-es éveket megelőző tankönyvek használják és magyarázzák a fogalmakat, de nem próbálják kiépíteni a fogalmak rendszerét. A 2000-es tankönyv sikerrel tesz erre kísérletet, mégpedig úgy, hogy modellek és sémák alkalmazásával próbálja megmutatni az egész struktúrát. A többi tankönyv nem tesz kísérletet arra, hogy valóban a gyerekek számára jól használható modelleket és sémákat alkalmazzanak, ennek következtében láthatatlanok maradnak azok az összefüggések is, amelyek a megjelenő fogalmak között húzódnak. Ez nagyon jelentős hiányosság, a 2000-es évek tankönyvében megjelenő sémák jól mutatják, hogy ezen rendszerező struktúrák bemutató szerepe nagyon nagy, tulajdonképpen egyáltalán nem szükséges bonyolult apparátust felvonultatni ahhoz, hogy a gyerekek számára nyilvánvalóvá váljon a mögöttes szerkezet.

¹⁰ *Rögzítést elősegítő feladatok*: a tanultak felidézése, a tények és fogalmak rendszerezése, lényegkiemelés. *Elmélyítést elősegítő feladatok*: analízálás, szintetizálás, konkretizálás, összehasonlítás, általánosítás, rendszerezés, következtetés, értékelés, összefüggés- és szabálykeresés. *Alkalmazást elősegítő feladatok*: önálló munka, feladatmegoldás. *Problémamegoldást elősegítő feladatok*: a probléma definiálása, a releváns információk kiválasztása, előzetes tudás szelektív felidézése, a megfelelő megoldás megtalálása, a megoldási mód végrehajtása, a megoldás ellenőrzése és értékelés.

¹¹ A szempontrendszer kérdések és feladatok vonatkozásában is részletesen kifejtve Kojanitz László: Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata, III. című cikkében található. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/11.

KONTRA GYÖRGY MIKÉNT VÁLT MEGGYŐZŐDÉSEMMÉ, HOGY AZ EGÉSZ DIDAXIS NYELVI NEVELÉS?

Az itt következő írás egy olyan magnófelvétel általam készített átirata, amely édesapám, Kontra György (1925–2007) halála után került elő. A felvétel készítésének körülményeiről csak annyit tudtam megállapítani, hogy nagy valószínűséggel az 1970-es évek végén keletkezhetett. Az átirat készítése közben az eredeti beszélt szövegen csak annyit változtattam, amennyi az olvashatóság érdekében elengedhetetlennek látszott.

Kontra Miklós

*

...hogy miként vált meggyőződésemmé, hogy tulajdonképpen az egész didaxis nyelvi nevelés? Ez nehéz tétel, pláne egy olyan embernek a szájából, aki nem nyelvész, aki mindenféle tanulmányokat folytatott, de nyelvészettel sohasem foglalkozott, se tanrendszerűen, mármint egyetemen, se más vonatkozásban, legfeljebb autodidakta módjára. Biológiát tanítottam mindig, minden szinten, kivéve az általános iskola alsó tagozatát. Az általános iskola felső tagozatában hosszú évekig tanítottam, középiskolában is, nemcsak gimnáziumban, hanem szakközépiskolában is, esti tagozaton is, levelezőn is, általános iskolai esti tagozaton is, és hát egyetemen is: a bölcsészeten pszichológusokat, a természettudományi karon természettudomány szakosokat és az orvosegyetemen orvostanhallgatókat. Kicsit fordított pályán csináltam ezt, mert tízéves egyetemi működés után kerültem általános iskolába és középiskolába. Úgyhogy megéltem a nyelvi problémák összes kínját, amelyek először számomra is kifejezésekben, szavakban jelentkeztek.

Tíz év alatt az orvosegyetemen talán sohasem mondtam ki azt, hogy „kulcsont” vagy hogy „lapocka”, de azt, hogy „vádli”, biztos sosem mondtam ki. Csak azt mondtam, hogy „gastrocnemius” meg „clavicula”. Ezek a szavak annyira természetesek voltak – és ezzel minden orvos így van –, hogy amikor először kellett tanítanom, minden nagyképűség nélkül állandóan töltelékszavakat kellett használnom, hogy megtaláljam a magyar kifejezést. A minap voltam egy hajdanvolt tanítványomnak az előadásán, ma már nagyon neves valaki, aki tanároknak tartott előadást, és tapasztaltam ugyanezt: elkezdett beszélni, aztán megállt, akkor megtalálta a magyar szót, nem is biztos, hogy a jó magyar szót, aztán tovább folytatta, aztán meg-megállt... Az első problémája ugye neki is, nekem is, mindenkinek az, hogy a tudományos nyelv nem magyar, és ezt le kell fordítani.

Előljáróban is elmondom, hogy nem vagyok benne biztos, hogy le kell fordítani, és egy csöppet se vagyok most már több mint 30 év után meggyőződve arról, hogy ez volna a kulcskérdése a problémáknak. Egyáltalán nem. Attól, hogy valaki valaminek

megmagyarosítja a nevét, nem biztos, hogy a többi magyar ember számára érthetőben tud beszélni. Nem szólva arról, hogy hát ezeket a magyar szavakat értem. Elfogadtam őket valamikor gyerekkoromban. Mert ha én a „vertebrata phylum, aves classis” helyett azt mondom, hogy „a gerincesek törzsének a madarak osztálya”, akkor tudom azt, hogy mi az, hogy „madár”? Na esetleg előveszem az etimológiai szótárt, a TESZ-t, és megállapítom belőle, hogy nem tudom, mi a „madár”, mert ismeretlen eredetű, tehát etimológiailag biztos, hogy nem tudom, mi a „madár”. Ellenben beleszülettem abba, hogy ez a köznyelvi kifejezés számomra is azt jelenti, amit a hallgatóim számára meg mindenkinek a számára, aki Magyarországon él, függetlenül attól, hogy nem ír le a fogalom tartalmi jegyei közül egyetlenegyét se. Ilyenkor eszembe jut az a régi, már Mikszáth által is leírt anekdota, hogy mennyire szerették volna annak idején megmagyarosítani a magyar tudományos nyelvet, például: a „béka” nem jelent semmit, nevezzük el másképp! Hívjuk úgy, hogy „másznak”! Na most ez ma már humorosan hangzik, de mint mindenki jól tudja, ha az összes nyelvújításkori szavunkat kiirtanánk, akkor egyszerűen nem tudnánk beszélni. Nemcsak a tudományos nyelven, hanem a köznyelven sem.

A „másznak” azért érdekes, mert a „béka” (ha nem a TESZ-ben néz utána az ember) nem jelent semmit. Jelöli, mert jelöli. A „másznak” viszont jelöli legalább, hogy „mászik”. Igen, csak az a hiba van, hogy olyan béka még sosem volt, ami „mászott” volna. Görögni görgött, ugrik is, mászni speciel nem mászik. Az a kíváncsi, hogy mindenáron magyar szót használjunk, vagy olyat, ami kifejezi azokat a fogalmi jegyeket, amiket jelöl, ez abszurdum. Az, hogy „asszimiláció” helyett azt mondom, hogy „átsajátítás”, csak arra jó, hogy ezt a magyar szót se értse senki. „Asszimiláció”-n már ért valamit, előbb-utóbb ez olyanná válik számára, mint a „madár”. Csak nem kétéves korában tanulta meg ezt a szót úgy, hogy jelöl, amit jelöl, hanem később. Rengeteg olyan szót használunk, amelyről fogalmunk sincs, hogy mit jelöl, mert az „ad-similaré”-t tényleg le lehet úgy fordítani, hogy „át-hasonítani”, „át-sajátítani, saját magává tenni”, de nem hiszem, hogy jobban földéznék azt, amit jelöl. Nem hiszem, hogy jobb szó volna a „távbeszélő” mint a „telefon”. Senki se használja a „távbeszélő”-t a telefonkönyvön kívül, csak ott olvasható ez; mindenki telefonál, és nem távbeszél. Attól, hogy ezt úgy-ahogy lefordították, még mindenki továbbra is telefonál.

Viszonylag azért pepecselek ezzel olyan sokat, mert az érthetővé tevészel szoktunk mi, tanárok bíbelődni akkor, amikor szavakat akarunk fordítani magyarra. Aztán van itt egy ilyen átmeneti álláspont, hogy a fölösleges idegen szavakat kerüljük! Lásd a Magyar Tudomány 1977–78-as, nagyon tanulságos vitáját. Itt már csak az az egyetlen probléma, hogy melyik a fölösleges idegen szó.

Ez a helyesírásban is meglátszik. Mikor az 50-es években a nagy általános biológia-tankönyvet szerkesztettük,¹ akkor volt egy nagyon kedves szerkesztőnk a kiadóban, aki a helyesírásra nagyon nagy gondot fordított, és minden szabályt igyekezett megtartani. Valami olyan szabály volt, hogy ami már közhasznúvá vált, azt a kifejezést írjuk magyarosan, fonetikusán, ami még nem közhasznú, azt írjuk eredeti helyesírással. Így az „embrió”-t, mert az közhasznúnak ítéltetett, i-vel és hosszú ó-val írtuk, az „embryotrophoblast”-ot, mert az aztán igazán nem közhasznú kifejezés, már y-nal írtuk, rövid o-val és így tovább. Hát nyilvánvaló abszurdum, hogy ezek a szabályok hova vezetnek. De annyira lényegtelennek tartom ezt, s annyira változó az, mi köz-

hasznú, s mi nem, hogy a példáimat is csak azért hoztam, hogy lássuk: nem érdemes ebből kabinetkérdést csinálni. Oly mértékig változik az, hogy mi lesz közhasznú, s mi nem, hogy erről nem érdemes beszélni. Valamikor a nevét se tudtuk annak, hogy „de-zoxiribonukleinsav”, és ma mindenütt olvassuk, ha nem azt, akkor legalább a „DNS”-t mindenütt olvassuk, már ódát is írtak magyar nyelven a dezoxiribonukleinsavról, ami hát igazán nem lehetett közhasznú 1952 előtt, mert nem volt ismeretes. Ilyen példák tömkelegét lehet elmondani. Azonkívül el se tudom képzelni, hogy mit mondanék „de-zoxiribonukleinsav” helyett, mert le tudom fordítani, csak teljesen értelmetlenné válik.

A probléma egészen másutt van. Az én példám és a tapasztalataim a biológiára vonatkoznak. De a kezdő mondat és a fő tétel, amit ki akarok fejteni, az minden tárgyra vonatkozik, hiszen azt mondtam, hogy az egész didaxis tulajdonképpen nyelvi nevelés. Ez minden tárgyra vonatkozik, de azért ezt a mindent egy kicsit szűkítenem kell, mondjuk a testnevelésre nem vonatkozik. Azért, mert nem a testnevelés tudományt tanítjuk a testnevelés órán, hanem kulturáltan mozogni tanítunk. Még néhány ilyen tárgy van: ének, rajz. Azonban a fizika, a kémia, a biológia, a geográfia, a história mind olyan tárgyak, amiket a pedagógiai szaknyelv didaktikailag feldolgozott tudományoknak nevez, ellentétben az előzőekkel (a testneveléssel, énekel, rajzzal), ahol nem maga a tudomány van didaktikailag feldolgozva. Persze a biológia meg a többi órán is van magatartást befolyásoló kommunikáció, „Vegyétek elő a mikroszkópot!” stb. De a felsorolt tárgyakban az egésznek a lényege a megfogalmazott mondatokban ölt testet: tudományos tételek, definíciók, következtetés-rendszerek nyelvi kifejezéséről van szó, legfőképpen nem konvencionális nyelven, hanem a konvencionális nyelvből így vagy úgy egyértelmű, egyetlen jelentésűvé vált tudományos jelrendszerben fogalmazódnak meg a tudomány érvényes tételei. Ezekben a tárgyakban, amelyeket felsoroltam, és igazán nem a finomkodás kedvéért mondtam a biológia meg a kémia és a fizika után a geográfiát meg históriát, hanem mert a biológiában is lezajlott, nagyon nehezen és nagyon hosszú ideig az, hogy „természetradj” volt a biológia, ami kis fejezet, tudniillik egy deskriptív vagy legfőképpen normatív, leíró vagy összehasonlító, de mindenképpen csak regisztráló jellegű, elmesélő jellegű tudományos tevékenység és rendszerezés, szemben az experimentális, genetikussal, evolúciós szemlélettel, ami a biológiának már ugye *conditio sine qua non*ja, elképzelhetetlen ma már tisztán deskriptív metodikával dolgozni – függetlenül attól, hogy a leírás múlhatatlanul szükséges magasabb szinten is mindig. Az egész elektromikroszkópia leíró jellegű. Nem lehet megmozdítani azt a képet úgy, mint ahogy meg lehet mozdítani az úgynevezett natív, tehát élő felvételeken a mikroszkópban ott mozgó sejteket. Tehát egy statikus, álló képi leírás továbbra is nélkülözhetetlen tudományos tevékenység. Csak nem az egyetlen tudományos tevékenység. A földrajzban is – ami ugye részben társadalomtudomány, részben természettudomány – ez a „geográfia” kifejezés, vagyis a „graféin” a leírás, a lerajzolás uralkodik, ezért szívesebben is beszélnek „geonómiá”-ról, a „nomos”, törvényt is belevéve, mert ott is szeretnének kiszabadulni, hogy ne csak leíró jellegre asszociáljanak, amikor ezt kimondják. A történettudomány is mindenáron az eseménytörténet mélyén meghúzódó törvényeket szeretné kifejezni, tantárggyá feldolgozva is, amiből adódott aztán az, hogy olyan elvont lett a történelem tantárgy, hogy a gyerekek már a legfontosabb eseményeket sem tanulták meg alaposan.

Hogy az anyanyelvről, idegen nyelvekről és matematikáról nem tettem említést ebben a felsorolásban eddig, az azért van, mert – mindenféle tudományelméleti vitát elkerülve – a nyelv is meg a matematika is eszközjellegű. „A természettudományok nyelve a matematika” – bár nagyon tiltakoznak ez ellen a matematikusok. A nyelv is nagyon fontos, „nyelvében él a nemzet” – ezt én nem akarom kétségbe vonni, de hát azért a földrajz tanításának s bármely tantárgy tanításának megkerülhetetlen, mellőzhetetlen közege a nyelv.

Az „anyanyelv vagy idegen nyelv?” probléma is fölmerül. Nem teljesen indokoltan az, hogy egy bizonyos körben talán nem is volna teljesen irreális, hogyha mondjuk egy komolyabb biológiai stúdióban, akár középfokon is, egyszerűen kikapcsolnánk a magyar anyanyelvet. Beszéljünk *csak* angolul! Minek ez a fölösleges közvetítő nyelv? Úgyis az egész tudományos irodalom angolul van. Hogy ha valaki naprakész akar lenni, nem engedheti meg magának azt a luxust, hogy megvárja, amíg valamit lefordítanak magyarrá. Nem tudom, hogy borzasztó nemzetgyalázás-e az a gondolat, hogy van olyan szituáció, amikor nyugodtan ki lehet kapcsolni ezt a fölösleges, közvetítő anyanyelvet. Ugyanezt nem merném persze elmondani az irodalomtudomány esetében. Mert a magyar irodalmat *csak* idegen nyelvű interpretációban tudományosan földolgozni teljesen irreális. Nem hazafias okokból, hanem az *anyaga* teszi lehetetlenné. Ez a természetudományokban azért is elképzelhető – bármennyire is felborzolnám evvel a nemzeti érzületet –, mert ott úgyis a végső nyelv a matematika. Amit nem érdemes, vagy nem tudok egyelőre matematikailag kifejezni, azt fejezzem ki valamilyen konvencionális nyelven. Akár nomenklatúráról van szó, ami kodifikált megegyezés, mint az anatómiában a bázeli vagy a jénai vagy a párizsi nomenklatúra, ugyanígy botanikában, szerves kémiában és így tovább, akár a szóbeli és írásbeli tudományos érintkezésnek a nem kodifikált, de általánosan használt konvencionális terminus technicusairól, vagyis a műszavairól van szó. Egyszerűbb ezeket a konvencionális, egyetlen jelentésű jeleket használni, mondjuk a latin növény- vagy anatómiai neveket, vagy kémiai neveket, egyszerűbb használni, mint például számrendszerekkel jelölni, mondjuk, a szentendrei rózsát. Egyszerűbb azt mondani, hogy „szentendrei rózsá”, ezt Magyarországon a botanikusok biztos, hogy megértik; ha latinul mondom, akkor hozzá kell tennem úgyis a latin hivatalos névhez valami olyat, ami úgy fog végződni, hogy „szentendreiensis” vagy valami hasonló. Lehetne ugyan már *csak* számokkal jelölni, azonban egyelőre még praktikusabbnak tekintik ezt így. – Vannak nagyon komikus példák arra, hogy a nyelvi jel, a nomen vagy a terminus, nem tartalmazza minden esetben azt a logikai, fogalmi jegyet, amit jelöl. Itt a „szentendrei” esetében mégis valamit jelöl. De például az idegsejtekben vannak ilyen kis szemcsék, amelyeket „tigroid röögnek” nevezünk. Ezek az idegsejtek azok a táplálék szemcséi, amelyek fölhalmozódnak alvás közben, részben szénhidrát, cukorszerű anyagból, részben fehérjéből, proteinből állnak, mukoproteinnek hívják ezeket. Aki elnevezte őket, „tigroid röögnek” nevezte el, mert olyan volt, mint a tigris, az a sejt, amit látott, ilyen foltos volt. Eltelt már hosszú-hosszú idő, mikor valakinek eszébe jutott, hogy: Hát borzasztó! A tigris az nem foltos, az csíkos! Ezt „leopardoidnak” kellene nevezni, az legalább foltos. Mindenki nyugodtan hívta „tigroid röögnek”, mert jelölt. Tartalmilag, fogalmilag akart jelölni, az hibás volt, de azért jelölt. Mint ahogy senki sem esik kétségbe azon az ismert nyelvészpéldán, hogy ha valaki a fővegét teszi a fejébe (bár ritkán tesszük a fővegün-

ket a fejünkbe), pedig az sajtóhiba, mert „süveg” volt az, csak rosszul olvasták az s-et. A „nemtő” esete is ilyen, eredetileg az „nemző” volt, de mindenki „nemtőről” beszél, nyugodtan, bár nyilvánvaló tévedés.

Szóval a jelrendszer, amikor egyetlen jelentésűvé válik, nem azért válik egyetlen jelentésűvé, mert pontosan kifejezi mindazokat a tartalmi jegyeket, amelyeket a valóságot tükröző fogalom tartalmaz, hanem azért, mert ez a konvenció. Akár kodifikált konvenció egy nomenklatúrában, akár egy olyan konvenció, amit általában a szóbeli vagy írásbeli érintkezés közben a tudósok egymás között használni szoktak. Az esetek túlnyomó többségében függetlenül attól, hogy milyen logikai tartalmakat, fogalmi jegyeket tartalmaz, és függetlenül attól is, hogy hogy lett a köznyelvi kifejezésből az, ami lett.

A köznyelvi szavak, kifejezések problémájánál sokkal nagyobb probléma az, hogy „én itt most veled beszélgetek az élet legfőbb problémájáról”. Vagy: „én itt most, nem veled, hanem veletek, több második személy, beszélgetünk”. És nem arról van szó, hogy én most meg akarnám neked *magyarázni*, neked, ó második személy, vagy nektek, ó több második személy, az élet titkait, nem is arról van szó, hogy meg akarlak *győzni* titeket arról, hogy az úgy van, ahogy én tudom, hanem arról váltunk most gondolatokat, esetleg csak hallgatva, vagy a szemeteket nézve, ami mindnyájunkat érdekel. És egyedül ez érdekel minket, hogy tudniillik élünk. Hogy lélegzünk, hogy mozgunk, hogy eszünk, hogy táplálkozunk. Vagy alszunk. Egészségesek vagyunk, vagy betegek vagyunk. Élünk – ez az egyetlen tárgy van: a lét. És ezt a problémát osztjuk meg. Aztán hogy közben mondatpárokat cserélünk, mondatpárok alakulnak ki a beszélgetésből, ebből a kínzó, tépelődő beszélgetésből, hogy létünk titkait feszegetjük, vagy hogy a beszélgetésből kiragadunk mondatokat, esetleg megjegyzünk egyes mondatokat, s kinevezük őket definícióknak, vagy megjegyzünk egyes szavakat, kifejezéseket, vagy egyes szavak részleteiből, sőt betűkből betűszavakat csinálunk, vagy egyetlen betűnek tulajdonítunk jelentést – ez igaz, de mindennek csak akkor van értelme, ha együtt tettük azt a folyamatos utat, hogy „itt mi együtt most a mindnyájunkat érdeklő egyetlen fontos dolgot, tudniillik, hogy élünk, azt beszéljük meg”. Problémáinkat megosztjuk. Esetleg a végén valamikor, egy-egy definíció is érdekes lehet, vagy egy-egy tudományos szimbólum, jel. Ha nem ezt csináljuk, hanem azt mondjuk, hogy „Na most pedig megtárgyaljuk a felső végtag csontjait (és most ezt szándékosan mind magyarul mondom), a mai órán erről lesz szó: a felső végtag függesztőve két csontból áll: a lapockából és a kulcscsontból, ehhez kapcsolódik egy gömbüzülettel a felkarcsont satöbbi” – mire eljutok a kisujjig, mindenki alszik. És hogy ha ezt másnap még ki is kérdezem, akkor nem lesz utálatosabb dolog a világon mint a biológia, holott az a legérdekesebb dolog a világon, mert tényleg *érdekes*, hisz mindenkinek a legszemélyesebb létének az ügye. Tehát valahogy ott kellene kezdeni és fölfejtani ezt a problémát: biztos, hogy minden tárgy (én biológiával példálózom) *nyelvi nevelés*, beszéljük meg, osszuk meg a gondjainkat s a problémáinkat, mi itt most egymás közt, tudva azt, hogy már sokan töprengtek ezen, és annak is vehetjük esetleg hasznát.

Mostanában, mióta annyira haragszanak arra, hogy „A kutya ugat”, mert ezt kellett mindig elemezni az iskolában, szóval mostanában a madár szokott repülni, de ez ugyanaz. Hogy lesz ebből nyelvi nevelés? A „madár” tényleg nem ír le semmit a madárból, csak jelöl valamit. Miért? Azért. Mert így alakult ki a mi közösségünkben. Más

közösségekben más jelentéshordozó hangsor tölti be ezt a funkciót. Na most ez a „madár” az általános iskolai biológiaórán tényleg „tollas, gerinces”-sé fog válni. Egy fogalmi meghatározás lesz belőle, mert a legközelebbi nem, a genus proximum, az az, hogy „gerinces” (mint a pikkelyes hal és a szőrös mókus), és a megkülönböztető jegye, a differentia specificája pedig az, hogy „tollas”. Olyan gerinces állat, amelyik tollas, az föltétlenül „madár”. És amelyik „madár”, az föltétlenül „tollas, gerinces”.

Persze később aztán baj lesz evvel. Újra kell ezt fogalmazni. Nem biztos, hogy ez az élővilág történetének minden idejében érvényes definíció, de a tanulmányok egy bizonyos pontján azért ez megfelel.

De hát nem biológiáról van szó, hanem nyelvi nevelésről, amikor újra kell fogalmaznom, hogy beleférjenek azok a jelenségek is, amelyek nem kerültek még 12 éves koromban elélem, és nem voltak a tanulmányaink során a mi számunkra problematikusak. Tehát mindig van ez az újrafogalmazási kötelezettség, és nincsenek egyszerűs mindenkorra megállapítható, örökérvényű definíciók, ha egyáltalán a definíciónak ezt a formális logikai definícióját olyan multhatatlanul szükségesnek tartjuk mindig és mindenütt.

A dolog lényege azonban nem is ez, hanem az, hogy az én madaram ebből a köznyelvi kifejezésből ezen a szinten egy formális definícióvá vált. Vagyis kezdetben volt az a szituáció, hogy az emberi közösségben éltünk mi ketten, a kisunokám meg én, és a jelenségeket észleltük, ránk rohantak a jelenségek, benyomásokat keltettek bennünk, problémáink megfogalmazódtak, elbeszélgettünk róluk, és egy hosszú beszélgetés végén, legalábbis a kettőnk számára, egy repülő köznyelvi kifejezés tisztázódott, ami azonosítható volt kettőnk számára az észlelt jelenséggel, később kiderül, hogy ez a repülő, ez nem is olyan fontos, nem uralkodó fogalmi jegy, sőt egyáltalán nem is biztos, hogy elsődleges a járulékos fogalmi jegyek között, s aztán még sok minden lesz evvel a madárral, mert a definíciónak ez a formája is már elégtelenné válik, mígnem lesz egy megmerevedett és később használhatatlanná váló műszó, és lesz egy sokkal rugalmasabb jelentésű műszó belőle. Vagyis az igazság az, hogy van a közösség élete, az szűkül egy beszélgetéssé, egy mondatpárrá, egy kifejezéssé: „repülő madár” jelzős összetétellé, egy szóvá, és az jegecesedik, kristályosodik terminus technicussá. Ez a dolog lényege, hogy ez a folyamat megtörtént-e. És itt még csak beszélgettünk. Ez nyilvánvalóan nyelvi nevelés. És itt még csak beszélgettünk. A természetről és nem a természettel. A biológia tanulmányozása ott kezdődik, amikor a természettel beszélgetek. És nem a biológiáról beszélek most, hanem minden természeti jelenségről, csak a példáim meg az emlékeim elsősorban onnan vannak. Nem folyik ott természettudományos tanulmányozás, ahol csak beszélgetnek a természetről. Ha nincs kontaktusa, élő, eleven, tényleges kapcsolata tanárnak is meg a növendéknek is magával a természeti jelenséggel, az objektummal, akkor nem folyik természettudományos tanítás. Ebből ugyan az következik, hogy nagyon kevés helyen és nagyon ritkán folyik, de akkor is ez a szomorú valóság. Nem szomorú, hanem kegyetlen valóság.

Azt már réges-régen tudták, a botanikus Liebig, aztán Pavlov nevéhez szokták fűzni, hogy a kísérlet az a természettel folytatott beszélgetés. Úgy beszélgetek a természettel, hogy kísérletezem. Kikérdezgetem a természetet. Mesterséges körülmények között hozom létre saját magam a természeti jelenséget úgy, hogy annak minden tényezőjét ismerem. Tehát a hőmérsékletet, a páratartalmat, a fényviszonyokat és így to-

vább. Nemcsak ismerem minden tényezőjét, hanem külön-külön, a többitől függetlenül meg is tudom változtatni. És azt is meg tudom állapítani ennek következtében, hogy a kísérleti tényezők közül melyik az, amelyiknek a megváltozása elsősorban hozza létre azt a jelenséget (ahogy ezt olyan „gyönyörűen” szokták mondani, hogy melyik a *felelős* azért, hogy ezt létrehozza). Sokszor kiderül, hogy nem egy kísérleti körülmény hozza létre a jelenséget, hanem több. De mindenesetre kísérletről csak akkor beszélhetünk, hogyha én magam úgy hozom létre a jelenséget, hogy valamennyi tényezőt mérhető módon, külön-külön változtatni tudom, és ennek következtében a jelenségben létrejött változás is mérhető. Meg tudom határozni, hogy a körülmények bizonyos mértékű változása milyen változásokat hozott létre magában a jelenségben. És ez még mindig nem kísérlet, még mindig nem faggattam ki a természetet, hanem ennek olyannak kell lennie, hogy – ha az adott feltételek rendelkezésre állnak – ezt bárki, bárhol, azonos eredménnyel tudja megismételni. El lehet képzelni, hogy mi lehet akkor a kísérleti társadalomszociológiáról vagy szociálpszichológiáról egy természettudósna a véleménye... vagy a pedagógiai kísérletekről. Ne bánjunk a pszichológusokat, maradjunk a pedagógiánál! A pedagógia legalább két embernek, de egy embercsoportnak az aktuális együttléte. Egy telítettebb valaki, aki közlékenyebb, együtt van a kíváncsi másikkal vagy „másikkal”, és hát vagy növekedés van ott, vagy nem történik semmi, vagy esetleg torz idomítás folyik, de mindenesetre ez föltétlenül társas játék, nem annyira játék, mint amennyire föltétlenül *társas*. Ennek következtében az a szituáció megismételhetetlen. Kétszer nem hozhatom létre azonos körülmények között, mert hogy ha ugyanazok az emberek csinálják, akkor ők már ezt egyszer csinálták. Ha nem ugyanazok az emberek csinálják, akkor az eleve kizárja, hogy érdemben pedagógiai kísérletről beszéljünk. Ez egy természettudományos hipokrizis, mikor nagy tekintélye volt a természettudományoknak, vagy kizárólagos tekintélye, akkor a társadalomtudományok, s pláne az olyan kétes értékű tudomány is, mint a pedagógia, igyekeztek felvenni ezt a kabátot, ezt a szép talárt, ezt a tudományos talárt, hogy kísérletezünk, de a *természettudományos kísérlet*ből csak a szót vették át, a kísérlet elvileg nem lefolytatható. Mert az emberek egymás közötti eszmecseréje, egymás közötti nyelvi érintkezése és kommunikációja *nem azonos* avval, amikor az ember és a természet között van ilyen kommunikáció. Én elfogadom azt, hogy a kísérlet is egy beszélgetés, hogy vannak sorsdöntő kísérletek, experimentum crucisok, a kísérlet akár egy mondat a természet és a kutató között, és egy terminus pedig egy kísérletnek a zárótétele, én ezt elfogadom, ezek azonban csak hasonlatok, abban az esetben, amikor a kutató természettudós és az egymás között beszélgető emberről van szó. Amikor külön van egy magánügye a növendéknek is meg a mesterének is a természetről, és mind a ketten észlelték a kettejük közti kapcsolatot, és arról elbeszélgetnek, az aztán már mondatformákban zajlik le. És nagyon lényeges, hogy *tényleg* arról beszélgetnek-e. Hogyha egy mikroszkópba néznek, most én nézek bele, most te nézel bele – az nagyon nehéz. Mert nem biztos, hogy ugyanazt látják. Ha ki tudják vetíteni a képet, akkor már könnyebb, mert odamutogatnak, hogy ez a bigyó az, amiről beszélgetünk. De néha egyáltalán nincs ott a jelenség, és fel tudják idézni azokat a képzeteket, amelyek a nyelvi jellel vagy tudományos terminus technicusszal felidéznek a másokban is biztosan ugyanazt. Miért nagyon kétes értékű? Akkor már egymás között beszélgetnek. De az egymás közötti beszélgetés anélkül, hogy magánügye volna a beszélgető-

partnereknek külön-külön a természettel, teljesen értéktelen – azonkívül, hogy értéktelen is.

Maradjunk annál, hogy minden szó – most beszéljünk a köznyelvi kifejezésekről így, hogy beszélgetek az unokámmal, ott röptül az a valami kettőnk számára – leszűkül párbeszéd, két mondatra, aztán egy mondatra, aztán egy kifejezéssé, mondjuk jelzős összetétellel s végül egyetlen szóra – minden szó olyan mondat állítmánya, amelynek a valóság volt az alanya. Ez nyilvánvaló és közhely is. Elfogadom, hogy ennek analógiájára, minden terminus technicus olyan kísérlet zárótétele, amelynek a jelenség volt a tárgya. Ezt az analógiát fölállíthatom, de ez még nem jelenti azt, hogy a természettudományos formulákat én transzformálni tudom köznyelvi kifejezéssé. Van egy nyelvi logika, van egy matematikai logika, mivel a természettudományos formulák matematikai formulák, ezek transzformálhatók, de nagyon nehezen, és egyelőre nem mindig tudjuk ezt megoldani.

– Jaj, de ver a szívem! – hogy ezt a természettudományos, matematikai jelrendszert, hogyha egzakt akarok lenni, leírjam vagy demonstráljam. „Jaj, de ver a szívem! Nem 72-t ver, hanem többet ver. Szaporábban ver. A frekvenciája több.” Mindig ugyanazt mondom: egy perc alatt többször húzódik össze a szívem. Vagy szaporábban lélegzem. Végeredményben ezeket is képletekkel, mennyiségi összefüggésekkel írom le. Mondjuk, maradjunk a légzésnél, mert ennek nagy tudománytörténeti jelentősége volt, az 50-es évek első felében egy Christie nevű tudós kimutatta, hogy egyáltalán nem véletlen az, hogy a felnőtt, egészséges ember nyugalmi állapotban általában 16-ot lélegzik egy perc alatt. Mert ha szaporábban lélegzik, vagy ha lassabban lélegzik, akkor mindenképpen több munkát kell végezniük a légzőizmoknak. Tehát ez egy minimumgörbe, a gyors légzés is több munkát igényel, és a lassú légzés is, és van egy minimum, és ez 16 körül van, amikor a legkisebb izommunkával a legtöbb levegő cserélődik ki, vagyis legkedvezőbb a gázcsere. Vagyis ez a számérték (16) egy függvénynek az eredménye, és ez a függvény, ha tetszik, akkor egy kísérletnek és egy csomó számításnak a zárótétele. Ha a kísérlet az egy kérdőmondat a természethez, akkor végül a képlet vagy akár egy számérték, az egy zárótétel. Ez így nagyon egyszerű. És ugyanezt a pulzussal meg lehet csinálni, és sok mindennel meg lehet csinálni, és meg is csináljuk, de *mindig* nem tudjuk megcsinálni, és talán nincs is értelme, hogy mindig megcsináljuk. Az azonban biztos, hogy ha a formális, absztrakt logikákat elhagyjuk, és nyelvi logikát és matematikai logikát alkalmazunk a gondolkodásunkban, akkor föltétlenül fölmerül az, hogy ezt a kettőt egymásba kell transzformálni. Amikor beviszi valaki a számítógépbe az adatait, akár nyelvész, akár növénycönológus (tehát növényegyütteseket vizsgál), csinál magának egy programot, hogy bizonyos nyelvi jeleket és azok összefüggéseit beprogramozza abba a gépbe. Ez a transzformáció szükségszerű, rengeteget csinálják, ha még nem is elég köztudomású. Függetlenül attól, hogy valaki idegenkedik-e ezektől a masináktól, az kétségtelen, hogy ha van tudományos technikai problémánk (a nyelv ebben az értelemben technikai probléma), akkor az a két jelrendszernek, a matematikai és a nyelvi jelrendszernek az egymásba átfordíthatósága, a kölcsönös jelentések átvitelének, transzformációjának a nyilvánvalóvá tétele a rendkívül bonyolult jelenségrendszerek végtelen hálózatában.

Egy medikusnak nyelvi jelekkel 6000 terminus technicust kell megtanulnia az I. évben, ezt szinte lehetetlen továbbfolytatni, meg nem is érdemes, evvel szemben a jel-

rendszernek ez a fajtája olyan mennyiségű adatok feldolgozását teszi lehetővé (éppen a számítógép miatt), ami azelőtt egyszerűen elképzelhetetlen volt, hogy a valóságnak azt a hatalmas tartományát is megvizsgáljuk. Mert nincs annyi idő, mert nincs annyi pénz stb. A gép mint eszköz hihetetlen gyorsan nagyon sok adat feldolgozását lehetővé teszi, arról meg nem is érdemes beszélni, hogy természetesen ezután is az emberek fognak gondolkodni. Sokkal többet ráérnek majd gondolkodni.

De hogy korunk pedagógiai problémája a nyelvi nevelés minden olyan tárgyban, amelyik az igazolt ismeretek rendszerét, tehát a tudományokat dolgozza fel, abban bizonyos vagyok. És akkor kiderül az, hogy egész életműveket, egész monográfiákat, egész fejezeteket kell feldolgozni, sokszor, többre jutunk, mintha megpróbáljuk a minuciózus pontossággal definiált fogalmakból fölépíteni a számunkra igazolt ismereteknek a rendszerét. Ez ellen azt lehetne felhozni, hogy akkor így a tudomány nem lesz egzakt. De egzaktabb lesz, főleg a pedagógiai akció közben, mert mindig itt és most a mi számunkra kell nyilvánvalóvá tenni azt, hogy mindketten arra gondolunk, amit ez a nyelvi jel itt és most a számunkra jelöl. És hogy mögötte ugyanaz a jelenség is van.

Ha az ember ebből a szempontból megnézi azt, hogy mit tanultam én az iskolában, vagy mit tanultak nyelvtanból akár azok a gyerekek, akik nem olyan régen, 10 évvel ezelőtt az iskolába jártak, akkor mindjárt nyilvánvalóvá válik az, hogy a grammatikai, a nyelvi stúdiumok (most maradjunk az anyanyelvnél) miért nem voltak egyáltalán semmiféle segítségére a többi tárgy tanulásának. Mert nem voltak, ez az igazság. Volt egy unalmas nyelvtanulás, és ennek a földrajzhoz vagy a történelem tanulmányozásához nem volt semmi köze. A többi órán nem volt semmi hasznom abból, hogy megtanultam azt, hogy határozói mellékmondat. Mert nem tanultam meg (előbb ugye a mintamondat „A kutya ugat” volt, amit annyit gúnyoltak annak idején) elemezni egész nagy beszélgetésrendszereket, műveket összefüggésében taglalni, végső következtetéseknek mögé nézni, eredetét kikutatni, és történetesen abba a fogalmi rendszerbe, amihez az illető korban az illető tudósok eljutottak, abba a fogalmi hálózati rendszerbe beilleszkedni. Ha így megtanulok elemezni, és ezt a nyelvi órákon kellene megtanulni, ezért van szükség nyelvtörténeti elemzésekre vagy akár holt nyelvek tanulmányozására, akkor plasztikus történeti látásmódom van, és egyáltalában plasztikus látást ad a nyelvi jel, és nem egy belső szemlélet nélküli jelrendszer lóg a levegőben.

Ha átnézem ebből a szempontból a mostani természettudományos könyveket, akkor nagy előrelépést látok, mert tényleg az univerzumból indulnak ki. És a végtelen nagy és a végtelen kicsi tér- és időrelációkat is vetítik egymásra, ma már. És valami kis vigasztalót látok a matematikában is. E pillanatban (a Takács–Szende-korszak és az utánuk következő, mondjuk Honthy–Jobbágyiné-féle nyelvtankönyvek korszaka után már nem az a klasszikus, mint a régi Szinnyei volt) még mindig több és érdekesebb nyelvi nevelést találok a matematikai munkafüzetekben és feladatlapokban, mint a nyelvtaniakban. S a kettő közötti reláció olyan, hogy a mi matematikánk sokkal messzebb elmegy az anyanyelv felé, mint amennyire az anyanyelv elmegy a matematika felé. És itt nem arról van szó, hogy Varga Tamásra esküszöm, vagy Takács Etelre esküszöm, vagy másokra, nem erről van szó, hanem a nyelvtanban sokkal nehezebb áttörni ezeket a hagyományokat, mint amennyire a matematikában volt. Nem arról van szó, hogy ez az új matematika diadalmenet volt, arról sincs szó, hogy ez maradéktalanul úgy jó, ahogy van, de azt, hogy tisztán aritmetikából és geometriából álljon, azt

áttörte. Ezt nem tudom ilyen lelkesen vagy egyértelműen mondani a grammatikáról. Mert a septem artes liberalesnak a grammatikája (meg dialektikája meg retorikája, ugye amiket már nem tanítunk) Dionysios Thrax, sőt nyomaiban akár még Arisztotelész óta is a hangtan-szótan-mondattan csapáson halad, és örülünk, ha eljutunk a mondatokig, és sohase lesz belőle a világ problémáinak megoldására törő eszmecsere. Az, hogy Thrax vagy Arisztotelész, vagy akár Szinnyi nyomán így volt, az megbocsátható volt akkor, mert érthető volt, hiszen az is hosszú időbe telt, amíg a heliocentrikus szemlélet kialakult, s a tantárgyakba bekerült, de az, hogy a nyelvten egy önálló stúdium legyen, mert az élesíti állítólag az elmét, de ne adjon semmiféle intellektuális eszközt arra, hogy a valóság jeleit taglalni tudjam a közösségben, az nem sokáig elviselhető.

JEGYZET

¹ *Általános biológia orvostanhallgatók részére.* Szerkesztette dr. Törő Imre. Írták: dr. Csötörtök László, dr. Kiszely György, dr. Kontra György, dr. Törő Imre. Budapest, 1956. »Művelt Nép« Tudományos és Ismeretterjesztő Kiadó.

KULT KATALIN SZÁMÍTÓGÉPPEL TÁMOGATOTT GENERATÍV NYELVTANTANÍTÁS

1. MI IS AZ E-LEARNING?

Míg az új infokommunikációs technológiák oktatásbeli alkalmazásának vizsgálata új kutatási területté érett, magával az e-learninggel kapcsolatban még mindig gyakori meg nem értettség érződik. A köznyelvben az e-learning fogalmat a beszélő leggyakrabban számítógépes távoktatással azonosítja. Az effajta értelmezésnek megalapozott háttere van: hiszen az e-learning napjainkra a számítógépen keresztüli távoktatás területén került be a köztudatba, gondoljunk akár csak az igen széles körben ismert internetes nyelvoktató anyagokra és tanfolyamokra. Mivel a magyar nyelvben egyértelmű kifejezés nem terjedt el az e-learning jelölésére, kénytelenek vagyunk az angol terminushoz nyúlni. Szó szerinti fordításában az e-learning nem más, mint e-tanulás, elektronikus tanulás, tehát olyan tanulási forma, melyet elektronikus eszköz vagy eszközök támogatnak. Belátható, hogy ez nem csak a számítógépet jelenti, még akkor sem, ha ma az e-learning fő megvalósulási formája éppen a számítógépes tanulás lett. Elektronikus oktatási forma a rádión, televízión, videokazettán, mobiltelefonon keresztüli oktatás, a nyelvoktató hangkazetta, a CD-n elérhető jegyzet vagy egyéb oktatóanyag is. A különböző e-learning típusok határainak bizonyos mértékű összemosódását látszik előrevetíteni az a tendencia, hogy idővel szinte minden interneten és számítógépen kívül eső kommunikációs eszköz és médium webes megvalósulást nyer – gondoljunk akár csak az internetes telefonálás robbanásszerű elterjedésére, az interneten elérhető rádió- és televízióadásokra stb. Az infokommunikációs fejlődés ezeknek a csatornáknak interneten keresztüli elérése felé mutat (akár mobiltelefonon, akár asztali számítógépen stb.), így végső soron minden bizonnyal éppen a számítógép és az internet fogja őket összefogni, tehát elképzelhető, hogy az e-learning és a távoktatás a jövőben valóban kizárólagosan interneten és számítógépen keresztüli e-oktatást fog jelenteni.

Az E-learning 2005 című kötet (Hutter–Magyar–Mlinarics 2005) szerzői a Bevezetőben és Az e-learning fogalma és megjelenési alapformái című fejezetben több definícióját adják az e-learningnek. Kettő e definíciók közül jól példázza az e-learning tág és szűk értelmezését:

„Az e-learning fogalmát sokan és sokféleképpen értelmezik. Gyakorlatilag ebbe a kategóriába tartoznak mindazon oktatási, képzési, tanulási módszerek, folyamatok és eljárások, amelyek alkalmazásának célja új ismeretek átadása és elsajátítása, és amelyeknek véghezviteléhez elektronikus eszközrendszert alkalmaznak. Tágabb értelemben tehát az e-learning eszköztárába tartoznak mindazon elektronikus rendszerek, amelyek használata alkalmazható az oktatási-tanulási folyamatok támogatására. Ilyenek pl. a tv, a rádió, a számítógép. Az elektronikus tanulás folyamatainak támogatása ugyanakkor a számítástechnikai eszközök, illetve hálózatok, az internet kialakulásával

és folyamatos elterjedésével fejlődhetett ki és terjedhetett el széles körben” (Hutter–Magyar–Mlinarics 2005, 13).

„Az e-learning fogalmát többen és többféleképpen definiálják [...]. A nagyon tág értelmezést elkerülve e helyütt – a legáltalánosabban elterjedt értelmezéshez igazodva – az infokommunikációs technológia (vagyis a számítógép, illetve a számítógépes hálózat) által támogatott tanulási folyamatot nevezzük e-learningnek” (Hutter–Magyar–Mlinarics 2005, 7.).

Az elektronikus oktatás tárgyalása azonban szükségszerűvé teszi bizonyos területek elkülönítését. Érdemes külön tárgyalni a tantermi oktatásra és szemléltetésre szánt anyagokat; az otthoni felkészülésre szántakat, a megosztott dokumentumok tárolására szolgáló vagy az intézményi kapcsolattartást vagy adminisztrációt támogató rendszereket. Egy digitális tananyag megtervezése és fejlesztése legelsőként azt a kérdést fogja felvetni, hogy milyen célra szánjuk az elkészítendő szoftvert.

A fenti célokra szánt különböző megoldásokat tanulmányomban sem szeretném egyként tárgyalni, de úgy vélem, a számítógépes eszközökkel való nyelvtanítás hazánkban még olyannyira gyerekcipőben jár, hogy érdemes kitekinteni több irányba, és feltérképezni az egyes célokhoz vezető utak egyéni problémáit. Abban a legtöbb érintett egyetért, hogy a köz- és felsőoktatást modernizálná és a tanulási folyamatot jóval hatékonyabbá tenné a számítógépes eszközök bevezetése. Az új eszközök bevezetése előtt tisztában kell lenni azzal, hogy rendelkezésre áll-e a megfelelő hardver a tananyag használatához mind az iskolában, mind a tanulók otthonában. Az informatikai ismeretek felmérése – tanár és diák szintjén – szintén elengedhetetlen, ahogy a felmerülő kérdések tisztázása és a hiányok pótlása is.¹

2. SZÁMÍTÓGÉP AZ INTÉZMÉNYES OKTATÁSBAN

Egy e-learning rendszer bevezetésére minden érintett szereplőnek alaposan fel kell készülnie. Leglényegesebb és legalapvetőbb a technikai eszközök használatára való felkészülés – ez együtt jár leendő tanulók számítógépes ismereteinek alapos felméréseivel, valamint a rendelkezésre álló technikai háttér feltérképezésével. Ideális esetben természetesen a hiányokat pótolni kell. Ha a szoftver használatbavételének ezen alapvető feltételei adottak, a hangsúly áthelyeződhet a kommunikációra, a kapcsolatteremtés lehetőségére: tehát lényeges, hogy biztosítva legyen a kommunikáció és az információcsere mind tanár és diák, mind diák és diák között. Az iskolai, oktatói oldalról kulcsfontosságú, hogy a tanulók teljesítménye pontosan nyomon követhető legyen, továbbá a tananyag egyes elemei egy pontosan körülhatárolt egységet alkossanak, és a tanuló tisztában legyen a tanulás céljával, s végül nagyon fontos az egyértelmű és jól kidolgozott értékelési rendszer.

Az új eszközök új módszertant kívánnak mind a tantárgyi szakmódszertant, mind a tananyagfejlesztést illetően, ezek az újítások a tanárképzést is érintik. A pedagógusképzésnek elsősorban korszerű oktatástechnikai tantervmodulokkal kell készen állnia az új kihívásokra.

Általánosan az e-learning rendszerek is írásban, szöveg formájában közvetítik a tananyagot, mely szövegekre azonban már nem alkalmazhatók a klasszikus, nyomta-

tott szövegekre vonatkozó szabályok. Az e-learning tananyag szövege hipertext: tehát voltaképpen egy nem lineáris szöveg, melyben az olvasó választja ki, mely sorrendben teszi egymás után az egyes elemeket.

Köznyelvben az internethasználatot gyakran az igen találó böngészés néven említjük. Az internetet böngészve egy csapást, utat követünk végig, linkekre, hirdetésekre kattintunk, esetleg felbukkanó ablakok által kínált új ösvényt követünk – tehát bizonyos értelemben passzívan ismerkedünk a tartalmakkal. A döntés, választás csupán abban az értelemben van jelen az e típusú internethasználatban, hogy eldöntjük, kattintunk-e, vagy sem, és ha igen, melyik hivatkozásra. Egy elektronikus tananyag viszont nem böngészés, hanem döntési folyamatok sorozata. Az e-tananyagoknak egy konkrét útvonalat kell adnia, melyről a tanulót nem szabad hagyni, hogy tévútra tévedjen vagy véglegesen zsákutcába térjen. A hagyományos, lineáris tananyagvezetés mégsem célszerű választás, mivel így éppen az veszne el, ami a jól felépített elektronikus tananyagot vonzóvá és praktikussá teheti: az egymásba ágazás, tartalmon átívelő hivatkozások, referenciák. Az internetpedagógusnak (Fehér 1999) nem elég a hipertext tartalom „böngészésének” ismerete, de képesnek kell lennie azt mélyen és alaposan értelmezni, sőt, létrehozni.

A számítógépes oktatás módszertana napjainkban még nincs kidolgozva, „és a jelenleg pályán levő tanárok többségének nagyobb gondot jelent a felhasználás, mint az általuk tanított diákoknak” (Pethőné Nagy 2005. 156.). Ez annak ellenére van így, hogy nincs már olyan szektora a világnak, ahol valamilyen szinten ne jelent volna meg a számítástechnika, s a mai gyerekek életéhez is egyértelműen hozzátartozik a számítógép és az internet. Két oldalról is elvárható, hogy az informatika nagy súllyal szerepeljen az oktatásban, egyrészt mint tantárgy, másrészt mint eszköz: eszköz arra is, hogy kiváltsa akár az előadást vagy a tárgyi szemléltetést. Jól működő számítógépes tanulási rendszerek létrehozásával az iskolai hátrányok csökkenhetnek, hiszen például egy rövidebb távollét alatt elérhetővé tehető a tananyag a diák számára, létrehozható az anyag gyengénlátóknak szánt verziója stb. Mindez viszont a tanári szerep ártételeződésével is jár, amire a pedagógusnak fel kell készülnie: a továbbiakban nem feltétlenül ő lesz a tananyag közvetítője, hanem „rendező” lesz, aki irányítja a tanulócsoportot, a tanulási folyamatot.

Gyakran hallunk arról, hogy ma már a tanulók túlnyomó része új készséggel, képességgel, erős informatikai tudással érkezik az iskola intézményébe. Számos kutatás mutat rá az internet- és számítógép-használat terjedésére, és arra, hogy a számítógépes játékok mellett az internethasználat és az interneten keresztüli kapcsolattartás egyre nagyobb mértékben jelenik meg a diákok tevékenységei között (Török 2001; Sós 2005). Nem egyértelmű viszont, hogy a diákságnak valóban megfelelőek az ismereteik a számítógépek használatáról vagy csak használja, de nem teljes biztonsággal.

2006 tavaszán egy pécsi iskola hetedik osztályos és gimnáziumi kilencedik osztályos tanulói körében készítettem egy rövid felmérést (a vizsgálat a szakdolgozatom része volt, a dolgozat elérhető a PTE Nyelvtudományi Tanszékén), a diákság számítógépes ismereteire voltam kíváncsi, valamint a számítógépes oktatással kapcsolatos véleményekre, tapasztalatokra. Huszonnégy hetedikes és negyven kilencedikes tanuló válaszolta meg kérdőívemet.

A megkérdezett diákok kétharmad része szerint egyértelműen eredményesebb lenne az oktatás, ha a tanuláshoz számítógépet is használnának, 91 százalék saját bevallása szerint szeret számítógépezni, internetezni, de csak 60 százalék gondolta kielégítőnek informatikai tudását.

A későbbiekben feltettem néhány egyszerű kérdést interneten fellelhető kérdezőpanelekkel kapcsolatban, meg szerettem volna tudni, hogy a tanulók ismerik-e a rádiógomb, a legördülőlista és a jelölőnégyzet használatát. A rádiógomb és a legördülő lista használatát azonos mértékben ismerték: mindkettőnél 40 százalékban teljesen helytelen vagy semmilyen választ adtak. A jelölőnégyzetnek 85 százalék ismerte a helyes működését.

Az internethasználattal kapcsolatos eredmények semmiképpen sem voltak biztatóak. Felmérésem csak igen szűk kört érintett, és inkább csak nagy vonalakban szerettem volna előzetesen tájékozódni, de a diákság számítógépes ismereteiről személyes tapasztalataim is hasonlóak. Halványan ugyan, de körvonalazódni látszik alapvető felhasználói ismereteknek a – gyakran igen komoly – hiánya: egy elektronikus tananyag bevezetése előtt mindenképpen szükség van komoly informatikai felkészítésre, mégpedig lehet, hogy sokkal komolyabbra, mint azt gondoljuk.

A modern eszközök bevezetése felé vezető úton azonban a tanárnak kell egy lépéssel a diákság előtt haladnia. Hiába a bármilyen magas informatikai felkészültségű osztály, ha a tanár elzárkózik a számítógépes oktatás elől: a tanulási folyamat menedzselése végső soron az ő kezében van. Azonban valószínűleg egyetlen csekély számítógépes ismeretekkel rendelkező tanulócsoporthoz sem zárkózna el egy projektorral kivetített, színes, dinamikus szemléltető anyagtól a megszokott tábla és kréta helyett, s ebben az esetben már csak a tanár az, akinek a számítógépes ismereteire az adott pillanatban szükség van.

Eddig tehát, úgy tűnik, még nem sikerült bizonyíthatóan rámutatni arra, hogy a tanulóknak megfelelő szintű a számítógépes felhasználói ismereteik, de kétségtelen, hogy szeretnek számítógépet és internetet használni – ahogy egyértelmű az is, hogy az informatika tantárgyat is szeretik. A JPTE Tanárképző Intézetének kutatócsoportja 1999-ben készített egy átfogó iskolai-pedagógiai felmérést (Takács 2000), mely többek között szociális helyzet, tantárgyi teljesítmény, iskolai attitűd szempontjából vizsgálta a Baranya megyei diákságot. A vizsgálat eredményei szerint mind az általános iskolákat, mind pedig a középiskolákat tekintve a számítástechnika áll a kedvelt tantárgyak listájának élén:

Az általános iskolákat tekintve „világosan látszik, hogy a biológia és a számítástechnika a legnépszerűbbek [...]. Ha megvizsgáljuk a tantárgyakat a tulajdonságok negatív oldala szerint, akkor azt látjuk, hogy a biológiának és a számítástechnikának nincsen rossz tulajdonsága. [...] A középiskolai tanulók szerint már csak a számítástechnika az egyedüli tantárgy, amelynek minden tulajdonsága pozitív” (Takács 2000. 200.).

A fentiek tükrében a – bármilyen tantárgy számára – készülő tananyagoknak részben a számítógépes kompetencia fejlesztésére kell koncentrálniuk, a tananyag bevezetése előtt pedig természetesen elhagyhatatlan a rendszer használatának betanítása.

A számítógépes feltételek napjainkban már egyre kedvezőbbek. Az otthoni internetkapcsolatok száma egyre nő, az iskolai és otthoni hardverek modernizálódnak, gya-

rapodnak. Magyarországon a Sulinet hardverprogram és a Sulinet Digitális Tudásbázis program nagyban hozzájárult az iskolai oktatás informatizálódásához – az SDT tananyag-adatbázis célja a közoktatás törzsanyaga szinte egészének lefedése (Hutter–Magyar–Mlinarics 2005, 118.).

Tapasztalataim szerint a felsőoktatásban az egyéni fejlesztések és kereskedelmi szoftverek mellett egyre inkább teret nyernek a szabad szoftverek is. Egyre több oktató ismerkedik meg egyebek mellett a Moodle LMS adta lehetőségekkel, az oktatási intézmények adatbázisszervereiket gyakran a nyílt forráskódú szabad szoftverek közül választják, ahogy az intézményi weblapok is nem egyszer szabad CMS-sel működnek. A hozzáférhetőség és szabad felhasználás tagadhatatlan előnye ezeknek a szoftvereknek, még ha gyakran kiegészítő fejlesztésre is van szükség ahhoz, hogy a kívánt funkcionalitást elérhessük.

3. SZÁMÍTÓGÉP ÉS GENERATÍV NYELVÉSZET

A generatív nyelvleírás és a számítógép közti kapcsolat mindig is egyértelmű volt, a generatív nyelvtudomány számos ága már eleve a számítógépes felhasználás céljából készült, elég csak napjaink leghaladóbb irányzataira gondolnunk, a HPSG-, GPSG-vagy LFG-elméletre. Ezek a modellek a hatékonyabb számítógépes alkalmazhatóságot tartják szem előtt, s a transzformáció eszközének kiküszöbölésével már eleve a formalizálhatóság, a komputációs könnyebbség irányába fejlődtek, megkönnyítve a modern számítógépes nyelvészeti feladatok (fordítóprogramok, számítógépes lexikográfia, szemantikai elemzők) megoldását (www.enc.hu: generatív grammatika).

A generatív nyelvtudomány valószínűleg egyszer és mindenkorra összefonódott az informatikával, így ennek a generatív nyelvtudomány oktatására is igaznak kell lennie. Nehezen elképzelhető, hogy lesz még generatív nyelvészeti tanterv informatikai kitékintés vagy még inkább szilárd informatikai háttér nélkül. A számítástechnika és a modern, formális nyelvészet kapcsolata lényegi és kézenfekvő, elég csak a diszciplináris „átfedésekre” gondolnunk – a formális nyelvészetnek mindig is része lesz az automataelmélet, az informatikusok pedig ugyanígy mindig is tanulni fognak a Chomsky-féle nyelvhierarchiáról. A formális nyelvészet esetében alapvető kíváncságot, hogy leírásai számítógépes programnyelvre átültethetők legyenek.

Az egyre erősebben informatizálódó nyelvészetoktatás szükségszerűen maga után vonja azt, hogy a modern nyelvtudományt hallgató diákok feltehetően már egyre jobban kiismerik magukat az informatika és a számítógép világában, a számítógépes kompetenciák hiánya valószínűleg kevésbé érinti őket, mint egyes más, klasszikusan „számítógépfüggetlen” tudományág hallgatóit.

A generatív grammatika oktatása viszont nehezen megválaszolható és összetett kérdéseket vet fel, még ha az elektronikus oktatás kérdését nem is tesszük fel (É. Kiss 1996; B. Nagy 2005; Medve 2005). Bár a mai magyar tantervek alapján a generatív nyelvtudomány helyet kaphatna a közoktatásban, példát mégis csak elvétve találunk erre. A Kerettanterv 11. évfolyamot érintő előírásaiban megjelenik egy nagyon lényeges szemléletváltás: a „B” változat megengedi, sőt, támogatja az alternatív tananyagok, tanmenetek használatát. A generatív szemléletet az A-verzió sem rekeszti ki köte-

lező érvénnyel, de sok esetben olyan tudást vár el, mely generatív keretek között nehezkesebben tárgyalható (B. Nagy 2005).

Tovább nehezíti a helyzetet, hogy a diákok nem – és úgy tűnik egyre kevésbé – szeretik a nyelvtanórákat, habár valószínűsíthető, hogy a hagyományos helyett a generatív tananyag nagyobb érdeklődésre számíthatna a diákság körében. A fentiekben már említett 1999-es tantárgyi attitűdvizsgálat (Takács 2000) eredményei szerint az általános iskolai tanulók által a két legkevésbé kedvelt tantárgy a fizika és a nyelvtan. Középszintű tanulóknál a nyelvtannak már sikerült a fizikán kívül még az ének és a kémia tárgyat megelőzve egy egészen kicsi előnyhöz jutnia, de még ez az eredmény is igazán szomorú. A felmérés különböző tulajdonságok szerint vizsgálja az egyes tantárgyakhoz való viszonyulást, ezek alapján a nyelvtan tárgy „fontos” és „hasznos” megítélésű, de nem „kellemes” és nem „változatos” (Takács 2000, 200.).

Amíg maga a nyelvtanítás helyzete nem tisztázódik, addig a generatív nyelvészetet oktató elektronikus tananyagok bevezetése kétszeres nehézségekkel nézhet szembe – ami a generatív nyelvészet és az informatika szoros kapcsolata miatt kifejezetten sajnálatos.

Az új tudományos megközelítést és az új oktatástechnikai módszereket mindenképpen a felsőoktatásban érdemes bevezetni, hogy a később tanári végzettséget szerző hallgatók már szívesen tanítsák azt, amit tanultak: esetleg generatív grammatikát – és esetleg elektronikus módszerekkel.

Az alábbiakban bemutatok néhány olyan megoldást, amely megkönnyítheti és hatékonyabbá, esetleg színesebbé teheti a generatív mondatok oktatását. A példák Medve Anna és Sz. Hegedűs Rita *A magyar mondatok elmélete és gyakorlata generatív megközelítésben* című tananyagának (Medve–Sz. Hegedűs 2006) *Az anyanyelvi beszéd és mondatok, II* című digitális feladatgyűjteményéből származnak, melynek technikai szerkesztését végeztem.

3.1. MONDATÁGRAJZOK – TÁBLA ÉS PAPÍR HELYETT KÉPERNYŐN VAGY VETÍTŐVÁZSNON

A mondatok oktatása szemléltető oktatás, a mondatstruktúrákról nem elég beszélni, a hallgatóságnak látnia kell azt ábrán is, hogy összefüggéseiben is át tudja tekinteni a folyamatot. Egyszerű mondatoknál ez a szemléltetés talán még nem is jelent túlzottan nehezen áthidalható problémát, de ahogy a mondatstruktúra, úgy az ábra, az ágra is egyre bonyolultabbá válik.

Mivel az oktatás – igen csekély kivételtől eltekintve – tantermi rendszerben történik, a szemléltetéshez használt eszközök általában tábla és kréta vagy filctoll.

A transzformáció szemléltetése bonyolult mondatstruktúrák esetén ezekkel az eszközökkel sokszor nehézkes. A sokszoros mozgások mind egy-egy táblatörlést, egy-egy nyilat igényelnek, az újraíró szabályok új és újabb ágakat nyitnak a fán – végül pedig, sokszor szinte mint tűt a szénakazalban, keresi a hallgató az egyes mozgások kiindulópontját és végcélját.

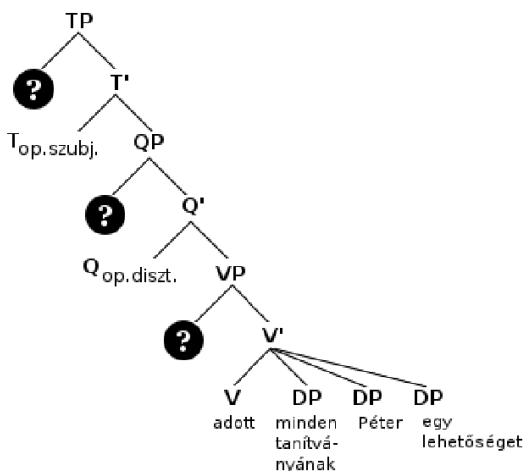
A mondatstruktúrák szemléltetésére célszerű bevezetni egy projektorral kivetíthető bemutatóanyagot. Flash – vagy akár a már elterjedni látszó PowerPoint – válasz-

tásával² az ágrajz egyes ágai „összecsukhatóvá” válnak, a mozgatók pedig az egérmutató segítségével végrehajthatóvá. Nem szükséges az egész szerkezet minden transzformációját egy egységben szemlélni, az egyes elemek egyenként kijelölhetők, mozgathatók, eltüntethetők vagy megjeleníthetők – így ez áttekinthetővé teszi a mondat szerkezetet.

3.2. MONDATTANI FELADATOK

Egy számítógépes, generatív grammatikát oktató tananyag otthoni felhasználásra is szánt feladatgyűjteménye szinte korlátlan megoldást kínál: tesztek, táblázatok, mozgatható ágrajzokat. Ennek szemléltetésére három feladatot mutatok be a fent említett (Medve–Sz. Hegedűs 2006) tananyag digitális feladatgyűjteményéből.³

Az alábbi ábrán egy a transzformációk helyes használatát feltételező feladat első képernyőképének vázlatát látható:



1. lépés
Kattintással jelölje meg a kvantált összetevőt!

1. ábra. Feladat-transzformációk

A feladat helyes megoldásához a tanulónak képesnek kell lennie egy összetevőt többfajta szerepben látni, felismerni egy „félíg üres fa” egyes pozícióit és kategóriáit, valamint a különböző összetevőket helyes pozícióba mozgatni. A feladat kétszer két lépésben oldható meg: első lépésként a kvantált összetevőt („minden tanítványának”) kell kattintással megjelölni. Helytelen válasz esetén a program hibát jelez, és újabb

próbálkozásra szólít fel, helyes megoldás esetén továbbléphetünk. Második lépésként a kvantált összetevőt kell a helyére mozgatnunk: az itt négyzettel és kérdőjellel jelölt pozíciók közül kattintással választhatjuk ki azt a helyet az ágrajzon, ahova a kvantált DP-t helyezni szeretnénk:⁴ helyes válasz esetén a „minden tanítványának” DP a helyére mozog a QP-módosítóba. Ezután a természetes szubjektumot kell megjelölnünk, majd a fent leírtakhoz hasonlóan a helyére, a topikba mozgatnunk.

Az alábbi feladatban a tanulóknak meg kell állapítani az egyes felsorolt elemsorokról, hogy azok lehetnek-e közvetlen összetevők bizonyos szerkezetben, soha nem lehetnek, vagy mindig közvetlen összetevők abban a szerkezetben, amelyben előfordulnak. Megragadva az egyes elemsorokat a megfelelő halmazba helyezhetjük azokat. A halmazok feltöltését követően a rendszer megjelöli a hibás válaszokat, és a megfelelő helyre helyezi azokat.

**Az alábbi elemsorokra melyik megállapítás igaz?
Helyezzen mindent a helyére!**

Közvetlen összetevők lehetnek valamely szerkezetben	Biztosan közvetlen összetevők abban a szerkezetben amelyikben előfordulnak	Semmilyen szerkezetben sem lehetnek közvetlen összetevők

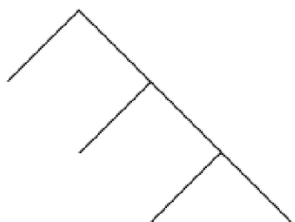
114



2. ábra. A feladat kiinduló állapota

A következő feladat kész részből áll. Elsőként egy „üres” ágrajzot láthatunk, a feladat a felsorolt szerkezetek közül kiválasztani azokat, amelyek a baloldalt ábrázolt módon elemezhetők:

A felsoroltak közül mely szerkezet illeszthető rá az alábbi ágrajzra?



- János macskája
- lassan megértette
- rendesen elintéző
- nyílik az ibolya
- kék és fekete dobozok
- sétálni a várban

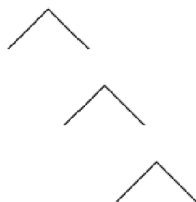
Kész

3. ábra. Mely szerkezetek illenek az ágrajzra

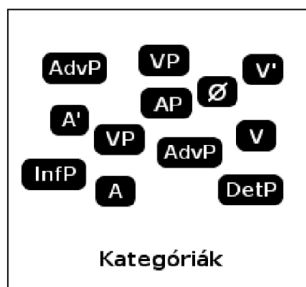
A feladat következő lépése az egyes szerkezetek elemzése. Baloldalt ismét egy üres ágrajzot láthatunk, jobboldalt pedig az elemzendő szerkezetet és egy kategóriákat tartalmazó halmazt:

A halmaz egy-egy elemét megragadva az ágrajz megfelelő pozíciójára helyezhetjük azt, s ezt addig folytathatjuk, míg az ágrajzon minden a helyére nem kerül.

Építse fel az alábbi szerkezet ágrajzát. Helyezze a megfelelő kategóriákat az ágrajz megfelelő helyeire!

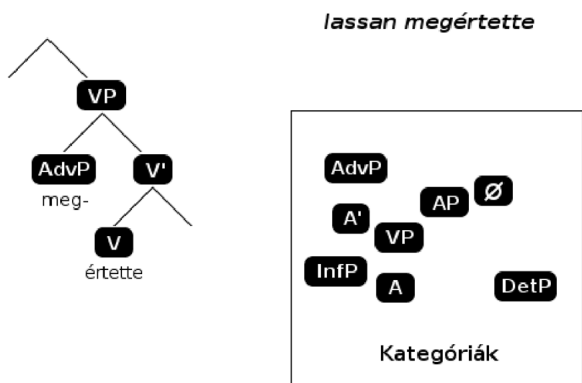


lassan megértette



4. ábra. Üres ágrajz

Építse fel az alábbi szerkezet ágrajzát. Helyezze a megfelelő kategóriákat az ágrajz megfelelő helyeire!



5. ábra. Feladatmegoldás közben

Miután a tanuló az ágrajz utolsó helyére is helyezett kategóriát (és természetesen megnyomta a fenti ábrán nem látható „Kész” gombot), a rendszer megjelöli a helytelen pozícióban szereplő vagy helytelenül kiválasztott elemeket, és visszahelyezi azokat a kategóriatárolóba, hibátlan megoldás esetén továbbléptet a következő feladatra.

4. ZÁRÓ GONDOLATOK

Az új technikákat és a digitális generatív tananyagokat elsőként a felsőoktatásban tartanám szerencsésnek bevezetni. Mivel a mai pedagógusképzés hallgatói természetesen tanárként végeznek, és sokan valóban pedagógusként kívánnak elhelyezkedni, elsősorban azt tartanám célszerűnek, ha a rendszertervezésbe tekintenének bele, elsajátítanák a lehetséges eszközök használatát, valamint megismerkednének a rendelkezésre álló lehetőségekkel és a létező szabad szoftverekkel.

JEGYZET

¹ Ez utóbbi felveti a kérdést, hogy mindez kinek a feladata. Véleményem szerint az ideális az lenne, ha az oktatási intézményekben saját, intézményi oktatástechnológus munkatárs végezné az e-learning rendszerek megtervezését és a bevezetésével kapcsolatos feladatok megoldását.

² A webes megjeleníthetőségre alkalmas technológiákat tartom célszerű választásnak: jelen esetben a Flash technológiát.

³ Az alábbi ábrák csupán szemléltető vázlatok, eredeti formájukban a digitális feladatgyűjteményben tekinthetők meg.

⁴ Természetesen megoldható az összetevő drag-and-drop módszerrel való mozgatása is. Ilyenkor az egérmutatóval megragadva húzzuk a megfelelő helyre az elemet.

IRODALOM

- B. Nagy Ágnes (2005): Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben. In B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. *Iskolakultúra*, Pécs, 37-69.
- É. Kiss Katalin (1996): A műveltség tartalom változása. Anyanyelv – idegen nyelv – nyelvészet. In *Iskolakultúra*, 5, 75–80.
- Fehér Péter (1999): Milyen legyen egy Internet-pedagógus? *Új Pedagógiai Szemle*, 1999/4., 91-97. <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/infoktat/intpedag>.
- Dr. Hutter Ottó – Dr. Magyar Gábor – Dr. Mlinarics József (2005): *E-learning 2005*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Magyar Virtuális Enciklopédia*. A Magyar Tudományos Akadémia. Filozófiai Kutatóintézete gondozásában. <http://www.enc.hu>
- Medve Anna (2005): Egy készülő tananyag: részletek és dilemmák, avagy anyanyelvi nevelés tetőtől talpig. In B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. *Iskolakultúra*, Pécs, 116–139.
- Medve Anna – Sz. Hegedűs Rita (2006): *A magyar mondatelmélete és gyakorlata generatív megközelítésben*. Bölcsész Konzorcium.
- Pethőné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv – Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9–12. évfolyamában*. Budapest, Korona Kiadó.
- Sós Mária (2005): 10–14 éves diákok számítógéphasználati szokásainak vizsgálata. In *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-11-mu-Sos-Eves>.
- Takács Viola (2000): Attitűdvizsgálat – strukturális elemzéssel. In *Iskolakultúra*, 6–7. sz., 199-201.
- Török Balázs (2001): A diákok számítógép-használati szokásai – internetezés és elektronikus levelezés. In *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-07-it-Torok-Diakok>.

MEDVE ANNA TANESZKÖZCSALÁD A MAGYAR SZAKOS BA-KÉPZÉS SZÁMÁRA

Az alább következő írás műfaja sajátos. Célját tekintve Bánréti Zoltán *Gyermekek és anyanyelv*, valamint *Kamasz és anyanyelv* című kötetéhez hasonló leginkább. E könyvek egy, még kísérleti szakaszban levő anyanyelvi nevelési program taneszközeit mutatják be oly módon, hogy egy elméleti bevezető után mutatóványok következnek a természetesen forgalomban még nem levő taneszközökből.

A most bemutatandó taneszközcsalád szintén nincs könyvesbolti forgalomban. A HEFOP 3.3.1. pályázat keretében készült, amelynek egyik szerződési feltétele volt, hogy az elkészült nyomtatott és egyéb taneszközök egy meghatározott ideig nem kerülnek a piacra. Digitális formában hozzáférhetnek azok a felsőoktatási intézmények, amelyek tagjai a Bölcsész Konzorciumnak. Alapvetően ebben az írásban is csupán részletek következnek tehát egy tananyagból, amely meglátásunk szerint igényt tarthat a gyakorló tanárok érdeklődésére is.

1. TANESZKÖZÜNK CÉLJA ÉS KONTEXTUSA

A taneszközcsalád ugyan a HEFOP-pályázat keretében készült, de nem előzmény nélküli. 2002-ben jelent meg Alberti Gábor és Medve Anna *Generatív grammatikai gyakorlókönyve*.

Már ezzel a könyvvel is az volt a célunk, hogy a generatív nyelvészeti kutatások magyar mondattanra vonatkozó eredményeit az oktatás – első lépésben a felsőoktatás – számára hozzáférhetővé tegyük. A környezet akkor még az egyszintű felsőfokú képzés volt, ehhez igazítottuk az anyagot, amely az utolsó fejezetben tartalmazott tekintést a doktori képzés felé, a modell egy cizelláltabb változatát vázolván fel. Az egyszintű képzés azt is jelentette, hogy a majdani tanárok ugyanolyan diszciplináris képzést kaptak, mint a majdani kutatók. A könyv előbb említett célját azáltal valósítottuk meg, hogy az alapkutatások egymással nem mindig harmonizáló eredményeit, amelyeket a *Strukturális magyar nyelvtan, I. Mondattan* (Kiefer 1992) adott az olvasók kezébe, egységes modellben írtuk át, valamint kiegészítettük oly módon, hogy az a magyar mondattan teljes jelenségtörét lefedje. Kiefer ez utóbbira nem vállalkozott.

A két oktatásra szánt kötet megjelenését az tette tehát lehetővé és egyben szükségessé is, hogy a *Strukturális magyar nyelvtan, I. Mondattan* mint egy új akadémiai nyelvtan első kötete végérvényesen legitimálta a generatív paradigmát a magyar mondattan területén. Oktatásra ugyanakkor nem alkalmas: a szerzők nem tankönyvnek szánták. Mi sem tartanánk célszerűnek, hogy – főként az alapképzésben – primer kuta-

tási eredményeket tartalmazó munkát használjunk oktatási anyagként. A kötet egyes fejezetei más-más eszköztárral dolgoznak, és nem fedik le a magyar mondattani jelenségek teljes körét, amelyre pedig a majdani tanároknak szükségük van. A *Generatív grammatikai gyakorlókönyv* (a továbbiakban: GGG) egységesíti az eszközrendszert, és bevonja a leírásba a teljes jelenségek körét. Az ismeretanyagot „formabontó” módon dolgozza fel, törekedve a gyakorlatcentrikusságra: konkrét mondatelemzések során mutatja be egyszerre az elemzésre használt modellt, és írja le egyben a magyar mondat szerkezetet. (Ebből adódik sajátos címe, amely szerint *gyakorlókönyvvel* van dolgunk.)

Mindez (a teljes jelenségek kör leírása egységes modellben) láthatóan a tanárképzés igényeihez igazodik: elsősorban a majdani tanároknak van szükségük olyan háttértudásra, amely nyitott ugyan az új eredmények befogadására, de zárt is abban az értelemben, hogy biztos alapokat ad, amelyeknek birtokában mernek majd modern nyelvészetre épülő tananyagot tanítani.

A könyv hiánypótló volt, ezt mutatja, hogy rövid időn belül megérte a 2. kiadást. A gyakorlatban azonban számos hiányosságára fény derült. E hiányosságok, amelyeket mi magunk tapasztaltunk az oktatás során, a következők voltak:

(1) A kizárólag induktív, felfedeztető, ugyanakkor a generatív terminológiára erősen alapozó szövegezés nem tűnt célszerűnek. A könyv konkrét mondatelemzéseken keresztül mutatja be magát a modellt, nem tartalmaz rendszeres elméleti összefoglalót, csupán formalizált szabályokat a fejezetek végén.

(2) A mondatelemzés ágrajzok elkészítésében és azok interpretálásában valósul meg. A két kötet kizárólag ágrajzok és azokat magyarázó szövegek sora tehát. Ugyanakkor úgy véljük, hogy az elemzés alak és jelentés kapcsolatának feltárása, amelynek egyik módszere csupán a szerkezeti fa elkészítése.

A HEFOP-pályázat keretében készült taneszközeink összefoglaló neve: *A magyar mondattan elmélete és gyakorlata generatív megközelítésben*. Pályázatunk beadásakor egy olyan taneszközcsalád létrehozásához kértünk támogatást, amely a generatív-transzformációs nyelvészetben alapuló *Mondattan* oktatásához (előadás és gyakorlat formájában egyaránt, de határozottan gyakorlatcentrikusan), valamint önálló tanulmányozásához kíván segítséget nyújtani. Egy szoros egységet alkotó, egymást kiegészítő és egymásra hivatkozó taneszközrendszer létrehozására gondoltunk, amelynek két tagját nyomtatott, kettőt pedig digitalizált formában láttuk célszerűnek előállítani. Mindegyikükből voltak már elkészült részletek: ezeket konferenciákon mutattuk be, tanulmánykötetekben jelentettük meg, illetőleg egyet önálló kötetben publikáltunk: ez a GGG.

A taneszközcsalád beágyazottságáról még annyit érdemes elmondani, hogy: létrehozása szorosan kapcsolódott a tanszékünkön folyó kiterjedt csoportmunkába, amely a modern nyelvészeti ismeretek oktatási alkalmazására irányul. Ennek három fő vonulását tartjuk számon:

- (1) Középszintű tananyag készítésének munkálatai folynak a magyar mondattan területén. (E témában készül Nagy Ágnes doktori disszertációja.)
- (2) Korábbi kutatásunk eredményeként rendelkezésünkre áll az MA (magiszteri) szint tervezett tananyagának teljes egésze, nyomtatott taneszköz formájában, amely azonban továbbfejlesztésre szorul. (Ez a már említett GGG.)

- (3) Folyamatban van alkalmazási lehetőségeinek kidolgozása más nyelvészeti szakok oktatása terén. Jelenleg – kezdő lépésként szakmai szempontból és tanszékünk szaktárgyi struktúrájából adódóan egyaránt ez volt kézenfekvő – a *Magyar mint idegen nyelv* (MID) területén végzünk kutatásokat, amelyek első eredményei a közeljövőben válnak publikussá. [A (2)-ben jelzett, MA-szintű taneszközünk tudásanyaga már eddig is beépült a MID területén született szakdolgozatokba.]
- (4) Az (1)–(3) pontban felsorolt munkák a taneszközcsalád létrehozásakor már folyamatban voltak. Azóta újabb kutatás is elindult – amelynek eredményeként szintén doktori disszertáció várható Szabó Veronika doktorandusztól –: a modern nyelvészet alkalmazása az általános iskolai oktatásban.

A beágyazottságot egyrészt azért tartjuk fontosnak, mert úgy véljük, a BA-szint tananyagai a struktúra jellegéből adódóan egyszerre kell, hogy befejezettek legyenek – a közoktatási tanulmányok tudományos igényű folytatásaként és lezárásaként –, valamint nyitottak az MA-fokozat felé; másrészt pedig azért, mivel a MID-re való alkalmazás sikere is jelzi, hogy a magyar szakon kívül más bölcsész alapszakok számára is hasznosítható lehet a taneszközeinkben foglalt tudásanyag. (Tervezzük az *Alkalmazott nyelvészet* bevonását is az alkalmazási területre.)

2. A TANESZKÖZCSALÁD ISMERTETÉSE

120 2.1. TANESZKÖZÜNK IDŐSZERŰSÉGE

A taneszközcsaládot, amely a HEFOP keretében készült, több szempontból is sürgősen aktuálisnak tartjuk.

- (1) Egyrészt nehezen fenntarthatóknak, indokolatlannak és pazarlóknak véljük a grammatika oktatásában jelenleg fennálló állapotot: azt, hogy nem csupán a közoktatásban használatos taneszközök tükröznek egy durván 100 éve meghaladott állapotot az anyanyelvről és áltatában a nyelvről való tudás terén, hanem a felsőoktatásban a tanárképzés is követni látszott mind ez ideig ezt a mintát. Szinte csupán az általános nyelvészet és az angol szakon lehetett találkozni egy olyan nyelvelírási eljárás következetes használatával (a generatív-transzformációs nyelvelírással), amely a magyarra alkalmazva nem csupán modern, hanem igazolhatóságot biztosító, az anyanyelv kreatív ismeretére alapozó, kompetenciaalapú tudást kínál. A magyartanárok képzésében mindez az említés szintjén maradt. Mögötte egy furcsa érvelés húzódott meg: a tanároknak arra a tudásra kell felkészülniük, amellyel majd az oktatásban találkoznak tananyagként. Ennek a NAT előtt és az egykönyvűség idején még volt valamiféle alattvalói racionalitása (szakmailag akkor sem volt alátámasztható), a NAT idején és a tankönyvek elszaporodásával azonban különösen anakronisztikussá vált.

A generatív nyelvelmélet keretében született nyelvelírás hozadékait – amelyek térhódításának okául is szolgáltak – ma már talán nem szükséges bemutatni, csupán a taneszközcsoporthoz szempontjából fontos vonásokra szeretném ráirányítani a figyelmet. Mivel az anyanyelvet a lehetséges emberi nyelv egyik

megvalósulásaként tartja számon, a leírásban univerzális elvek megmutatására, valamint bármely nyelv leírására alkalmas eszközök létrehozására és alkalmazására törekszik. Tananyagunktól joggal reméljük tehát, hogy bármely nyelvszak profitálni tud belőle. Ugyanakkor minden nyelv esetében az anyanyelvi beszélő nyelvi kompetenciáját kívánja leírni, ezért jelent „kopernikuszi” fordulatot nem csupán a kutatásban, hanem az oktatásban is: itt a tanuló nyelvi intuíciójából, ítéleteiből indulunk ki, aktivitását tehát „csúcsra járattuk”.

- (2) Másrészt – de az előbbiektől nem függetlenül – a BA-szint említett kettős feladatából adódóan olyan (kompetenciaalapú) tudásanyagot igényel, amely tartalmában gyakorlatias és átfogó (interdiszciplináris), módszereiben kreativitást biztosít, és ily módon a lehető legerőteljesebben képességfejlesztő. A kapcsolatot más tudományterületekkel és a képességfejlesztő jelleget szakunk esetében két „oldalról” is kiemelten fontosnak tartjuk, és taneszközeinkben érvényesíteni kívánjuk.

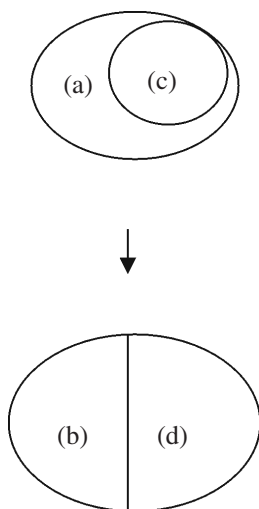
– A BA-szint azon hallgatói, akik nem lépnek tovább az MA-ra, a munkaerőpiacra kerülve nagy eséllyel fognak szervező-irányító, humán szolgáltató jellegű vagy az oktatáshoz-neveléshez kapcsolódó (de nem tanári) tevékenységet végezni. Ezeknek a területeknek mindegyike egyszerre kíván szerkezetérzékelő/szerkezetkezelő, problémaérzékelő/problémamegoldó képességet, fejlett (sok gyakorlat során kifejleszhető) és megbízható intuíciót, a nyelvi szerkezetek változatos és egyéni alkalmazását, nyelvi tudatosságot. Ezeknek a képességeknek a kialakítását a fentebb bemutatott elvek alapján építkező tananyag révén látjuk megvalósíthatónak. A nyelvnek generatív (-transzformációs) modellben való leírásakor ugyanis nem csupán pedagógiai megfontolásból alkalmazzuk a fenti képességek kialakítására alkalmas módszereket, hanem már a tudományos modell szelleme és kutatómódszertana magában hordozza és kikényszeríti azokat.

– Az MA-szinten tanulmányaikat folytatni kívánók túlnyomó többsége magyartanár lesz. Természetesen számukra is szükségesek az imént felvázolt képességek, az ő esetükben azonban azt is fontosnak véljük, hogy szaktudásuk elsajátításakor (a nyelv szabályainak és a nyelvleírás módjának felfedezésekor) tulajdonképpen ugyanazt az utat járják be, amelyen majd tanítványaikat is vezetni fogják. Elkészült taneszközeink anyaga szolgáltatja a közoktatás által is preferált kompetenciaalapú tudás átadásához szükséges „saját élményt”, és így megalapozza az MA-szint tanárszakjának tartalmát.

2.2. A TANESZKÖZCSALÁD TAGJAI, AZOK KAPCSOLATA

Taneszközcsaládunk tagjai

- (a) A háttérelmélet (tankönyv),
- (b) Az anyanyelvi beszélő és a mondatok, I. Magyar mondatnyi gyakorlatok (gyakorlókönyv),
- (c) Dinamikus szerkezetek (digitalizált anyag PowerPoint formátumban),
- (d) Az anyanyelvi beszélő és a mondatok, II (interaktív digitalizált gyakorlatok).



1. ábra. A fenti ábra ezek kapcsolatát mutatja

A tankönyv ismeretanyaga tartalmazza a digitalizált taneszköz anyagát. A digitalizálás célja itt a prezentáció technikai megoldásának segítése: a dinamikus (transzformációkat tartalmazó) ábrázolat létrehozását és következésképpen megértését is nagyban segíti a dinamikus forma. Az oktató és a tanuló számára egyaránt használható anyagot készítettünk: a tanórán (előadáson) bemutatott folyamatok prezentációja CD-n a diákok számára is elérhető. (Farkas Judit és Nagy Ágnes munkája.)

A gyakorlóanyag részben nyomtatott, részben digitalizált, körülbelül fele-fele arányban. A gyakorlatok egy részét egyszerűbb nyomtatott formában kezelni, az önellenőrzés–visszacsatolás így is elvégezhető.

2.3. AZ EGYES TANESZKÖZÖK BEMUTATÁSA

2.3.1. Az elmélet

2.3.1.1. A háttérelmélet(tankönyv). Szerző: Alberti Gábor

A kötet kettős kötődésű: egyrészt a GGG-ben bemutatott modellnek explicit módon kifejtett háttérelméletét tartalmazza. Másrészt *Az anyanyelvi beszélő és a mondatok, I, II*-nek és a *Dinamikus szerkezeteknek* is a háttérelmélete.

A GGG-t három okból/tekintetben kívántuk kiegészíteni egy harmadik kötettel:

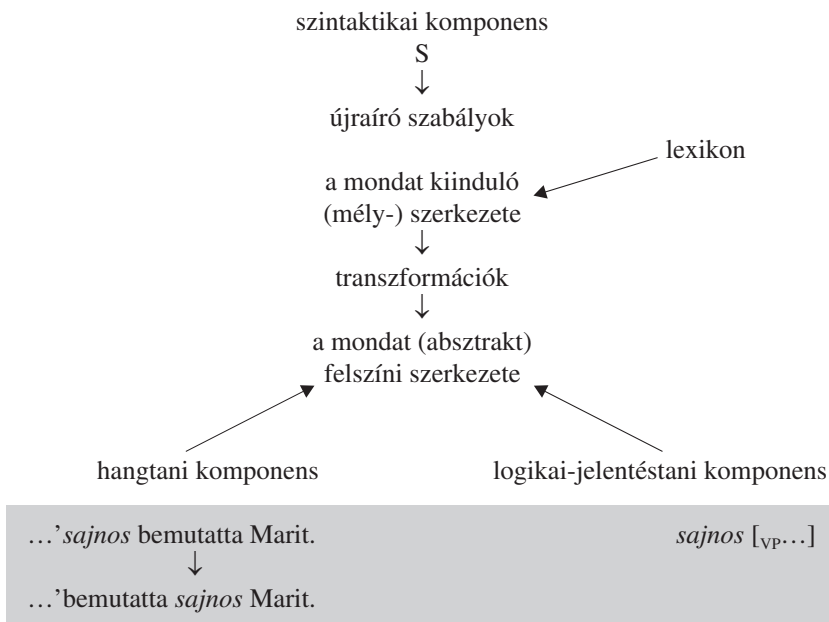
- (1) Az oktatási gyakorlat és a könyvben bemutatott modelltől született értékelések egyaránt azt mutatják, hogy szükséges volna azt „önjáróvá” (Laczkó Tibor megfogalmazása) tenni. Tulajdonképpen eredeti célunk is ez volt, de az említett tapasztalatok szerint nem elég a formalizáltan, szabályok alakjában megadott elmélet: szükség van explicit, természetes nyelven megfogalmazott elméleti háttértudásra.
- (2) Célszerű határozottabban igazodni a kétszintű képzéshez: mivel a kétkötetes gyakorlókönyv az MA-szintet célozza meg, sőt az utolsó fejezet a doktori-kuta-

tói képzés felé nyit, szükséges a BA-szint anyagát jelentős mértékben erősíteni. Az elméleti ismeretek explicit kifejtésének beiktatása külön kötetben már maga is ezt szolgálja. Ezen túl azonban az egyes fejezetek elemző részének élére célszerű volt olyan egységeket beiktatni, amelyek segítségével kisebb lépésekben és követhetőbben bomlik ki a nyelvi jelenség és az eszközrendszer. Ennek két módját látjuk: egyrészt azt, hogy ugyanaz, az adott jelenséget legegyszerűbb formájában bemutató szerkezet lépésről lépésre váljék egyre bonyolultabbá, másrészt pedig a kezdeteknél minden lépés explicit magyarázatot kapjon, pontos formai fogódzókkal.

- (3) A gyakorlat azt mutatta, hogy szükséges egy lexikonra vonatkozó fejezet beépítése a kötetbe: a vonzat és szabad bővítmény közti különbség, a vonzatkeret, a szintaktikai funkciók és egyéb szótári ismeretek bemutatására.

Mindezek jegyében *A háttérelméletben* helyet kapott egy alapos és motiváló erejű grammatikaelméleti bevezető. E területen a GGG az 1992-es Kiefer-kötet kezdők számára nehezen feldolgozható bevezető fejezetéhez utalta az olvasót, az egyetemi hallgatók pedig előadáson jutottak hozzá ehhez a tudáshoz.

Hasonló a helyzet az alapul vett konkrét modell bemutatásával is. Lássunk erre egy példát! A választott modell „folyamatábrájának” bemutatása nem fért bele a GGG koncepciójába, *A háttérelméletben* azonban kétszer is szerepel: először a Kiefer-féle változatban, bőséges magyarázattal, másodsor kiegészítve az általunk (É. Kiss 1992 alapján) stilisztikai mozgatóknak nevezett komponenssel, elhelyezve ezt a modellben:



2. ábra. „(1) A transzformációs generatív grammatika módosított kiterjesztett standard elméletében a komponensek együttműködésének a modellje (2.2)

„Ha csak a szórend módosul változatlan jelentés mellett, akkor inkább azt indokolt feltételezni, hogy az absztrakt felszíni szerkezetet interpretáló szemantika számára már »nem látható« változások történnek, ezek helye pedig nem lehet más, mint a hangtani komponens. Vagyis a hangtani komponens leolvasható az absztrakt felszíni szerkezeti fáról egy elsődleges szórendet – ezt tekintjük *kanonikusnak* –, amit még tovább alakíthatnak olyan szabályok, amelyek a hangtanban működnek, valószínűleg már nem ágrajzokon, hanem intonációs egységekre tagolt szósorokon. A II. fejezetből megismételjük a grammatikai komponensek együttműködésének alapvető modelljét.

É. Kiss (1992) ezeket a hangtanban működő szórendmódosító szabályokat, amelyek feltételezése szerint az ige mögé visznek bizonyos egységeket, *stilisztikai* szabályoknak nevezi. Ezzel azt a tulajdonságukat ragadja meg, hogy a szemantikailag megragadható jelentésen már nem módosítanak, csupán a mondat „stílusán”, tehát a kivitelezés eleganciáján, célszerűségén” (Alberti 2006. 82.).

(A besatírozott rész az első ábrázolatban, az 1. fejezetben még nem szerepel, ott még nincs szó stilisztikai mozgatókról.)

A *háttérelmélet* nem tartalmaz ágrajzokat, helyettük a címkés zárójeles jelölést alkalmazza: a példamondatok ágrajzos reprezentációja megtalálható a GGG-ben. A szerkezetek az egyszerűtől haladnak a bonyolultabb felé:

- (2) a. [_{N'} hangulat]
 b. [_{N'} [_{AP} folyosói] [_{N'} hangulat]]
 c. [_{N'} [_{AP} kissé feszült] [_{N'} [_{AP} folyosói] [_{N'} hangulat]]]
 d. az [_{N'} [_{AP} ilyenkor szokásos] [_{N'} [_{AP} kissé feszült] [_{N'} [_{AP} folyosói] [_{N'} hangulat]]]]

A *háttérelmélet* következetesen hivatkozik a GGG-re: (utalás annak 48. oldalára), egyben fel is oldja annak formalizmusát természetes nyelvi szöveggel:

Újraíró szabályok: S=TP (<i>kategorikus</i> mondatípus) vagy S=VP (<i>theticus</i> típus):			
2.U1	S ® DP VP	S=TP (TP®DP T'®DP T VP)	természetes szubjektum
2.U2	WP ® (YP) W'	W=V, Inf, A, Adv; Y tetsz.	módosító (verbális)
2.U3	W'® W ZP*	W, Z = N, D, V, A, Adv, Inf	vonatok, bővítmények
2.U3'	V'csomópont alatt generáljuk az igei vonzatokat; általánosságban pedig a W kategóriájú régens vonzatait W'csomópont alatt generáljuk.		
2.U3''	A V'(W') mondatszakaszban a V (W) után álló összetevők sorrendje szabad.		
2.C1	XP ® ZP XP	XP = VP, TP, ZP = DP, AdvP	szab. hat. csatolása
Transzformációs szabályok (az „aspektuális” és a szubjektum-predikátum keret kialakítására):			
2.T1	(YP, W') ® (YP, WP)	W = V, Inf, A, Adv-mozgató (ige-)mód-i poz-ba	
2.T2	(YP, WP) ® (YP, UP)	W = Inf, Adv; U = V, Inf, Adv, ahol az U fejnek vonzata a WP mozgató „felfelé” módosítóból módosítóba	
2.T3	(YP, W') ® (YP, U')	ahol az U fejnek vonzata a WPextrapozíció	
2.T4	(DP, V') ® (DP, TP)	S=TP természetes szubjektum	

Hangsúlyszabályok:

- 2.H1 *Kötelező főhangsúly:* A VP-módosítói pozíciójában álló összetevő kötelezően *főhangsúlyt* kap.
2.H1 *Hangsúlyváltás:* A VP-módosítói pozícióban álló XP és az őt követő ige egy *fonológiai szót* alkot; ennek érdekében az ige(tő) hangsúlya kiirtandó.

Értelmezés (informális):

- 2.I1 A VP első nem csatolt pozíciójában álló elem határozza meg a mondat aspektusát;
2.I2 az ide kerülő elem a régens lexikai leírásában számára meghatározott aspektust ad (az igeikötő többnyire befejeztet).
A 2.T4 transzformáció által betöltött (DP, TP) pozíció (S=TP) a mondat „természetes szubjektumaként” értelmeződik.

3. ábra. „(2) G2. A semleges mondatot kialakító és jellemző szabályrendszer” (lásd I. kötet, 48.)

„Az első újrairó szabály (2.U1) csupán megismétli a klasszikus megfogalmazó G1.0 szabályt, a fölötte levő sorban azonban már ott rejlik a *theticus* alternatíva: egy mondat egyetlen VP alakjában is megjelenhet. A *kategorikus* mondatípusra megelégedezünk a TP jelölést, ami egy X' elméletnek megfelelő mondatípus-rendszerezésbe illeszkedik...”

A megszövegezés pontos, ugyanakkor az olvasóval folytatott oldott társalgás formájában valósul meg, amelytől szükség esetén nem idegen a metaforikus fogalmazás:

„Időzzünk el egy kicsit a részleteknél, megelőlegezve olyan megállapításokat, amelyeket majd az elkövetkező fejezetekben ismertetendő grammatikai modellben tudunk rendszerbe illeszteni és összefüggéseiben feltárni!

A (2a) mondat egyenletes hangsúlyeloszlása és tipikusnak ható szórendje (alany – igeikötős ige – tárgy, az igeikötős ige elé beékelt szabad határozóval) nyilván kapcsolatban áll azzal a ténnyel, hogy az (1a) párbeszéd bevezető kérdése semmit nem előlegez meg a (2a) mondatban közölt információból: se Mariról, se Juliról, se annak a férjéről, se holmi ismétlődő telefonokról nem tétetik említés a kérdésben, a válasznak tehát minden eleme az újdonság erejével hat. A II. fejezetben majd rámutatunk az iménti hangtani, szórendi és pragmatikai tényezők szoros kapcsolatára, kimondva, hogy ezek egy *semlegesnek* nevezhető mondatípus jellemzői.

Szemben a (2b) mondattal, amelynek hangsúlyeloszlása olyan, mintha a *férj* szó (esetleg a *Julinak* szóval karöltve) elrabolta volna magának az utána következő szavak hangsúlyát, és szórendi tekintetben kitérte volna az igeikötőt a helyéről, betelepelve a mondat középpontjába, amit majd *fókusként* fogunk megnevezni.”

A mondatsemantikai jelenségek bemutatására gyakran használja konkrét szituációk leírását:

„A (5e') = (7a') mondat *hamis* például egy olyan szituációban (*modellben*), amelyben Ödönnek Marit és Annát, Péternek Marit és Beát, Robinak pedig Marit és Julit mutatta be a beszélő (7a').” Ugyanebben a szituációban az (5e) = (7a) igaz: tényleg egyedül Mari teljesíti azt az állítást, hogy ő valamennyi szóba került fiúnak be lett mutatva. Hogyan vezethető le e kétféle jelentés ugyanazokból az operátortartalmakból, pusztán az eltérő sorrendre hivatkozva?

(aFQ: „Csak Marit mutattam minden fiúnak be (5e).

a'QF: „Minden 'fiúnak ' csak Marit mutattam be (5e').

a” TF: „Minden fiúnak # csak ”Marit mutattam be.

a”” Ödön ® Mari, Anna

Péter ® Mari, Bea

Robi ® Mari, Juli”

A könyv nyit a szépirodalom felé is egyrészt a fejezetek élén álló idézetekkel, másrészt szépirodalmi szövegrészek beemelésével. A 2. fejezetet a szerző saját novellája zárja. A fejezetek követik a GGG felépítését számozásukban is.

2.3.1.2. *A Dinamikus szerkezetek* elnevezésű digitális anyag – miként az a taneszközcsaládunk szerkezetét bemutató 1. ábrán is látható – a tankönyv elemzéseinek részét képezi, illetőleg lépésenként – a dinamizmusok folyamatszerű ábrázolásával – mutatja be, és így plasztikussá teszi az elemzések egy részét. A szintagmák kiépülését és mozgásokat dolgoztuk fel a PowerPoint adta lehetőségeket felhasználva digitalizált formában. (A nyomtatott változatra is szükség van ugyanakkor: az elemzési kompetencia megerősödésével tapasztalatunk szerint elvész a levezetés lépéseinek jelentősége.) Bár mondataink döntő többsége tartalmaz mozgásokat, ezek közül csak azoknak a digitális feldolgozását készítettük el, amelyekben valamilyen új típusú mozgás először jelenik meg. E segédanyag egyrészt az előadó oktató munkáját teszi időtakarékoská és követhetővé: a könnyen kezelhető technika segítségével: a – gyakran több lépcsőben történő – mozgásokat most nem kényszerülünk körülményes módon, megszokott statikus eszközeinkkel reprezentálni. Ugyanakkor a diákokat is segíti két módon: a tanórán nem szükséges bonyolult ábrák rögzítésére fordítani figyelmüket, az egyéni tanulás során pedig bármennyiszer újra „játszhatók” a levezetések. Pl.:

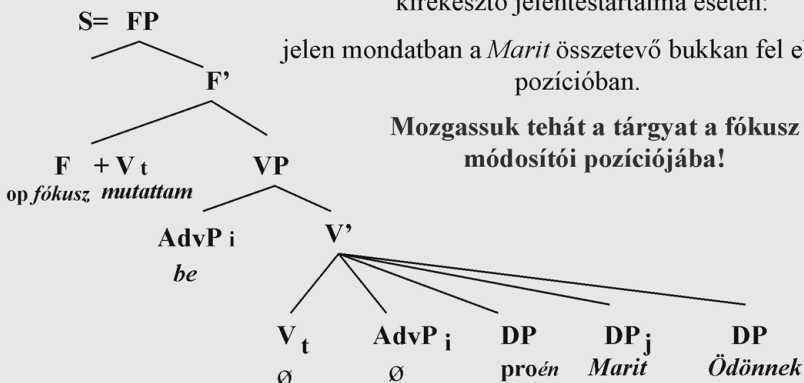
Nem semleges mondatok, II.

Marit mutattam be Ödönnek.

Természetesen vonzat is állhat fókuszban azonosító-kirekesztő jelentéstartalma esetén:

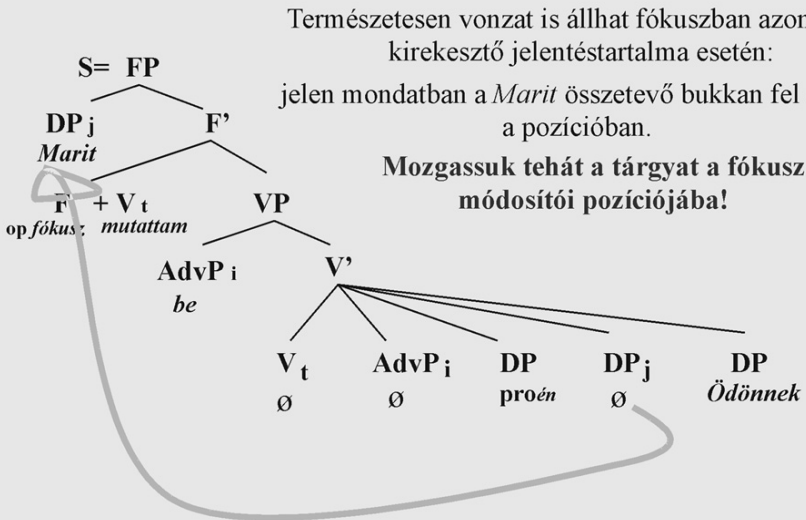
jelen mondatban a *Marit* összetevő bukkan fel ebben a pozícióban.

Mozgassuk tehát a tárgyat a fókusz módosítói pozíciójába!



Nem semleges mondatok, II.

Marit mutattam be Ödönnek.



Mivel a PowerPoint anyag erre alkalmas ad (ezért készült), itt szeretnék kitérni tervezett tananyagunk interdiszciplinaritásának hasznára és újabb bizonyítékára annak, hogy joggal reméljük: a bölcsész alapszakok közül a nyelvzakok mindegyike hasznosítani tudja azt. A *tudományköziség* különös jelentőségét a BA-szint esetében már érintettem: a tanulmányaikat itt lezárók számára előnyös, ha a klasszikus bölcsész ismereteken túl másfajta szemléletet is birtokolnak; ha tapasztalják, hogy a nyelv más, természettudományos objektumokhoz hasonlóan építkezik. Mivel pedig ez a nyelvekre általában jellemző, taneszközünk remélhetőleg más nyelvzakok érdeklődésére is számíthat.

2.3.2. A gyakorlat

Az *anyanyelvi beszélő és a mondatok, I, II.* címet viselő két taneszköz (szerzők: Medve Anna, Sz. Hegedűs Rita – Kult Katalin) mondattani gyakorlatokat tartalmaz. A II. nem az I. folytatása: az I. a nyomtatott, a II. a digitalizált változat. A kettő – miként az az I. ábrán látható – közös metszettel rendelkezik: van tehát olyan nyomtatott gyakorlat, amely interaktív digitalizált változatban is megtalálható. Ennek tanuláslélektani okai vannak: a cselekvéses manipulatív gyakorlás hatásosabb, mint az, amely csupán a gondolkodást veszi igénybe, csak az intellektuális szférát mozgósítja. A gyakorlókönyvben jelölve vannak azok a gyakorlatok, amelyeknek létezik digitalizált változata is.

Az információhordozó tekintetében anyagtakarékossági szempontokhoz, valamint a tanulási szokásokhoz és lehetőségekhez is igazodunk. A nyomtatott anyag kezelésének eszközükségelete minimális: nem igényel számítógépet. A gyakran utazás köz-

ben és egyéb mostoha körülmények között tanulni kényszerülő diákok számára ez komoly előnyt jelent. A nagy helyet igénylő (gyakran kész ágrajzokat tartalmazó), valamint a dinamizmusok megvilágítását célzó feladatokat azonban digitalizált formában, programnyelven (is) elkészítettük. Mint említettük, *A háttérelmélet* az I.-höz (gyakorlókönyv) és a II.-hoz (szoftver) is háttérismerettel szolgál.

2.3.2.1. *Az anyanyelvi beszélő és a mondatok, I. (Medve Anna – Sz. Hegedűs Rita).*

Ennél a taneszköznél többet időzünk, minthogy műfaja a magyar szakos képzésben – főként a mondattan területén – kevéssé ismerős.

Célunk egy olyan gyakorlóanyag létrehozása volt, amely a mondatok ágrajzának elkészítésén kívül a mondat hangalakjának és jelentésének kapcsolatát feltáró, valamint a formalizmus megértését és használatát elősegítő egyéb tevékenységeket is tartalmaz. (A *Generatív grammatikai gyakorlókönyv* részben Medve Anna PhD dolgozatát tartalmazza. Bánréti Zoltán, a dolgozat egyik opponense is szorgalmazta egy ilyen szellemű gyakorlóanyag létrehozását.)

Tekintsük először *Az anyanyelvi beszélő és a mondatok, I.* című gyakorlókönyv (a továbbiakban: *Gyakorlókönyv/gyakorlókönyv*) tartalmi jellemzőit!

A gyakorlókönyv anyagában és felépítésében szorosan kapcsolódik *A háttérelmélethez*, de azt ki is egészíti, valamint annak sorrendjét egy helyütt nem követi.

A két könyv tartalomjegyzéke – amely mutatja a felépítést – a következő:

A *Gyakorlókönyv*:

I. Az anyanyelvi beszélő és a mondatok

1. A kisgyerek és a nyelv: elemek és szabályok.

Hogyan sajátítja el a kisgyermek anyanyelvének rendszerét, és mit von le ebből a nyelvtudomány?

2. Kompetenciánk tartalma: elemek és szabályok

3. Kompetencia és performancia.

A grammatikai szabályokon kívül milyen szabályok, normák irányítják beszédünket?

4. Kompetenciánk megnyilvánulásai

II. A nyelvelírási modell felé

1. A rekurzivitás és a végtelen

2. Modell kerestetik

3. Hangalak és jelentés

4. Modell, szabály, rendszer

III. Mondattani alapok

1. A mondatok és szerkezetük

2. A mondatok tagolása: a kölcsönös és rendszeres helyettesíthetőség módszere

3. Az X-vonás elmélet, szintaktikai viszonyok és jelölések

4. A szótárról

IV. Rendszeres mondattan, I. rész: Az egyszerű mondat

1. A semleges mondatok szerkezete

2. A nem-semleges mondatok

V. Rendszeres mondatban, II. rész: Az összetett mondatok

1. Az alárendelő összetett mondatok
2. A mellérendelő összetett mondatok

A háttérelmélet:

- I. A generatív nyelvelmélet alapjai
- II. A magyar semleges mondat
- III. A nem semleges mondattípusok
- IV. A magyar főnévi szerkezet
- V. Az alárendelés és a mellérendelés
- VI. A grammatika lexikai komponense

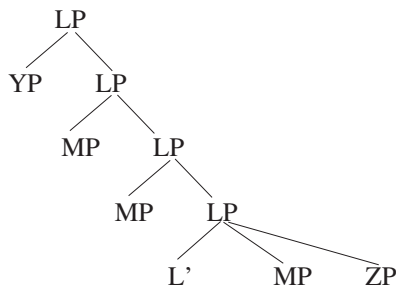
Az egyik szembetűnő különbség, amely a felépítést érinti: *a szótári komponens a gyakorlókönyvben a szorosán vett mondatban elé kerül.* A generatív nyelvelmélet általunk választott klasszikus irányzatában (GB, azaz a kormányzás és a kötés elmélete) a szótár a szintaxis komponens újraíró szabályainak „faépítő” munkája után lép működésbe, a szerkezeti fák üres ágaira helyettesíti be a szótári egységeket. Az újabb generatív irányzatok azonban a lexikalizmus felé hajlanak, azaz a lexikai leírásban tartják lehetségesnek kódolni a szintaktikai szerkezetet. A gyakorlókönyv sorrendiségét ez a tény legitimálja. Ugyanakkor nem ez az oka annak, hogy itt a szótárról előbb esik szó, hanem egyrészt az intuíció: a nagy szerkezet az elemekből épül, tekintsük először tehát azokat! Másrészt a grammatikai hagyomány, amelyen a diákok felnőttek, s amely az alsóbb nyelvi szintektől halad a felsők felé. Harmadrészt a praktikum is: a szintaxisban szükség van a szótár metanyelvére. Ugyanakkor érdemes észrevenni, hogy a szótári fejezet az X-vonás elmélet bemutatása után következik, a modellben elfoglalt helye tehát nem mond ellent a *Háttérelméletek*.

Az alábbi feladatok – amelyek az X'-elmélet gyakorlására szolgálnak – a III/3. fejezetben szerepelnek:

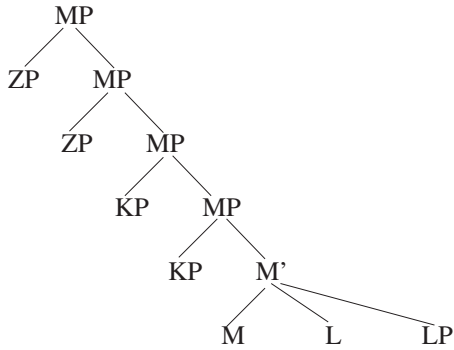
4. Modellünkben létezhetnek-e az alábbi fiktív kategórianevekkel ellátott ágrajzok? ☺

a)

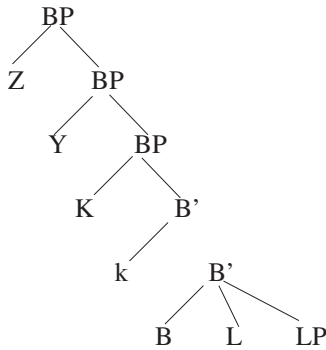
|
D
|



d)



e)



(a igen, d,e nem)

6. Rajzoljuk le azokat az ágrajzokat, amelyeket az alábbi újráíró szabályok alakítottak ki!

a)

- a. $S \rightarrow DP, VP$
- b. $DP \rightarrow D'$,
- c. $D' \rightarrow D, NP$
- d. $NP \rightarrow N'$
- e. $N' \rightarrow N$
- f. $VP \rightarrow V'$,
- g. $V' \rightarrow V, DP$

b)

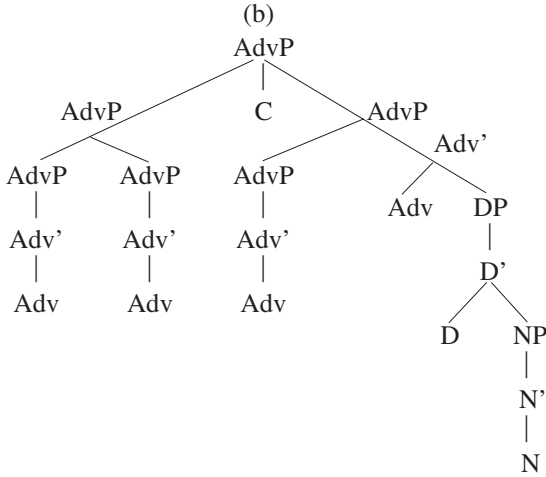
- a. $S \rightarrow VP$
- b. $VP \rightarrow AdvP, V'$
- c. $V' \rightarrow V, DP, InfP$
- d. $InfP \rightarrow Inf'$
- e. $Inf' \rightarrow Inf, DP$

7. Írjuk fel azokat az újraíró szabályokat, amelyek az alábbi nyelvi egységeket kialakították!

- a. *Elárulta Marinak a féltve őrzött titkot.*
- b. *Minden kertelés nélkül meg akarom mondani a főnöknek az igazat.*
- c. *kilógatva a kalitkát az ablakon*
- d. *a szomszédnak a véleménye Bolka rajzairól*
- e. *halálosan megsértődve elvonulni a szemétdombra*
- f. *Megpóbálok befesteni feketére a kifakult blúzomat.*

9. Keressünk olyan nyelvi egységeket, amelyekhez az alábbi ágrajzok rendelhetőek!

a)



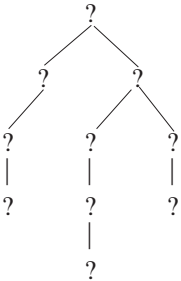
11. Rendeljük a szintagmákat a megfelelő szerkezethez!

A szerkezetet minden esetben lássuk el megfelelő kategóriacímkével!

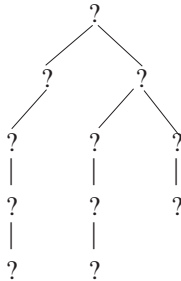
- a. *három magas pálmafán*
- b. *nagyon hosszú előadás*
- c. *egészen önállóan mozog*
- d. *hívta Marit Péterhez*
- e. *véleménye Péternek Mariról*
- f. *szerintem igazán érdekes*

D

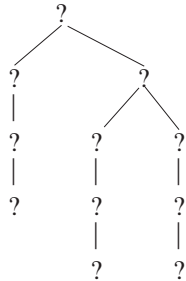
a)



b)



c)



14. Érveljünk valamelyik szerkezet mellett, vagy valamelyik ellen!

a. (jó (hír a felvételi)ről)

((jó hír) a felvételi)ről)

b. ((József) (és) (testvérei))

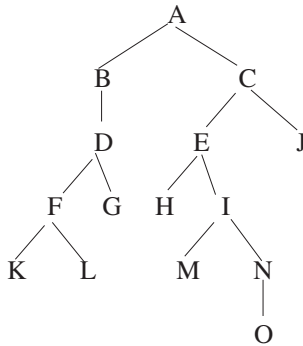
((József)) (és testvérei))

c. ((bemutatta)(Pétert) (Marinak))

((bemutatta Pétert) (Marinak))

((bemutatta)(Pétert Marinak))

19. Válaszoljunk az alábbi fiktív ágrajz csomópontjainak viszonyára vonatkozó kérdésekre!



Mit dominál E?

Mit vezérel J?

Mit dominál közvetlenül D?

Mely csomópontok J gyermekei?

Mely csomópontoknak a gyermeke J?

Mely csomópont B testvére?

Mely csomópont vezérli I-t?

Mely csomópontok C összetevői?

Mely csomópontok A közvetlen összetevői?

Mely csomópont dominálja H-t?

Mely csomópontnak az összetevője H?

Mely csomópontnak a közvetlen összetevője D?

Mely csomópont J unokatestvére?

Mely csomópontot dominál A?

Mely csomópont F és G anyacsomópontja?

Mely csomópont M és L anyacsomópontja?

Mely csomópont dominálja A-t?

A következők – ezek a szótári ismeretek gyakorlására szolgálnak – később a III/4.-ben:
 24. Az alábbi mondatok közül melyek jól formáltak és melyek nem?

A jól formált mondatok között állítsunk fel olyan párokat, amelyek azonos szereplők azonos viszonyát jelölik! Formailag miben különböznek?
 Tartalmaznak-e többletinformációt a hosszabb mondatok?

- a. *Kisvakond lakik.*
- b. *Várlak.*
- c. *Hazamehetnének.*

- D**
- d. *János nem hiszi el.*
 - e. *A méhecske gyűjt.*
 - f. *Péter szereti.*

- a. *Mi hazamehetnének.*
- b. *Lolka otthon tartózkodik.*
- c. *Én várlak téged.*
- d. *Kisvakond az erdőben lakik.*
- e. *Ezt ő bebeszélte magának.*
- f. *Nem kísértem haza Marit.*

Készítsük el a páratlanul maradt mondatok párját a felismert szabály alapján!
 Mi teszi lehetővé a magyarban, hogy valamely igevonzat hangalak nélkül maradjon?
 Keressünk olyan nyelveket, amelyek hasonlóan és olyanokat, amelyek eltérően viselkednek e tekintetben!

31. Hány jelentése van az alábbi mondatoknak? Miből adódik a hominímia?

Az öcsém szemüveg nélkül nem ismeri meg a menyasszonyát.

Péter szemüveg nélkül nem ismeri fel a kocsját.

Készítsünk hasonló mondatpárokat az alábbi kifejezések felhasználásával!
hálósapkában,
halálra rémülve,
részegen

32. Helyezzük el a példákat a táblázat rubrikáiban!

	Kötelező vonzat	Fakultatív vonzat	Szabad határozó
Nem-predikatív			
Vonzatra vonatkozó predikatív			
Propozícióra vonatkozó predikatív			

- a. *falun él,*
- b. *sót vásárol,*
- c. *Jenőnek nevezi,*
- D**
- d. *gyorsan fut,*
- e. *feketére fest,*
- f. *jutalmul megkapta,*
- g. *papucsban jár*

Melyik cella maradt üresen? Miért?

44. Keressünk az alábbi vonzatkerettel rendelkező régenseket!

a)

Vonzathelyek	X	Y
Thematikus szerep	AG	PAT
Kategória	DP	DP
Szintaktikai funkció	Alany	Tárgy
Morfológiai jelölés	0	-t

b)

Vonzathelyek	X	Y
Thematikus szerep	STIM	EXP
Kategória	DP	DP
Szintaktikai funkció	Alany	Tárgy
Morfológiai jelölés	0	-t

c)

Vonzathelyek	X	Y
Thematikus szerep	TE	PAT
Kategória	DP	DP
Szintaktikai funkció	Alany	Tárgy
Morfológiai jelölés	0	-t

d)

Vonzathelyek	X	Y	Z
Thematikus szerep	AG	INS	PAT
Kategória	DP	DP	DP
Szintaktikai funkció	alany	oblikvuszi	Tárgy
Morfológiai jelölés	0	-vAl	-t

A *Gyakorlókönyv* úgy is kapcsolódik A *háttérelmélethez*, hogy tartalmaz olyan feladatokat, amelyek megoldása pontosan annak valamely táblázatba foglalt szabályrendszerét adja megoldásul:

Például a szóban forgó fejezetben is:

18. A megadott újrairó szabálysémákat egészítsük ki a megfelelő szöveges magyarázattal!

$S \rightarrow DP VP$

$X^n \rightarrow \Xi^{n-1}$

$X^n \rightarrow YP X^n$

a. $X = A, Adv, V; Y = Adv; X^n = XP$

- b. $X = N; Y = A; X^n = X'$
 c. $X = N; Y = \text{Det}; X^n = X'$

$XP \rightarrow YP X'$

- a. $X = V, \text{Adv}, A, \text{Inf}; Y = \text{Adv}$
 b. $X = N, D; Y = D$
 c. $X = \text{Adv}; Y = D$

$X' \rightarrow X ZP^*$

- a. $X = V, \text{Adv}, \text{Inf}, N; Z = D, \text{Inf}, \text{Adv}$
 b. $X = D; Z = N$

$X^n \rightarrow (X^n)^+ C X^n$

$X \rightarrow x$

- a. adjunktumok csatolása,
 b. igei és főnévi fejek vonzattal,
 c. lexikai behelyettesítés,
 d. mellérendelés,
 e. mennyiségjelző,
 f. minőségjelző,
 g. módosító,
 h. névelős főnévi csoport,
 i. névutós kifejezés,
 j. rövid és hosszú birtokos,
 k. szabad határozó,
 l. szubjektum–predikátum felbontás,
 m. triviális átalakítás,
 n. verbális jellegű módosító: igekötő,
 o. vonzatok, bővítmények.

A másik eltérés: a gyakorlókönyv szembeötlően – A háttérelmélethez képest mindegyik – hosszú grammatikaelméleti bevezető részt tartalmaz. Az itt helyet kapó gyakorlatok azt hivatottak segíteni, hogy a diákok „rászocializálódjanak” modellünk nyelvszemléletére, és minél gazdagabb tartalommal töltsék meg annak fogalmait (kompetencia és performancia, adekváltsági fokok, preskriptív és deskriptív szemlélet, közvetlen összetevős elemzés, disztribúciós módszer, jólformáltság és helyénvalóság különbsége, rekurzivitás, modell, szabály stb.).

I/3.

4. Az alábbi szövegekben milyen nyelvhelyességi hibák találhatók? Hogyan kezeli ezeket a preskriptív és a deskriptív nyelvelírás?

Senki se tudhassa, mikor kerül rája a sor.

Mi volt az iskolába?

Nem eszek spenótot!

Milyen szerepük lehet az ítéletalkotásban az alábbi népdalszövegeknek?

- a. *A bolhási kertek alatt, Kata
 de sok gyalogútak vannak, Kata!
 Minden legény egyet csinál,
 kien a babájához jár, Kata!*

- b. Szeretném, szeretném faluvégen lakni,
 mer az én édesem odajár itatni.
 A lovát itassa, magát fitogtassa
 a lovát itassa, magát fitogtassa.
 Szép piros orcáját véllem csókoltassa,
 szép piros orcáját véllem csókoltassa.
- c. Mátészalka gyászba van.

II/4.

9. Állapítsuk meg az előző feladatban modellként megjelöltekről, hogy *technikai* vagy *tudományos* modellek-e!

Technikai modell: időben általában megelőzi a modellált tárgyat. Elkészítése azért szükséges, mert így pontos ismeretekhez jutunk a modellált tárgy viselkedéséről anélkül, hogy azt életnagyságban és minden kellekkel együtt (nagyobb költségekkel) elkészítenének.

Tudományos modell: elkészülte időben soha nem előzi meg a valóságnak azt a részét, amelyet modellálni kíván.

Felállítása akkor szükséges, amikor a közvetlen érzélelés, tapasztalat számára a leírni kívánt tárgy, jelenség hozzáférhetetlen vagy nehezen hozzáférhető.

13. Egészítsük ki az alábbi leírást a *rendszer*ről a megadott kifejezésekkel!

Azok az összefüggések, amelyek meghatározzák egy rendszer elemeinek, részeinek viszonyait a rendszer más elemeihez, vagy A elemei a és a....., amelyeketfűznek mondattá.
 nyelv, szabályok, szavak, törvények, toldalékok

I/3.

A következő mondatok mindegyike furcsa, de különböző okokból. Keressük meg a furcsaság okát. Ki hogyan reagálna, ha ilyen mondatot hallana?

- 36 fokos lázban égek.
- Kétoldali tüdőgyulladásom van.
- Nekem meg kétoldali vérkeringésem.
- A fontatlan feladatokkal ráériünk később is foglalkozni.
- Fogjuk meg és vigyéktek!
- Vaj van a füle mögött.
- Kutyából nem lesz énekes halott.
- Én akarni segíteni neked.
- Odaadi csokit Gabinak?!
- Úgy látom, hogy te..., hogy téged nem bántottak, megúsztad.
- A héten többféle hó... havat kipróbáltunk, volt a sípályán.

24. Mutassuk ki az aláhúzott elemsorokról, hogy összetevőt alkotnak!

- a. Péter minden gondolatát megosztja azzal a lánnyal, akit csak néhány napja ismert meg.
- b. Tegnap megszületett Zsoltnak a kislánya.
- c. Mikor tűnt el a testvérednek a barátnője?
- d. Az a probléma, amiről a diplomamunkámat szeretném írni, már a középiskolában is foglalkoztatott.

Viselkedésük mennyiben tér el más csoportok viselkedésétől?

A kérdésre a fenti és az alábbi mondatok összevetésével válaszoljunk!

e. Péter azzal a lánnyal osztja meg minden gondolatát, akit csak tegnap ismert meg.

f. Zsoltnak tegnap megszületett a kislánya.

g. A testvérednek mikor tűnt el a barátnője?

h. Az a probléma foglalkoztatott már a középiskolában is, amiről a diplomamunkámat szeretném írni.

III/3.

1. Egészítsük ki az alábbi táblázatot!

?	Példa	Szabály
?	fekete macska feketét macskát	Az első kifejezés helyes, a második nem
	fekete macska feketét macskát	A magyarban a jelző és a jelzett szó kapcsolatát csak a precedencia (megelőzés) jelöli
Magyarázó adekvácia	fekete macska feketét macskát schwarze Katze black cat	

Amint ezt a *Gyakorlókönyv* bevezetője jelzi, a kötet egyben értékmentés is: tanszékünkön megtalálhatók a Fiatal Nyelvészek Munkaközösségének a 70-es években kidolgozott programjához készített munkafüzetek. Ezek soha nem kerültek forgalomba, szerzőiket is nehéz azonosítani. *Gyakorlókönyv*ünkben ezek anyagából sokat felhasználtunk, némelyiket kisebb változtatással.

Tekintsük ezután a *gyakorlókönyv preferenciáit!*

A gyakorlatok egy része a *formalizmus rutinos kezelésére* készíti fel az olvasót, fejlesztve ezzel szerkezetérzékelő képességét. A szimbólummanipulációs készség, a szerkezetérzékelő képesség azoknak a számára is fontos, akik a BA-szinten befejezik tanulmányaikat, hiszen a mindennapi gyakorlat, az élet bármely területe egyre inkább megköveteli ezeket, de az MA-szint majdani tanárjelöltjeinek vagy kutatóinak is nélkülözhetetlen. Abban az esetben is természetesen, ha nem nyelvész kutató válik belőlük.

Tekintsünk néhány példát!

IV/1.

13. A következő mondatok generálásához milyen újraíró és milyen transzformációs szabályokra van szükség?

a. A játékvezető megadta a tizenegyest.

b. Eleredt az eső.

c. A szüleim tiszteletben tartják a véleményemet.

s. Beesteledett.

e. Havazik.

20. Állapítsuk meg, milyen mozgatások lehetségesek és milyenek nem! Kössük össze a lehetséges változatokat!

	<u>Induló pozíció</u>	<u>Célpozíció</u>
D	<i>X' alatti vonzatpozíció</i>	<i>X' alatti vonzatpozíció</i>
	<i>módosító</i>	<i>módosító</i>
	<i>csatolt pozíció</i>	<i>csatolt pozíció</i>
	<i>fejpozíció</i>	<i>fejpozíció</i>

Keressünk példát a lehetséges mozgásokra!

A fentebb megnevezett pozíciókhoz rendeljük hozzá azok alább megadott formalizált leírását!

(X, X')

(YP, XP)

(YP, X')

Melyik mondat kategorikus és melyik thetikus a fentiek közül?

IV/2.

36. Adjuk meg azokat az egyszerű mondatokat, amelyeknek a jelentés leírása alább olvasható! ☺

- a. „Legalább öt sör olyan y , amire fennáll, hogy megitta y -t Péter”
- b. „Minden x -re, ahol tanár az x , igaz az, hogy legalább két vizsgázó olyan y , akire fennáll, hogy x megbuktatta y -t”
- c. „A szerdai túrán fennállt fennállt, hogy minden x -re, ahol fiú az x , igaz volt az, hogy legalább három olyan y fa létezett, amelyre fennállt, hogy x fémászott y -ra”
- d. „A szomszédaink olyan x személyek, ellentétben másokkal/mással, akikre fennáll, hogy csak a balkon az az y dolog, amelyre igaz, hogy kitakarítja x y -t.”
- e. „Nekem az a véleményem, hogy az egyetemen az a helyzet, hogy nagy gyakorisággal előfordul, hogy nagymértékben előáll az a helyzet, hogy felgyorsulnak az események”
- f. „Ki az az x személy, akire nem igaz az, hogy megnézte x a vizsgarendezésemet?”
- g. „Nem igaz az, hogy megnézte Péter a vizsgarendezésemet.”
- h. „Péter egy olyan x személy, ellentétben más személyekkel, akire nem igaz az, hogy megnézte x a vizsgarendezésemet.”
- i. „Péter egy olyan x személy, akire nem igaz az, hogy megnézte x a vizsgarendezésemet.”
- j. „Pétértől különböző személy az az x , akire nem igaz az, hogy megnézte x a vizsgarendezésemet.”

V/1.

35. A következő mondatokon végezzük el a megadott átalakításokat, majd ábrázoljuk a kapott mondatot!

a)

DP_i-t a mellékmondatdal együtt vigyük az (XP, QP) pozícióba!

A CP-t mozgassuk (XP, TP) pozícióba!

S = QP

Q'

DP_i

VP

Q

DP CP_m op_{dist} AdvP_j V'

mindent ∅ el-

V AdvP_j DP DP_i CP_m

olvastam ∅ pro_{én} ∅

C'

L

P

C

L'

DP_n

amit

LS = TP

IT'

DP_k VP

apámról T

op_{top} AdvP₁ V'

le-

V AdvP₁ DP DP_n DP_k

írtak ∅ pro_{arb} ∅ ∅

A másik fő cél: gyakorlatban érzékeltetni azt a saussure-i megállapítást, hogy a nyelv hangalakot párosít jelentéshez. A feladatok egy másik csoportja a magyar nyelvnek arra a tulajdonságára hívja fel a figyelmet, amelyet hagyományosan kommunikatív mondattagolásnak neveztek, a generatív terminológiában pedig úgy fogalmazunk, hogy a felszíni szerkezet leképezi a logikai formát, nincs szükség fedett mozgatószókra. Itt alapvetően szintaxis és szemantika harmonikus kapcsolata mutatkozik meg.

IV/1.

8. Melyik mondat melyik környezetben helyezhető el?

| Péter 'készül a 'felvételire.

| Péter~ készül a felvételire

D Péter 'készül~ a felvételire.

| Péter a 'felvételire~ készül.

(' = főhangsúly, ~ = hangsúlyirtás)

– Mit csinálnak a gyerekek a hétvégén?

– Mariról még nem tudok semmit, szerintem meglátogatja a barátnőjét. ('Péter 'készül a 'felvételire.)

– A barátod miért bújja folyton a német nyelvkönyveket, talán a nyelvvizsgára tanul?

– Á dehogy, azt már rég letette. ... (Péter a 'felvételire készül.)

– Nálatok mindenki folyton tanul. Gondolom, Péter a nyelvvizsgára magol, Mari meg készül a felvételire.

– Ezt rosszul gondolod... ('Péter készül a felvételire.)

– A barátod csak beszél róla, hogy szeretne bejutni az egyetemre, de tanulni már nem hajlandó.

– Igazságtalan vagy hozzá... (Péter 'készül a felvételire.)

IV/2.

12. Melyik parafrázis fejezi ki az egyes mondatok jelentését?

Mondatok:

| a. Péter egy 'zsemleszínű spánielt vásárolt.

| b. Péter egy zsemleszínű 'spánielt vásárolt.

D | c. Péter 'Marinak a legújabb cikkét olvasta.

| d. Péter Marinak a 'legújabb cikkét olvasta.

| e. Péter Marinak a legújabb 'cikkét olvasta.

Parafrázisok

f. Zsemleszínű volt a spániel, amelyet Péter vásárolt.

g. Spániel volt a fajtája annak a zsemleszínű kutyának, amelyet Péter vásárolt.

h. Mari volt az, akinek a legújabb cikkét Péter olvasta.

i. Mari cikkei közül a legújabb volt az, amit Péter olvasott.

j. Mari legújabb írásos művei közül cikk műfajú volt az, amit Péter olvasott.

33. Melyik mondat vonatkoztatható igaz módon az alábbi táblázatban felvázolt helyzetre?

*Minden lány legalább három fiút kikosarazott.
Minden fiút legalább három lány kikosarazott*

	Albert	Benedek	Dezső	Ervin	Frigyes
Gizella	⊗		⊗	⊗	⊗
Helén		⊗	⊗	⊗	
Ilona			⊗	⊗	⊗
Jolán	⊗			⊗	⊗
Klára	⊗	⊗			⊗



Készítsünk hasonló táblázatos modellt a következő mondatok jelentéskülönbségének ábrázolására! ⊗

Csak a matektanár dicsérte csak Pétert.

Csak Pétert dicsérte csak a matektanár

A gyakorlatok során arról is konkrét tapasztalatokat kaphat az olvasó, hogy a különböző nyelvek más-más eszközöket használnak ugyanarra a funkcióra, illetőleg ugyanazokat a nyelvi eszközöket (szórend, hangsúly, ragozás stb.) más-más célra használják.

A fentiekben erre láttunk már egy példát, tekintsünk még néhányat!

IV/1.

2. Az alábbiakban angol és magyar szótári elemek permutációját látjuk. Az összes lehetséges variáns közül hány lehet jól formált mondata az adott nyelvnek?

Mi a jelenség oka?

Változik-e a szórend függvényében a szavak mondatrészszerelve?

Péter szereti Marit

Peter loves Mary

Péter Marit szereti

Peter Mary loves

Marit szereti Péter

Mary loves Peter

Marit Péter szereti

Mary Peter loves

Szereti Marit Péter

Loves Mary Peter

Szereti Péter Marit

Loves Peter Mary

V/1.

33. Az alábbi igék mellett vonzatként mely mondatrész helyén állhat *hogy* kötőszós mellékmondat?

A példához hasonlóan húzzuk alá a *hogy* kötőszós mellékmondat formájában megjelenő mondatrészt!

emlékszik: valaki yalamire

hisz:

gondol:

tanít:

Hasonló-e a megfelelő idegen nyelvű igék vonzatszerkezete? Illusztráljuk mondatokkal!

német:

glauben:

denken:

lehren:

angol:

believe:

think:

teach:

francia:

croire:

penser:

apprendre:

orosz:

берить:

бумажть:

учить:

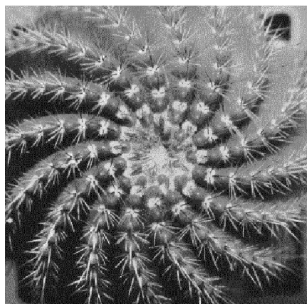
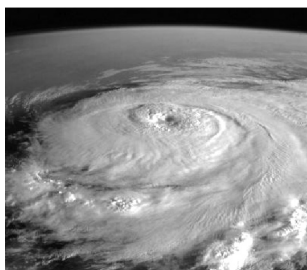
Különös figyelmet fordítottunk arra, hogy *a nyelvet tágabb kontextusba* helyezzük. A nyelvben rejlő törvényszerűségeket egyrészt a természettudományos tárgyakban fellelhető törvényszerűségekkel állítottuk párhuzamba.

III/1.

142

7. A rekurzivitás a természetben is az egyik legfontosabb építkező elv. Az alábbi képeken miként tapasztalható a működése?

Másrészt a képzőművészetben és a zenében tapasztalható szerkezetekkel rokonítjuk:



I/2.

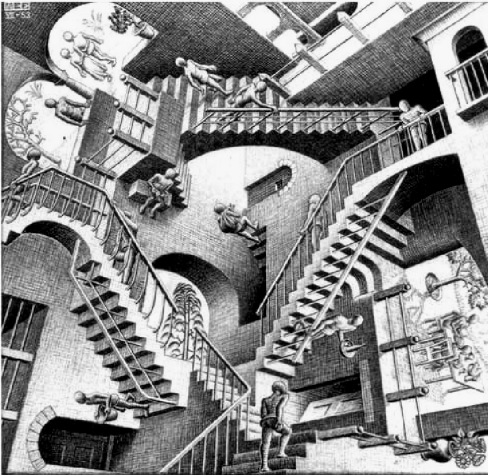
3. Állapítsuk meg, hogy mi a szabályszerűség az első dallamban, és ennek a szabályszerűségnek megfelelően fejezzük be a második dallamot!



Melyik zenei nyelvre jellemző ez a szabályszerűség?

Miben különböznek egymástól a különböző zenei „nyelvek”? A választ illusztráljuk példával is!

8. A „végtelennek” a rekurzivitáson alapuló élménye a művészetben is jelen van. Mennyiben hasonlóan és mennyiben más eszközökkel ragadja meg ezt a következő két kép:



143

9. Nézzük meg a *Kiralitás* című .ppt dokumentumot! Figyeljük meg a végtelen és a szabályosság együttes megjelenését különböző területeken!

Az irodalommal való kapcsolatot alapvetően a referenciával nem rendelkező formák kapcsán érzékeltetjük.

I/2.

4. Tegyük fel megválaszolható és meg nem válaszolható nyelvészeti kérdéseket az alábbi halandzsaszövegről!
(Itt Lewis Caroll *Szajkóhukky* című betétverse olvasható Weöres fordításában.)

Szajkóhukka

Volt egy brillós, a csuszbugó
Gimbelt és gált távlengibe,
Minden mimicre purrogó,
Mómája ingibe.

„Vigyázz, jön Szajkóhukk, fiam,
Foga maró, karma furó!
Ügyelj, Csapcsip madár zuhan
S a brunkós Brombóló!”

Markában nyüszítő penge reng,
Elragdos minden manxomot.
A tamtam-fánál megpihent
Mély gondjába rogyott.

Állt fergető eszmék körén,
S jött Szajkóhukk, nézése láng,
Nagy káka-törzsek erdején
Bugyborékolva ráng.

Bal, jobb! Bal, jobb! És át meg át
Nyüszítő penge nyekdes, nyikol,
Fejét veszi, máris viszi,
S eldiadalogol.

„Szajkóhukk már nem él, fiam?
Karomba, lándzsás pöszöröm!
Dicsdús nap, ó! Jahé! Jahó!”
Csuklorkant az öröm.

Volt egy brillós, a csuszbugó
Gimbelt és gált távlengibe,
Minden mimicre purrogó,
Mómája ingibe.

L. Carroll: *Alice Csodaországban*. Weöres Sándor fordítása

Példa:

Milyen szófajú szó a *brunkós*? Megválaszolható kérdés: melléknév
Milyen szófajú a *csuklorkant*? Nem válaszolható meg. Lehet melléknév, főnév
vagy ige is.

5. Alább olvasható a vers eredeti változata és néhány fordítása. A 4. feladatot végezzük el ezek alapján is! A német változatok miben térnek el egymástól?
(Két német fordítást adunk meg, valamint az angol eredetit.)

The Jabberwocky

‘Twas brillig, and the slithy toves
Did gyre and gimble in the wabe:
All mimsy were the borogoves,
And the mome raths outgrabe.

“Beware the Jabberwock, my son!
The jaws that bite, the claws that catch!
Beware the Jubjub bird, and shun
The frumious Bandersnatch!”

He took his vorpal sword in hand:
Long time the manxome foe he sought—
So rested he by the Tumtum tree,
And stood awhile in thought.

And, as in uffish thought he stood,
The Jabberwock, with eyes of flame,
Came whiffling through the tulgey wood,
And burbled as it came!

One, two! One, two! And through and through The vorpal blade went snicker-snack! He left it dead, and with its head He went galumphing back.	“And hast thou slain the Jabberwock? Come to my arm, my beamish boy! O frabjous day! Callooh! Callay!” He chortled in his joy.
---	---

‘Twas brillig, and the slithy toves
Did gyre and gimble in the wabe:
All mimsy were the borogoves,
And the mome raths outgrabe

(Carroll The Annotated Alice 191-97).

Der Jammerwoch

(Robert Scott)

Es brillig war. Die schlichte Toven
Wirten und wimmelten in Waben;
Und aller-mümsige Burggoven
Die mohmen Räth’ ausgraben.

»Bewahre doch vor Jammerwoch!
Die Zähne knirschen, Krallen kratzen!
Bewahr’ vor Jubjub-Vogel, vor
Frumiösen Banderschntzchen!«

Er griff sein vorpals Schwertchen zu,
Er suchte lang das manchan’ Ding;
Dann, stehend unterm Tumtum Baum,
Er an-zu-denken-fing.

Als stand er tief in Andacht auf,
Des Jammerwochen’s Augen-feuer
Durch tulgen Wald mit Wiffek kam
Ein burbelnd Ungeheuer!

Eins, Zwei! Eins, Zwei! Und durch und durch
Sein vorpals Schwert zerschnifer-schnück,
Da blieb es todt! Er, Kopf in Hand,
Geläumfig zog zurück.

»Und schlugst Du ja den Jammerwoch?
Umarme mich, mien Böhm’sches Kind!
O Freuden-Tag! O Halloo-Schlag!«
Er schortelt froh-gesinnt.

Es brillig war. Die schlichte Toven
Wirten und wimmelten in Waben;
Und aller-mümsige Burggoven
Die mohmen Räth’ ausgraben.

Es sunnte Gold, und Molch und Lurch
krawallten ‘rum im grünen Kreis,
den Flattrings ging es durch und durch,
sie quiepten wie die Quiekedeis.

»Nimm dich in acht vorm Brabbelback,
mein Sohn! Er beißt, wenn er dich packt.
Reiß aus, reiß aus vorm Sabbelschnack,
vorm Jubjub, der dich zwickt und zwackt!«

Er aber schwuchtelte mit dem Schwert,
trabaust dem Unhold hinterdrein.
Doch beim Tumtumbaum macht er kehrt
und grübelt: Wo, wo mag er sein?

Und während er so dusehnd stand,
kam feuerfauchend Brabbelback
quer durch den Dusterwald gerannt,
der Brabbelback, der Sabbelschnack!

Komm ‘ran, komm ‘ran! Und schwipp
und schwapp
haut er das Schwert ihm ins Genick,
der Unhold fiel, sein Kopf war ab,
der Held kam mit dem Kopf zurück.

»Ermurkst hast du den Brabbelback!
Umarmen wird man dich zu Haus!
Callu, callei! Mit Sabbelschnack«
und seinem Tratschen ist es aus!

Es sunnte Gold, und Molch und Lurch
krawallten 'rum im grünen Kreis,
den Flattrings ging es durch und durch,
sie quiepsten wie die Quiekedeis.

Der Zipferlake

(Christian Enzensberger)

Verdaustig war's, und glaße Wieben
rotterten gorkicht im Gemank.
Gar elump war der Pluckerwank,
und die gabben Schweisel frieben.

In sich gekeimt, so stand er hier,
da kam verschnoff der Zipferlak
mit Flammenlefze angewackt
und gurgt' in seiner Gier.

»Hab acht vorm Zipferlak, mein Kind!
Sein Maul ist beiß, sein Griff ist bohr.
Vorm Fliegelflagel sieh dich vor,
dem mampfen Schnatterind.«

Mit Eins! und Zwei! und bis auf's Bein!
Die biffe Klinge ritscheropf!
Trennt' er vom Hals den toten Kopf,
und wichernd sprengt' er heim.

Er zückt' sein scharfgebifftes Schwert,
den Feind zu futzen ohne Saum,
und lehnt' sich an den Dudelbaum
und stand da lang in sich gekehrt.

»Vom Zipferlak hast uns befreit?
Komm an mein Herz, aromer Sohn!
Oh, blumer Tag! Oh, schlusse Fron!«
So kröpft er vor Freud'.

146

Verdaustig war's, und glaße Wieben
rotterten gorkicht im Gemank.
Gar elump war der Pluckerwank,
und die gabben Schweisel frieben.

Brabbelback

(Lieselotte & Martin Remane)

Es sunnte Gold, und Molch und Lurch
krawallten 'rum im grünen Kreis,
den Flattrings ging es durch und durch,
sie quiepsten wie die Quiekedeis.

Er aber schwuchelt mit dem Schwert,
trabaust dem Unhold hinterdrein.
Doch beim Tumtumbaum macht er kehrt
und grübelt: Wo, wo mag er sein?

»Nimm dich in acht vorm Brabbelback,
mein Sohn! Er beißt, wenn er dich packt.
Reiß aus, reiß aus vorm Sabbelschnack,
vorm Jubjub, der dich zwickt und
zwickt!«

Und während er so duseind stand,
kam feuerfauchend Brabbelback
quer durch den Dusterwald gerannt,
der Brabbelback, der Sabbelschnack!

Komm 'ran, komm 'ran! Und schwipp	»Ermurkst hast du den Brabbelback!
und schwapp	Umarmen wird man dich zu Haus!
haut er das Schwert ihm ins Genick,	Callu, calle! Mit Sabbelschnack«
der Unhold fiel, sein Kopf war ab,	und seinem Tratschen ist es aus!
der Held kam mit dem Kopf zurück.	

Es sunnte Gold, und Molch und Lurch
 krawallten 'rum im grünen Kreis,
 den Flattrings ging es durch und durch,
 sie quieipsten wie die Quiekedeis.

A *Gyakorlókönyv* formai jellemzői közt legfontosabb, hogy anyaga képességfejlesztő és változatos: fontosnak tartjuk, hogy a majdani tanárok már a kezdetektől olyan módszerekkel sajátítsák el a tudást, amelyeket majd maguk is használhatnak tanórai munkájukban. A problémák megközelítésének sokszínűsége minden területen gyümölcsöző, így meglátásunk szerint azoknak is hasznára van, akik a három év után befejezik tanulmányaikat. Eddigi példáinkat úgy válogattuk, hogy erre bizonyítékul szolgáljanak.

A feladatokhoz sok esetben megadjuk a megoldást is, ezt a ☺ jelöli: első idézett feladatunknak (III/3./4) ez a megoldása: szabályos szerkezetek: d, f, g, a IV/2/36-nak:

- a. Legalább öt sört megivott Péter.
- b. Minden tanár legalább két vizsgázót megbuktatott.
- c. A szerdai túrán minden fiú legalább három fára felmászott.
- d. A szomszédaink (ők, azok) csak a balkont takarították ki.
- e. Szerintem az egyetemen gyakran nagyon felgyorsulnak az események.
- f. Ki nem nézte meg a vizsgarendezésemet?
- g. Nem nézte meg Péter a vizsgarendezésemet.
- h. Péter (ő/az) nem nézte meg a vizsgarendezésemet.
- i. Péter 'nem nézte meg a' vizsgarendezésemet.
- j. Nem Péter nem nézte meg a vizsgarendezésemet.

Mivel a GGG gyakorlatok címén kizárólag ágrajzok elkészítését mutatja be, és mivel a mondatelemzés a köztudatban is az ágrajz elkészítésével azonos, igyekeztünk megmutatni, hogy az elemzésnek – ami nem más, mint hangalak és jelentés kapcsolatának a feltárása – számos egyéb módja is van. Erre számos példát láttunk eddig. Mint-hogy azonban a szerkezeti rajz elkészítésének képességét mi is fontosnak tartjuk, a gyakorlókönyvben az ágrajzok is helyet kaptak, de soha nem azzal a feladattal párosítva, hogy készítse el az olvasó egy adott mondat ágrajzát.

Az ágrajzokkal kapcsolatos feladatok megadása sajátos. A Függelék, I. tartalmaz egy ágrajzokra alkalmazható számozott feladatsort, a feladatadásnál pedig ezekre a számokra utalunk.

A feladatsor a következő:

1. Jelöljük meg és nevezzük el az összes csomópontot az ágrajzon!
2. Hova kerülnek csak kategórianevek az ágrajzon?
3. Hova kerülnek kategórianevek és lexikai egységek az ágrajzon?
4. Jelöljük meg az N' csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!

5. Jelöljük meg N csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
6. Jelöljük meg AP csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
7. Jelöljük meg A csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
8. Jelöljük meg A' csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
9. Jelöljük meg NP csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
10. Jelöljük meg DP csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
11. Jelöljük meg D' csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
12. Jelöljük meg D csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
13. Jelöljük meg Det csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
14. Jelöljük meg Det' csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
15. Jelöljük meg DetP csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
16. Jelöljük meg Adv csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
17. Jelöljük meg Adv' csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
18. Jelöljük meg AdvP csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
19. Jelöljük meg Inf csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
20. Jelöljük meg Inf' csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
21. Jelöljük meg InfP csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
22. Jelöljük meg pro üres elem helyét, esetleg helyeit az ágrajzon!
24. Jelöljük meg PRO üres elem helyét, esetleg helyeit az ágrajzon!
24. Jelöljük meg PRO_{arb} üres elem helyére, esetleg helyeit az ágrajzon!
25. Jelöljük meg pro_{arb} üres elem helyét, esetleg helyeit az ágrajzon!
26. Jelöljük meg 0 üres elem helyét, esetleg helyeit az ágrajzon!
27. Jelöljük meg Ø-t, azaz az azt elmozdított összetevők nyomát az ágrajzon!
28. Jelöljük meg V csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
29. Jelöljük meg V' csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
30. Jelöljük meg VP csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
31. Jelöljük meg F csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
32. Jelöljük meg F' csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
33. Jelöljük meg FP csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
34. Jelöljük meg Q csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
35. Jelöljük meg Q' csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
36. Jelöljük meg QP csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
37. Jelöljük meg T csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
38. Jelöljük meg T' csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
39. Jelöljük meg TP csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
40. Jelöljük meg T_A csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
41. Jelöljük meg T_A' csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
42. Jelöljük meg T_AP csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
43. Jelöljük meg Q_A csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
44. Jelöljük meg Q_A' csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!
45. Jelöljük meg Q_AP csomópontot, esetleg csomópontokat az ágrajzon!

Egy példa a használatukra:

30. Az alábbiakban nem semleges mondatokkal és nem semleges bővítményi szerkezetekkel végzünk műveleteket. A megoldásokat a függelékben megtaláljuk.



E)

1–12, 27

Irigyeled Csengének ezt a fiút szédítő csábos nézését?

?

op_{e.k.} ?

?

? ? ?

irigyeled pro_{te} ?

? ?

Csengének ?

ezt ? ?

a

?

?

? ?

?

? ? csábos ? ?

fiút nézését Ø

? ?

szédítő Ø

F)

1-12, 27

Zsombor mindegyik zseniális ötletét az óvodások beszoktatásáról feljegyeztük.

|
D
|

?

? ? ?

op_{dist}

? op_{top} ? ?

fel-

? ? ? ? ? ?

(a) ? jegyeztük \emptyset pro_{mi} \emptyset

? ?

Zsombor ?

mindegyik ? ?

zseniális

? ? ?
ötletét | \emptyset
?

? ?

az \triangle

óvodások beszoktatásáról

G)

1–12, 27–33, 37–39

Csengének van magához való esze.

?

? ?

Csengének

T	?
op _{szubj}	
	?

?	?
op _{exist} +van	
	?

?	?	?
∅		∅
	?	

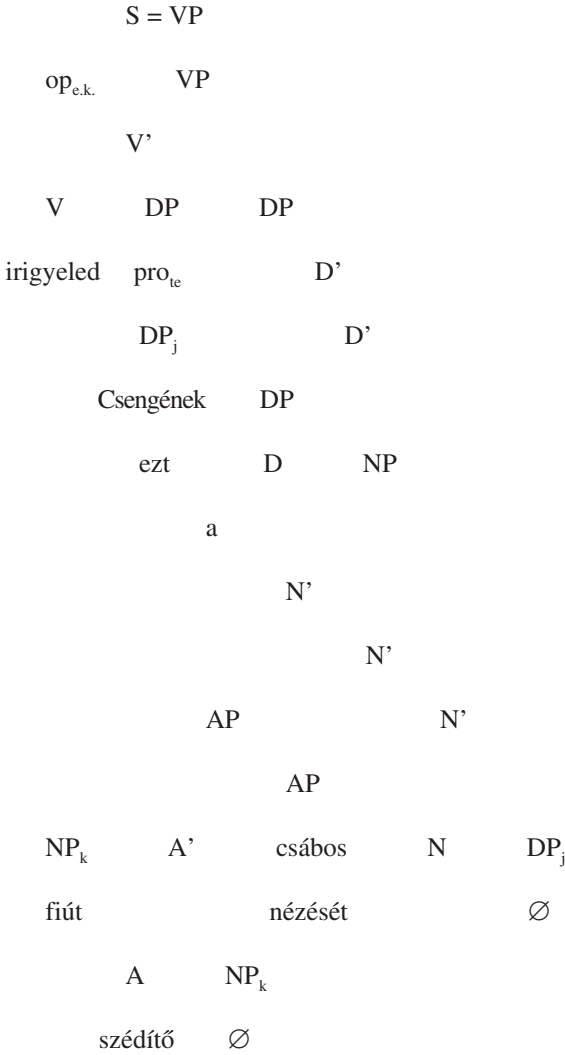
? ?

?	?	?	?
magához		esze	∅
?	?		
való	∅		

Megoldások:

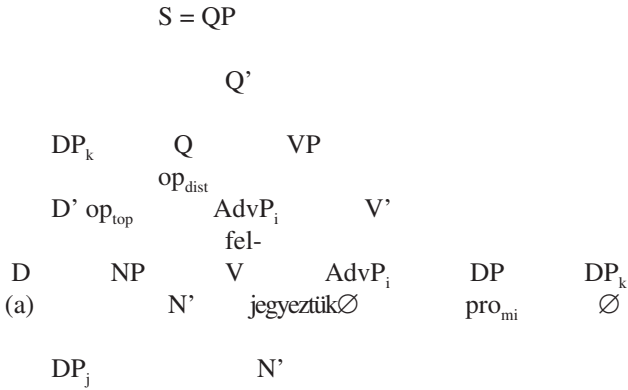
30. E)

Irigyeled Csengének ezt a fiút szédítő csábos nézését?



30. F)

Zsombor mindegyik zseniális ötletét az óvodások beszoktatásáról feljegyeztük.



Zsombor DetP

mindegyik AP N'

zseniális

N	DP	DP _j
ötletét		\emptyset

D'

D NP

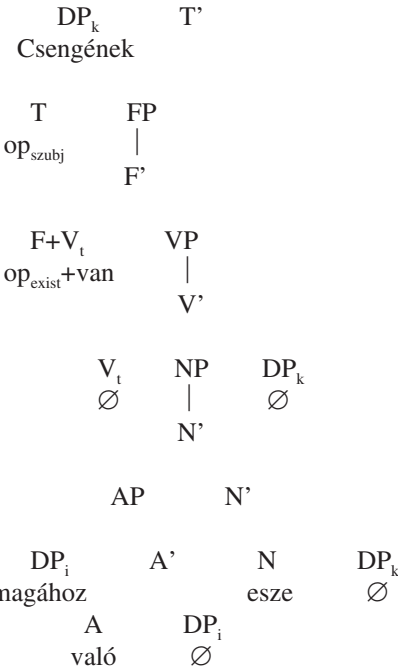
a

az óvodások beszoktatásáról

30. G)

Csengének van magához való esze

S = TP



154

2.3.2.2. Az Anyanyelvi beszélő és a mondatok, II.

Említettük, hogy a gyakorlókönyvöz is készült digitális anyag. Egyes gyakorlatok mellett a D ezt jelöli. Ez az anyag azonban különbözik az A háttérelmélet digitális PowerPoint formátumú kiegészítésétől (*Dinamikus szerkezetek*). Mivel itt gyakorlásról van szó, a digitalizálás programnyelven történt, biztosítva az interaktivitást. CD-n van tárolva, A háttérelmélet digitális anyagával és a lejátszáshoz szükséges Media Flash Player nevű programmal együtt. Ennek bemutatása megtalálható példaként Kult Katalin cikkében, amely a jelen kötetben olvasható.

2.4. ÖSSZEGZÉS HELYETT: A RÉSZTVEVŐKRŐL

Írásom műfaja nem igényel összegzést. Ezért az erre szánt szerkezeti egységet arra használom fel, hogy a munka folyamatának szépségeire utaljak. Az egyik abban rejlett, hogy különböző intézmények oktatói és hallgatói dolgoztak együtt.

Főpályázó: Medve Anna, PTE

Szerzők:

Alberti Gábor PTE, oktató, tanszékvezető

Kult Katalin PTE, hallgató, nappali képzés

Medve Anna PTE, oktató

Sz. Hegedűs Rita PPKE, oktató

A másikat az adta, hogy a pályázatban megjelölt taneszközök mellett ámulatba ejtően sok cikk, tananyag készült; ez utóbbiak a középiskola, valamint az egyetemi képzés más területei (proszemináriumok) számára. Ezek az „ajándék” munkák az eredetileg csupán referenciaanyagok elkészítésére („monitorizálásra”) felkért doktoranduszok kezéből kerültek ki:

Farkas Judit PTE, doktorandusz

Nagy Ágnes PTE, doktorandusz

Pelczéder Katalin, ELTE doktorandusz – PE oktató

JEGYZETEK

¹ Alberti Gábor – Medve Anna: *Generatív grammatikai gyakorlókönyv*. 2002, Janus-Books. (2. kiadás. 2005, Gondolat.)

² Dóla Mónika: Nyelvi kreativitás és nyelvi emlékezet. A magyar mint idegen nyelvi szemlélet az anyanyelvi nevelésben. B. Nagy – Szépe (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok. I–II.* Sorozatszerkesztő: Géczy János. Pécs, 2006. Iskolakultúra-könyvek.

³ Lackó Tibor – Alberti Gábor – Medve Anna: *Generatív grammatikai gyakorlókönyv, I–II.* B. Nagy – Szépe (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok, II.* Sorozatszerkesztő: Géczy János. Pécs, 2006. Iskolakultúra-könyvek.

155

IRODALOM

Alberti Gábor (2006): *A magyar mondattan elmélete és gyakorlat generatív megközelítésben, III. A háttérelmélet*. Bölcsész Konzorcium.

Alberti Gábor – Medve Anna (2002): *Generatív grammatikai gyakorlókönyv*. Budapest, Janus-Books. (2. kiadás. 2005, Gondolat.)

Bánréti Zoltán (1979): *Gyerek és anyanyelv*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Bánréti Zoltán (1981): *Kamasz és anyanyelv*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Dóla Mónika: *A Fiatalkor Nyelvészek Munkaközösségének taneszközei (1980)* Pécsi Tanárképző Főiskola (kézirat).

Kiefer Ferenc (1992, szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Lackó Tibor (2006): Alberti Gábor – Medve Anna: *Generatív grammatikai gyakorlókönyv, I–II.* In B. Nagy – Szépe (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok, II.* Sorozatszerkesztő: Géczy János. Pécs. 213–243. Iskolakultúra-könyvek.

Medve Anna – Sz. Hegedűs Rita (2006): *A magyar mondattan elmélete és gyakorlat generatív megközelítésben, I. Az anyanyelvi beszélő és a mondatok, I.* Bölcsész Konzorcium.

SZABÓ VERONIKA

TANKÖNYVEK ÉS KONTRASZTÍV NYELVÉSZET

A nyelvek összehasonlításának igénye és gyakorlata nem újkeletű a nyelvészet történetében: ide sorolhatjuk többek között a történeti-összehasonlító, a nyelvtan-lingvisztikai és az areális nyelvészeti kutatásokat, valamint a kontrasztív nyelvészetet (bővebben lásd Szűcs 1999. 13–15).¹ A kontrasztivitás az anyanyelvi nevelésben is fontos szerepet játszhat(na), hiszen ha a diákok egy idegen nyelv nézőpontjából vizsgálhatják a magyar nyelv rendszerét, olyan jelenségeket fedezhetnek fel, melyekre a hagyományos előíró nyelvtanok nem hívják fel a figyelmüket. Ebben a tanulmányban arra a kérdésre keresem a választ, mennyire van jelen a kontrasztív szemlélet a magyar középiskolai nyelvtankönyvekben.

1. A KONTRASZTIVITÁS SZEREPE AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN

156

1.1. AZ ÖSSZEHASONLÍTÁS KÉPESSÉGE

Alapfeltevésünk az a generatív grammatikából ismert tézis, hogy minden anyanyelvi beszélő ismeri az anyanyelvét, és a nyelvtan tantárgy egyik feladata, hogy tudatosítsa, azaz explicitte tegye ezeket az ismereteket (lásd Bánréti 1999). A tudatosítás akkor hatékony, ha a diákok önálló, kreatív felfedező tanulás során maguk alkothatnak szabályokat a nyelvtanórákon. Ehhez pedig elengedhetetlenül szükséges az összehasonlítás képessége is. Bloom taxonómiájában (lásd Pethőné 2005, 63–65) az összehasonlítás magasabbrendű gondolkodási képesség, mely szorosan összekapcsolódik az elemzéssel. Ez a nyelvtanoktatás számára is sokatmondó: egy-egy nyelvi jelenség megértése, nyelvészeti probléma megoldása vagy nyelvi modell alkotása összehasonlítás útján érhető csak el, szükséges tehát, hogy a kontrasztív szemlélet áthassa az anyanyelvi nevelés minden területét.

A kontrasztív szemléletnek nevelő hatása is lehet: a toleranciára nevelésben van a legfontosabb szerepe. A diákok felismerik, hogy mennyi különféle nyelv, nyelvváltozat létezik, és mindegyik egyenértékű a másikkal: sem nem jobb, sem nem rosszabb. A nyelveken keresztül pedig a világ sokféleségére való rácsodálkozás és ennek elfogadása áll a kontrasztív szemlélet célkitűzései között. Ez pedig a globalizálódó világban az egyik legfontosabb képesség és a békés egymás mellett élés záloga. (A kontrasztív szemlélet rokon tehát a multikulturális neveléssel, erről bővebben lásd Tusa 2003.)

1.2. A KONTRASZTÍV NYELVÉSZET ÉS AZ ANYANYELVI NEVELÉS

Tankönyvpéldáink nyelvi anyaga, mely az anyanyelv rendszerét szeretné bemutatni, általában a magyar nyelvváltozatra épül, ennek van jól körülhatárolható, rögzített normarendszere. Ezt lehetne összehasonlítani egy-egy idegen nyelv standard nyelvváltozatával. Természetesen egyáltalán nem gondolom úgy, hogy egyedül a sztenderd az „igazi” nyelv, erre a megoldásra csakis azért van szükség, hogy egymással egyenértékű nyelvi változatokat vehessenek össze a tanulók (lásd Szűcs 1999, 18.). Az összehasonlíthatóság másik fontos kritériumára is Szűcs (1999, 18–19.) hívja fel a figyelmet: a metanyelvi kritériumra. Szűcs megállapítja, hogy egy nyelv iskolai grammatikája nem mindig elegendő a tudományos összevetéshez. Az iskolai nyelvtanoktatásban azonban nem szükséges az eddigiektől eltérő terminológia bevezetése, a jól bevált fogalmak felhasználásával² is tehetünk nyelvészetileg releváns kijelentéseket egy-egy összehasonlításon alapuló feladat kapcsán.

A Nemzeti Alaptanterv „Anyanyelv és irodalom” műveltségterületének „Ismeretek az anyanyelvről” témaköre foglalkozik a magyar nyelv–idegen nyelv összehasonlítással. A 9–12. évfolyamra a következőképpen foglalja össze a kontrasztivitással kapcsolatos fejlesztési feladatot: „Az anyanyelvhez és az idegen nyelvhez kötődő sajátosságok összevetése az általános nyelvészeti ismeretek felhasználásával.” Nézzük meg, hogyan tesznek eleget a közoktatásban használt tananyagok ennek a követelménynek!

2. A KONTRASZTÍV SZEMLELET MEGJELENÉSE AZ ANYANYELVI NEVELÉSI TANANYAGOKBAN

157

A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanításához a tankönyvpiac kiszélesedése óta számtalan tananyag áll a pedagógusok rendelkezésére: tankönyvek, munkafüzetek, helyesírási gyakorlókönyvek közül választhatunk. A régi, évtizedek óta használt tankönyvek mellett új tankönyvcsomagok jelennek meg, az újítás azonban általában csak színesebb kivitelezést és új tipográfiát jelent a megszokott tartalom megtartásával.

A piacon megtalálható tankönyvek közül öt tankönyvet vizsgáltam meg abból a szempontból, hogy megjelenik-e, illetve milyen formában jelenik meg a kontrasztivitás az adott tankönyv(sorozat)ban. A kiválasztott tankönyvek:

- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2003. *Magyar nyelv és kommunikáció, Tankönyv a 9–10. évfolyam számára*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.⁶
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsa 2004. *Magyar nyelv a gimnáziumok és szakközépiskolák 12. évfolyama számára*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szende Aladár 1993. *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Honti Mária – Jobbágyiné András Katalin 1999. *Magyar nyelv II. osztály*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.¹⁹
- Hajas Zsuzsa 2004. *Magyar nyelv 9. középiskolásoknak*. Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó.

Mivel a tankönyvrendelés statisztikai adatbázisa kereskedelmi okok miatt titkos információként kezeli a számomra fontos adatokat (melyik tankönyvből adnak, illetve

adtak el legtöbbet az évek során), saját tapasztalatokra kellett támaszkodnom a könyvek kiválasztásánál. Egyrészt – a Hajas Zsuzsa-féle nyelvtankönyv kivételével – ezek a tankönyvek látszanak a legnépszerűbbnek. Másrészt a válogatásban Kerber Zoltán elemzése is megerősített (Kerber, 2006), hiszen ő három, e listában is szereplő könyvet elemzett a Kojanitz által kidolgozott indikátorrendszer alapján (Kojanitz 2003). A mostani elemzés ezért sem terjed ki mindenre, nem klasszikus tankönyvelemzés a karlovitzi vagy a kerberi értelemben. Így minden tankönyvről csak rövid jellemzést adok, hogy el lehessen helyezni a többi között. Ezután pedig csak a leíró nyelvtant tartalmazó részt (tankönyvsorozat esetén tankönyvet) vizsgálom, és kizárólag abból a szempontból, hogy a kontrasztivitás hogyan jelenik meg benne, miként érvényesül az elmélet és a gyakorlat szintjén. Mivel a didaktikai, a szakmódszertani és a nyelvészeti szempontok nem különíthetők el, így a háromféle nézőpont átszővi az elemzést.

2.1. ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES – RAÁTZ JUDIT: MAGYAR NYELV ÉS KOMMUNIKÁCIÓ, TANKÖNYV A 9–10. ÉVFOLYAM SZÁMÁRA

Tankönyvcsaládról van szó ennek a tankönyvnek az esetében. Grammatikai ismeretekkel a „A beszéd és a nyelv” című fejezet (30–73.) és a szövegtani rész (113–119.) foglalkozik. Ez utóbbiban „a” *nyelvről* van szó, a *magyar* jelzőt kerülik. Kerülik azonban akkor is, amikor hangtani jelenségekről számolnak be: nem tisztázódik így, hogy például a mássalhangzók egymásra hatásának felsorolt törvényszerűségei kizárólag a magyar nyelvre jellemzők (37). A tankönyv a nyelvtipológiai részben sem használja ki az idegen nyelvek megemlítésének lehetőségét. Az idegen nyelvekkel való összehasonlítás tehát sem az ismeretközlő elméleti részben, sem az ismeretekre rákérdező feladatokban nem játszik szerepet.

2.2. BALÁZS GÉZA – BENKES ZSUZSA: MAGYAR NYELV A GIMNÁZIUMOK ÉS SZAKKÖZÉPISKOLÁK 12. ÉVFOLYAMA SZÁMÁRA

A 12. osztály számára készült tankönyv a tankönyvsorozat befejező része, összefoglaló jellegű, amint az Előszóból kiderül. Címében a *magyar nyelv* kifejezés arra enged következtetni, hogy elsősorban a magyar nyelvről kaphatunk információkat, ennek ellenére az előszóban többnyire „A” *nyelv* kifejezés szerepel: „a nyelv működése” „a nyelv megismerése” szöfordulatokban. Az előszóban nincs szó idegen nyelvekről, a nyelvek közti „minőségi” egyenlőségről. Ez pedig fontos volna, különös tekintettel arra, hogy a záró idézet az anyanyelv és az idegen nyelv közti valós különbségeket hangsúlyozza: „mert leírhatom angolul az élet / minden rejtelmét, le a mindenséget / de anyám nyelvén tudom csak kidadogni / a naplementét alkotó igéket” (Gömöri György).

A tankönyv ezek után valóban szinte kizárólag a magyar nyelvvel foglalkozik, a nyelvtipológiáról szóló fejezettől eltekintve az ismeretközlő részben nem, míg a feladatok és kérdések között összesen három alkalommal bukkan fel az idegen nyelv–anyanyelv párhuzama. A feladatok között van kutatómunkát igénylő, illetve latens tudást felidéző kérdés (24. o., 30. o. 4. feladata). Ez utóbbi például így hangzik:

„A magyar nyelvben indoeurópai hatások is felfedezhetők.

a) Sorolj fel ilyen hatásokat!

b) Nevezd meg azt a nyelvet, amelyik ezeket a hatásokat közvetítette!”

A feladat a magyar nyelvben megtalálható fontos jelenségre világít rá, és a kontrasztivitás szempontjából is érdekes. Bár így, a problémamegoldási stratégiák hiányában talán kicsit nehéznek is bizonyul, a kérdés továbbgondolásra ösztönöz. Éppen azért segítheti a diákok kreativitását, mert a probléma rosszul van definiálva (Sejtes 2006). A pedagógusnak viszont arra is lehetősége van, hogy a feladat szövegét kiegészítse, a diákok számára megkönnyítse. A kérdés kapcsán magam a következő kiegészítéseket tenném:

A magyar nyelvben indoeurópai hatások is felfedezhetők. Vannak olyan hatások, melyek már elavultak, mások ma is élnek, és részei lettek nyelvünknek.

a) Vajon melyik nyelvi szinten érvényesülnek ezek a nyelvi hatások? Segítséggül próbáld meg megválaszolni az alábbi kérdéseket:

*1. A magyar „c” hang az ómagyar korban keletkezett, az ősmagyarban még nem létezett. Az első c hangot tartalmazó szavak a következők voltak: **cégér, céh, cél**. Milyen eredetűek ezek a szavak, melyik nyelvből vehettük át ezt a hangot? Nézz utána egy lexikonban!*

2. Az ómagyar korban négyféle múlt idő létezett. Ismersz még olyan nyelveket, amelyekben többféle múlt idő van? Melyek ezek? Hány múlt idő van ma a magyarban?

*3. Milyen eredetűek lehetnek az alábbi szavak: **polgár, céh, gróf, kastély**? Nézz utána egy etimológiai szótárban!*

b) Sorolj fel még legalább egy indoeurópai hatást

1. a hangtan és

2. az alaktan területéről, valamint

3. egy más nyelvi szintről is!

Ha magadtól nem jut eszedbe, nézz utána a Kiss Jenő – Pusztai Ferenc által szerkesztett Magyar nyelvtörténet c. könyvben, ahol sok érdekes adatot találsz ezzel kapcsolatban! Nevezd meg azt a nyelvet, amelyik ezeket a hatásokat közvetítette!

*c) Hogyan hatott a magyar helyesírás fejlődésére a latin hangjelölés? Nézz utána, miért jelöljük **gy** betűkapcsolattal a **gy** hangot?*

A 43. oldal 2. feladata valóban megoldható gondolkodtató feladatnak nevezhető. Idezzük fel ezt is!

„Gyűjts adatokat az általad ismert nyelvekből, szótárakból, külföldi diákoktól a nyelvek közötti hasonlóságra!

a) A gyűjtött adatokat az alábbiak szerint rendszerezd!

– Hasonló hangzású, de különböző jelentésű szavak.

– Hasonló hangzású, hasonló jelentésű szavak.

– Hasonló hangzású és azonos jelentésű szavak.

b) Rendszerezésedhez fűzz magyarázatot!”

A szorosabban vett grammatikai részben (A nyelvi szintek grammatikája, 101–111.) nincs utalás idegen nyelvekre. Ez talán a tankönyv összefoglaló jellegéből is adódik, így viszont azt kell megállapítanunk, hogy a könyv kevésbé él a kontrasztív szemlélet lehetőségeivel.

2.3. SZENDE ALADÁR: A MAGYAR NYELV TANKÖNYVE KÖZÉPISKOLÁSOKNAK

A Szende Aladár-féle tankönyvhöz munkafüzet is tartozik, de az összehasonlíthatóság kedvéért a munkafüzetet Kerberrel egyetértve külön műfajnak tekintem, és ezzel most nem foglalkozom. Így azonban nem meglepő, hogy a 4 évre szóló tankönyv az elméleti összefoglaláson kívül semmiféle kérdést és feladatot nem tartalmaz. A könyv címe és bevezetője a magyar nyelvre fókuszál, az idegen nyelveket nem említi meg, viszont kiemeli az anyanyelv ápolását.

Rögtön az első fejezetben („Az ember és anyanyelve” címmel) szóba kerül az idegen nyelv problémája. Érdemes szó szerint is idézni a tankönyv szövegét:

„Nyelvéreken azt a képességet értjük, amelynek birtokában valaki anyanyelvének használatában a helyes és helytelen közt választani tud, követi a szabályait, s meg tudja különböztetni az idegenszerűségeket az eredeti sajátosságoktól. Egyben azonban alapja az idegen nyelv(ek) elsajátításának, amire egyre növekvő társadalmi szükségesség figyelmeztet. A szomszéd és távolabbi országok nyelvének megismerése és megtanulása a közlekedés, a gazdasági élet, a politikai törekvések, a kulturális kapcsolatok megélénkülése nyomán szinte kötelezővé teszi idegen nyelv(ek) tanulását. Eközben egyúttal gyarapszik az anyanyelvi ismeret is: akár tervszerű egybevetés, akár ösztönös felismerések tudatosabbá teszik az anyanyelv jellegét, szabályait és rendszerét, tehát az általános nyelvi művelődés egyúttal az anyanyelvit is elmélyíti” (20–21.).

Az idézet több szempontból is érdekes: egyrészt a helyes-helytelen megkülönböztetés a jól formált-rosszul formálttal szemben nyelvművelő szemléletre enged következtetni, másrészt viszont az idézet további része írásom kiinduló feltevését erősíti meg. Azzal a különbséggel, hogy míg mi mellett érveltünk, hogy az idegen nyelvek sajátosságainak a magyarral való összehasonlítása az anyanyelvi nevelés feladata, Szende ezt az idegen nyelvek megismeréséhez (vagyis a nyelvórához) köti, és eldöntetlenül hagyja a kérdést, hogy kell-e tervszerűen alkalmazni a nyelvek összevetését a nyelvtanórákon.

A már az első fejezetben szerepet játszó kontrasztív szemlélet a tankönyv további részeiben is fel-felbukkan. Ugyan a hangtan témakörben nincs szó más nyelvekről, a hangtántól különválasztott szövegfonetikában és hangszimbolikában viszont igen. A 124–125. oldalon például jól kiválasztott idegen nyelvi példákat olvashatunk a hangsúly elhelyezkedésére vonatkozóan.

Az alaktani-mondattani részben öt alkalommal tesznek említést más nyelvek jellegzetességeiről. Sokszor azonban csak idegen nyelvi példák felsorolásával találkozunk, így az egyébként jeles szándék nem éri el a kívánt hatást: aki nem beszél a példában szereplő nyelvek mindegyikét, az nem fogja megérteni a bemutatott jelenségeket. Különösen nehezíti az értelmezést a sokak számára már nem olvasható cirill betűs írásmód. Ezenkívül akad pontatlan megfogalmazás is. Nézzük például a következő megállapításokat!

„A tárgyas ragozás nyelvünk egyik jellemző sajátossága. Az ismertebb idegen nyelvekben csak egyféle (alanyi) ragozás van. Ezek a tárgyat külön szóval (névmással) nevezik meg” (66.).

Az, hogy a tárgyas ragozás valóban a magyar nyelv egyik jellemző sajátossága, igaz. Az azonban félreérthető, hogy más nyelvek ilyenkor a tárgyat névmással nevezik meg.

A magyarban a tárgy elhagyhatósága pedig nem kizárólag a tárgyas ragozással függ össze, hanem azzal, hogy a magyar pro-drop-nyelv, ez tárgyas ragozás esetén azt jelenti, hogy az egyes szám 3. személyű és - első személyű alany esetén – 2. személyű névmási tárgyat fejezheti ki maga az igealak (például: *szeretjük, szeretlek*). A tárgyas ragozás mellett sem hagyhatjuk el azonban a többi névmási tárgyat (*látjuk magunkat/őket, látunk téged/titeket*).

A morfológiai részben olvashatunk még az egyes-többes számról más nyelvekben (78.), a névelő meglétéről, illetve hiányáról (84.), a kettős tagadásról (93.) és a névszóinak nevezett állítmányról (95.).

Az *Összkep a magyar nyelvről* című befejező rész a magyar nyelv jellegzetességeit sorolja. Idézzük fel ezt is!

„A magyar hangrendszer a leggazdagabbak közé tartozik. Magánhangzóink időtartambeli szembenállása, azaz a hosszúak és rövidek szabályos megfelelése azért nagy érték, mert ezen alapul az időmértékes verselés, amely a magyarban éppolyan művészi és tökéletes, akár a klasszikus görögben és latinban” (284.).

Az idézetből kiolvasható, hogy a tankönyv pozitív attitűdöt szeretne kialakítani a gyermekben anyanyelve iránt. A szándék hasznos és dicsérendő. Ennek ellenére talán érdemes volna figyelembe venni azt is, hogy a magyarnál sokkal gazdagabb hangrendszerű nyelvek is léteznek. Még hatásosabb lenne a szerző gondolatmenete, ha azt is megmutatná: egyik nyelv sem értékesebb vagy értékteletlenebb a másiknál – akár hasonlít a klasszikus latinra és görögre, akár nem. A hosszú-rövid magánhangzók nem is annyira szabályos váltakozása (az *a-á* és az *e-é* hangpár fonetikailag nem egymás rövid-hosszú megfelelői) tehát nyelvünknek egy tulajdonsága, de nem feltétlenül köthető hozzá értéktelet.

A tankönyvről tehát összességében elmondható, hogy sikerül valamit közvetítenie a kontrasztivitásból, bár preskriptív és a nyelveket értékelő látásmódja miatt a kontrasztív szemlélet fő lényege, a toleráns nyelvi magatartásra való nevelés nem érvényesül benne teljes egészében.

2.4. HONTI MÁRIA – JOBBÁGYNÉ ANDRÁS KATALIN: MAGYAR NYELV II. OSZTÁLY

A '70-es évek végén készült tankönyvcsalád fő jellegzetessége, hogy munkáltató jellegű tankönyv, munkafüzet nem is tartozik hozzá. Ebből adódik, hogy az egyszerű ismeretközlő szöveggel szemben a fejezetek kérdések segítségével próbálják megvilágítani egy-egy nyelvtani jelenség lényegét. Minden lecke keretben megjelenő kérdésekkel indul, ezután a feladatok következnek, s csak ezt követi az elméleti rész. A precíz összehasonlításhoz csak ez utóbbinak a vizsgálatára volna szükség, ennek ellenére idézek majd a feladatok közül is.

Grammatikai ismeretekkel a második, 10. osztályosoknak szóló kötet foglalkozik, melynek borítóján következetlen módon a *beszéd* szó jelenik meg különféle idegen nyelvi megfelelőivel együtt. A kontrasztivitás szempontjából kedvezően indul a tankönyv: számos jó, a kontrasztív szemléletet hangsúlyozó feladat kap helyet az első fejezetben. Nézzük például az 5. oldal 2. feladatát!

„A nyelvek osztályozása nem értékelést jelent, hiszen a maga környezetében valamennyi nyelv teljes értékű. A nyelveket azonban típusokba lehet sorolni bizonyos tulajdonságaik szerint.

a) Fordítsátok le a következő mondatot a tanult idegen nyelvekre!

Nem iszom teát.

b) Figyeljétek meg az alany, a tárgy, a tagadás kifejezésének módját a különböző nyelvű mondatokban!”

Egy modern szemlélet gyakorlati megvalósítása a 6. oldal 3. és 6. feladata is:

„Fordítsátok le a következő szóalakokat, kifejezéseket az osztályban tanult idegen nyelvekre! Megfigyeléseitek, tapasztalataitok alapján indokoljátok meg, hogy miért nem elegendő egy ismeretlen szöveg lefordításához csupán a szótár könyv-könyvet-könyveket-könyvem-könyveim-könyvnek-könyveknek-a könyv alatt”.

„a) Miből érezzük, tudjuk, hogy a következő szavak idegen eredetűek?

sofőr, kosztüm, kajüttechnika, expressz, strapa

c) Melyek azok a magyar hangok, amelyekkel nem találkoztatok más nyelvekben? Mondjatok olyan hangot, amelyet csak valamely idegen nyelvből ismertek, mert a mi hangzórendszerünkben hiányzik!”

A nyelvi összehasonlításra ad gyönyörű példát a 7. o. 7. problémamegoldó feladata is. Az első fejezet után azonban az idegen nyelvi példaanyag jelentősen lecsökken, csak itt-ott fordul elő a nyelvek egybevetése: két alkalommal az elméleti részben (37, 98), öt alkalommal a feladatok szintjén kerül elő (49, 65, 71, 117, 118). A feladatok gondolkodtatók, elősegítik a problémamegoldást, lényegretörők, a kérdésfeltevés általában pontos. Az első lecke kontrasztív szemlélete hagyományos szemantikai alapú terminológiával párosul, és a többi fejezetben nem kap igazán nagy szerepet.

2.5. HAJAS ZSUZSA: MAGYAR NYELV 9. KÖZÉPISKOLÁSOKNAK

Hajas Zsuzsa könyve valószínűleg nem tartozik a különösen ismert tankönyvek közé. Talán azért sem, mert vállaltan szakít a hagyományos nyelvészet régi típusaival és Keszler Magyar grammatikája a legfőbb szakirodalmi forrása. Grammatikai ismeretekkel a tankönyv a többihez képest igen részletesen foglalkozik: „A nyelvi szintek grammatikája” című egység kicsivel több mint 100 oldalnyi (36–138.). Minden kis fejezet 2-3 gondolkodtató kérdéssel indul „Beszéljük meg!” címmel. A kérdések latens tudást felidéző, komplex tudásrendszert mozgósító kérdések. Bár általában túl összetettek, és a naiv nyelvészkedés szintjén maradnak, céljuk a gondolatébresztés, a probléma közérthető nyelven való felvetése. Gyakran találkozunk a kontrasztív szemlélettel, mint például az alábbiakban:

„Mi teszi egy nyelv nyelvtanát egyszerűvé vagy bonyolulttá?

Milyen tapasztalatokat szereztél idegen nyelvek tanulása során a nyelvtan egyszerűségéről és bonyolultságáról?

Miben egyszerű, miben bonyolult a magyar nyelv?” (37.)

Noha a kérdés túl általános és nyelvészetiileg sem korrekt, mégis elérheti célját: a diákok nyelvén, hétköznapiasan fogalmaz (hiszen ki ne hallott volna ehhez hasonló kijelentést: *A német nyelvtan olyan bonyolult, bezzeg az angol egyszerű, az angol ezért sokkal könnyebb...*), így valószínűleg sikerül valóban megszólítania a gyerekeket. Élelmesebb tanulók esetleg észreveszik a kérdés pontatlanságát, és maguk próbálják meg helyesebben, pontosabban megfogalmazni a kérdést.

A hangtani rész szintén hasonló jellegű bevezető kérdéssel indít, majd a feladatok között bukkan fel a nyelvek egybevetésének igénye.

Az alaktan témakörnél aztán megcsappan a kontrasztív feladatok száma, a tankönyv szövege pedig sokszor nehezen érthető és száraz. Pozitívuma ugyanakkor, hogy gyakran hangsúlyozza, kijelentései kizárólag a magyar nyelvre vonatkoznak. Az elméleti ismeretközlő részben csupán egyszer említi meg az idegen nyelveket (55.), a későbbiekben a bevezető kérdéseken túl (107., 139.) a feladatokban találkozhatunk velük. Nézzük például a 101. oldal 5. feladatát!

„Fordítsd le a következő mondatokat a tanult idegen nyelvre, és hasonlítsd össze a jelzős szerkezetek alkotásának nyelvtani szabályait!

- a) A zongora hangjai hallatszottak.
- b) A ház udvarának kerítését zöldre festik.
- c) A zöld búza között piros és kék virágok nyílnak.
- d) Három sportoló maradt versenyben.”

Az elgondolás nem rossz, bár a példaanyag lehetett volna egyszerűbb, hogy a fordítási nehézségek ne tereljék el a diákok figyelmét a vizsgálandó jelenségről. A birtokos kifejezésével magam külön feladatban részletesebben foglalkoztam volna, hiszen egyrészt a birtokost nem minden nyelvészeti modell tartja jelzőnek a magyarban, másrészt az idegen nyelvekben is sokféle módon fejezhető ki a birtokviszony.

Hajas Zsuzsa tankönyve tehát főként a fejezeteket bevezető kérdésekben valósítja meg a kontrasztív szemléletet, és annak ellenére, hogy nyelvezete nehézkes, figyelemreméltó, hogy a tankönyv érvényes nyelvészeti problémákat vet fel.

2.6. ÖSSZEFOGLALÁS

A kiválasztott tankönyvek elemzése során tehát kiderül, hogy a kontrasztív szemléletet egyiknek sem sikerült maradéktalanul megvalósítania. Pedagógiai szempontból a Honti–Jobbágyiné-féle tankönyv mondható a legkorszerűbbnek munkáltató jellege miatt, nyelvészetiileg pedig talán a Hajas Zsuzsa-féle bizonyul a legjobbnak. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy kizárólag a kontrasztív szemléletet próbáltam tetten érni, és kizárólag a tankönyveket vizsgáltam.

3. JAVASLATOK: EGY KONTRASZTÍV NYELVÉSZETRE ÉPÜLŐ FELADAT

Mivel a ma használatban levő nyelvtankönyvekben nem hangsúlyos a kontrasztivitás, szükség volna olyan taneszközökre, tananyagokra, melyek a modern nyelvészet eredményeit hasznosítják, és a kontrasztív szemléletet is szem előtt tartják. Egy hang-

tani feladaton mutatom be, milyen kérdések segíthetik a diákokat a nyelvi összehasonlításban.

a) A következő szavak közül válasszuk ki azokat, amelyeket egy német anyanyelvű is éppen úgy ki tudna mondani, mint a magyar!

gyerek, fejes, kapa, kéz, cintányér, Vác

b) Próbáld meg leírni a kiválasztott szavakat „németes helyesírással”! (Ilyenre gondolok: sál=schaal vagy schahl.)

Magyarázzuk meg, melyik esetben és miért kell a szavakat a magyartól eltérően írni!

c) A megmaradó szavakat próbáljuk meg úgy kiejteni, ahogy egy német anyanyelvű kiejtené őket!

d) Az interneten sok beszédgeneráló program létezik. Egy aranyos változata a beszélő képeslapokhoz kapcsolódik. Ilyen pl. a következő oldalon található talking eCard: <http://www.americangreetings.com/category.pd?path=71099> Válasszunk ki egy szimpatikus figurát! Írjunk be egy magyar mondatot, és hallgassuk meg (preview ecard-gomb), hogyan beszél az „angolul tudó” figura! Magyarázzuk meg a magyartól eltérő kiejtés okát!

e) Próbáljunk meg magyaros hangzást elérni azáltal, hogy angol helyesírással írunk be egy egyszerű mondatot (pl. ha azt akarom kimondatni a figurával, hogy „Kókuszdíó van a széken”, akkor azt kell beírnom, hogy „cocusdiou one a sakan”) Mire kell figyelni a mondat beírásakor?

f) Milyen hangok nincsenek meg az angolban, melyek a magyar hangrendszernek részei? Soroljunk fel legalább ötöt!

A feladathoz minimális német és angol nyelvismeret szükséges, hiszen csak e nyelvek ismeretében tudják a gyerekek eldönteni, része-e egy adott hang az idegen nyelvek hangrendszerének, vagy sem. De nemcsak az idegen nyelvek hangzókészletét, hanem az adott nyelv helyesírási konvencióit is ismernie kell annak, aki a feladatot helyesen szeretné megoldani. Az idegen nyelveket vizsgálva a tanulók megállapításokat tehetnek a magyar nyelv artikulációs és percepcióis bázisáról, valamint a magyar helyesírásról, felismerhetik a fonéma-graféma különbséget is. Az internet és a humoros képek használata motivációs forrás lehet. A feladat pozitívuma, hogy rengeteg helyes, kreatív megoldása lehetséges, álljon itt egy-két lehetséges válasz a d) kérdésre (egyetemista hallgatók mondatai):³

„Hut are row Zoe saw” (Határozószó).

„This no all” (Disznóól)

„Whole one ah new see?” (Hol van a nyuszi?)

„Ma sep nep one” (Ma szép nap van.)

„Nem that seek az engad mart tool shok righta a cheek es az nem ull tool yol.” (Nem tetszik az inged, mert túl sok rajta a csík, és az nem áll túl jól.)

„Hole volt hole nem volt volt eccer kate keer eye fee.” (Hol volt, hol nem volt, volt egyszer két királyfi.)

4. ÖSSZEZÉS

Írásomban azt vizsgáltam meg, milyen szerepet tölt(hetne) be a kontrasztív nyelvészet a grammatika tanításában. Felhívtam a figyelmet arra, hogy az összehasonlítás képessége – magasabb rendű gondolkodási művelet lévén – elengedhetetlenül szükséges a nyelvek elemzéséhez, a struktúrák működésének megértéséhez; fejlesztése többek között a középiskolai nyelvtanóra feladata volna.

Így gondolja ezt a Nemzeti Alaptanterv is, mely bár nem foglalkozik kiemelten a kontrasztív nyelvészet szerepével, megemlíti az idegen nyelv–anyanyelv összevetésének fontosságát. A középiskolában használt nyelvtankönyvek vizsgálata viszont azt mutatta, a tankönyvek kevésbé használják ki ezt a lehetőséget. Az öt elemzett középiskolai tankönyvről az is elmondható, hogy általában nem a legkorszerűbb nyelvtani tudást közvetítik. Hogy a grammatikatanítás helyzetén javítani lehessen, érdemes volna modernebb szemléletű, kontrasztív nyelvészeti módszereket felhasználó taneszközt, tananyagokat is használni az oktatásban. A bemutatott feladat egy hasonló próbálkozás kezdő lépése lehet.

JEGYZETEK

¹ Jelen írás a kontrasztív nyelvészet szerepéről írt szakdolgozatom egy fejezetéből készült.

² Ennek ellenére célszerű tartózkodni a hagyományos szemantikai alapú definícióktól, az összehasonlítás során ugyanis a nyelvtani funkciók és formák kerülnek előtérbe.

³ Köszönet a *Magyar grammatikai elemzések* (PTE 2006/2007–1) és a *Leíró magyar nyelvtan* (PTE 2006/2007–2) kurzusok hallgatóinak a sok jó kreatív megoldásért.

FORRÁSOK

Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit (2003): *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9–10. évfolyam számára*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.⁶

Balázs Géza – Benkes Zsuzsa (2004): *Magyar nyelv a gimnáziumok és szakközépiskolák 12. évfolyama számára*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Szende Aladár (1993): *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Honti Mária – Jobbágyiné András Katalin (1999): *Magyar nyelv, II. osztály*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.¹⁹

Hajas Zsuzsa (2004): *Magyar nyelv 9. középiskolásoknak*. Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó.

IRODALOM

Bánréti Zoltán (1999): Az anyanyelvi nevelés modernizációjáról. In Glatz Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv az informatika korában*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia.

Canisius, Peter (2006): *Textgrammatik in kontrastiver Perspektive*. Kézirat. Pécs.

- Falus Iván (szerk.) (2003): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kerber Zoltán (2006): Magyar nyelv és irodalom, In *Elemző tanulmányok a tankönyvértékelés szempontrendszerének és módszerének korszerűsítéséhez* 2007. 01. 10-ei megtekintés, http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/tankonyvkutatas_magyar_nyelv_es_irodalom_060303.pdf
- Kojanitz László (2003): *Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata, I.* 2007. 03. 25-ei megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-09-ta-kojanitz-szakiskolai>
- Knausz Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet. 2006. 06. 15-ei megtekintés, <http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.doc>
- Keszler Borbála (szerk.) (2000): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest Nemzeti Alaptanterv 2007.03.16-ai megtekintés, Oktatási és Kulturális Minisztérium, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=391&articleID=6175&ctag=articlelist&iid=1>
- Pethőné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv*. Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9–12. évfolyamában. Budapest, Korona Kiadó.
- Sejtes Györgyi (2006): Tudástranszfer az anyanyelvtanításban. Lehetséges alternatíva a szemléltetváltásra. In *Új Pedagógiai Szemle*, június. 2008. 01. 13-ai megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-06-ta-sejtes-tudastranszfer>
- Szűcs Tibor (1999): *Magyar–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Tusa Cecília (2003): A multikulturális nevelés létjogosultsága és szükségyszerűsége az Európai Unióban, In *Új Pedagógiai Szemle*, november.

SZÖLLŐSY ÉVA

EGY ADDITÍV TANKÖNYVCSALÁD

Balázs Géza – Benkes Zsuzsa:

Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9–12. évfolyama számára. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

9. évf., 2003, 3. kiad., 176 o.

10. évf., 2006, 2. kiad., 168 o.

11. évf., 2003, 1. kiad., 188 o.

12. évf., 2004, 1. kiad., 176 o.

(A tankönyvcsalád első és utolsó darabja, amelyekkel a jelen elemzés nem foglalkozik: *Anyanyelvi beszédkultúra a nyelvi előkészítő évfolyam számára*. Év és kiadás megjelölés nélkül, 144 o.)

Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák érettségire készülőknek. Az önálló felkészülés útjai. 2006, 1. kiad., 144. o.)

Valamennyi könyv A/5 méretű.

1. AZ ALAPVETŐ DILEMMA

Bármilyen középiskolai *Magyar nyelv* tankönyvcsaládot kívánunk elemezni, napjainkban (évtizedünkben? negyed vagy fél évszázadunkban?) alapvető dilemmának tartom, hogy a *szép elméletet* vagy a *szomorú gyakorlatot* tekintsük-e fontosabbnak. A szép elmélet szerint a tanulók a NAT-ban foglalt követelményeket teljesítve kerülnek a középiskolába. A szomorú gyakorlatból tudjuk, hogy magasan kvalifikált diplomások is küzdenek fogalmazási gondokkal; még szomorúbb, amikor észre sem vesszük, hogy nem sikerült magukat érthetően kifejezniük. Ugyanettől a nyelvhasználói körtől lazább közegben, például egy internetes levelezőlistán a *megtudta mondani* típusú helyesírási hiba sem fehér holló. Tanulóinknak az utóbbi idők nemzetközi felmérései során nyújtott teljesítményére elég épp csak emlékeztetni.

Három eretnek gondolat következik. (i) Azt a középiskolai tankönyvcsaládot tudnám kitörő örömmel üdvözölni, amely a NAT követelményeit a lehetőségekhez képest minimalizálva akarja teljesíttetni, viszont változatos eszközökkel törekszik arra, hogy legalább *az érettségi idejére* minden tanuló eljusson *az általános iskola végén* elvárt ismeretek és készségek birtokába. (ii) A Saussure utáni nyelvtudomány szerepéről az a véleményem, hogy mind az általános iskolai, mind a középiskolai anyanyelvi nevelésben mindenekelőtt *eszköz* funkciója van: segítse a tanulók valós szükségleteit minél jobban kielégítő, a nyelv és a kommunikáció valóságát minél jobban tükröző és egyidejűleg minél hatékonyabban tanítható-tanulható tananyagok

összeállítását. Jól hangzó kívánság a nyelvtudomány egyes eredményeinek a fizika, kémia stb. eredményeinek tanításához hasonlítható átadása. Csakhogy míg például a DNS szerkezetének felfedezése olyan előrelépés volt a természettudományban (*science*), amelyet vitán felül be kellett építeni az ápolónők (csupán szakiskolai szintű) tananyagába is, a jelenlegi nyelvtudomány (amely még nem *science*) eredményei nem ilyen természetűek. (iii) Ami 50–100 évvel ezelőtt a műveltség alapeleme és ezért a tananyag magától értetődő része volt (például stilsztikából vagy a nyelvészetről mint a tudomány egyik ágáról), ma már nem feltétlenül az, mert az érettségi biztosította hajdani intellektuális ranggal szemben ma az érettségire való felkészítés tömegképzés.

Mindezek ellenére természetesen nem vitatom az olyan anyanyelvi tankönyvek létjogosultságát, amelyek a *tantervi követelményeket (nagyjából) teljesítő diákokkal* számolnak, sőt nyilvánvalóan ez a *normális* elvárás. Jelen helyzetünkéből az *igazi* kivezető útnak magam sem a középiskolai képzés színvonalának leszorítását, hanem az általános iskolai képzés jobbítását tartom.

2. AZ ADDITÍV TANANYAG FOGALMA

Ha az álmom a spektrum egyik szélé, a Balázs–Benkes-tankönyvcsalád (a továbbiakban BB) a spektrum túlsó szélét képviseli. Bár címlapja szerint „a gimnáziumok és szakközépiskolák számára” szól, elég csak belelapozni, hogy azonnal lássuk: ezt az anyagot legfeljebb néhány kiemelkedő gimnázium kis létszámú „táltosképző” csoportjában lehet megtanítani, és talán kommunikációs szakközépiskolákban (ha léteznének) nagyobb óraszámban. A család 0. kötete „a nyelvi előkészítő évfolyam számára” készült, ennek alapján vélelmezhető, hogy a szerzők általában a két tannyelvű gimnáziumok tanulóit tartották szem előtt, ám erre a 9–12. évfolyam tankönyvei még csak nem is utalnak. Az alábbi 1. táblázat óraszámait önmagukban jelzik, hogy a tankönyvcsalád induláskor elvárja a gyerekektől a biztos helyesírást és a hagyományosan „általános iskolai magyar nyelvtan”-nak nevezett ismereteket. Elvárásnak tűnik továbbá legalább két idegen nyelv valamelyes ismerete, ugyanis az érintett feladatok megszövegezését időnként nehéz úgy értelmezni, hogy több idegen nyelv ismerete az osztály különböző tanulóitól jöjjön össze.

Nincs ellentmondásban az eddigiekkel, hogy ilyen indíttatású tankönyvek megjelenése a *spektrum szélén* hasznos és üdvözlendő: szükség van ilyenekre *is* azoknak a *kiemelkedő képességű* gyerekeknek a számára, akik meg a *tudás és a képességek haranggörbéjének a (jobb)szélét* adják. A tankönyvtípus talán úgy jellemezhető legjobban (és a nyelv világában maradvá a legstílszerűbben), ha anyagának jelentős részét *additív tudásnak* nevezzük, ahogyan hasznosnak tartjuk az additív kétnyelvűséget (ami egy már birtokolt nyelv ismerete mellett, azon felül, nem annak rovására tanult második nyelv ismeretét jelenti). A tanárnak nem kötelező ilyen anyagot tanítania, de ha ezt választotta, örömmel lubickolhat benne. Mivel a véleményem csupán a tankönyvek alapján alakult ki, örömmel látnék beszámoló(ka)t a tényleges osztálytermi gyakorlatról.

3. ÖSSZBENYOMÁS, ELŐLJÁRÓBAN

A BB esetében a megelőlegezett öröm sajnos fakulni kezd. Számomra kérdésessé vált, hogy vajon mi lehetett előbb: a szerzők eleve az elitnek szánták a tankönyvcsaládot, és kivételes képességekre méretezték a tananyagot, vagy egyszerűen összegyűlt egy (korunkban és térségünkben) óriási tananyag, amiből utólag következett, hogy csak kivételes gyerekeknek tanítandó. Akárhogyan is, az eredmény (legalábbis a jelenlegi, talán még csak félkész kísérleti eredmény) gyakran felületességre csábít és/vagy kényszerít. Az sem hallgatható el, hogy a BB alapján folytatott tanulmányokhoz a diák részéről időnként nem elég a nagy tárgyi tudás, a gyors felfogóképesség és a szorgalom. Ha nem invenciózusabb, nem kreatívabb az átlagnál, kudarcok érhetik. Bármilyen fontos a közhellyé koptatott kreativitásra nevelés, megítélésem szerint (ami ezen a ponton persze különösen szubjektív) még a legkiválóbbak esetén sem szükséges ennyit fáradozni azon, hogy előcsalogassuk belőlük a művészt, aki esetleg nem is rejtőzködik bennük.

A továbbiakban azt tartom szem előtt, hogy a BB a legjobb képességű és nagy tudású gyerekek számára készült.

4. ÁTTEKINTŐ ADATOK

Az alábbi táblázatok nagy vonalakban áttekintést nyújtanak a tananyagról és a tankönyvekről.

Az 1. táblázat összefoglalja a tanári segédletekben közzétett (de az egyes évfolyamokon belül távolról sem kötelező) *gimnáziumi* tananyag-beosztási javaslatok keretszámait. A segédletekben a tanegységek óraszámának felhasználására is van részletes (szintén nem kötelező) ajánlás. A tantárgyat dupla óraszámában tanító *szakközépiskoláknak* szóló ajánlásokkal egyáltalán nem foglalkozom.

1. táblázat

Tanegység	Óraszám			
	9. é.	10. é.	11. é.	12. é.
Ismerkedés a tankönyvvel	1	1	1	1
Év eleji felmérés	1			
Év eleji ismétlés	1	4	4	
Év végi ismétlés	1	4	4	
Nagy összefoglalás				8
Könyv- és könyvtárhasználat	1	2		
(Tömeg)kommunikáció	10			
A nyelvi szintek grammatikája	10*			
Helyesírás***	1	1	1	
Szövegtan	11*	9*		
Retorika		10*		

Tanegység	Óraszám			
	9. é.	10. é.	11. é.	12. é.
Szociolingvisztika		6*		5
Stílus			27**	
Általános nyelvi ismeretek				7
Magyar nyelvtörténet***				11
Óraszám összesen	37	37	37	32

* Ebből 1 óra összefoglalásra és 1 óra ellenőrzésre szána.

** Ebből 3 óra összefoglalásra és 1 óra ellenőrzésre szána.

*** A magyar nyelvtörténeten belül 1 óra a helyesírás történetére szána.

„A nyelvi szintek grammatikája” megjelölést a szerzők a hagyományos „nyelvtan” által lefedett területre használják. „Szociolingvisztika” megnevezés a tananyagban külön nem szerepel; ezzel a terminussal én a 10. évfolyam „Nyelvváltozatok” és a 12. évfolyam „Nyelv és társadalom” fejezeteit foglalom össze. A 10. évfolyamon talán túlzott egyszerűsítéssel használom a „Szöveg” nevet; ez a tanegység a mindennapi gyakorlatban igen fontos szövegtípusokat is tárgyal (pl. életrajz, pályázat, meghatalmazás stb.). „Stílus” szóval jelöltem a 11. évfolyam szinte teljes tananyagát: a szöveggel összefonódott jelentéstani bevezetés, valamint a mindennapi szövegek stílusát és a szépirodalmi stílust tárgyaló részek tartoznak ide (a harmadik egység az irodalom-tananyag része is lehetne, nem is tárgyalható az irodalomtól függetlenül, a szerzőknek sem kell ilyen elképzelést tulajdonítanunk). Az „Általános nyelvi ismeretek” a tankönyv szóhasználata, voltaképpen kis „bevezetés az általános nyelvészetbe”.

A 2. táblázat azt mutatja meg, hogy a tankönyvek hány oldalt szentelnek az egyes tanegységeknek. A / jel után következő szám az adott oldalszámon *belül* a feladatokra, gyakorlatokra, kérdésekre szánt oldalak számát közli. A táblázatból látszik ez utóbbiak nagy szerepe, ami egyben a *BB egyik legfontosabb jellemzője: mind az új anyag el-sajátítását, mind a képességek-készségek fejlesztését a feladatok és gyakorlatok végrehajtása teszi lehetővé.*

2. táblázat

Tanegység	Oldalak száma			
	9. évf.	10. évf.	11. évf.	12. évf.
Ismerkedés a tankönyvvel	1	1	1	1,5
Év eleji felmérés				
Év eleji ismétlés	11/4	13,5/4,5	12/5,5	1,5/min.
Év végi ismétlés				
Nagy összefoglalás				42/25,5
Könyv- és könyvtárhasználat	6/1	10/2,5		
(Tömeg)kommunikáció	36/6,5			
A nyelvi szintek grammatikája	43,5/9			
Helyesírás	5/1,5	3,5/1,5	6,5/1,5	

Tanegység	Oldalak száma			
	9. évf.	10. évf.	11. évf.	12. évf.
Szövegтан	48/11,5	34/11		
Retorika		31/7		
Szociolingvisztika		23,5/5,5		21,5/5,5
Stílus			111,5/28	
Általános nyelvi ismeretek				18/4,5
Magyar nyelvtörténet				42,5/8,5
Mellékletek (irod. Szemelv.)		33; 21 szem.	42; 23 szem.	29; 22 szem.
Összefoglaló táblázatok	12			
Szójegyzék (fogalomjegyzék)	2; 17 fog.	1,5; 49 fog.	1,5; 43 fog.	4,5; 25 fog.
Címoldalak, tart.j. stb.	7	7	7	8
Üres oldalak	4,5	12	10,5	7,5
Oldalak összesen	176	168	192	176

A BB egyik *fenntartás nélkül dicsérendő erénye: az oldalak szellősek, levegősek; az ismeretek közlésének a folyó szöveg csak az egyik eszköze*, ugyanilyen fontosak a *folyó szöveget helyettesítő jobbnál jobb szöveges táblázatok és vázlatok* (nehéz példákat kiemelni, sűrítve található összefoglalások a 12. évfolyam végén), valamint a *rajzok, illusztrációk*. Mindvégig igen kellemes a folyó szövegek és az egyéb közlésformák aránya, elhelyezése, váltakozása. Az illusztrációk egy része könyvek címlapjának (kemény borítójának) fényképe, a figyelem felkeltésére ezek is alkalmasak, bár elvárható, hogy a könyveknek legalább egy részét a tanár bevigye az órára. Dicséretes, hogy esetenként illusztrációk is helyettesítik a részletes szöveges magyarázatot.¹ A 2. táblázat érzékelteti a levegősséget. Még tanulságosabb volna megmutatni az ismeretközlő oldalakon belül (i) a folyó szövegek, (ii) a táblázatok, vázlatok, ábrák, képek stb., (iii) az illusztrációul szolgáló (főként irodalmi) szövegek és (iv) a hagyományos értelemben vett illusztrációk arányát. Végül is nem sikerült, mert ezek a kategóriák sokszor egymásba olvadnak, ám ez egyértelműen javára válik a tankönyveknek.

A 10–12. évfolyamok tankönyveinek a végén „Mellékletek” címmel egy-egy mini antológia található, az oldalszámnak kicsi a jelentősége, ezért mellettük a szemelvények számát tüntetem fel. A szemelvények terjedelme változatos, rendszerint rövidke (a leghosszabb Móra Ferenc tüneményes írása a folyamatba tétetett Mihályról, a legrövidebb egy ötsoros Esterházy Pétertől).² A szövegeken kívül találunk képverseket, képeket, térképeket stb. is.

A „Szójegyzék” az adott évfolyamon megismert fontos fogalmakat sorolja fel (a 12. évfolyam összesítést közöl), megkülönböztetve a kötelezően megtanulandókat, a hozzájuk kapcsolódókat és a további kiegészítő fogalmakat. A táblázatban az oldalszám után az *adott évfolyamon kötelezően megtanulandó fogalmak száma* látható. Ha a szerzők azonos elvek alapján állították össze a listákat, meglepő az *aránytalanság*: az érettségi évében természetes a kevesebb fogalom, a 9. és a 10–11. évfolyam közötti óriási különbség azonban valamilyen átgondolatlanságot jelez.

A 3. táblázat tulajdonképpen az első kettő összefoglalása százalékszámokkal, amelyek jobban kifejezik az arányokat. Egész százalékra kerekítve mutatja, hogy a szerzők adott tanegységre mennyit szánnak az óraszámából, illetve a tankönyv oldalalaiból; csak az 5%-nál nagyobb értékek szerepelnek.

3. táblázat

Tanegység	Az összórászám / összoldalszámon belül 5% fölött			
	9. évf.	10. évf.	11. évf.	12. évf.
Év eleji ismétlés		11/-	11/-	
Év végi ismétlés		11/-	11/-	
Nagy összefoglalás				25/24
Könyv- és könyvtárhasználat		5*/6		
(Tömeg)kommunikáció	27/21			
A nyelvi szintek grammatikája	27/25			
Szövegtan	30/27	24/20		
Retorika		27/19		
Szociolingvisztika		16/14		16/12
Stílus			73/58	
Általános nyelvi ismeretek				29/11
Magyar nyelvtörténet				34/24

* Lefelé kerekítés eredménye.

5. A TARTALOMRÓL, APRÓ DILEMMÁK TÜKRÉBEN

A szerzők a nyelvtudománynak minél több oldalát próbálják megmutatni, eredményeiből (vagy legalább kutatási területeiből) minél többet igyekeznek felvillantani. A törekvés (az 1–2. pontban írottak fenntartásával) rokonszenves.

Még rokonszenvesebb lett volna, ha a szerzők vállalják a szigorúbb válogatást, ha a döntéseket nem tolják át a pedagógus vállára. Egy-egy éven belül a nagy tanegységek nem épülnek egymásra, sorrendjük felcserélhető, a tanári segédlet csak javaslat, az egységekre szánt idő is módosítható. Mindez a tanárnak szabadságot biztosít, viszont nem nyújt elég támaszt.³ A problémák súlyát mindenesetre csökkenti, hogy ezt a tananyagot vélhetően csak a legkiválóbb, illetve a leginkább vállalkozó szellemű pedagógusok tanítják és fogják tanítani. (Talán határozatlan időtartamú kísérletnek is tekinthetjük a vállalkozást, amelynek a végére több tanulósoport és két-három négyéves ciklus tapasztalatai fogják szelektálni az anyagot.) A minél többet megmutatás szándékából szinte törvényszerűen következik, hogy nem jutott elég idő és energia a részletek alaposabb kimunkálására. Így aztán a bőség zavara mellett hiányérzetünk is marad, egyetlen példa: *de Saussure* nevét egyik évfolyamon sem sikerült fellelnem!⁴

Néhány anyagrészsel példázom az *apró dilemmáknak* keresztelt problémakört.

A négy év a 9. évfolyam elején Illyés Gyulától vett idézettel indul. Részletek: „...A magyar nyelv természeténél fogva az egyszerűséget és a világosságot kívánja. Nem minden nyelv ilyen. [...] Vannak még csavaros, sőt köntörfalazó természetű nyelvek is. [...] Olyanoké [volt a magyar nyelv], akik valóságot és igazságot akartak közölni egymással. [...] Akiknek nem volt rejtegetnivalójuk egymás előtt. Akik nem szorultak se hazugságra, se hízelgésre” (9/11). Mindez nyelvek értékelésén túl egyes népek negatív erkölcsi megítélését is sugallja, ami erősen megkérdőjelezendő, mondhatni elfogadhatatlan. Tanulóinkban négy év alatt a nyelvek egyenértékűségét kell tudatosítani abban az értelemben, hogy a maga módján minden nyelv alkalmas (sá tehető) mindannak a kifejezésére, amit a beszélő közösség ki akar fejezni. Ráadásul jogosan kérdezhetik a gyerekek, hogy miért kevésbé „rejtegető” a magyar az angolnál, franciánál, oroszánál stb., amelyekben előbb-utóbb ki kell derülnie például a beszélő és a szereplők nemének, míg ez egy magyar szövegben teljes homályban maradhat. Az idézet tehát vitaindítónak elvileg nagyon alkalmas, mint ilyen üdvözlendő, a gyakorlatban azonban a legkiválóbb 14–15 évesektől sem várhatók el az érdemi megvitatásához szükséges általános nyelvi ismeretek. Illyés Gyula ellensúlyozására idézni lehetne például Turgenyev vagy az emigrációba kényszerült Nabokov vallomását is az orosz nyelvről, ráadásul Nabokov az angol nyelvnek is művésze lett, így többet tudnának meg a gyerekek az anyanyelvhez fűződő sokszínű bensőséges érzésekről.

Hasonló problémát vet fel ugyanebben a leckében egy vastag betűvel kiemelt későbbi megállapítás: „Minden nyelv több tucat egyediséget [...] hordoz; a magyar nyelv különösen sok ilyen jelenséget tartalmaz” (9/15). A magyar nyelv „egyediségei” érdekesek, de számunkra nem igazán meglepők. No de hol van idő csemegézni azokból a (nekünk, magyaroknak igazán mellbevágó) egyediségekből, amelyeket mondjuk Ausztrália és a csendes-óceáni szigetek egyes törzseinek nyelveiben találhatunk?

Még mindig ugyanazon a 45 perces órán ülünk, valami csoda folytán sikerült megismertetnünk a tanulókkal néhány új fogalmat is (például *történeti nyelvészet*, *összehasonlító nyelvészet*, *antropológiai nyelvészet*), sőt nyelvi játékokat is játszottunk. Ekkor a lecke szövege így zárul: „...minden nyelven egy kicsit másként látható a világ, vagyis nyelvünk, anyanyelvünk meghatározza szemléletünket, gondolkodásmodunkat. Aki anyanyelvét jól megismeri, s más nyelveket is tanul, gondolkodásmodja, szemlélete nyíltabbá, befogadóbbá válik.” Fontos gondolat. Elintézhető az obligát közléssel, miszerint az eszkimóknak sok-sok szavuk van a fehérre, esetleg a gyerekek az ismert idegen nyelvekből hozhatnak példákat a valóság különböző szeleteléseire. Miközben boldogok lehetünk, hogy legalább erre jutott idő, joggal lehetünk elégedetlenek is, hiszen a nyelvnek a *gondolkodásmodunkat* meghatározó szerepét valójában olyan (létező) nyelvvel kellene illusztrálnunk, amelyikben például *nincs idő*. A válogatott gyerekanyag pedig meg is érdemelne.

Mindezek után hajlok arra, hogy a tanár akkor jár el helyesen, ha az eddig említett kérdéseket félresöpri, és a leckének véleményem szerint legfontosabb témáját vitatja meg alaposan: miért hasznos nyelvtant tanulni (9/14–15)? Érdemes rangsoroltatni az érveket. Magam azt tenném az első helyre, hogy szóbeli-írásbeli megnyilvánulásaink alapján igen gyorsan ítéletet alkotnak rólunk, de elitosztályban ez talán kevésbé fontos. Válogatott gyerekek már ebben a korban is „tudnak kommunikálni”, esetükben az idegennyelv-tanuláshoz szerezhető segítség előbbre sorolható. Jó lenne konkrét példá-

kat hozni erre, a tankönyv mintha elsiklana fölötte (vannak a nyelvek különbségét tudatosító feladatok, de szinte semmi nincs a tényleges segítségről).

Vizsgáljuk meg a mondatelemzést a 9. évfolyamon (9/104–107). Nagyjából három elemzési móddal szembesülünk, ebben a kiöregedett régi ismerős „Mit állítunk? ...” nincs is benne. Próbáljuk mindegyiket megismertetni? Képtelenség. Válasszunk egyet, és annak az alapján tárgyaljuk a mondat szerkezetét? Miért tárgyaljuk, a gyerekek valamilyen módszerrel úgyis tudnak mondatot elemezni (különben nem itt ülnek). A tankönyvet félretéve kitűnő alkalom adódik a nyelvtudomány *problémáinak, módszereinek, eredményeinek* érzékeltetésére: mutassuk be egy-két jól megválasztott mondat elemzését különböző módszerekkel. A gyerekeknek semmit nem kell „megtanulniuk”, ehelyett észre kell vétetnünk velük, *melyik módszer miben erős és miben gyenge, miért keres a nyelvészet új megközelítéseket, milyen pontokon lehet tetten érní a haladást.*

Nézzük a 12. osztályban „A beszéd mint cselekvés” c. fejezetet (12/19–22.). Előfordul benne a *beszédevékenység* és a *beszédtett* fogalma (12/19), majd a *propozicionális aktus* is (12/20). Az órán el kell mondani, hogy a *beszéddaktus* is általánosan használt terminus. Aztán tisztázni kell, hogy a *lokúció, propozicionális aktus, illokúció és perlokúció* távolról sem annyira kijegecesedett fogalmak, mint azt a könyv sugallja. A gyakran idézett Crystal például a tankönyvvel ellentétben azt állítja, hogy „az illokúció performatív igét magában foglaló beszédaktus”.⁵ Mi is az a *performatív ige?*... És ha már szükségesnek tartjuk *Austinnak* a nevét megemlíteni, akkor célszerűbb vele kezdeni a téma tárgyalását: azokkal a cselekedeteinkkel, amelyeket beszéd által hajtunk végre (az ülés megnyitása, bezárása stb.), és csak *ezután* térni át arra, hogy minden megszólalásunk tekinthető valamiféle beszédaktusnak. Tehát vagy rendet kell teremtenünk a fogalmak között a tudomány mai állásának megfelelően, vagy esetleg el kell feledkeznünk a tankönyv szövegéről. Hajlok a második megoldásra: megelégednék a *szó szerinti* és *nem szó szerinti*, illetve *közvetlen* és *közvetett* jelentés vizsgálatával. Ezt sem kell túlkomolykodni, elég elgondolkodni azon, mikor mondanánk és mit jelentene: *A macskám imádja, ha visszafelé borzolja a szőrét.*

A fenti példákban benne volt a felfelé licitáló megoldási változat is, de egyetlen esetben sem akartam errefelé érvelni. A szerzőknek alapos megfontolás után az anyag kevésbé fontos elemeitől meg kellene válniuk, az igazán fontosakra viszont időt kellene biztosítaniuk, és kevés elemet kellene hagyni a „*megemlíttendő*” kategóriában. Még átdolgozás után is lesz a tanárnak mozgási szabadsága, bizonyára maradnak nyitott kérdések, amelyekre az idő, az apránként gyűjtögetett tapasztalatok adhatnak választ.

6. EGY ÁLTALÁNOS ÉRVÉNYŰ TARTALMI KÉRDÉS

Bizonyára nem csak az anyanyelvi tantárgy problémája, hogy mennyire kell szakzerűnek lenniük a tankönyvszerzőknek, amikor egy másik diszciplína területére kirándulnak.

A BB kétszer is melléfog egy könyvtári fogalom kapcsán. Először: „[a folyóiratot] mindaddig újságnak nevezhetjük, ameddig évente legalább kétszer megjelenik. Ha csak egyszer, akkor már *évkönyv* vagy időszakos kiadvány (periodika)” (9/50).

Ez részben csak figyelmetlenségből adódó elírás, minden átlagosan művelt magyar anyanyelvű beszélő „érzi”, hogy ami évente kétszer jelenik meg, az nem *újság*, ehhez a fogalomhoz még évi tizenkettőnél is sokkal gyakoribb megjelenés kötődik; az *időszakos kiadvány (periodika)* értelmezése azonban teljes tévedés. A következő tanévben a könyvtári szakkifejezéseknél a *periodika* magyarázata (10/40): „szabályos időközönként megjelenő kiadvány pl. folyóirat, hetilap”. Itt jelentkezik a gond. Az előző évi félreértéssel szemben ugyanis ez a magyarázat megfelel az átlagos műveltségű magyar beszélő ismereteinek. Ugyanakkor azonban szakszerűtlen, mert (i) az *időszakos kiadvány* kifejezést ritkán használjuk, a megszokott terminus: *időszaki kiadvány*,⁶ (ii) *lényegtelen*, hogy az időszaki kiadvány *milyen gyakorisággal* és hogy *szabályos időközönként vagy véletlenszerűen* jelenik-e meg; az a lényege, hogy *előre meg nem határozott időtartamra tervezett* kiadvány; egymást követő egységeit számozás, keltezés vagy egyéb kronologikus megjelölés azonosítja és különbözteti meg.

A kérdés tehát az, hogy mit tanítsunk, amikor a (más szakterülethez tartozó) fogalmat jelölő köznyelvi szó meg a fogalmat jelölő szaknyelvi *terminus* egybeesik, de a *jelölt fogalom tartalma* a két esetben nem azonos. (A probléma messze túlmutat a tananyagokon. Számon kérhető-e például egy nyelvészen, ha egy számítástechnikai szakszót a köznyelvi jelentésében, azaz *szóként* használ, megfelelkezve vagy nem is tudva az azonos *terminus* által jelölt fogalom sokkal gazdagabb tartalmáról? Hibáztatható-e az olvasó, aki szakképzettsége folytán automatikusan *terminusként* értelmez valamit, amit pedig csak *szóként* használt a szöveg másféle szakképzettségű szerzője? A tudományköziség rohamos terjedésével ennek a kérdésnek a beható vizsgálatára egyre inkább szükség mutatkozik.) A konkrét példánál maradva: a középiskolában nem tartom szükségesnek az *időszaki kiadvány*, illetve *periodika* szakszerű (*terminusként* való) magyarázatát, de ha már tanítanunk kell vagy önszántunkból tanítani akarjuk a fogalmat, arra fel kell hívni a figyelmet, hogy a köznapi értelmezésen túl létezik egy szakmai (könyvtártudományi) értelmezése is.⁷

7. AZ ISMERETKÖZLÉS EGYENETLENSÉGEI

A következőkben két részletet vizsgálok részletesebben. Az első olyan fejezet, amelyik velem végképp nem tudta elfogadtatni magát, a második viszont az ideális ismeretterjesztő szöveget testesíti meg számomra.

7.1. „A SZÖVEGEK OSZTÁLYOZÁSÁNAK ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEI” C. FEJEZET

A 10. évfolyam tankönyvéből mintegy 5 és fél oldalnyi ismeretközlő részről lesz szó (a teljes fejezet feladatokkal együtt 10/65–72). Az első átlapozásra tudományos igényű szövegnek kétféle hibáját érzékeltem. Az egyiknek az esetében vállalnom kell a szubjektivitást és a tévedés kockázatát: számomra többszöri olvasás és többféle jegyzetelés után is *homályban maradt egyes fogalmak egymáshoz való viszonya, azaz maga a fogalmi rendszer*; a megértés buktatóit szeretném megosztani az olvasóval.

A másik hiba nem vitatható: *rejtett pongyola megfogalmazások* nehezítik a megértést. Automatikus javításuk észrevétlenül nyúvni az olvasó figyelmét; csak akkor azonosítottam őket, amikor szisztematikusan kezdtem keresni, miért boldogulok olyan nehezen a szöveggel.⁸

A szerzők indulásképpen visszautalnak a szövegtudományokat áttekintő táblázatra a tankönyv bevezetőjében (10/12). Ismételni rendszerint hasznos, de engem a táblázat semmivel nem segített hozzá a fejezet megértéséhez.

Először megtudjuk, hogy a „Nyelvi fogalmak kisszótára” szerint a szövegek osztályozásához négy szempontot kell figyelembe venni, a szempontokat tulajdonságpárok azonosítják: *beszélt–írott; monológ–párbeszéd; spontán–tervezett és hagyományos–nem hagyományos*. A világos felállást rögtön elbizonytalanítják a szerzők az a megjegyzéssel, hogy a *monológ–párbeszéd* pár elsődlegesnek tekinthető a *spontán–tervezett* párhoz képest, az utóbbi szempontok „mintegy” a *monológ–párbeszéd* kategóriáik alfajait különböztetik el egymástól. Semmi baj, csak a bevezetésnél tartunk. Ezután a *monológ*, a *párbeszéd*, a *spontán szöveg* és a *tervezett szöveg* részletesebb ismertetése következik a fenti forrásból idézve.⁹ Az anyagrészt megértésért ellenőrző első két kérdés ráébresztett, hogy nem értettem meg az alapokat: „1. Milyen szempontok szerint tipologizálhatók a szövegek? 2. Melyek a szövegek osztályozásában elsősorban szerepet játszó tulajdonságpárok?” Fogalmam sincs, milyen *eltérő* választ kellene adni erre a két kérdésre. Az 1. kérdés mindenestre afelé terelt, hogy az emlegetett szempontok alapján szövegek *típusait* lehet megkülönböztetni. A 3. kérdés („Milyen összefüggés áll fenn a monológ–párbeszéd és a spontán szöveg–tervezett szöveg megkülönböztetések között?”) megerősítette, hogy a négy tulajdonságpár valóban nem egyenrangú.

A következő részből (továbbra is az idézett kisszótár alapján) kiderül, hogy „a szövegtípus jellegéhez hozzájárulnak” további szempontok: „a) milyen mértékig tartalmaz történetelbeszélést, leírást vagy érvelést, b) milyen tipikus beszédhelyzetben jelenik meg a szöveg, c) mi a beszélő célja, mi a szöveg témája.” A hozzájárulás szó elfedi, hogy vajon a négy fő szempont *mellé* rendelünk továbbiakat, vagy *alosztályokat* képezünk (illetve keresztosztályozunk). Azt viszont semmi nem fedi el, hogy a c) pontban két végképp különböző dolog lett vegyítve: vajon hogyan kerül egy kalap alá a beszélő célja és a szöveg témája?

Ezután a *nyelvhasználat színterei* szerint kerül sor a szövegtípusok csoportosítására, ez világos, szabatos (mindennapi élet, intézmények, tudományok és szakmák stb.). Kár, hogy már nem világos, minek az alapján különböztetjük meg az egyes szövegtípusokat.

Most jön az eddigiek összekapcsolása Jakobson kommunikációmodelljével, az alcím ez alkalommal „A szövegtípusok meghatározó elemei”. A *meghatározó elemek* között örömmel üdvözölhetjük az indító négy szempontot, az áttekintő vázlatban □ jel előzi meg őket (10/69). Mivel ugyanez a jel előzi meg a „*történetelbeszélés, leírás, érvelés*” hármast, valószínűsíthető, hogy ezek az ötödik alapvető szempontot képezik, nem is nagy újdonság, hiszen fentebb (a jelen szövegben lásd két bekezdéssel feljebb) az a) pontban már megjelentek. Csakhogy szerepel a fenti b) pont is, a *beszédhelyzet*, valamint az a *szöveg témája* és a *beszélő célja* is, azaz a fenti c) pont (ezúttal megnyugtató módon egymástól távoli két helyen), úgyszintén szerepel a *nyelvhasználati szín-*

tér, ezek előtt azonban *nincs* □ jel. Vajon mi tehát mindezeknek az elemeknek egymáshoz való viszonya?¹⁰

Közeledünk a fejezet végéhez. Megjelenik a *szövegfajta*: a szövegeknek olyan osztálya, amelyet a szövegek belső tulajdonságai (hagyományos megformáltság, szerkezet) önmagukban is meghatároznak, például a *levél* vagy a *szónoki beszéd*. Rendben, tehát az indító négy fogalompárból az egyiknek az egyik tagja („*hagyományos*”) jellemzi a szövegfajtákat.

Végre itt a szövegtípus: a szövegtípusok szövegeit a hagyományos megformáltság és szerkezet *mellett* a kommunikációs helyzethez való viszony *is* meghatározza (a tankönyv alapján a másik három jellemzőpár bizonyosan, hogy aztán a *nyelhasználati szintér*, a *beszédhelyzet*, a *szöveg témája* és a *beszélő célja* szintén, vagy azok csak magarázni akarnak valamit, nem tudom). Illetve annyi még kiderül, hogy a *szövegek témája* alapján a szövegtípusokat *szövegaltípusokba* csoportosítjuk, eszerint a szövegtípusokba sorolásnál (tehát magasabb szinten) a szövegek témája még nyilván nem osztályozási szempont. Nem hagyományos szerkezet esetén nem beszélünk szövegtípusról, ez persze logikusan következik a korábbiakból.

A fejezetet követő 2. feladtból (10/71) *egyetlen pillantással* átfogható a lényeg: a *szövegfajta* (*levél*) osztható *szövegtípusokra* (*magánlevél*, *hivatalos levél*), a szövegtípus *szövegaltípusokra* (a magánlevél lehet például *szerelemlevél*, *névnapi köszöntő levél*). Ha a fejezet egy ilyen táblázattal kezdődött volna több példával, könnyedén érthető lehetett volna minden, csupán azokkal a szempontokkal kellett volna kiegészíteni a táblázatot, amelyek alapján csoportosítunk (osztályozunk). *A forma megakadályozta volna, hogy az osztályozási szempontok „szétmázolódjának”!*

A felületi festékréteggént alkalmazott tudományos megfogalmazás nem közelíti a nyelvészetet a *hard science* felé!¹¹

7.2. A „NYELV ÉS TÁRSADALOM” CÍMŰ FEJEZET

Ez a rész a 12. évfolyam könyvének utolsó fejezete (a nagy ismétlő áttekintés előtt). Választhattam volna a 10. évfolyam „Nyelvváltozatok” vagy a 12. évfolyam „A magyar nyelv története” c. fejezetét is. Mind könnyedén olvastatják magukat, ami kicsit csalóka, mert a rengeteg tény, adatot nehéz rögzítenie az olvasó memóriájának, egy-két elolvasásra bizonyára nem is sikerül, az összhatás azonban rendkívül kellemes, a harmadik elolvasás gondolatától sem viszolyog az ember. Tankönyvszöveget és ismeretterjesztő szöveget (bár a kettő nem ugyanaz) egyaránt így érdemes írni.

Azért választottam végül ezt a fejezetet a számomra legkedvesebbnek, mert többek között kényes kérdésekről is bölcsen szól. Nagyon tetszett az a tárgyilagosság, amellyel a határainkon túli magyarok problémáját kezeli, s különösen az, hogy nyelvükkel kapcsolatban felhívja a figyelmet (példákkal alátámasztva a megállapítást): „*sokszor szemléletesebb, ötletesebb, eredetibb formákat is találhatunk, mint a magyarországi magyarban*” (12/80). Ez rendkívül fontos, hiszen gyakran hallani sértő kritikát például a gyönyörű beszédű csíki székelyekről, miszerint „nem tudnak jól magyarul”. (Kevésbé érzékeny probléma, de hasonlóan bántó és igazságtalan magyarországi magyarok tájszólását „leparasztozni”, ezt is szépen kezeli a fejezet.) Vé-

leményem szerint példamutató tárgyilagossággal tárgyalják a szerzők mai nyelvhasználatunk leggyakoribb hibáit is, ez a józan hangvétel segít eligazodni a különféle fórumokon megnyilvánuló harcos puristák és lingvicizmust emlegető (ál?)liberálisok ellentétes álláspontja között.

7.3. ÖSSZEHASONLÍTÓ ADATOK A KÉT FEJEZET NYELVÉRŐL

Az egyik fejezetben a fogalmak bonyolultak (vagy talán csak a bemutatásuk bonyolult?), a másikban rengeteg az adat. A maga módján mindkét feladat nehéz a tankönyvírók számára. Az egyiket nem igazán sikerült megoldani, a másikat remekül. A különbség objektív okai után kutattam a két fejezet nyelvezetében. Az azonos szövegterjedelem érdekében a 12. évfolyam tankönyvéből csak a 12/74–77 oldalakat vettem figyelembe. Mindkét részletben csak a szerzők szövegét vizsgáltam, az idézeteket nem (bármennyire szerves részei is az ismeretközlésnek). A 10. évfolyam szövege 758, a 12. évfolyamé 768 szó.¹²

Először észrevettem a kettőspont (:) fontosságát. A 12. évfolyam szövegében (a továbbiakban SZL szöveg) 12 kettőspontot találtam, a 10. évfolyaméban (a továbbiakban SZT szöveg) csak 4 fordul elő.¹³ Az SZT szövegben a mind a 4 esetben felsorolás vagy idézet előtt áll, az SZL szövegben azonban például kötőszó helyett vagy névszói állítmány esetén a mondat tagolására is használják: „A 19. század eleje óta sokan leírták: pusztulnak, végveszélyben vannak a nyelvjárások” és „A több nyelvjáráscsoportot magában foglaló területi csoport neve: nyelvjárástípus vagy nyelvjárási régió” (10/75). Szigorú vizsgálat nélkül észrevétlenül maradó rejtett értelmezési segítség!

Az SZL szövegben a 768 szóból 112 határozott névelő (a mutatónévmás azt nem számoltam). Azonos szövegsajátosságok esetén az SZT szövegben a 758 szóból 108 névelőt várnánk, ezzel szemben mindössze 93 található. A különbség arra utal, hogy az SZT szövegben több a bonyolultabb összetételű névszói (például birtokos és/vagy igeneves) szerkezet, ami nehezíti a megértést.

A legmeglepőbb különbség: az igék száma. Az SZL szövegben 64 ige van, a SZT szövegben mindössze 42! (Mindkét szövegből 8-8 ige segédige-féle: a *van, volt, lesz, lehet* és a *kell* családba tartoznak, illetve az SZT szövegben van egy „*ami [az osztályozást] illeti*” és egy „*utalás történik*” fordulat.) Ez is az SZT szöveg erős nominalizáltságát mutatja.

8. A FELADATOK

Mivel a tankönyvek „megemlítő” típusúak, mind az új anyag elsajátítását, mind a képességek-készségek fejlesztését a feladatok végrehajtása teszi lehetővé. Az adott anyagrészt elsajátítását ellenőrző, az önellenőrzést is jól támogató kérdések mindig csak a feladatok után következnek. A feladatokról kevés kivétellel csak jókat lehet mondani.

A 3. pont végén már utaltam rá, hogy túlzottnak tartom az átlag feletti kreativitást igénylő feladatok számát, de az igazsághoz tartozik, hogy ezeket többnyire külön

színes jel különbözteti meg, a balsiker a tanulók érdemjegyét nyilván nem befolyásolja, a sikeres megoldások viszont csemegét jelenthetnek diáknak és tanárnak egyaránt. A „közönséges” feladatok közül is túl nehéznek érzem például magyar nyelvel kapcsolatos emlékmű kitalálását (9/17). Óvatosabban kellene mozogni más szakterületen, például katalóguscédulát készíttetni a gyerekek által kiválasztott kötetekhez (9/23) csak annak tudatosításával szabad, hogy *a korrekt bibliográfiai leírás és annak kiegészítése katalóguscédulává egy külön szakma része*, és ha nem a tanár (de inkább egy könyvtáros) által gondosan megválasztott könyvről van szó, *gyakorlatilag biztosra vehető, hogy a leírás hibás lesz*. Meg kell magyarázni a tanulóknak, hogy (a látszat ellenére) miért fontos a cédulák precizitása (akár papíron, akár számítógépen).

A ritka kifogások szemezgetése helyett következzenek *a feladatok méltatása*: hasznosak, okosak, változatosak, sokszor szellemesek. Tipizálásuk, csoportosításuk külön tanulmányt igényelne, mert az is nagy erényük, hogy általában több célt szolgálnak egyszerre, tehát nem egykönnyen tipizálhatók, viszont változatosságuknak is ez az egyik forrása. A szerzők találékonysága minden tiszteletet megérdemel. Megkockáztatom az állítást, hogy *jó tanár a feladatok alapján minden fontosat meg tudna tanítani a tankönyv szövege nélkül is*, mármint ha jutna rá idő. Szinte fájdalmas válogatni a jobbnál jobb feladatok közül. Mivel rendszerint elég időigényesek, a válogatás fokozottan szükséges. Ennek ellenére a BB javasolt átdolgozása során a feladatokat, véleményem szerint, nem szabad szelektálni.

Valamilyen módon a feladatok egyrészt a tanultak alaposabb „megemésztését” szolgálják, másrészt *gondolkodtatnak*, amit nem lehet eléggé dicsérni. A szerzők konkrét kérdések át- és végiggondoltatásával az *általános gondolkodási kultúrát* is fejlesztik. További pozitívum, hogy sok feladat (cseppet sem mellesleg) a tanulók *általános műveltségét* is bővíti. Unalmas feladatot szinte nem is találtam, még a beszédhangok képzésének (igazán kevésbé érdekesítő) témájához is sikerült kitalálni részletek detektívmunka-szerű összevadászását (9/79). Példa a picike ötletek jelentős hatására: halálos unalmat árasztana az a feladat, hogy különféle testületek nevét helyesen kell leírni; a szerzők tehát ezt kérik: *„Javítsd ki és írd le helyesen a következő cégek, intézmények hivatalos levelei fejlécének hibás nyomtatását!”* (10/125). Akaratlanul is elképzeljük a betűk méretét és típusát, a papír színét és tapintását, a fejléc elrendezését, és máris természetes értelmét látjuk a feladatnak! Viszonylag gyakran kell hibákat javítani, amit hagyományosan nem tartunk szerencsésnek, de ezekben a tankönyvekben kifejezetten élvezetes a javítás, nem jellemző a veszély, hogy a diák rossz változatot jegyez meg. A leggyakoribb elem a feladatokban a *szövegalkotás*, írásbeli szövegeké valamivel gyakoribb, mint szóbeli szövegeké, nem ritkán írásban kell előkészíteni szóbeli szöveget. Többféle feladat igyekszik tudatosítani *a beszélt és az írott nyelv* viszonyát. *A nem verbális kommunikációval* szintén több feladat foglalkozik. Nagyon jó *szerkesztői feladatokat* találunk (iskolarádió, iskolaújság, egy-egy műsor vagy éppen egy riport előkészítése, illetve utólagos elemzése, címadás stb.). Kellő számban fordulnak elő szövegek különféle *elemzését* célzó, valamint egy-egy szöveg *értelmezését* kívánó feladatok. Különféle feladatok készítenek fel *források* felhasználására és források felkutatására is, szép számmal akadnak gyűjtőmunkát igénylő feladatok. A négy év végére teljes jártasságot szereznek a tanulók a *szótárak és lexi-*

konok használatában. A feladatok gyakran kapcsolódnak az irodalmi ismeretekhez. Nagy hangsúlyt kap az *anyanyelvi ismeretek* aktivizálása és elég szerepet (de nem túlzottan sokat) a *nyelvtani ismeretek* ébren tartása, kiegészítése új elemekkel. A *nyelv változásán* belül kellő figyelem jut a *mai nyelv* jellegzetességeinek. Megkapja a kellő (de nem eltúlzott) figyelmet a *számítógép* és a *mobiltelefonia*. Mint láttuk, helyesírási tudnivalóknak kevés teret ad a tananyag (alapvető dolgokkal egyáltalán nem foglalkozik), de a legkülönbébb fejezetek végén találkozunk egy-egy odailló *helyesírási feladattal*, amelyek rendszerint „csemegék”. Talán a magyart és a tanult idegen nyelveket összevető feladatokból lehetne több, de így is a (minőségi) bőség zavarával kell megküzdeni.

Végül néhány feladat mutatóba a kedvenceim közül: „*Tudsz-e olyan témát, téged érdeklő, foglalkoztató dolgot említeni, amelyről nem hallottál, nem láttál semmit a rádióban és a televízióban?*” (9/61); „*A következő kulturális utalásokat gyakran használják szónoklatokban, előadásokban. Nézz utána, és mondd el, milyen történetekre utalnak! bábeli nyelvzavar, paradicsomi boldogság, pirruszi győzelem, gordiuszi csomó, Prokrasztész ágya, Akhilleusz sarka, machiavellianus politika, Augiász istállója*” (10/85); „*Mondd el véleményed a következő kapcsolatjelző jelenségekről! ajándékozás – borralaló – udvarlás. Sorolj fel további szavakat, kifejezéseket a borralaló jelenségére! Más nyelvek hogyan fejezik ki a borralalót?*” (11/71); „*A verbális és nem verbális (nem nyelvi) gondolkodás különbségére irányít rá a következő feladat. Mondd el, melyik esetben van szerepe inkább a vizualitásnak, és melyikben a nyelvnek! a) Gondolj az iskolára! Próbáld meg felidézni az útvonalat, amelyet minden nap megteszel az iskoládig! b) Képzeld el, hogy egy magyarul is értő amerikai diák barátodnak kell elmagyaráznod, hogy hol is van az iskolád! Tervezd meg a magyarázat lépéseit anélkül, hogy bármit hangosan kimondanál!*” (12/25); „*Indokold vagy cáfold az állítást: »A nyomtatás nemcsak a helyesírást és a nyelvtant változtatta meg, de a nyelvek hanglejtését és ragozását is, és lehetővé tette a nyelvtani hibákat« (McLuhan)*” (12/71).

JEGYZETEK

¹ Pl. 9/74, 75; 10/44; 12/27. Itt és a főszövegben is a tankönyvi helyekre hivatkozom úgy, hogy zárójelbe téve megadom az évfolyam számát és / jel után az oldalszámo(ka)t.

² Önálló tanulmányt érdemelne az anyagban felhasznált irodalmi szemelvények elemzése. Itt csupán egyetlen műalkotás ellen emelnék kifogást. Utassy József „Az én keresztem” című munkája egy feszület körvonala, benne az IRNI betűkkel (12/163). Az ötlet megítélésem szerint blaszfémia.

³ A tanári segédletek tanulmányozásától hamar elvette a kedvem a 9. évfolyamhoz tartozó néhány oldal. Az a kisebb baj, hogy nem jutott idő korrektúrára. A 10. oldalon egy tankönyvi feladat helyes megoldását ismertetik, a feladat szerint egy hírben kell megtalálni a hibákat. Idézek: „Nyelvi hiba: legkevesebb 51 iskolás sérült meg. Mintha kevesellné. Jobb lenne: Mintegy 51 iskolás sérült meg...” Balázs Géza nyelvművelő tevékenységének őszinte tisztelőjeként csodálkozva olvastam ezt a részletet. Ha „legkevesebb 51” iskolás sérült meg, akkor vélhetően 51-nél több is, ez a nyelvi szerkezet nem kevesell, hanem sokall. Ha „legfeljebb 51” iskolás sérült meg, akkor több semmiképpen, vélhetően csak kevesebb, ez lenne a „megnyug-

tató”, és ezért helytelenítendő változat. Hiba viszont „mintegy 51” gyereket emlegetni, az 51 pontos szám, nem lehet esetleg 51 és fél vagy csak 50 és háromnegyed gyerek. „Mintegy 50” lenne a helyes változat.

⁴ Miközben például *Austin* és *Searle* előfordul (a kifogás nem ellenük irányul).

⁵ Crystal (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Bp, Osiris. 528.

⁶ Lásd például Vajda Erik dolgozatát a Tudományos és Műszaki Tájékoztatás 1978. márciusi számában.

⁷ Sokkal bonyolultabb a helyzet a *meghatározás* és a *definíció* megkülönböztetése kapcsán (10/111–112). Először is nem tudom, melyik értelmező szótárunk támogatja a tanítandó különbséget. A továbbiakhoz az idézetben követem az eredeti kiemeléseket: „...*ha* egy síkidom **háromszög**, *akkor* szögeinek összege 180°. Ez a meghatározás nyilvánvalóan ellenkező irányban olvasva is érvényes, ugyanis: *ha* egy síkidom szögeinek összege 180 fok, *akkor* az **háromszög**. Ennek következtében ez a meghatározás definíció.” Az állítás saját tanulmányaim alapján és megkérdezett matematikus ismerőseim véleménye szerint nem definíció/meghatározás. A témakört összefoglaló munkát keresve találtam egy fantasztikus áttekintő és elemző könyvet a definíciókról, a definiálás céljairól és módszereiről (Robinson, Richard (1950): *Definition*. Oxford, Clarendon Press. 208 o.). Ennek az alapján (különösen pp. 96–107) belátható, hogy a kérdéses állítás valóban definíció, ha nem is a definiálás leggyakoribb és legismertebb módszereit alkalmazza. Mégis úgy vélem, hogy a következő kiadás előtt célszerű véleményeztetni ezt a részt néhány matematika szakos gyakorló tanárral.

⁸ A legelső mondat eleje: „A tankönyv Bevezetésében található táblázatának SZÖVEGTAN TÁRSTUDOMÁNYOK feliratú oszlopában ...” (10/65) – minek a mijében?

Ezt követően a táblázatból idézve: „A MAGYAR NYELVŰ SZÖVEGEK TIPOLÓGIAI SZÖVEGTANI TÁRSTUDOMÁNYA” – nyilvánvalóan nem a szövegeknek van társtudománya.

„A szövegfajta szakszóval olyan szövegosztályt jelölünk meg, amelynek szövegeit belső tulajdonságuk (...) önmagában véve is meghatároz...” – anyagi ragozás tárgyias ragozás helyett (10/70).

Anyanyelvi tankönyvekben perfekcionista módon kell fogalmazni!

A 11. évfolyam szövegtani részével birkózva időnként egyenesen úgy éreztem, hogy engem bizony „folyamatba mártottak”. Tessék felrajzolni a következő alcím szerkezetét: „A szókapcsolatok és a mondatok hangalakja és jelentése viszonyának formái a szövegben” (11/53).

Példa a túlbeszélő tudományoskodás okozta zavarra (11/11): „Könnyű volt belátnotok, hogy a létrehozott hengerpalástban a nyelvészeti tudományágak és a szövegtani tudományok oszlopa is érintkező kapcsolatba került egymással, amelynek jelentősége azzal magyarázható, hogy a szövegtani társtudományok felépítéséhez és alkalmazásához is szükség van nyelvészeti ismeretekre.” A mondat szigorúan véve *a kapcsolatnak a jelentőségéről* szól, de akkor mi szükség az első felére? Gyanítható, hogy *a kapcsolat létrejötte, az érintkezésbe kerülés* (mármint a hengerpalást révén) a jelentős mozzanat, de akkor az *aminek* névmást kellett volna használni. Az egész mondat kusza.

Más anyagrészekben is akad példa rejtőzködő zavarra (10/21): „...a különféle informatikai rendszerek (világháló) segítségével ma már egy könyvtárból sok más könyvtár, adatbázis, információ elérhető, »keresőprogramokkal« kereshető és megszerezhető (»letölthető«).” Vigyázat, könyvtárakat nem lehet letölteni!

Ezek az apróságokon túllépve törekszem a nyelvi nehézségek megvilágítására a 7.3. pontban.

⁹ Igencsak meglepett, hogy az egyszerű párbeszéd „...többnyire egy témát tárgyal, vagy egy beszédet hajt végre” [kiemelés Sz. É.], de ez jelentéktelen részlet a tárgyalt téma szempontjából.

¹⁰ A rendszerint sokat segítő vázlatok között ez a vázlat kivétel.

¹¹ A *szövegfajta* és a *szövegípus* olyan terminusok, amelyek egymáshoz képest nem érzékeltek a jelölt tartalmak különbségét. Fordítva is nyugodtan használhatók lennének, az egyetlen ellenérv talán a potenciális **szövegalfajta* rossz hangzása. Ez természetesen nem kritika a tankönyvvel szemben, csak még egy érv amellet, hogy ebben az esetben a tananyag különösen világos, áttekinthető tálalására lett volna szükség.

Egyetemistaként abban a szerencsében lehetett részem, hogy hallgathattam Petőfi S. János előadásait (akkor nyelvstatisztikáról), majd három évig egy szobában dolgozhattam vele az MTA Számítástechnikai Központjában. Csodálatosan magyarázott katedrán és szomszéd asztalnál egyaránt. Különös képessége van arra, hogy bonyolult dolgokat rendszerbe foglalva átvilágítson és könnyen érthetővé tegyen. A szövegtani ismeretek oktatásában úttörő tankönyvcsalád a javasolt átdolgozás után még méltóbbá válhatna az ő nevéhez.

¹² A számlálásokat ismétléssel ellenőriztem, kisebb hibák természetesen előfordulhattak. Az arányokat illetően valószínűleg nincs tévedés.

¹³ SZL mint szociolingvisztika, SZT mint szövegtan.

TERTS ISTVÁN

ADALÉKOK AZ ISKOLAI NYELVTAN OKTATÁSÁRÓL

(LOTZ JÁNOS 1942-ES VITAIRATÁNAK FORDÍTÁSÁVAL)

„[...] a nyolc szófaj [...] terén a legtöbb kérdésről számosan eltérő módon gondolkodnak és írnak [...] minden szófaj zavarosnak tűnik a legtöbb ember számára [...]” VII. század¹

„[...] minden mással felhagyva több mint húsz éve gyöttri és emészti magát a grammatikával, és boldognak nevezné magát, ha hátralevő idejében csak a nyolc beszédrészt biztosan megtudná határozni, ami szerinte sem a görögöknek, sem a latinoknak nem sikerült teljesen. Mintha legalábbis háborúval kellene megtorolni, ha valaki a kötőszót határozói természetűnek tartja. És mindez abból fakad, hogy annyiféle grammatika van, ahány grammatikus, sőt még több, hiszen az én Aldusom egymaga több mint ötször adott ki grammatikát” (1511).²
„Van-e a magyarban tulajdonnév?” (1977)³

Két helyen is foglalkoztam nemrégén azzal az „örökzöld” kérdéssel, hogy mi lehetne az iskolai nyelvtanítás és a nyelvtudomány helyes viszonya.⁴ A lehetőségekhez képest idéztem Lotz Jánosnak egy nálunk nem ismert, legalábbis nem idézett svéd nyelvű írásából (eredetileg előadásából), de ott természetesen nem volt mód a teljes szöveg közlésére. E kötet szerkesztője javasolta, hogy a teljes svédből lefordított Lotz-szöveget közöljem itt. Lotz példái (mind a tankönyvek módszeréről, mind a nyelvek) svédnek, de természetesen ez csak történelmi véletlen. Igaz, hogy gondolatmenetének és elemzéseinek bizonyos részei később átkerültek más írásaiba és aztán a Szonettkoszorú kötetbe, dokumentumértéke miatt talán mások örömeire is szolgál, ha teljes egészében hozzáférhető lesz ez a Lotz-írás.

Mivel az írást kísérő jegyzeteim egy része az említett, de nehezen hozzáférhető helyen, illetve még meg sem jelent, talán nem baj, ha bizonyos átfedések adódnak ezzel az írással.

A jelen írás I. része e Lotz-szöveg jegyzetekkel kísért magyar szövege. Az azonnali értelmezést, magyarázatot stb. igénylő jegyzeteket folyamatosan, a hosszabb kiegészítéseket és kitérőket tartalmazókat viszont a szöveg végén helyeztem el (a Lotz-fordításon kívüli részekhez sem készítettem külön bibliográfiát, hanem minden adatot a szövegvégi jegyzetben helyeztem el.)

A hosszú Lotz-szöveget nem véltem szükségesnek dőlten közölni, hiszen egyértelmű, hogy a teljes I. rész az ő szövege. Tipográfiájában a Lotz-szöveg megőrzi az eredeti formát, viszont a jegyzetekben a nyelvi példákat dőlt, az értelmezéseket aposztrófjelzi, és Lotztól eltérően az idézőjel nem nyelvészeti funkciójú.

Az eredeti előadásnak sajátos utóélete volt, ez a rövid II. rész tárgya.

Bár semmiféle méltánytalanságról nem volna szó, ha csak a Lotz-szöveget tartalmazná ez az írás, felhasználhatnám az alkalmat, hogy egy külön III. részben röviden összefoglaljam saját felfogásomat az iskolai nyelvtan ügyéről. Eközben egyben felhívva a fi-

gyelmet néhány olyan írásra, mely ha nem is közvetlenül az anyanyelvoktatást, de annak kontextusát igen jól elemzi, és a kivezető utak tekintetében is jó ötletforrásnak tűnik. Ezek közül Snell szövegét le kellett fordítani, a többit csak idézni és a legszükségesebb kiegészítésekkel ellátni. Hosszas gondolkodás után azonban másképp döntöttem: mégsem élek ezzel a lehetőséggel, mert túl hosszúra nyúlna az írás, meg aztán kiáltvány már sok készült, tervezet is, újabb helyett talán elég, ha az ember magának végiggondolja a dolgokat, és csak annyit ad közre, ami másoknak segítségére lehet.

Úgy gondolom, az a leghasznosabb, ha a felsőoktatásba belépők számára a felsőfokú nyelvészeti tanulmányokat megalapozandó olyan munkafüzetek készülnek, melyeket lehetőleg szemináriumokon, vagyis közösen dolgozunk fel (szándékos a többes szám, hiszen többfelől lehet és kell megközelíteni a nyelvtudományt); a középiskola és az egyetem nyelv- és nyelvészet (és persze általában tudomány) szemlélete közötti hatalmas és egyre táguló hasadékat még leginkább valahogy így lehet áthidalni, ami nagyon fontos, mert hiszen az egyetemi tanulmányok sikere nem annyira az itt készülő épület önértékén, hanem megalapozásán múlik. Összeállítottam tehát egy kurzust ilyen kérdések köré: miért népszerűtlen a nyelvtan, miért nehéz stb. Ezek közismert kérdések, de ha maguk az érintettek is közreműködnek az utólagos diagnosztizálásban, akkor talán hitelesebb lesz a végeredmény, nagyobb a nekibuzdulás, mint ha készen kapnák a jobbnál jobb ötleteket. A III. részben néhány olyan „viatindító” szöveget közlök tehát, amely köré e kérdések elemzése és megválaszolása felépíthető. A magam véleményét – ha egyáltalán – a jegyzetekben közlöm. Ismétlem: egy 10-12 hétre/alkalomra tervezett kurzusról van szó, mely természetesen nemcsak elvi síkon mozog, hanem gyakorlati (jó és rossz) példák elemzését is tartalmazza (nem utolsósorban éppen ebből a Lotz-szövegből valókat). Itt csak afféle kóstolót közlök, főleg olyan szövegeket, melyek érdekességük, aktualitásuk ellenére talán nem közismertek.

Nem szerénységből, hanem módszertani megfontolásból vállalom tehát ebben a részben inkább csak a közvetítő szerepét. (A pozitív kifejtésnek egyébként természetesen szerves részét alkotná a jelenlegi magyarországi piac kritikai szemlézése. A tankönyvek – immár szinte áttekinthetetlen – területén eleve alig van tapasztalatom, de ha csak az általam ismert és fontosnak tartott olyan segédeszközökre szorítkoznék, mint pl. az iskolai használatra szánt műnyelvi szótárak vagy az ismeretterjesztő irodalom, akkor is hosszú „review article” kerekedne ki.)

I.

1940-ben a 27 éves (és már egy éve ottani egyetemi docens) Lotz János előadást tartott Stockholmban az ottani Filológiai Egyesületben; az előadás írásban is megjelent 1942-ben ugyancsak svédül.⁵

Lotz János: Grammatika Kritika

A hagyományos nyelvtan régi diszciplína, már a görögöknél kialakult. De még a modern nyelvészetben is ez szolgáltatja az egyedüli megalapozást, annak ellenére, hogy kényszerzubbonynak bizonyult a modern nyelvek leírásában. Ezt a tényt azon-

ban nem szabad csupán érdekes tudománytörténeti és pedagógiai kuriózumnak tekintenük, mivel a grammatikaoktatás mai formája igencsak halvány képét nyújtja a nyelvi valóságnak – és ezt a képet csak nagyon ritkán helyesbítjük –, ez pedig jogos ellenérzést vált ki a nyelvtanulókból és örökre elveszi a kedvüket a nyelv bármiféle megismerésétől.

A következőkben néhány példát hozok iskolai grammatikákból, melyek ezt tanúsítják. Az idézetek többnyire a jelenleg használatos svéd [anyanyelvi] grammatikákból valók, nem mintha ezek rosszabbak volnának a többiekénél, de az anyanyelv elemzése szolgál a többi nyelvről alkotott elképzelés alapjául, és még ez a korlátozott terület is jól mutatja a gyengeségeket. A forrást nem adom meg, mert csupán az idézet érdekes ebben az összefüggésben. A kép természetesen az állatorvostani könyvek címlapjának lovára fog emlékeztetni; ennek megvan minden elgondolható betegsége, melyek a valóságban egyetlen lónál sem fordulnak elő egyszerre; a felsorolt esetek azonban ennek ellenére tipikusak, és egyik cím nélkül idézett grammatika sem mentes a súlyos hibáktól.

1. *A hagyományos grammatika elméletileg nincs megalapozva, vagy pedig nyilvánvalóan hibás előfeltevésekből indul ki.*

Ez nem olyan meglepő. Az elméleti érdeklődés a legtöbb kutató nyelvésztől idegen. Sok nyelvész elutasítja az elméleti elemzést mint szerinte kevésbé eredményes módszert, és az elmélet nélküli anyagfeldolgozásban látja az ideális megoldást. Időközben azonban már a pozitivistá nyelvészeten is rámutattak arra, hogy naiv dolog ennyire bízni az anyagban. Ezt mutatja az is, hogy ezen irányzat egyik legnagyobb képviselője, Hermann Paul⁶ így ír: „Önmagunkat csapjuk be, ha úgy gondoljuk: akár a legegyszerűbb történeti⁷ tényt is meg lehet állapítani anélkül, hogy spekulációt [nyilván teoretizálásnak értendő] adnánk hozzá. Csak éppen tudatlanul spekulálunk, és a szerencsés ösztönnek köszönhető, hogy telibe találunk... Ennek az a természetes folyamánya, hogy egy sor önkényesség csúszik be, és ebből iskolák és vélemények vég nélküli vitája következik. Innen csak egy kiút lehetséges: arra van szükség, hogy a módszereket teljes komolysággal vezessük vissza az alapelvekre.” (*Prinzipien der Sprachgeschichte*, 5, 1920, 5). (Az más kérdés, hogy Paul historizmusa nem alkalmas megalapozás erre a célra.)

Szokás eleve elutasítani a grammatikán belül a logikai rendszerezést, ez az álláspont rejlik az ilyenfajta felfogás mögött: „A nyelv nem logikus. Példának okáért a mi mellékmondat-leírásunk, ha egy fogalom meghatározása volna, nagyon-nagyon logikátlan definíció volna. Ugyanakkor nem az a cél, hogy egy fogalmat határozzunk meg; egy olyan nyelvi szkéma megvilágításáról van szó, amely minden svéd emberben működik. Mivel ez nem logikusan alakult ki, kijelentésünk szükségképpen logikátlanságot fog mutatni, ha igaz akar lenni... A következetlenség pedig ténylegesen a nyelvben rejlik, ezért meg kell jelennie a nyelvészetben is.”

Amikor azonban így érvelnek a nyelvtan logikátlan természetével, akkor ennek az az oka, hogy nem világos a felfogásuk a logikusság, illetve helyesebben a logikátlanság fogalmáról. Annak ugyanis, hogy valami nem logikus, két teljesen különböző jelentése lehet: *a)* hogy ellenkezik bizonyos logikai alapelvekkel, azaz hogy ellentmondásos, dialektikus, illogikus; *b)* azt is jelentheti, hogy a logika területén kívül esik,

azaz hogy alogikus. Az a tény, hogy bizonyos állatok tüdővel lélegzenek, mások pedig kopolyával, alogikus tény, mely nem jogosítja fel a zoológusokat arra, hogy egymásnak ellentmondó, illogikus következtetéseket vonjanak le. És az a tény, hogy a nyelv alogikus, ahogy egy mozdony vagy egy lírai vers is az, ugyancsak nem jogosítja fel a nyelvészt arra, hogy illogikus legyen.

2. Hamis képét nyújtja a valóságnak, mert

a) semmitmondó, hamis, következtelen és ellentmondásos meghatározásokat tartalmaz;

b) a leírt tények gyakran elavultak vagy meg vannak hamisítva;

c) az elemzés felszínes, nem teljes, értelmetlen vagy akár meg is bicsaklik, és fantáziálásba kezd, elvész a részletekben;

d) félrevezető terminológiát használ.

a) Az igének ez a bevezetése például igencsak keveset mond erről a szófajról: „Majdnem minden igének van egy olyan alakja, amely elé odatehető az *att*, pl. *att jaga* [vadászni]”.⁸

Teljesen hibás a következő meghatározás: „Prepozíciónak (előljárónak) az olyan szót nevezük, amely rendszerint egy főnév elé kerül, amikor az egy másik szót határoz meg.” A dolog teljesen másképp áll a svédben. Az előljáró a legtermészetesebb módon előfordul névmásoknál is. Továbbá mindig a mondat végén áll a *som*-mal és gyakran a kérdő-vonatkozó névmással bevezetett mondatokban [ahogy az angolban is; *som*: amely, ami]”. Ezenfelül vitatható, mennyire igaz az, hogy az előljárószavaknak mindig nominális vonatkozásuk van. (A meghatározást egész egyszerűen átvették a latin grammatikából, ahol néhány kisszámú kivétellel érvényes.)

A felosztások gyakran az elemi logika elveit is megsértik. A szófajok rendszerének szokásos felosztása például teljes mértékben megérdemli Kalepky⁹ találó kritikáját: „A legtöbb iskolai nyelvtan a következő – kis változtatásokkal a tudományos nyelvtanokban is használatos és évszázadok óta érvényben levő – felsorolást adja: (1) főnevek, (2) névelők, (3) melléknevek, (4) számnevek, (5) névmások, (6) igék, (7) határozószók, (8) előljárószók, (9) kötőszók, (10) indulatszók. Aki a szófajmegnevezéseknek ezt a sorát elfogulatlanul és figyelmesen végignézi, végül kénytelen lesz csodálkozni azon, hogy oly sok filológusnemzedék elfogadott és a következő nemzedékeknek továbbadott egy ilyen tárgyyszerűtlen felsorolást. A megnevezés háromszor a jelentés alapján történik, háromszor egy más szófajhoz fűződő viszony alapján, kétszer a (részben tényleges, részben vélt) funkció alapján, végül kétszer a mondat meghatározott vagy pedig bármely szavához képesti (részben tényleges, részben vélt) helyzet alapján. Ha az itt megállapított módszert átvisszük az ember fajra, akkor körülbelül ezt a sort kapjuk: (1) férfiak, (2) csecsemők, (3) kislányok, (4) felnőttek, (5) segédmunkások, (6) nők, (7) kislányok, (8) előlvasók, (9) rabszolgák, (10) utcagyerekek” (*Neuaufbau der Grammatik*. Lipcse- Berlin 1928, 66–67).¹⁰

Ha úgy fogjuk fel, hogy az olyan szerkezetek, mint a svéd *skulle ha gjort*, a német *gemacht worden sein* [angol megfelelőik: *should have done, to have been made*] az igei paradigmába tartoznak, akkor ezeket az eltérő elemeket vagy egy szónak kell tekintenünk, még ha száz más szó választaná is el őket egymástól, és ez tényleg elő is fordul például a németben, és ez a szótanban teljes anarchiához vezet, vagy pedig azt a

következtetést kell levonnunk, hogy mivel az ige szófaj, egy szó több szóból is állhat (az összetett szavak problémája nem azonos ezzel).

b) A például felhozott alakok gyakran elavultak vagy tisztán íróasztalnál kiagyalt szerkezetek. Az olyan elavult példák [mint mondjuk magyar *írtam légyen* vagy *mondandok*], legjobb esetben is a lábjegyzetbe valók, és nem tartoznak egy normális újsvéd ige paradigmájába.

Gyakran alkotnak olyan fogalmakat, melyek nem illenek a nyelvhez, és ha következetesen akarunk lenni, akkor ez a következő eredményre vezet: „Nagyobb nehézséget jelentenek azok a határozószók, melyek fokozhatók (...hamarabb, leghamarabb). Ezeket kétféle módon szemlélhetjük. Mivel az idetartozó alakok nagy részben szorosán kapcsolódnak a melléknév paradigmájához, felfoghatók (akárcsak az olyan alapfokok, mint a hamar, lásd hamar munka ritkán jó) úgy, mint a melléknév paradigmájához tartozó, habár határozószóként használt alakok. Másrészről azt is meg lehet csinálni, hogy a határozószó szófajába utaljuk őket, de akkor az ilyen formákat elszigeteltnek kell tekinteni; a felfogás szerint egyik esetben sem lehetséges összeegyeztetni a ragozhatóság [a magyar jelzés is a flexióba tartozik az indoeurópai nyelvek nyelvtani hagyománya szerint, ahol a kettőt egyetlen fogalomnak tekintik] és jegyét a határozószó fogalmával” (ez olvasható egy igen érdekes bizottsági jelentésben). Arra kell gondolnunk, hogyan válaszolt Hegel, amikor rámutattak, hogy rendszere nem illik össze a valósággal: „Annál rosszabb a tényeknek” (Um so schlimmer für die Tatsachen).

c) Az elemzés felületes. Abból ítélve, hogy még társasági beszélgetésekben is milyen népszerű, általánosan elterjedt az a nézet, hogy „A főnév neme (genusa) a svédben, ahogy a németben és a latinban is, régóta hármasság volt.¹¹ De most már négy nem van. Hímnemű vagy han-nemű egy főnév, ha hannel helyettesíthető, és nőnemű vagy hon-nemű egy főnév akkor, ha honnal helyettesíthető.¹² Reális nemű vagy den-nemű egy főnév akkor, ha dennel helyettesíthető. Akkor semleges nemű vagy det-nemű egy főnév, ha dettel helyettesíthető.”¹³ Eltekintve attól, hogy valamit a helyettesítőjével jellemezni igencsak vitatható elv, egyszerűen belátható, hogy hagyományos-képszerű alkalmazások kivételével a han személyes névmás valóságos hímnemű személyekre, hon pedig nőneműekre vonatkozik, den és det pedig olyan főnevekre, amelyeknek bizonyos formális sajátágaik vannak (amilyen a határozott névelős [végartikulusos] alak és a többes szám képzése, valamint a jelzőkkel való egyeztetés); vagyis itt két teljesen különböző felosztási alapról van szó. (Erről részletesebben lásd a következő bekezdésben.)

A felületesség néha olyan mértékű, hogy bizonyos problémafelvetések egész egyszerűen ki is maradnak. Jó néhány nyelvszakos diáktól megkérdeztem, milyen mondatrész az *och* [és, kiejtése ok] a *han och hon* [angolul *he and she*] vagy *Kalle* [férfi név] a *Kalle, kom* [Kalle, gyere] szerkezetben. Egyetlenegy sem gondolt közülük arra, hogy a mondatmegoldó drillnek itt hézaga van.

Értelmetlen darálás lesz a felsorolás az olyan paradigmákban, mint például *jag älskade, du älskade, han, hon, den, det älskade, vi älskade, ni älskade, de* [ejtése dom] *älskade* [szerettem, szerettél stb.] (ahogy az angol grammatikákban is). Itt nyilvánvalóan nem az ige paradigmájáról, hanem nagyon egyszerű szintaktikai szerkezetekről van szó.

Ilyen körülmények között nem olyan meglepő, ha valaki könnyen megbicsaklik, és a képzeletnek szabad teret engedve tiszta fantáziatermékeket hoz létre, melyeket nem igazol a nyelvi anyag. Gátlás nélkül „kitöltene” elliptikus mondatokat: *god dag* [jó napot, ejtése: gudda] tárgynak számít, mert itt szerintük kimaradt egy „kívánok önnek” (mely valószínűleg sohasem állt ott), holott a svédben vannak olyan szerkezetek, mint például *Gud jul önskas av Kalle* [szó szerint: jó karácsony kívántatik Kalle által], itt pedig az »elliptikus rész« alany. Vagy pedig más esetekben fantáziadús módon értelmeznek, pl. Hu (=jag ryser [megborzongok!] vagy detta är gräsligt [ez szörnyű] vagy valami hasonló)! Hysch! (=Ni skall vara tysta) [Legyen csöndben]. De ez a két mondat: „A kutya ugat” és „Annak az emlős állatfajnak a képviselője, amelynek a zoológiában *canis familiaris* a neve, levegőrezgést okoz az erre az állatfajra jellemző módon”, csak nem „=” grammatikai vagy nyelvi szempontból? – A névmásokat finom csoportokra osztják: anforikus, demonstratív [mutató], determinatív (ez a svéd nyelv tanulásába kezdő külföldiekre mély benyomást tesz); de közelebből megvizsgálva az látszik, hogy általában az intenzitásról és szintaktikai körülményekről van szó, és ennek semmi köze a névmás csoportjellegéhez. Ugyanilyen joggal meg lehetne különböztetni a svédben emfaticus és normális melléneveket is. Nem csoda, ha saját bevallásuk szerint még a tanárok is csak nehézségekkel tudnak különbséget tenni ezek között a különböző deiktikus elemek között.

A terminológia zavart kelt. Nem az itt a kérdés, hogy higgyünk a terminusok vagy a szavak „igaz” jelentésében.¹⁴ Akkuzatívusz pl. kétségkívül félrefordítás a görögből,¹⁵ mégis értelmetlen dolog volna leváltani az olyan nyelvek leírásában, ahol ez a kategória valóban előfordul (az más kérdés, hogy a svédből hiányzik). De az olyan műszó, mint adverbium [határozószó] különösen alkalmatlan, mert ez a szófaj [neve ellenére, mely eredetileg „igéhez”-t jelent] nem kapcsolódik az ige kategóriájához, hanem a névszókkal tartozik egybe. – Az objektum [tárgy] műszóval kapcsolatos zavar még nagyobb, mivel a határozószót mégiscsak sokan képesek felfogni, de lényegesen nehezebb kideríteni, hogy az akkuzatívuszi tárgy, datívuszi tárgy és infinitívuszi tárgy kifejezések mögött igazából két kategória rejlik; egyrésztől az, amely bennefoglaltatik a cselekvésben (a francia *objet direct*), másrésztől az, amelyikre a cselekvés irányul (*objet indirect*). Az infinitívusz és az akkuzatívusz ebben az összefüggésben azokat az állítólagos formális szókat jelöli, amelyek ki tudják fejezni a tárgyat, datívusz viszont, amelynek a svéd grammatikában semmiféle méltányos helye nincsen, ezt a kategóriát egy teljesen más szintaktikai kategóriává változtatja. (Egy nagyon kiváló skandináv nyelvész elmesélte nekem, hogy ez a probléma csak sokévi egyetemi tanári szolgálat után világosodott meg előtte.) – Egy olyan mondatban, mint „A ház [van] nagy” ha az állítmánykiegészítő műszónak méltányos és normális jelentést akarunk adni, a vant és nem a nagyot kellene kiegészítőnek tekinteni. És í. t.

3. Antididaktikus és gyakran nem is becsületes

Az olyan oktatás, amely szellemi szaltó mortálékra, értelmetlenségekre és a világgóság hiányára kényszerít, nem tudja megragadni a tanulók érdeklődését, így aztán a grammatika szó egész életükre az unalmasság színönímájává lesz.¹⁶

Ahelyett, hogy betekintést nyújtana a nyelv legbelső szerkezetébe és kifejezési formáiba, ez az oktatás reménytelen szabály-összevisszasággal szolgál, nyomban mellékel-

ve azokat a kivételeket, amelyek érvénytelenítik az éppen csak elmondottakat. Nyoma sincs annak, hogy megértenék a stilisztikai finomságokat, akár az idegen nyelvbülieket, akár a sajátbülieket, hanem csak primitív elrendezésről és sok anyagról van szó.

Ilyen körülmények között nem olyan meglepő, hogy egyes nyelvtanok szemfényvesztéshez és „gólyamesékhez” menekülnek. A legtöbb kiadást megért grammatikában már legalább harminc éve áll ez a megfogalmazás: „A nyelvtan (grammatika) egy nyelv törvényeit állapítja meg. Részei: 1) Hangtan: a nyelv fizikai anyagáról, vagyis a beszédhangokról szóló tan... 2) Jelentéstan: a nyelv pszichikai (=lelki) anyagáról szóló tan... 3) Alaktan: az azon alakokról szóló tan, melyeket a fizikai és pszichikai anyag egymással alkot, azaz a nyelvi formáké...A jelentéstanak régóta, bár helytelenül, egyáltalán nincsen önálló helye a grammatikában. A jelen nyelvtankönyvben pedagógiai okokból az alaktannal együtt tárgyaljuk.” Más szóval: a szerző teljes mértékben tudatában van annak, hogy hamis képpel szolgál – a jelentéstan és az alaktan két teljesen külön grammatikai terület a meggyőződése szerint –, de mégis összekapcsolja őket „pedagógiai okokból”. (Én magam nem hiszem, hogy e két diszciplína szétválasztása megvalósítható; Noreen¹⁷ kísérletet tett erre a Várt Språk-ban, de nem sikerült neki külön tartani őket, de ez már más kérdés.) Mit szólna az iskolafelügyelet, ha egy állattankönyvben a következő állna: „A ceteket régóta, bár helytelenül, a halakhoz sorolják. A jelen bemutatásban pedagógiai okokból továbbra is a halakkal együtt tárgyaljuk őket”? Miért éppen a grammatikában szabad tudatos tévtanokat ismertetni? Nem okosabb és pedagógikusabb, ha – abban az esetben, ha úgy véljük: a gyerekek nem képesek megérteni ilyen elvont problémákat – várunk a tárgyalásukkal a magasabb osztályokig, és kezdetben a direkt módszer szerint tanítunk ahelyett, hogy hamisságokat tanítanánk, amelyeket ráadásul soha nem is korrigálunk? Milyen felfogást kap egy intelligens iskolás az oktatástechnikától, ha ezt olvassa? És miért fedi el a szerző az elégtelen tárgyalásmódot saját munkájában azzal, hogy álszent módon magasabb „pedagógiai” szempontokra hivatkozik; ezek sohasem kívánják meg azt, hogy hibás ismeretekkel szolgáljunk.

Reformra van szükség!

ELMÉLET

A grammatika problémáját nagyon nehéz megoldani. Ami itt következik, az is csak kísérlet arra, hogy új szempontokat alkalmazzunk a grammatikai kérdések kezelésében. Ennek részletesebb kifejtésére más helyen keríték sort,¹⁸ itt csak néhány tömör utalásra van mód. A következő problémakörök (terminológia, a kategóriák meghatározása, a rendszerezés és a bemutatás) mind konkrét jellegűek, és nincsenek külső, pl. szervezési vagy pedagógiai vonatkozásaik.

1. Terminológia

Ez a probléma nagyon kényes, de ettől nem kevésbé fontos. Az egységes, következetes és világos terminológia megkönnyíti mind a tudományos munkát, mind az oktatást. Mindenekelőtt meg kellene szabadulni a legfélrevezetőbb műszavaktól. (Én magam a „modulatív”-ot használom semleges terminusként a határozószó megjelölésére;

és „adresszátum”-ot vagy „interessent”-et [érdekelt] a datívusztárgyra.) — Ezenfelül hajlékonyabbá lehetne tenni a terminológiát azzal, hogy jobban kihasználjuk saját nyelvünk kifejezési lehetőségeit. Nem volna alkalmasabb a „teljes (totális) kérdés” és a »részleges (parciális) kérdés« műszó erre a két kérdéstípusra: „Jön?” és „Mikor jön?”, mint a most használatos eldöntendő és kiegészítendő kérdés (a német Entscheidungs- und Ergänzungsfrage nyomán)?¹⁹

2. A kategóriák meghatározása

Ez a grammatika központi kérdése. Az e téren megfigyelhető fogyatékoságok a felőlők a nyelvten mai zavaraiért. Az egyik nyelvet ugyanis általában egy másik nyelv, a legtöbbször a latin felől szemléljük.²⁰ (A helyzetet még tovább bonyolítja az, hogy még a latin nyelv leírása sem mentes a félreértésektől és egy sor naivitástól.) Ilyen körülmények között a kategóriák rosszul illenek ahhoz a nyelvhez, amelyet le akarnak írni; se szeri, se száma a kivételeknek és az alszabályoknak, és az éppen ebben a nyelvben aktuális kategóriáknak elrejtőzik az értéke. Egy idegen nyelv ilyen kezelési mód mellett szükségképpen sajátosnak tűnik. Az a naiv valóságelemzés, amely „általános emberi” alapra helyezi a grammatikát, pl. az idő felosztása jelenre, múltira és jövőre vagy a halmazok felosztása egyes számúra és többes számúra, nem segít ezen a gondon.

a) A magyarban egyes számról és többes számról szokás beszélni, pl. kocsi, kocsik. (A svéd kusk, az angol coach, a német Kutsche mind ebből a magyar szóból ered.) Azonban van egy fontos eltérés a numerusformáknak az indoeurópai nyelvekben szokásos használatától; számnevek után ugyanis a szingulárisz áll, pl. tíz kocsi. Ezt a grammatikák kivételnek szokták tekinteni. A valóságban ugyanakkor egy más kategorizációról van itt szó; nem egyes szám és többes szám van egymástól elválasztva, hanem a határozatlan többes az (egységes vagy egy számnév révén) meghatározott számtól, vagyis a definítusz és az indefinítusz numerusz-kategóriák léteznek. És ezeknek a kategóriáknak nincsenek kivételeik. (Ez a kategorizáció nem a magyar nyelv sajátja, hanem széles nyelvterületet fog át.)

b) A germán nyelvek egyes szám harmadik személyű személynévadásainak az elemzése az egyes nyelvek esetében teljesen eltérő képet mutat. Különbséget kell tennünk reális és formális vonatkozás között. A reális vonatkozás azt jelenti, hogy a valóság valamely főleg biológiai vagy tárgyi jellegű elemére vonatkoztat a nyelv (még az olyan hagyományos-figuratív alkalmazások is ide tartoznak, mint svéd hon az órára vagy angol she hajókra, de ezek pontos elemzésére itt nincsen mód). A formális vonatkozás a jelöltek, vagyis a szavak formális jellegére való utalás, arra, hogy bizonyos paradigmaticus vagy szintagmaticus szóosztályokba tartoznak (szimbólumhelyettesítés).

Úgy látszik, hogy mélyreható különbségek vannak a rokon germán névmások értékében. Pl. a „der Backfisch”-ról és a „die Schildwache”-ról szóló német viccek pontosan a reális és a formális vonatkoztatás közötti feszültségen alapulnak, és elképzelhetetlenek a svédben vagy az angolban.²¹

(A svéd den, det névmásoknak és a mutatónévmásoknak a viszonyát itt nem érintjük.)

c) A svéd és a német melléknév fokozása formailag nagyon hasonló, pl. svéd skön-are -ast;

ném. Schön -er -st.

De a kategóriák értéke nem pontosan azonos. A svéd -st alaknak van egy általános exhibitív [kiemelő] jelentése, használható két összehasonlított esetében is, pl. „Han är störrst av oss två [Kettőnk közül ő a [*leg]nagyobb]; a német -st alak viszont legalább három összehasonlítottat előfeltételez (pluszkvamuális).

3. Rendszerezés

A kategóriák meghatározásával szorosan összefügg a rendszerezés problémája. A grammatikákat jellemző törekeny rendszerezés főleg azon alapul, hogy a kategóriák nincsenek pontosan meghatározva.

„Rendszer” egyáltalán vörös posztó lett a nyelvészek számára: tévesen úgy gondolják, hogy a nyelvtől idegen szempontok alattomos alkalmazását jelenti. Igazából a konkrét nyelvi elemzésben is lehet rendszerezni, ha eközben mélyebbre tekintünk és absztrahálunk.²²

a) A hangokat sorban szokás említeni anélkül, hogy eredendő belső összefüggéseikre utalnának. Mindezt annak ellenére, hogy a rendszeres összeállítás tetemes segítséget nyújtana abban, hogy megértsük: milyen összefüggés van az egyes hangminőségek és a szóalakok változásai között (amilyen az ablaut, az umlaut, a magánhangzóharmónia),²³ melyek ezen nyugszanak, világosabb képet nyújtanak a történelmi változásokról.

b) Még az egyes paradigmák alakjait is sorban szokták megadni. Ugyanakkor értelmetlen a latin esetek hagyományos sorrendje: nominatívusz, genitívusz, datívusz, akkuzatívusz, ablatívusz és vokatívusz, utóbbi változó elhelyezkedésben.²⁴

Nem veszik észre, hogy a különböző formák közötti hasonlóság ténye, pl. a többes számú datívusz és ablatívusz közötti, nem értelem nélküli állítás, hanem a teljes struktúra szisztematikus redukálása, amelynek a teljes újlatin nyelvtörténet számára következményei vannak. Ezt azonban csakis kétdimenziósan lehet elgondolni – és főleg ábrázolni.

Ugyanígy az újfelnémet főnévragozás lényegében egyszerű alakkészlete ellenére kétdimenziós rendszer.

Másképpen épül fel a svéd főnév paradigmája. Ennek külön speciesdimenziója van (határozott és határozatlan alak), egyidejűleg azzal, hogy minden korreláció egyszerű „duplett”. A nagymértékben rendszeres svéd főnévragozás pontos képe egy kocka (ezt a dolgot utolsó ábrája mutatja).

4. Bemutatás

A fogalmak hiányos rendszerezése miatt általában még a bemutatás is tények egyszerű felsorolása. Ennek az is oka, hogy túlzottan ragaszkodnak a nyelvi bemutatás lineáris jellegéhez, és ez a körülmény korlátozó hatással van a gondolkodásra is. Nem vetnek számot azzal a ténnyel, hogy a figurák a jelölt valóságról gyakran jobb képet nyújtanak, és könnyebb bemutatását teszik lehetővé, mint a szavak.

a) A magyar és még a finn is esetgazdag nyelv hírében áll. Úgy szokták gondolni, hogy ezeknek a nyelveknek a megtanulása szempontjából ez külön nehézséget jelent. Látszólag igazolja ezt, ha egy magyar grammatikában esetvégződések hosszú sorait

látjuk. A valóságban egészen egyszerű a helyzet. Az esetviszonyok építménye három szférába csoportosítható: „ban/ben-szférára”, „on/en/ön szférára” és „nál/nél-szférára”²⁵ valamint a hol?, honnan? és hová? kérdésekre felelő helyzetmeghatározásokra. (Itt nem a térvizonyok felosztásáról van szó, hanem azokról a viszonyokról, amelyek nyelvileg kifejeződnek.)

b) A svéd nyelvben működő tempus-kategóriák tartalmának ugyancsak jobb ábrázolását teszi lehetővé a következő kép, mint a nyelvi definíciók alkalmazása [nu „most”, az imperfektumot illusztráló példamondat magyarul: A görögök mindig bátran harcoltak (pl. az ókorban) az ellenséggel; a perfektum példamondata: A görögök mindig bátran harcoltak (az egész történelemben) az ellenséggel]. (Az imperfektum iteratív és a perfektum jövő idejű használatát könnyű beilleszteni.)

c) Még a szintaktikai problémák ábrázolására is alkalmasabb a geometriai módszer, mint a szóbeli definíció. A következő kép a svédben szokásos melléknévi jelzős szerkezeteket mutatja be. Az egyeztetés abban áll, hogy minden egyes rubrikacsoportban a megfelelő formákat kell használni. [Singular=egyes szám, plural=többes szám, N-ord = közös nemű főnév, T-ord = semleges nemű főnév, indefinit = határozatlan, definit = határozott, Genitiv... = a genitívusz az előzőektől függetlenül kapcsolódik; 0 a névelő vagy a toldalék hiányát jelöli.]²⁶ Például: 1-1-1 en stor fisk [egy nagy hal] [ein großer Fisch] 8-8-8 de [= dom] stor-a äpple-na [a nagy almák] [die großen Äpfel].

(Itt nincsen mód arra, hogy tárgyaljuk az olyan részleteket, mint pl. az a:e stilisztikai váltás hímnemben²⁷ vagy a nem analogikus többesképzés, pl. man:män [az angol man:men megfelelője] vagy a felsőfok képzésmódja.)

d) Végül álljon itt a „normális” svéd főnévi paradigma képe, mely a harmadik dimenzióba vezet át.²⁸

Ennek tiszta szimmetrikus szerkezete szemléletesen mutatja, hogy milyen tiszta kifejezésmódot kaphat a nyelvi alak [gestalt] kialakításának elve.²⁹

Megjegyzés: A fenti cikk tartalmát előadtam a Stockholmi Főiskolai Filológus Egyesületben [Filologiska Föreningen vid Stockholms Högskola] 1940 szeptemberében.

A használatos grammatikák ellen mostanában többfelől is kritika hallatszott; lásd pl. a *Moderna Språk* [című folyóirat]ban t. k. R. Körner tollából megjelent néhány különösen érdekes cikket.

II. Lotz négy évtized múltán

Lotz János halálának 10. évfordulóján (vagyis abban az évben, amikor még csak a 70. évét taposta volna!) egykori munkahelye, a Stockholmi Egyetem emlékülést tartott, és ennek anyaga írásban is megjelent.³⁰

A Lotz-szimposium kötetében szerepel Hans Karlgren „Támasszunk intellektuális követelményeket az iskolával szemben” című írása (20–39), melynek az a célja, hogy szembesítse a Lotz által megfogalmazottakat a fél évszázaddal későbbi svéd anyanyelvi tankönyvek valóságával. Így indít: „Fogalmi tisztázást és intellektuális becsületességet követelt az iskolától. A svéd iskola azonban magasabbra helyezett és helyez más értékeket.” Pontonként végigmegegy Lotz kritikáján, és megállapítja, hogy a helyzet

semmit sem változott: lesújtó a kritikája a modern tankönyvek (és tantervek) tudományos megalapozottságát, következetességét és hasonlókait illetően. Konkrétan megnevezi az elemzett tananyagokat, és hihetetlenül goromba stílusban fogalmazza meg a bírálatát; például „nemhogy nehezen érthető, hanem érthetetlen”; nemcsak szakmájukat nem értik, hanem még írni sem tudnak”; „hogyan sikerült elérniük, hogy nem gondolkodnak”, „lehet, hogy a tankönyvek szerzői nem is olvasnak mást, csak tankönyveket?”, „ma is, ahogy akkor, azt látjuk, hogy a diákok nem szeretik a nyelvtant, mert az nem igaz és visszataszító. Azt mondani, hogy az ilyen grammatikát nehéz megérteni, valóban eufemizmus”, „egy átlagos eszű diák jobban teszi, ha saját maga gondolkodik el, és úgy nyer betekintést a nyelv felépítésébe, mint ha hagyja, hogy a tankönyvszerzők torz felfogása megzavarja” stb. (Arról, hogy a Svédországban is egyre színezebb-szagosabb tankönyvek azt valósítják-e meg, amit Lotz várt a vizualitástól, a következő részben lesz majd szó.)

Nem csoda, hogyha így foglalja össze a véleményét: „a szülőknek cselekedniük kell – támasszanak intellektuális követelményeket az iskolával szemben, és rövid távon tanácsolják azt a gyerekeiknek, hogy inkább blicceljék el a nyelvtanórákat, mintsem hogy olyan slampos szövegekkel találkozzanak, mint amilyenek a mostani iskolai nyelvtanok”.

III.

A nyelv annyira mélyen és bonyolultan kapcsolódik emberlétünkhöz, hogy a legtermészetesebb: a nyelvről szóló tudománynak mindezeket az aspektusokat le kell írnia és magyaráznia kell (természetesen nem egyforma szinten, jelleggel, módon). Az iskolai tantárgyak az illető tudományt és általában a „műveltséget” mint ideált sajátos módon jelenítik meg, de a tudomány valamilyen módon és arányban vitathatatlanul meg kell, hogy jelenjen bennük. Közismert tény, hogy a nyelvről szóló „triviális” mesterség és később tudomány éppen a nyelv sajátos jellege miatt a társadalomtudományok afféle „pilote-science”-ének szerepét töltötte be; akár úgy is lehet fogalmazni, hogy ezeken tanulta meg a művelt emberiség az önismeret tudományos módszereit. Minden más feladat mellett tehát az iskolai nyelvtanoktatás eminens dolga tehát ennek a tudatosítása. Snell hamarosan idézett szövegében is szerepel a matematikával való egybevetés, én is hadd tegyem meg ezt. A teljes közoktatásban folyik matematikaoktatás, melynek 12 évből elenyésző hányad jut a gyakorlati számtanra (melyet hovatovább úgyis gépekre bíz az emberiség). A többi ellen senki sem háborog (legalábbis hangosan), mert tudomásul veszik az érdekeltek, hogy a matematika mint a (természet)tudományok „nyelve”, bizonyos szempontból eszménye, mindenféle műveltségnek része. Szintén a közoktatás teljes tartományában oktatott nyelvtan esetében fordított a helyzet: senki sem reklamál (legalábbis hangosan) az elszabotált vagy csapnivaló színvonalon megtartott órák miatt, senki sem véli úgy, hogy itt is egy tudományos „nyelv” megismerésének lehetőségét szalasztják el nemzedékek.

Ismétlem: minden más feladata mellett ezt is vállalnia kell a nyelvészetnek. Ennek pedig az a módja, hogy elvégzi azt, amit Németh László szerint az ott tanító lányától kapott kanadai természettan-tankönyv nem végez el: „...nagyon kiforgatja tudomány-

jellegeből az ismereteket.”³¹ Minden mesterség jellegű feladat mellett és mélyén az iskolai nyelvtannak szerintem ugyanaz a feladata és esélye, mint ami a nyelvtudomány-nak volt a 20. században (és maradt azóta is). Idézetek tömegével lehetne igazolni a közhelyszerű ismeretet: a Saussure nevéhez kötött, de többek munkáját összegző és mélyen a kor gondolkodási stílusában gyökerező modern nyelvészet szolgált példaként nemcsak az irodalomtudomány „strukturális” irányzatai számára, hanem a néprajz számára is (elég Claude Lévi-Strauss nagyhatású munkáira célozni).

Bruno Snell német klasszika-filológus rádióelőadás-sorozatából készült könyvében³² elmeséli a klasszikus nyelvekhez való viszonyát (nemhogy szakmának nem akarta, hanem kifejezetten idegenkedett tőlük kezdetben!). Itt olvasható egy nagyon érdekes okfejtés annak a konkrét szakmódszertani, de – mint rögtön kiderül – fontos általános tanulságú kérdésnek a kapcsán, hogy van-e értelme anyanyelvről latinra fordítani, ami a 20. század eleji német gimnáziumokban szokásos módszer volt:

„Csak egyetlen érvet nem szeretek hallani, amelyet a latintanítással szemben szoktak felhozni. Azt mondják: a latin holt nyelv; már senki sem beszél; esetleg szükség lehet arra, hogy tudjunk rajta olvasni, és képesek legyünk megérteni, de annak már semmiféle értelme sincsen, hogy írjunk is rajta, ez játék.”

Persze, hogy játék. Persze hogy játéknak tekintettük, amikor egy mai politikusból Cicero-t csináltunk. Hisz éppen ezért okozott örömet. És éppen ezért van az ilyenfajta gyakorlásnak értéke: mivel a szellemnek egy nagyon lényegi összetevője jelenik meg az ilyen játékban. A fordítás mindig játék, már csak azért is, mert sohasem fejeződik be: hogyan is lehetne bármikor is átültetni egy másik nyelvbe mindazt a hangzást és értelmet, ami egy mondatban rejlik. És mégis újra és újra izgatja az embert, hogy olyan módon bizonyosodjon meg mindarról, amit egy másik nyelvben megért, hogy megpróbálja anyanyelvén elmondani.³³ A lehetséges és az elérhető közötti feszültség, mely annál nagyobb, minél tökéletesebbnek és idegenebbnek tűnik az eredeti, a szellem képzése szempontjából rendkívül termékeny. Ha ugyanis az a cél, hogy a kibontakozó szellem megtanuljon leválni az adotról, a meglévőről, hogy ne maradjon bezárva az egyszerűen csak elfogadott hagyományokba és konvenciókba, akkor más lehetőségekkel is meg kell ismerkedni. És akkor találkozik igazi ösztönzéssel, ha megismer olyan lehetőségeket, melyek nem hullanak kényelmesen az ölébe, melyekért – még ha csak játékosan is – fáradoznia kell. A szabad és független ember lényegéhez hozzátartozik, hogy ilyen módon tud a lehetőségekkel játszani, és úgy tűnik nekem, hogy a gimnáziumnak csak javára válna, ha a latintanításnak ezt a játékos jellegét kicsit jobban előtérbe helyezné. Mellesleg az így keletkező öröm a tanulást is megkönnyítené, ezenkívül a vidámság és a móka lényegi tartozéka annak a humanista hagyománynak, melynek ápolása a gimnázium feladata.

Hiszen Cicero, a római humanizmus megalapítója, Róma egyik legszellemesebb embere volt – csak éppen ez kevésbé észlelhető a beszédeiben és filozófiai értekezéseiben, melyeket az iskolákban olvasni szokás, és nyugodtan be lehetne vonni a leveleit is. A humanizmust északi vidékeinken meghonosító Erasmus írásai pedig, főleg *Beszélgetései* és *A Balgaság dicsérete*, tele vannak a legurbánusabb ironiával. És ha iskoláink ezekre az elődökre hivatkoznak, akkor minden pedantériát és száraz ünnepiességet lehetőleg a pokolba kellene küldeni. Schiller így írt: „az ember csak ott teljesen ember, ahol játszik”; ez eminensen humanista mondat, és Schiller neve segít megelőzni azt a félreértést, mint-

ha a nagyság és a lényeg iránti érzéket ezzel feláldozná az iskola a bugyuta játékoság ol-tárán.[...] A latin példáján minden más nyelvnél jobban meg lehet tanulni azt, hogy mit jelent a gondolatok elrendezése, a beszéd áttekinthető szerkezetbe illesztése és a nyelv harmóniával vagy méltósággal való felruházása. Szeretnénk ezt nálunk azzal a leki-csinylő ítélettel elintézni, hogy ez csupán formális műveltség, és kedvelik azt a babonát is, mely a mélységet a megformálatlanban és ködösben való kotorászással azonosítja. Ehhez csak annyit: az algebra és a geometria is csupán ilyen formális játék – ott mégsem szoktak kifogást emelni –, így ne hánytorgassák föl a latintanulásban szerephez jutó játé-kosságot se. [...] Ez a játékoság akkor lehet termékeny, ha megmarad a túl nagy komolyság és a túl nagy komolytalanság közötti keskeny sávban.

Természetesen ennek a játéknak megvannak a maga veszélyei is. [...] Mindig nagy annak a veszélye, hogy a fürdővízzel együtt a gyereket is kiöntjük, és úgy véljük: a tanulás mint olyan a rossz, pedig arról van szó, hogy magát a tanulást kellene élővé és él-vezetessé tenni. Ehhez azonban olyan tanárra van szükség, aki egyszerre okos és vidám, aki otthon van a tudományban, és negyven évi naponkénti iskolai szolgálatban is meg tudja őrizni a frissességét / nem tompul el. [...] Aligha lehet olyan nehéz eljuttatni a biflázástól az élő tanulásig. A grammatikát egyetlenegy iskolai órán lopták a szívembe, mely kitörölhetetlenül meg is maradt az emlékezetemben. Latintanárunkat [...] nagyon okos igazgatónk helyettesítette, akitől csípős szarkazmusa miatt nagyon tartottunk. Ha helyettesített, ezt arra szokta felhasználni, hogy az egyes osztályok di-ákjait megismerje, és belőlük a szokratészi kérdezős módszerrel olyan dolgokat csal-jon elő, melyek a tanév programjától távolabbiak voltak, de neki talán mégis fonto-sabbnak tűntek, mint az előírt penzum. Ezúttal azt a kérdést vetette föl, hogy milyen viszonyban állhatnak egymással egyes mondatok. Az »Esik az eső, minden vizes lesz« mondat példáján végigpróbáltuk a mellé- és alárendelés legkülönbözőbb formáit: »Esik az eső, tehát minden vizes lesz«, »Minden vizes lesz, mert esik az eső«, »Esik az eső, ezért minden vizes lesz«, »Ha esik az eső, minden vizes lesz«, »Habár esik az eső, mégsem lesz minden vizes«. Ki kellett derítenünk, miben különböznek egymástól mindezek a mondatok, és nagy csodálkozásunkra megtanultuk, hogy mindezen szer-kezetek alapjául egy és ugyanaz az elv szolgál, nevezetesen az, hogy az eső és a vizes-ség között az ok és az okozat viszonya áll fenn. Még nem sejtettük, hogy mennyire azon alapszik minden tudományos gondolkodás, hogy a különböző jelenségekben ugyanazt az azonosságot fedezzük föl – itt majdnem játékos módon arra ösztönöztek minket, hogy ezt magunk derítsük ki, és varázslatos módon olyasmi bontakozott ki, ami a grammatikának új értelmet adott, és valami lényeges nyilvánult meg a nyelvről és a gondolkodásról. De ezzel még nem volt vége. Hátravolt a célhatározói mellék-mondat: »Esik az eső, hogy minden vizes legyen.« Értelmes mondat ez? Szabad így beszélni? A fizikatanár nyilván nem engedné meg ezt a mondatot. Legfőljebb a hittan-órán volt szabad így fogalmazni. Ekkor aztán végigpróbáltuk azokat az eseteket, ami-kor baj nélkül és tiszta lelkiismerettel szabad ilyen célhatározói mellékmondatokat használni: Fogok egy kést, hogy kenyeret vágjak vele; Latinul tanulok, hogy le tudjak érettségizni. Így jutottunk el végül ehhez a mondathoz: Elültetek egy gesztenyét, hogy gesztenyefa nőjön a kertemben. Vajon ugyanúgy lehet-e számítani arra, hogy a geszte-nyéből valóban gesztenyefa lesz, mint arra, hogy minden vizes lesz, ha esik az eső? Hol rejlik mármost annak az oka, hogy a gesztenyéből fa lesz? Ilyen ok nyilvánvalóan

nincsen. A gesztenyében azonban kétségtelenül van valami, ami szükségszerűen elvezet a fához, a célratorés vagy hasonlóan megnevezhető valami – aminek azonban a kauzalitással nincsen semmi dolga. A természettudósok persze mostanában túl ostobák ahhoz, hogy ezt belássák, és túl műveletlenek, mivel nem olvasták Arisztotelészt; különben tudnák, hogy az élő anyagot nem lehet megérteni, ha valami célokságot, entelekheiat, valami teleológiát nem alkalmazunk.

Így aztán tanáruk gyermeken drasztikus módon felnyitotta a szemünket komoly filozófiai problémákra, és egyetlen óra alatt közvetíteni tudott nekünk valamit, ami egész életünkre elrendezte a gondolatainkat. A latin nyelvtan alapos tanulmányozása felkészített minket az ilyenféle fejtegetésekre. Nem jelentett semmi fáradságot az okhatározói és a feltételes mondatokkal való foglalatatoskodás. Hadd nevezzék ezt is – ahogy a fordítást, melyről már ejtettem szót – formális képzésnek. Én mindenesetre ezen az egy órán több logikát tanultam, mint később együttvéve. És mivel ilyen módon a logikai problémákat először nem a formális logika skémáiból, hanem az élő nyelvből tanultam meg, mindig tövis maradt a lelkemben, hogy ezzel a logikázással csak valami formális célt ér-e el az ember, vagy pedig mégiscsak a dolgokról szerez ismereteket. Ez azonban nagyon széles terület [...]”³⁴

Az iskolai nyelvtannal és általában is az iskolai tantárgyakkal kapcsolatban nyilvánvalóan már könyvtárnyi diagnosztikus és terapikus jellegű szöveget lehet idézni. A következőkben egy – tapasztalataim szerint kevésbé ismert – hazai dokumentumot szeretnék említeni. Egy, a filozófiai iskolai tanításáról szóló kerekasztal-beszélgetésben³⁵ Heller Ágnes így fogalmaz (46.): „A filozófia oktatása egy szélesebb kérdés része: az iskolarendszeré, valamint azé a tendenciáé, amely mindenütt megfigyelhető az iskolarendszer alakulásában. Ez a tendencia kétféle: egyrészt az, hogy ne tanítsunk a gyerekeknek nehéz dolgokat, mert beteg lesz tőle, másrészt az életnek tanítsunk, tehát csak azonnal felhasználhatókat. Szerintem ez katasztrofális helyzet, és ezért mondtam – programatikusan –, hogy a filozófia luxus. Mert az én véleményem szerint a középiskolában csak olyat szabadna tanítani, ami luxus: görögöt, latint, elvont matematikát, filozófiát, költészetet, azaz olyasmit, ami kialakítja az argumentatív, az érvelőképességet, az asszociatív, az összekapcsoló-képességet, fejleszti a memóriát stb., vagyis mindazt, ami univerzálissá formálja az ember képességeit. Továbbá az a véleményem, hogy minél nagyobb az elvárás, annál érdekesebb lesz a gyerek számára az iskola. Nem nevezem iskolának azt az iskolát, amelyben – Amerikában – át kell világítani a gyereket a kapuban, hogy ne hozzon magával revolvért és kést, és ahol lövöldöznek vagy késelnek. Ott semmit sem követelnek meg és semmit sem tanítanak. Ott tehát nem ragadja meg a gyerek érdeklődését az, amivel szembesítik az órán, következőképpen azt el lehet, sőt el is kell lógni. Miért legyünk egyáltalán ott? Menjünk inkább a játéktérbe! Ezért a kérdés úgy szól: tudjuk-e olyanná tenni az iskolát, amely nem olyan, mint az élet, hanem amely egy külön világ. Egy olyan világ, amelyben otthonosan érzed magad, és ahol olyan dolgokat csinálhatsz, amit másutt nem lehet – akkor érdemes ott lenni.”³⁶

Ma már alig emlegetett közoktatási koncepciójában Németh László így ír:³⁷ „Az én iskolám [...] nem képesít semmire, egyetlen célja, mint az ókori iskolának: a műveltség. [...] Ebben az iskolában háromféle tárgy lesz: hiábavaló, önképzőköri és gyakorlati. A hiábavaló tárgyak a főtárgyak; csak ezeket tanítanám a mai értelemben. Ilyen

hiábavaló főtárgyak: a görög, a matematika és a zeneelmélet. Ezeket rohamléptekben kellene tanítványaimnak tanulniok: nem az elemeken nyögdcisével mindvégig, hanem föltörve oda, ahol ezek a tárgyak a képesség férfitorbáját jelentik. [...] Ezeket a tárgyakat szeretheti vagy utálhatja, ki kell tornáztatnia rajtuk az eszét.”

Azt hiszem, nem értelmezem félre Heller Ágnes szavait, ha hozzáteszem: azért is kellene ezek a „felesleges dolgok”, és éppen ezek, mert ezeken tanult meg az emberiség is gondolkodni. Vagyis Heller Ágnes és Németh László pedagógiai gondolkodása nincs is olyan távol egymástól: bár Németh a nyelvtudománnyal egyáltalán nem foglalkozott pedagógiai írásaiban, és csak általában emlegeti a grammatikát (szinte azt lehetne mondani, hogy filozófiailag kezeli), más tudományok tanítását igenis történetükön keresztül próbálta ki és javasolja.

Az idézett beszélgetés vége felé (56) Vajda Mihály is említi Németh Lászlót: „Már Németh László is elkezdte szorgalmazni ezt, és évtizedek óta mindig fölmerül, de mindig a kezdeteknél föladják/föladjuk valamilyen oknál fogva. Valóban kellene egy olyan tantárgy, amelyben átláthatóvá válna a modern tudomány egész szemléletmódja, és kellene egy olyan tantárgy, amelyben egyfajta szintézisben az európai kultúrtörténetet tanítanák.”³⁸

Befejezésül két „példabeszéd” a francia nyelvterületről.

Rónai Pál, a Brazíliába menekült romanista „A nyelvtanulás százféle módja” című írásából idézek.³⁹ Több más híres ember nyelvtanulásával kapcsolatos sztori között Benjamin Constant francia író esetét idézi, mely – mutatis mutandis – mindnyájunk feladatát – és esélyét – foglalja össze: „koraérett értelmű, de rettenetesen vásott és akaratos gyerek volt. Tanítói csak különleges fogásokkal tudták tanulásra bírni. Egyikük azt javasolta neki, hogy, csak a maguk használatára, találjanak ki egy külön nyelvet. A gyerek kapott az ötleten, és kettesben munkához láttak, szép sorjában kitaláltak egy ábécét, egy szótárt és egy nyelvtant. Égett a munka a kezük alatt, és hamarosan elkészült az ismeretlen nyelv, gazdag volt és dallamos, szebb, mint bármelyik ismert nyelv. Nem is csoda, mert a görög volt.”

Montaigne „A gyermeknevelésről” című esszéjében említi a nyelvészeket; tanulságos, hogy nem gondolkodásukat, hanem érzelmeiket hozta szóba. Megarai Herakleon Nagy Sándor korabeli görög nyelvész író idézi: „lehet, hogy akik grammatikáról beszélgetnek,⁴⁰ szomorú arcot vágnak, de ami a filozófiai vizsgálatokat illeti, ezek rendszerint vidámmá és jókedvűvé teszik mindazokat, akik ezzel foglalatalkodnak, és semmiképpen sem borús kedvűvé és morcosává.” Majd így zárja az esszét: „Legfőképpen azon kell munkálkodnunk, hogy kedvet és szeretetet ébresszünk a tanulóhoz...”

„Ez a mi dolgunk, és nem is kevés”!

IRODALOM

H. Paul (1920): *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Halle a. S.

W. Wundt (1911–12): *Die Sprache, I–II*. Leipzig.

A. Marty (1908): *Untersuchungen zur Grundlegung der allgemeinen Grammatik und Sprachphilosophie*. Halle a. S.

H. Schuchardt (1922): *Hugo Schuchardt–Brevier*. Halle a. S.

- A. Noreen (1903-24): *Vårt språk I–IX*. Lund.
 F. de Saussure (1922): *Cours de linguistique générale*. Paris 1922.
 E. Sapir (1921): *Language*. New York.
 O. Jespersen (1924): *The Philosophy of Grammar*. London – New York.
 C. Ogden & I. A. Richards (1936): *The Meaning of Meaning*. London.
 T. Kalepky (1928): *Neuaufbau der Grammatik*. Leipzig.
 A. Gardiner (1932): *The Theory of Speech and Language*. Oxford.
 K. Bühler (1934): *Sprachtheorie*. Jena.
 N. S. Trubetzkoy (1939): *Grundzüge der Phonologie*. Prag.
 A. Reichling (1935): *Het Woord*. Nijmegen.⁴¹

JEGYZETEK

¹ Virgilius Maro Grammaticus, a rejtélyes (Umberto Eco *A rózsza neve* című regényében is szereplő) valószínűleg kora középkori szerző; magyar fordításának forrása: Kisdí Klára (2002): *Egy rejtélyes középkori enciklopédia: Virgilius Grammaticus Epitomái és Episztolái*. PhD-értekezés. Bp., ELTE, 197 és 220.

² Rotterdami Erasmus (1511): *A Balgaság dicsérete*, XLIX.

A Balgaság dicséretében Erasmus [a Kardos Tibor fordította, 1994-es kiadást idézem, „A grammatikusok” című XLIX. fejezetet] – akinek persze könnyű dolga volt, hiszen nagyrészt autodidaktaként, sőt leendő tananyagok tudós szerzőjeként „művelődött” – így jellemzi a „grammatikusokat”, amely szakmán elsősorban az iskolai grammatikatanárokat kell érteni (már korábbi fejezetekben is igencsak elbánt a nyelvészekkel):

„[...] a közvélemény előtt bölcseknek látszanak [...] a grammatikusok. Náluk szerencsétlenebb, nyomorultabb, az istenektől megvetettebb emberfajta nem lenne, ha a hivatásukkal járó bajokat nem kendőzném el édes balgasággal. [...] Mert mindig éhesek, és az iskolában (iskolát mondtam, pedig inkább kőzókramrát, szárazmalmot, siralomházat kellett volna) a gyermeknyáj közepette piszokban öregednek meg a munkától, süketülnek meg a zajtól, rothadnak meg a bűztől és a szennytől. És mégis az én jótéteményem folytán elsőeknek tartják magukat az emberek között, és roppantul meg vannak elégedve magukkal, ha a félnék sereget fenyegető arccal és hanggal megrémítették, ha a szerencsétleneket vesszővel, bottal, korbáccsal összeszabdalhatják, ha minden módon kényük-kedvük szerint dühönghetnek [...] De még jobban boldogítja őket a tudományukról alkotott sajátos meggyőződésük. Bár merő ostobaságokat gyömöszölnek a gyerekek fejébe, mégis istenuccse, megvetik [...] Donatust, s magukat többre tartják. [...] Ismerek egy polyhistort, aki tud görögül, latinul [...] aki minden mással felhagyva több mint húsz éve gyötri és emésztí magát a grammatikával, és boldognak nevezné magát, ha hátralevő idejében csak a nyolc beszédrészt biztosan meg tudná határozni, ami szerinte sem a görögöknek, sem a latinoknak nem sikerült teljesen. Mintha legalábbis háborúval kellene megtorolni, ha valaki a kötőszót határozói természetűnek tartja. És mindez abból fakad, hogy annyiféle grammatika van, ahány grammatikus, sőt még több, hiszen az én Aldusom egymaga több mint ötször adott ki grammatikát. [...] ismerjétek el, hogy az én jótéteményemből ez az ember, minden teremtmények legnyomorultabbja olyan boldog állapotba jut, hogy sorsát nem hajlandó felcserélni a perza királyéval sem.”

³ Barabás András – Kálmán C. György – Nádasdy Ádám (1977): Van-e a magyarban tulajdonnév? In *Nyelvtudományi Közlemények*, 79., 1–2. sz., 135–155.

⁴ Terts István (2006): Lotz és a nyelvészet tanítása. in uő: (szerk.): *Lotz János útja: Bonyhád* © Budapest © Stockholm © New York. Bonyhád, Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium

zium és Kollégium, 107–128. ; Iskolai nyelvtan és nyelvtudomány. Emlékkönyv Simoncsics Péter 60. születésnapjára [megjelenés alatt].

⁵ Martin S. Allwood (szerk.) (1942): *Levande språkundervisning*. Ett symposium [Élő nyelvtanítás]. Stockholm, Natur och Kultur; a tanulmánykötet egy szimposium anyagát tartalmazza.

⁶ Hermann Paul (1846–1921) német nyelvész, az újgrammatikus iskola „atyja” és kodifikátora, sokoldalú germanisztikai és Lotz idézte elméleti munkájának általános nyelvészeti jelentősége is nagy. A „Prinzipien der Sprachgeschichte” részletei magyar fordításban – ugyanitt munkásságának összefoglalása is – olvasható a Telegdi Zsigmond szerkesztette *Szöveggyűjtemény az általános nyelvészet tanulmányozásához* című kötetben (Bp., 1968, Tankönyvkiadó. 215–233).

⁷ Az eredetiben „historisch” szerepel. Telegdi Zsigmond érdekes és meglepő információkkal szolgál tanulmányában a historikus korabeli jelentéséről: „A »történeti nyelvtan« kettős érteleme”. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, V., (1967), 287–300. Ebben kifejti: a közfelfogással szemben, de a szó etimológiájának megfelelően jelentése leginkább „empirikus”, értsd: nem teoretikus, nem spekulatív. Nem szabad elfelejteni – és Telegdi másutt is sokszor hivatkozik erre –, hogy a 19. századi nyelvészet nemcsak a tudományt megelőző mesterséggel (ars) szemben, nemcsak azzal vitakozva határozta meg magát, hanem a tulajdonképpen az ókor óta valamilyen formában folyamatosan létező filozófiai grammatikának konkurenseként. Így értendő a „historikus”. A történeti-összehasonlító nyelvészetnek és ennek a háttérben működő filozófiának a viszonyáról szól (több igen tanulságos magyar példával is) Békés Vera *A hiányzó paradigma* című könyve (Debrecen, 1997, Latin Betűk).

⁸ *Att* a főnévi igenévnék ugyanolyan előtagja, mint amilyen az angolban *to*; egyébként az alárendelt mellékmondat „hogy” bevezetője is *att* a svédben, ellentétben az angol *to* és *that* kettőségével.

⁹ Theodor Kaleyky német romanista volt, de életéről semmit nem sikerült megtudnom, az interneten a nevénél szereplő bibliográfia pedig csak romanisztikai munkákat sorol fel. Véletlen – vagy talán nem is az –, hogy még az Akadémiai Könyvtárban sincsen meg a Lotz idézte könyve, de az ELTE Általános Nyelvészeti Tanszékén (az egykori Laziczius-tanszéken) igen.

¹⁰ Még ha mára csökkent is a „legtöbb kutató nyelvész” idegenkedése az elmélettől, Lotz (és Kaleyky) iróniájának jogsága nemigen, Brassainak egy hasonló jellegű (és iróniájú) passzusát idézem, melyben Lotz is nagy örömet lelne volna (ha ismeri). Ez az egész „ügy” kísértetiesen emlékeztet ugyanis arra, ahogyan a magyar Brassai megközelítette – igaz, ő nem az anyanyelv nyelvtanának, hanem az idegen nyelvnek az oktatását. Az ő Kolozsvárt (!) 1881-ben az *Összehasonlító Irodalomtörténeti Lapok*ban németül 5 részben megjelent írására hivatkozik Wilhelm Viëtor „A nyelvoktatásnak meg kell fordulnia!” című híres, a modern idegennyelv-oktatás nyitányának tekinthető vitairatában (ezért a felkiáltójel a megjelenés helye után). Brassai felfogása (és indulata) a modern kori vitákban is helyén volna.

Brassai a 4. században élt Donatus hagyományos, tulajdonképpen máig az iskolai nyelvtanok alapjául szolgáló nyelvtanát („a Donatus”-t) elemzi: „Be kell vallani, hogy jól végiggondolt és világosan kifejtett rendszer. Minden a helyén van benne. Egy nyelv elemeinek szimmetrikus, architektonikus ábrázolása – egy olyan nyelv, amelyet már ismer az ember. Oktatási módszerként azonban teljesen hibás és elvetendő. Okaim kifejtésére, hogy miért nem tartom használhatónak és célszerűnek ezt a módszert, nincsen itt terem, ezért megelőgsem egy empirikus argumentummal, illetőleg hasonlaltal. Tegyük fel, hogy egy asztalosmester meg akarja tanítani inasának a szakmát: hogyan járna el a donatusi rendszer szerint? – Nos, megmondom. Mindezekelőtt mintadarabokat vagy szeleteket mutatna be neki azokból a fajajtákból, amelyeket az asztalosok alapanyagként használnak, mégpedig felsorolná ezeket súlyuk, színük, keménységük etc. szerint. Ezt elvégezvén rátérne a szerszámokra. Ezek fő osztályait a következők alkotnák: 1. a teljesen fából valók (amilyen a gyalupad, a szorító, az állvány); 2. az acélból és fából

készültek, melyek maguk is feloszlanak részben vágókra (amilyen a fűrész, az asztaloskés, a gyalu), részben szűrőkre (amilyen a fűrő, a véső), majd további alosztályokra. Mindezekkel – nem szólok a többi kellékről, pl. az enyvről, a festékekről és az ezek elkészítéséhez és használatához szükséges szerszámokról – az inas elméletileg megismerkedne, és az oktatás addig folyna, míg ezeket, minden osztályukkal és fajúkkal, valamint alkotórészeikkel, folyékonyan fel nem tudná sorolni ujjai segítségével, mégpedig, és ezt ne feledjük el, anélkül, hogy ő maga akár csak egyetlen metszést is végzett volna a késsel, egyetlen lyukat kifűrt volna a fűrővel, egyszerűen anélkül, hogy megkísérelte volna, hogy használja a megtanult szerszámokat. Túl nagyra tartom olvasóim értelmét, mintsem hogy megkérdezzem, véleményük szerint egy ilyen jellegű, akár évekig is folytatott eljárásnál az asztalosinas akár csak egyetlen lépést is megtett-e a szakmája megtanulása felé? [...] Egyetlen asztalosmester sem követi Donatus módszerét; ugyanakkor alig van olyan latin- vagy görög tanár, aki ne tartaná méltóságán alulinak, hogy odafigyeljen az iparosok gyakorolta eljárásra.”

¹¹ Bár itt „régóta” szerepel, igazából arról van szó, hogy „régén, annak idején”: az indoeurópai ősnyelvben ugyanis valószínűleg tényleg volt egy természetes kategorizáció, mely a biológiai nemen és ennek olyan mitikus-metaforikus mozzanatain alapult, mint hogy a vizek hímneműek, a fák pedig nőneműek, és egy „maradék osztály”, a semleges nem azok számára, melyek esetében nincs értelme a természetes nemek szerinti osztályozásnak. A nyelvészeti terminológia is ezt a felfogást követi: neutrum nem biológiai semleges nem, amilyen mondjuk a kisgyermeké a németben vagy volna egy ivartalanított állaté, hanem ne+utrum „egyik sem (a kettő közül)”. A semlegesnem egész „filozófiája” nagyon messze vezet, az ergativitás kérdéséhez és a görögben – és a németben – oly könnyen lehetséges főnevesítéshez; Kallós Endre (*Magyar Nyelvőr*, 1945) kifejti, hogy érdekes módon a magyarok – a latin „apanyelvvél” mesterien bánva – latinul absztrahálnak ugyanilyen módon, l. komikum, tragikum stb.

¹² A svéd nyelvtanban szokás a főnév nemét a megfelelő egyes szám, harmadik személyű személyes névmással, az angol *he/she*-nek megfelelő *han*, illetve *hon* (kiejtése hun) alakokkal illetni; az angol *it*-nek és a német *es*-nek megfelelő semleges nemű személyes névmás nincsen, mert a svédben csak az egykori hímnem és nőnem összeolvadásából keletkezett közös nem, latin nevén utrum, és az egykori semlegesnemet folytató semlegesnem, a neutrum létezik; a látszat ellenére nincs olyan „okos” megoszlás, hogy a közös nem az élőkre, a semleges pedig a nem élőkre korlátozódna, vagyis ez egyértelműen grammatikai és nem biológiai felosztás. A pronominalizációban azonban, mint rögtön látni fogjuk, valóban különbözik élő és élettelen viselkedése.

¹³ A svédben – a némettől eltérően – csak élő jelentésű főneveket helyettesíthet a személyes névmás; az élettelen jelentésű főnevek helyett a *den/det* (kiejtése dén/dé) mutatónévmás áll, ahogy egyébként a német beszélt nyelvben is gyakoribb a mutatónévmás használata személyes névmás helyett, gyakran élő főnevek helyett is.

¹⁴ Lotz itt az etimológia szó etimológiájára tesz célzást: a görögök ugyanis nem az eredeti, igazolható szó- vagy jelentéselődöt, hanem az „igazi”, a „tulajdonképpen” jelentést keresték, és ezzel esődjegesen filozófiai és nem nyelvtudományos, nem a mai etimológiát idéző tevékenységet folytattak. E módszer klasszikus példája, egyben a nyelvről való gondolkodás első nagy európai dokumentuma Plátón „Kratülosz” című dialógusa.

Magának a „tulajdonképpen” fogalmának a nyelvészetben betöltött igen fontos szerepéről tanulságos Nádasdy Ádám tanulmánya: Az eredeti és a tényleges. Uő (2003): *Ízlések és szabályok. Írások nyelvről, nyelvészetről, 1990–2002*. Bp., Magvető, 161–167. (eredetileg: *Nyelvtudományi Közlemények*, 95., 1–2. sz. (1996/97) 139–143.

¹⁵ A tárgyeset latin neve a nyelvtudományi műnyelv nagy „leiterjakabja”: a görög eredetinek csak egyik jelentése a vádol, és ők persze a másik, megokol jelentésben használták. A rómaiak felületes fordítása miatt használatos még mindig az *accusare* ige származéka; ennek az igének a

helyes használatát tette híressé a latin leánynyelvben a francia Zola „J'accuse” kezdetű, a Dreifuss-ügyben megjelentetett kiáltványában.

¹⁶ A mottóban már idézett Erasmuson kívül is olyan sokan tették már szavá, természetesen magyarok közül is, az iskolai nyelvtan haszontalan, sőt káros voltát – például Móra, Kosztolányi, Illyés, Karácsony Sándor, Csoóri –, hogy ezekből a megnyilatkozásokból, valamint persze az általuk adott diagnózisokból és terápiaíkból, egész antológiát lehetne összeállítani – tanulságos vállalkozás volna!

Egyébként kínálkozik egy nagyon érdekes és ebben az összefüggésben különösen tanulságos etimológia: a francia *glamour* szó, mely az angolba is bekerült (és egy már Magyarországon is kapható női magazin címe is lett), bármilyen meglepő, a *grammatika* (*grammaire*) szóból lett. Grammatika eredetileg az írni-olvasni tudás mesterességét jelentette, majd (a hét szabad mesteresség egyikeként) a nyelvtant, bővebben a nyelvészetet, de a középkorban aztán mindenféle tudást is. Mivel a tudást babonás tisztelet övezte, lassan fölvette a mágikus tudás jelentést, és csak a 19. századtól jelent bájít, női szépséget, divatosságot, bűvös csáberőt. Érdekes: az egyik oldalon zéró vonzás, sőt ellenszenv, a másik oldalon mágikus csodálat vonzó tárgya!

¹⁷ Adolf Noreen (1854–1925) svéd nyelvész, elsősorban skandinávista (fő szakterületei a svéd nyelvjárások, általában a svéd nyelv története, az etimológia, a névtan és a svéd mint idegen nyelv). Igen nagy hatású tanár volt. Lotz idézte munkáját 9 kötetre tervezte, de végül befejezetlen maradt. Ebben szakított a latin „metanyelvi” hagyománnyal, és szigorúan szinkron leírásra törekedett.

¹⁸ Tudomásom és a *Szonettkoszorúban* közölt bibliográfia szerint erre végül is nem került sor.

¹⁹ A svéd megfelelőket elhagytam.

²⁰ A dán Otto Jespersen találó szavával ez a „[valamelyik másakra] kacsingató nyelvtan (squinting-grammar)”; erről lásd a szintén dán Louis Hjelmslev *Az eset kategóriája* című könyvének részleges magyar fordítását: Antal László (szerk.): *Modern nyelvelméleti szöveggyűjtemény*, IV., 2. kötet, 600.

²¹ A magyarba is átvett Backfisch szó szerinti jelentése sült hal, és a jelzett szó hímnemét követi annak ellenére, hogy lányokra használatos; a magyarba „silbak”-ként átvett Schildwache őrszemet jelent, és azért nőnemű a férfi katonákra vagy rendőrökre való használat ellenére, mert mint Freud számos viccelemzése kimutatja, az állatfajra és a faj hím- vagy nőnemű példányára való alkalmazás, vagyis a főnév grammatikai és a biológiai neme közötti feszültség kiváló poénokat tesz lehetővé, például a házasulandó elefánt – der Elefant – és egér – die Maus – esetében; ebben a viccben az egér a csodálkozó anyakönyvvezetőnek azzal magyarázza az esküvőt, hogy már úton van az utód...

²² Hadd szakítsam meg Lotz gondolatmenetét azzal a megjegyzéssel, hogy én sem vagyok biztos benne: érdemes „fejest ugratni” egy teljesen formális nyelvtanba. Egyetértek Kálmán Lászlóval, aki az *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* II. kötetében (Iskolai nyelvi nevelés Antal László szellemében, 107–115) az elmúlt évtizedek lecsillapodott, megrögzült tudományos eredményeinek és főleg módszereinek az iskolában való megjelenítését – vagyis nem egy uralkodó irányzat teljes követését – tartja helyesnek. És Szilágyi N. Sándorral, aki ugyan később (uő. (2004): *Elmélet és módszer a nyelvészetben különös tekintettel a fonológiára*, Kolozsvár, Erdélyi Múzeum-Egyesület, 7. szabadkozott, amiért romániai középiskolai nyelvtana (*Magyar nyelvtan*, Első rész, Tankönyv a pedagógiai líceumok IX–X. osztálya és a filológia-történelem szakprofilú líceumok XI. osztálya számára, Bukarest 1980: Editura Didactica i Pedagogic) „elnagyolt, elméleti és módszertani kifejtést egyaránt nélkülöző”, de ez – főiskolai tapasztalataim szerint – még előnyére is válik, legalábbis itt és most. Szépe György (Emmon Bach (1966): *An Introduction to Transformational Grammars*. In *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* IV., 309–314, 314.) „még az ősidőkben” és a felsőoktatási nyelvészeti modell kiválasztásáról szólva három lehetséges utat ismertet: „vagy meg kell tanítani – a generatív nyelvészet előtt bevezetés

gyanánt – a strukturális, deskriptív nyelvészetet is; vagy pedig egyenesen a klasszikus (hagyományos) nyelvészetből, annak formalizálása útján kell felépíteni – az oktatásban – a generatív nyelvészetet. (A harmadik megoldás volna a »tabula rasa«-ra épülő generatív nyelvészet [...]) [...] Nekem egyre erősebb meggyőződés, hogy nálunk a második változat volna az előnyösebb. Az analitikus modelleket, s az egész deskriptív nyelvészetet pedig ugyanúgy – tisztességgel – lehetne tanítani a nyelvtudomány történetén belül, mint a prágai fonológiai iskolát vagy akár a dán glosszematikát”. Ez a felsőoktatásra vonatkozó trilemma. A közoktatásra (főleg a középiskolára) vonatkozóan szerintem európai strukturalizmust, tehát a fonológia alapjait, a német szómezőelméletet és más szemantikai példákat, akár így is mondhatnám: „jakobsonizmust”, „lotzizmust”, „lajcziuszizmust” kellene tanítani aránylag kis elméleti koherenciával, viszonylag kevés keretfüggőséggel. (A „karácsonyizmust” azért nem említem, mert az nem illik közvetlenül a szorosabban vett nyelvtanba.)

Kálmán nyomán persze ki kellene egészítenem az „antalizmussal”. És persze az anyaggal való közvetlenebb kapcsolat érdekében bőseges, kényelmes szótárhasználati gyakorlattal (ideértve a szóvégműtatót és hasonló „speciálisabb” és sajnos, az iskolában alig szereplő szótárfajtákat is).

²³ Meghagyjuk a svédben is használatos német műszavakat, mert ezek nálunk is ismeretesebbek; ablaut az elsősorban a germán erős, más néven rendhagyó igékben megfigyelhető és grammatikai eszközként működő magánhangzó-váltakozást jelenti, umlaut pedig a névszóragozásban és a szóképzésben használatos.

²⁴ A magyarban szokásos sorrend – az akkuzatívuszt a nominatívuszt után elhelyezve – éppen a Lotz által a következőkben kifejtett értelemben „logikusabb”. Érdemes megjegyezni, hogy szintén kárhóztatandó, hogy a németnek – a latinéhoz sokban hasonló – esetrendszerét is a latin módjára, vagyis az alakilag túlnyomórészt megegyező alanyeset és tárgy eset egymástól való elkülönítésével volt szokás ábrázolni. Továbbá: a grammatikai nemek szokásos elhelyezése – hímnem + nőnem + semlegesnem + (egységes) többes szám – sem szükségszerű, és a formai összefüggéseket sokkal jobban tükrözi az egyre gyakoribb (hímnem + semlegesnem) + (nőnem + többes szám) elrendezés.

²⁵ Mint az ábrán látszik, a svéd eredetiben előljárók adják az egyes „szférák” nevét, sorban in, på és vid. Ezek könnyen azonosíthatók a magyar olvasó számára.

²⁶ A németül tudó olvasónak nyilván feltűnt, hogy a svéd -a rag a német -e-nek felel meg, és használatuk is azonos: hol „erős” rag, vagyis a többes számot, a németben a többes számot és az egyes szám nőnemét jelzi, hol meg „gyenge”, vagyis már kitett „erős” rag után szerepel, tulajdonképpeni funkció nélkül. Az is feltűnő, hogy a német ein/kein/mein, vagyis a határozatlan névelő (és annak tagadása), valamint a birtokos névmás a svédben nem mutat rendhagyó viselkedést, vagyis „erősen ragozódik”, mintha tehát a németben „einer große Hund” volna, és nem „ein großer Hund” stb. Megjegyzendő még az is, hogy a svédben – a német megfelelővel említve őket – ein és kein után másképp, tudniillik erősen, mein után viszont gyengén ragozódik a melléknév: en stor fisk O min stora fisk. Érdekes, hogy Lotz ezt a harmadik egyeztetési módot nem említi, holott a svédül tanulónak – akár a német felől érkezik, akár nem – ez is nehézséget, illetve külön megtanulnivalót jelent. A német alakokkal én egészítettem ki a példákat.

²⁷ Mivel a svédben nincsen hímnem, így kell fogalmazni: csak hímnemű referenciáiban és csak emelkedettebb stílusban, valamint olyan régebbi szövegekben használatos, mint népmesék vagy történeti jelzők, pl. Nagy Károly.

²⁸ Ez igen részletes elemzéssel kísérve megtalálható a *Szonettkoszorúban*, itt csak a teljesség kedvéért idézzük. Érdemes megjegyezni, hogy – mint Lotz a *Szonettkoszorúban* közölt írásában kimutatja – ugyanilyen „matematikailag maximálisan hatékony rendszert” alkot a török nyelv nyolc magánhangzója is.

²⁹ Karlgren erről a mondatról úgy ír (20.), hogy „a szabályos svéd főnévi paradigma háromdimenziós ábrázolása szinte euforikussá teszi”. Azt is kifejti, hogy banális, semmitmondó,

funkciótlan képes „illusztrációk” lepték el a svéd iskolai nyelvtankönyveket, ami „trendi” dolog ugyan, de sem a lényeghez, sem a Lotz képviselte vizualitáshoz semmi közük.

³⁰ Bo Wickman (ed.): *Symposium in memoriam János Lotz (1913–1973)*. Föredrag hållna vid minnesymposiet den 27 september 1983 vid Stockholms universitet. Stockholm 1985: Almqvist & Wiksell. A kötetet Lakó György ismertette: Lotz János részessége korabeli amerikai nyelvészeti intézmények munkájában. In *Magyar Nyelvőr*, (110) (1986), 262–265. Simoncsics Péternek köszönhetem, hogy amikor ezen ismertetés nyomán keresni kezdtem a kötetet, rendelkezésemre bocsátotta a saját példányát. Mivel Lakó ismertetése nem teljes, hiszen gyakorlatilag csak Austerlitz előadásával foglalkozik, így azokkal az előadásokkal sem, melyek Lotz anyanyelvi grammatikával kapcsolatos nézeteit elemzik és szembesítik az eredeti előadás óta eltelt 41 év utáni svédországi helyzettel, itt közlöm a kötet tartalomjegyzékét (a címeket magyarra fordítva, az eredeti nyelvet s, illetve a betűvel jelölve):

Kiefer Ferenc: Lotz János és a magyar grammatikakutatás (s)

Östen Dahl: Megjegyzések az aspektusról, az esetről és a tranzitivitásról (a)

Hans Karlgren: Támasszunk intellektuális követelményeket az iskolával szemben (s)

Claes-Christian Elert: A geometriai metafora. Képek és diagramok a nyelvtudományban (s)

Lars-Gunnar Hallander: A metrika madártávlatból (a)

Eva Martins: Grafikai interferencia (s)

Erling Wande: Szempontok a svéd és finn egybevetéséhez (s)

Trygve Sköld: A finn „tíz” szó (a)

Bo Wickman: A finn-ugor nyelvtudomány történetéhez (s)

Robert Austerlitz: Lotz János az Egyesült Államokban (s)

³¹ Németh László: *Levelek Magdához*. Tatabánya, 1988, TIT Komárom Megyei Szervezete-Új Forrás Szerkesztősége (146.).

³² Bruno Snell (1896–1986) – mint saját maga kifejti – annak ellenére lett (egyébként jogi és közgazdasági tanulmányok után) klasszika-filológus, hogy „teljesen normális fiú volt”. Legnagyobb hatású munkáit a görög – és ezzel az általános európai – gondolkodástörténetről írta (ugyanolyan etimológiai megalapozással, mint amelyet a magyar Szabó Árpád választott világhírű matematikátörténeti munkájában). A Karl Bühler modelljére építő *Der Aufbau der Sprache* [A nyelv szerkezete] című munkája (1952) a nyelvészet fontos és hasznos (nálunk sajnos nem ismert) összefoglalása. Közvetlen ember, jó tanár és fáradhatatlan közéleti ember volt, akinek példászerű viselkedése a náciizmus éveitől és fáradozásai a második világháború utáni szellemi újjáépítés alatt legendásak. 1954–55 telén kilencrészes előadás-sorozatot tartott a hamburgi rádióban, melynek anyaga 1955-ben Göttingában írásban is megjelent *Neun Tage Latein* [Kilenc nap latin] címmel.

Irigykedve említtem meg, hogy ugyanilyen módon született meg egy másik hallatlanul fontos kis könyv is, Lénárd Sándor *Hét nap bábeliül*je 1964-ben Stuttgartban (magyar fordításban *Bábel tornyában*. Lénárd Sándor írásai a nyelvekről. Bp., 2003. Szerkesztette: Siklós Péter és Terts István). Szigorúan magánvéleményem szerint az ilyen „kényelmes”, egy témát körüljárni képes rádióelőadás ® könyv műfaj messze hatékonyabb, mint például a Mindentudás Egyetemének alkalmi „kóstoló”. Azt is tudom persze, hogy az azóta eltelt fél évszázad a tudomány iránt érdeklődő nagyközönség elvárásaiban – és türelmében is – komoly változásokat hozott, nem is beszélve arról, hogy egyre inkább kötelezőnek számít a kép a „csak” beszéddel szemben.

³³ Mint ismeretes, Németh László ennek a „kihívásnak” a másik oldalát hangsúlyozta: magát a nyelvet is próbára teszi a fordítás. Mindazok az idegennyelv-oktatási módszerek (és divatok), melyek elvből számúzik a fordítást mint módszert, ettől a próbatételtől „kímélik meg” a nyelvtanulót, kárára. Nem is véletlen, hogy az egyetemre érkező bölcsészhallgatók idegen nyelvekkel kapcsolatos - meglepően és sajnálatosan – nagyszámú gondja között a fordítani nem tudás előkelő helyen áll

³⁴ Alfred Andersch német író (1914–1980) röviddel halála előtt megjelent „A gyilkos apja. Iskola történet” című elbeszélésében (Bor Ambrus fordításában megjelent a *Nagyvilág* 1991/4. számában) nem véletlenül kerekedik konfliktus éppen a görög tanulás kapcsán az órát látogató igazgató és a diákok (valamint a tanár) között (mint a szerző utószavából kiderül, egyébként csak az egyik konfliktus kötődik a görögórához; a másikat a drámai szerkesztés miatt emelte át ide egy másik tantárgyból).

És bár ez az igazgató éppen Heinrich Himmler SS-főnöknek, a birodalom későbbi második emberének apja, nyilván nem volt egyedi eset, hogy a nyelvtan szolgált efféle casus bellivel.

Ottlik Géza *Iskola a határon* és Robert Musil *Törless iskolaévei* című regényeiben nem a nyelvtané a főszerep. Viszont az amerikai John Barth *Az út vége* című regényében (Bp., 1970, Európa.) ilyeneket lehet olvasni:

[...] A nyelvtanári pályát kezelőorvosom tanácsára választottam; egy ideig a Wicomícói Állami Tanítóképzőben tanárokodtam, Maryland államban. [...] Kezelőorvosom [...] kijelentette:
– Jacob Horner, nem lődöröghet tovább munka nélkül. Állást kell vállalnia.
– Egyáltalán nem vagyok munka nélkül - tiltakoztam. - Mindenfélét csinálok. [...]
- Amit végez, az nem elég – felelte a Doktor jelen életmódomra célozva, merthogy csak akkor dolgozom, ha pénzre van szükségem, s olyankor is bármilyen munkát elvállalok. Most már nem elég!

Elhallgatott, és fürkészve nézett rám, ahogyan szokta, szivarját rózsaszín nyelve alatt a szája egyik szögletéből a másikba hengergetve.

– Valami komoly munkát kell vállalnia. Valamit, amivel érvényesülni tud, érti, ugye? Valami hivatást. Egy egész életre szólót.

– Értem, doktor úr.

– Maga most harmincéves.

– Igen, doktor úr.

– És tanári alapvizsgát is tett valahol. Mi a szakja? Történelem? Irodalom? Közgazdaságtan?
– Művészetet és tudományt tanulmányoztam. (Rossz a fordítás: „társadalom- és természettudományokat” a helyes, angolul arts and sciences szerepel.)

– Ez az egész?

– Ez, doktor úr.

– Művészet és tudomány! Mi az ördögöt tud nekem mondani, ami érdekes, és ami ugyanakkor ne volna művészet vagy tudomány? Tanult filozófiát?

– Igen.

– Pszichológiát?

– Igen.

– Államjogot?

– Igen.

– No, várjon csak! Zoológiát?

– Igen.

– Ejha! És filológiát? Klasszika-filológiát? És kultúrantropológiát?

– Azt később kellett a szakvizsgákhoz. Tudja, én...

– Krrrch – harákkolt egyet a Doktor, mintha köpni akarna a szakvizsgákra. – Betörést nem tanult véletlenül a szakvizsgáira? Vagy párzástant? Vagy vitorlavarrástant? Vagy keresztékérdéstant?

– Nem, doktor úr.

– Miért, ezek nem művészetek vagy tudományok?

– Angolból kellett volna diplomáznom.

– Az ördög vigye el! De angol kicsodából? Hajózásból? Gyarmattügyből? Polgári perrendtartásból?

– Angol irodalomból. Csak nem tudtam befejezni. A szóbeli vizsgákat letettem, de a diplomamunkámat már nem készítettem el.

– Jacob Horner, maga teljesen meg van örülve.[...]

Kisvártatva a Doktor újra megszólalt.

– Milyen érvet tud felhozni az ellen, hogy itt, Wicomicóban tanárságot vállaljon egy kis tanítóképzőben? [...]

– Semmilyen érvet, doktor úr.

– Akkor az ügy el van intézve. Azonnal adja be a folyamodványát az őszi szemeszterre. Mit fog tanítani? Ikonográfiát? Önirányító-rendszertant?

– Gondolom, angol irodalmat.

– Nem. Magának valami szigorúan rendszerezett téma kell, különben az egészből csak egy egyszerű elfoglaltság lesz, nem pedig munkaterápia. A maga tárgyában meghatározott mennyiségű szabálynak kell lennie. Mit gondol, tudna síkgeometriát tanítani?

– Hát, azt hiszem... – Bizonytalan mozdulatot tettem, [...]

– Ostobaság! Persze hogy nem tudna. Mondja azt nekik, hogy nyelvtant akar tanítani. Angol nyelvtant.

– De tudja, doktor úr – kockáztattam meg –, van leíró nyelvtan és stilsztika. Maga pedig, ha jól emlékszem, meghatározott mennyiségű szabályt mondott.

– Leíró nyelvtant fog tanítani, és kész.

– Igen, doktor úr.

– Csak semmi önkényes döntés. Semmiféle szabad választás. Tanítsa a szabályokat. Tanítson nyelvtani igazságokat.

A rendelés ezzel be is fejeződött. [...]

Az iskolai nyelvtan, főleg a latin, fegyelmező szerepéről is részletesen szól Surányi Bálint (2001): A humán műveltség „négy lába”. *Iskolakultúra*, XI., 6–7. sz., 32–44.

³⁵ „Az iskolának csak felesleges dolgokat szabadna tanítania”. Kerekasztal-beszélgetés a filozófia tanításáról. In *Új Pedagógiai Szemle*, 48 (1998) 6. sz., 45–56, a beszélgetést vezette Kiss László.

³⁶ Engedtessek meg azonban két személyes megjegyzés.

1) Furcsa, hogy a filozófus e felfogásával mennyire ellentétben vannak az utóbbi évek oktatásügyének irányvonalai és gyakorlati lépései; reggeltől estig arról hallunk, hogy a túlterhelt és főleg lexikális ismeretekkel elárasztott diákokat sürgősen és nagy mértékben tehermentesíteni kell; egyre jellemzőbb a csak a nyelvvizsgát célbavevő idegennyelv-oktatás (ahol a sikeres vizsga után kezdetben csak elengedték, mostanában azonban már ki is tiltják a diákokat a középiskolai nyelvórákról!), középiskolában (és ingyen) megszerzendő jogosítvány és hasonlók – mindez a „tudásalapú társadalom” semmitmondó jelszavával. Ugyanakkor – csak a saját szakmánkból véve példát – azok a Szózat szerzőjének nevét W-vel író és a samaraitok t-jében tárgyragot felfedező, a Házsongárdi temetőről soha nem hallott és a híres Áprily-verset sem ismerő magyar szakos egyetemisták, akikkel rendszeresen találkozunk, vagyis a humán érdeklődésű ifjúság „krémje”, nem éppen a lexikális túlterheltség jeleit mutatja. Amikor a kerekasztal-vitában mások is kifejtették a véleményüket Heller Ágnes álláspontjáról, Vajda Mihály kereken ki is mondta: „ha valaki Heller Ágneséhez hasonlóan azt mondja, hogy nem kell gyakorlatias, praktikus ismereteket tanítani, akkor egyszerűen lelővik. [...] A világon mindenütt ebbe az [amerikai] irányba fordult az oktatás” (47–48).

2) Úgy is, mint akinek két gyermeke is járt Amerikában általános, illetve középiskolába, egyáltalában nem értem, miért fogalmaz ilyen kategorikusan és általánosítva az USA-ban élő professzorasszony („semmit sem követelnek meg és semmit sem tanítanak”). Más persze az ot-tani oktatási rendszer, mint az európai, de a saját logikája szerint azért kétségtelenül van olyan jó, mint a miénk. Nagy kár, hogy folyton csak ilyen közhelyeket hallunk, és ezért nem ismerjük a

rendkívül differenciált valóságot, így aztán azt sem tudjuk, hogy abból igenis sok minden eltanulható, sok elem átvehető volna. Például rögtön az, hogy – Heller Ágnes állításával ellentétben – az iskolaidőben utcán és játéktérben tartózkodó gyerekeket a rendőrök vagy az iskolába vagy lakásukba viszik, és kiderítik, az iskolának vagy a szülőknak a felelőssége-e, hogy iskola-időben „csavarognak”! Vagy hogy a kötelező minimumon felül egyes tantárgyakat többféle magasabb (köztük már-már felsőoktatási!) szinten is tanulhat, aki tud és akar.

³⁷ Németh László számos alkalommal ismertette közoktatási reformelképzeléseit, pl. „A tanügy rendezése” című 1945-ös írásában, mely olvasható: *A kísérletező ember*. Bp., 1963, Magvető. (141–158.)

³⁸ Anélkül, hogy részletekbe tudnék menni, csak utalok rá: Németh László egész (alaposan kidolgozott!) közoktatási reform)koncepciójának az a lényege, hogy a tudomány (de akár fogalmazhatunk így is: az emberi ismeretek) történeti útjának bemutatásával (amihez hozzátartozik eredeti dokumentumok elemzése is – ráadásul eredeti nyelven, hiszen az idegennyelv-oktatást is ezen keresztül akarta megvalósítani) mintegy rekapitulálta és a diakrónia és a szinkrónia egybefolytatásával akarta integrálni a folyamatba. Tankönyvkísérleteinek megmaradt és közölhető elemeit a Négy könyv című, halála után megjelent kötet tartalmazza (Bp., 1988, Szépirodalmi).

³⁹ Megjelent *Latin és mosoly* című kötetében, Bp., 1980, Európa. 81–86.

⁴⁰ Az eredetiben konkrét elemzés szerepelt.

⁴¹ Visszaemlékezéseiben Lotz elismeréssel említi, milyen jól választotta ki mestere, Gombocz Zoltán a neki nyári olvasmányul ajánlott – és kölcsönadott – három könyvet (ahogy Szépe György a *Szonettkoszorúban* (334.) elmeséli, Saussure és Sapir itt is szereplő munkáit, valamint Sievers fonetikáját). Ugyanilyen alaposan végiggondolt listát mellékelte ő maga ehhez az írásához, vagyis ajánlott a gyakorló nyelvészek és anyanyelvpedagógusok figyelmébe. Akkor is reprezentatív a választása, és azóta is érvényes az értékítélete, ha ma már – ilyen-olyan okok miatt – a felét nemhogy a gyakorló tanárok, de az elméleti nyelvészek sem forgatják, sőt valószínűleg nem is hallottak róluk.

HERBSZT MÁRIA ANYANYELVI NEVELÉSI TANULMÁNYOK, II.

A kiadvány utószavában *Szépe György*, az egyik szerkesztő így fogalmaz: „Jelen kötetünkben folytatjuk az erőfeszítéseinket abban az irányban, hogy az anyanyelvi nevelés szakadatlan frissítésre szoruló – interdiszciplináris – szakterületének a nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti vonatkozásait összegyűjtsük, s felajánljuk más szakmák művelői számára s természetesen a közoktatás számára (beleértve a fejlesztőket, tantervkészítőket és magukat az érdeklődő gyakorló tanárokat)” (245.). Valóban, a kötet írásainak mindegyike megfogalmazza a jelenlegi anyanyelvi neveléssel való elégedetlenségét, jobbító szándékát. Némelyik írás teszi ezt közvetlenül, vagyis konkrét, gyakorlatokkal is kiegészített tananyagokat (vagy részleteket) javasol a megújulásra, míg mások közvetve, különféle felmérésekre épített kutatási eredményeiket elemezve fogalmazzák meg, hogy az anyanyelvi nevelés mely pontokon szorul korrekcióra elsősorban tartalmi vonatkozásban. Az egyes tanulmányok a kérdéskört rendkívül sokféle megközelítésben tárgyalják, így az írások átfogó ismertetése helyett inkább az egyes tanulmányok rövid bemutatásával érzékeltetjük a kötet sokszínűségét és egyben az anyanyelvi nevelést befolyásoló tényezők gazdag, szinte kimeríthetetlen tárházát.

Baumann Tímea Kárpátalján, a „színmagyar sáv” egyik reprezentáns településén, Mezőváriban vizsgálta 4–10 éves gyermekek nyelvi szocializációs keretét az úgynevezett additív (hozzáadó) kétnyelvűség szempontjából strukturált vezérfonal-interjúkkal, pedagógusok, iskolavezetők, szülők és helyi lelkészek bevonásával. Ezt egészítette ki a szülők körében végzett kérdőíves felmérése, valamint a vizsgált korosztályba tartozó gyerekekkel folytatott kötetlen beszélgetései. A vizsgálat (elsősorban Bernstein nézeteire alapozva) részletesen feltárta a gyerekek nyelvi szocializációjának külső feltételeit (a környezet, a szülői, az intézményes nevelés-oktatás és a kortársak hatásai), és röviden, belső feltételként érintette az identitástudat, valamint az ukrán nyelv tanulásához való attitűdöt is. Az eredmények megerősítették a szerzőnek azt a meggyőződését, hogy az itt élő magyar nemzetiségű kisebbségnek egyrészt meg kell őriznie az anyanyelvét, másrészt az ukrán nemzetépítő (a herderi egy nemzet–egy nyelv elképzelést követő) tendenciák közepette el kell sajátítania az államnyelvet is. Ugyanis „az egynyelvűségben való megmaradás gazdaságilag és kulturálisan is elszigetelődést jelent a kárpátaljai magyarság számára” (25.).

A kötet második és harmadik tanulmánya szorosan összetartozik. Mindkettő a generatív mondatok középiskolai oktatását mutatja be. *B. Nagy Ágnes* és *Medve Anna* az egyszerű mondat, *B. Nagy Ágnes* és *Farkas Judit* az összetett mondatok elemzése kapcsán. A tananyagok alapjául szolgáló mondatnani modell a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszékén készült, megalkotói Alberti Gábor és Medve Anna. A kö-

zépiskolai modell lényegében ennek az egyetemi tananyagának az egyszerűsített változata. A generatív modellek közül a kormányzás és kötés elmélete szolgál teoretikus keretül, annak is az úgynevezett „lexikalista” vonulata. Az első tanulmány a lexikonra vonatkozó ismeretek bemutatását követően a szerkezeti fa (ágrajz) felépítési elveit mutatja be bőszéges példaanyaggal. A második, az összetett mondatokkal foglalkozó írás az alárendelés és mellérendelés különböző típusait mutatja be, „megoldást kínálva azokra a problémákra (is), amelyek a hagyományos iskolai nyelvtanban jelen pillanatban nem kezelhetők, vagy egyszerűen kimaradtak a tananyagból” (74.). Az Alberti Gábor és Medve Anna által kidolgozott modell a kutatócsoport reményei szerint nemcsak „tanárjelöltek oktatására, gyakorló tanárok önképzésére és továbbképzésre készült”, hanem azzal a nem titkolt céllal is, hogy „további oktatási anyagok szülessenek a modellre építve, illetőleg annak tudásanyaga bekerülhessen a különféle oktatási anyagokba” (28.).

Dóla Mónika írása amellet érvel, hogy „az anyanyelvi nevelés hasznát látná a magyar mint anyanyelv és a magyar mint idegen nyelv egymáshoz közelítésének, hiszen az anyanyelvben rejlő lehetőségeket jobban kiaknázhathánk, ha nyelvünkre külső szemlélettel (is) tekintenénk” (84.). A magyar mint idegen nyelvi szemlélet „beemelése” az anyanyelvi nevelésbe azzal a haszonnal is járna, hogy egy sor nyelvi jelenség más megvilágításba kerül, illetve olyan összefüggések tárulnának fel, amelyek az anyanyelvünket belülről, önmagában nézve rejtve maradnának. A nyelvi kreativitás fejlesztésére javasolja az úgynevezett hibaelemző és beleérző gyakorlatokat, amelyek az anyanyelvünk felfedező tanulását segítik a fonológia, a morfológia és a szintaxis területén. A magyar formulaszerű nyelvhasználat, az idiomatikus tudás fejlesztésére a holisztikus megközelítést tartja megfelelőnek, építve azon pszicholingvisztikai tételre, miszerint „ezeket a szokásszerűen használt elemeket a feldolgozás során mint egyetlen nagy szót kezelik a nyelvhasználók” (82.). Ezek a feladattípusok a nyelvi emlékezet fejlesztéséhez járulnak hozzá. A formulaszerű nyelvhasználat felfedezésére két gyakorlattípust javasol: a kommunikációs helyzetgyakorlatokat és a közvetítést (az állandósult szókapcsolatoknak a körülírt, saját szavainkkal való „tolmácsolást”). Az írás melléklete mind a nyelvi kreativitást, mind a nyelvi emlékezetet fejlesztő gyakorlatok köréből bemutat néhányat.

Farkas Judit egy felsőoktatásban használható digitális nyelvészeti oktatóprogramot készített, amely a Kenesei István szerkesztette *A nyelv és a nyelvek* című kiadványnak a „Mondatok” című fejezetét dolgozza fel (némi eltéréssel és kiegészítéssel) PowerPointos formátumban. A program segíti a tanulást oly módon, hogy az ágrajzos mondatelemzés során „ne csak a végeredményt, de az oda vezető utat is láthassák a tanulók, és közben instrukciókat adhatunk nekik arra vonatkozóan, hogy az adott helyzetben mi a következő lépés” (93.). A szerző részletesen ismerteti a programot, abból több diát is kiemelve s az azokon lévő tananyagot, ágrajzokat elméleti kontextusba helyezve. A <http://www.btk.pte.hu/tanszekek/nyelvtud> internetes címen a programmal bárki megismerkedhet.

Kálmán László tanulmányának már a címe is (Iskolai nyelvi nevelés Antal László szellemében) jelzi, hogy az írásban a napjaink közoktatásában még mindig jellemző hagyományos iskolai nyelvtan bírálatáról olvashatunk majd. Arról a tradicionális nyelvtanról, amelyre Antal szerint „messzemenően az volt a jellemző, hogy vegyes

szempontok szerint dolgozott, hol formai, hol pedig jelentésbeli-tartalmi mozzanatok próbált előtérbe állítani. Kategóriáit és módszereit egzakt és következetes módon nem tisztázta, a formális-szerkezeti elvet csak igen sommásan követte” (107). Mivel Antal László nem foglalkozott azzal, hogy a hagyományos nyelvtan imént idézett jellemzőinek milyen konzekvenciái vannak az iskolai oktatásban, ezt most egy „gondolatkísérlet” formájában Kálmán László teszi meg helyette két témát kiemelve. Az egyik az infinitívusz ügye (szófaji besorolásának, a többi igenévhez való viszonyának kérdése), a másik a mondat szerkezeti elemzése. Utóbbit az iskolai nyelvtanok a függőségi felfogás (és néhány esetet leszámítva), az egy mondatrész–egy szó elv szerint tanítják. Kálmán László meggyőzően mutat rá ennek a nézetnek és az ehhez kapcsolódó módszernek, az úgynevezett rákérdezőpróbának az ellentmondásaira, s érvel sok példával a szintagma-alapú mondatelemzési felfogás mellett. Meggyőződése, hogy az Antal-féle nyelvtan készen kapott, megtanulandó fogalmak elsajátíttatása helyett „a nyelvi jelenségekre való fogékonyság, közkeletű szóval: a nyelvérzék fejlesztését tűzte volna ki célul... Sok olyan játékos feladat lett volna benne, amelyeknek a megoldásakor egyszersmind a nyelvi rendszer bonyolultságába és furcsaságaiba lehet betekintést nyerni” (108.).

Oláh Örsi Tibor „A nyelvi hiányelmélet” címmel mutatta be reprezentatív szociolingvisztikai vizsgálatát, amelyet különböző általános és középiskolákban végzett. Feltételezése szerint a rendszerváltozást követő társadalmi változások nyomán a nyelvi hátrány már nem azonosítható csupán a szociális hátránnyal, mint azt a korábbi kutatások megállapították. Vizsgálatában ezért korábbi eredményekre építve, de a társadalomszerkezet változásainak irányára is figyelemmel kiemelten kezelte a nyelvi elvonatkoztató képesség szerepét a nyelvi hátrány leírásakor, mert „a nyelvi absztrakciós deficit kialakulása nevelési folyamat eredménye, illetve a társadalom igényeinek mutatóit is érinti. A nyelvi absztrakció magasabb foka nem biztos, hogy a család anyagi helyzetével korrelál” (121.). Az eredmények azt igazolták, hogy a nyelvi hátrány nem csupán iskolai nyelvi hátrány, hanem komplex nyelvhasználati hátrány. Az iskola szerepe viszont döntő e hátrány felismerésében és a fejlesztés biztosításában. Ennek hiányában az iskola „önmaga tartja fenn és mélyíti tovább ezt az állapotot (134.). Szociális összefüggésben pedig elsősorban nem a rossz anyagi körülmények miatt jelenik meg a nyelvi hátrány, hanem a családnak az iskolához, a tanulásához való viszonyulása miatt.

Szabó Veronika „Komplexitásra építő gyakorlat az anyanyelvi nevelésben” című tanulmányának is az a kiinduló gondolata, hogy a hagyományos iskolai nyelvtan „szomorúan kullog a tantárgyak népszerűségi listájának végén”, s sürgetően szükség volna egy korszerűbb, tanítható iskolai nyelvtanra. A megújulásra a generatív grammatikát tartja a legalkalmasabbnak, de emellett a hagyományos nyelvtan kereteit kitérítve is lát lehetőséget a korszerűsítésre a mindehhez elengedhetetlen korszerű módszertani kultúrával együtt. A „Feladatok” című fejezetben bemutatja, miként építhetők be a nyelvtanórákba a modern technikák, milyen integrációs lehetőségek vannak a nyelvtan és más műveltségterületek tananyaga között, miként lehetnek érdekes kiegészítői a leíró nyelvtannak a nyelvtörténeti vonatkozások, valamint szól a nyelvtudomány két határterületére (pszicho- és szociolingvisztika) való kitekintésről is – érdekes feladattípusokkal. Írása néhány lehetőséget mutat be csupán azzal, hogy ötleteket ad a továb-

bi megoldások irányába, ezzel is hozzájárulva „az anyanyelvi nevelés elodázhatatlannak tűnő megújításához” (149.).

Szinger Veronika a gyermek szocializációját a literáció szemszögéből vizsgálja a családi szocializációs színtér keretében. A tanulmány részletesen ismerteti a 11 óvodában készült felmérést arra vonatkozóan, hogy az iskoláskorú testvér játszik-e valamilyen szerepet a nagycsoportos óvodás gyermek spontán írás- vagy olvasástanulásában. Mivel ebben az életkorban az utánzás a tanulás egyik fontos módja, a vizsgálat is aköré épült, hogy feltárja: miben utánozza a kisebb testvér a nagyobbat. „A leggyakrabban előforduló válasz a *rajzolás* volt, ami azért fontos, mert az írás nagy valószínűséggel a rajztevékenységből fejlődik ki” (154.). A téma szempontjából kiemelkedő volt a gyermekek metanyelvi tudatosságának és az írásbeliséggel kapcsolatos ismereteinek a feltárása. Az írás szintjének a vizsgálata hozott olyan eredményt, amelynek alapján valószínűsíthető, hogy „az írás előkészítése, az írásbeliség funkciójának a tudatosítása a rajzoláson és a betűíráson keresztül megvalósuló finommotorika fejlesztése természetesen az óvoda révén jön létre, de az írni-olvasni már tudó testvérek akaratlanul is segíthetik a fejlődési folyamatot” (160.).

Szöllősy Éva hét budapesti iskolában szülőket kérdezett meg az alsó tagozatos anyanyelvi nevelésről: egyrészt a tananyag tartalmáról, másrészt a szülők gyermekeik tanulását segítő szerepéről. Két vizsgálat eredményeit ismerteti a tanulmány. A felmérések követelményeket fogalmaztak meg az anyanyelvi nevelés tartalmát illetően, ezek fontosságáról nyilatkoztak a szülők, majd arra is választ kellett adniuk, hogy az adott követelmény megtanítása kinek a feladata (az iskoláé, a szülőké, közös feladat-e vagy nem feladat). A szülői segítségnyújtást tudakoló kérdésekre adott válaszok azt bizonyították, hogy „a szülők a hasonló vizsgálatok törvényszerűségének megfelelően igyekeztek „helyes” véleményt nyilvánítani, vagyis „elméleti” válaszokat adtak, amelyekből nem lehetett pontosan felmérni a szülői közreműködés mértékét. Ez utóbbit pontosította a második felmérés, amelynek során már „gyakorlati” válaszok születtek. Az eredmények számos ponton elgondolkodtatók, a tartalmi fontossági lista néhol meglepő. „A vizsgálat eredményeiből úgy tűnik, hogy a szülők sem tudnak mit kezdeni az iskola közhelyes dilemmájával: rengeteg dolgot fontos volna megtanítani, így végül a legfontosabbakra nem jut elég idő és energia.” (199.). A felmérés mindenesetre jó kezdeményezés arra is, hogy az iskolai tananyag és a követelmények meghatározásában, módosításában partnerként kell kezelni a szülőket is.

Közismert, hogy a felsőoktatásban a Bologna-rendszerű képzéssel jelzett nagy strukturális átalakulásban központi kérdés, hogy a különböző képzési szintek miként illeszthetők egymáshoz, az alacsonyabb szintet elvégzőknek milyen továbblépési lehetőségük van a magasabb képzettség megszerzésére. Ez a gondolat valójában nem új, hiszen a korábbi többlépcsős pedagógusképzés (tanítóképzés, főiskolai szintű tanárképzés, egyetemi szintű tanárképzés) gyakorlata és az érintettek részéről megfogalmazódott igény már szükségszerűen elindította az úgynevezett kiegészítő képzések lehetőségének felkínálását. *Szűcs Tibor* a magyar szakos kiegészítő (levelező) egyetemi szintű tanárképzés pécsi modelljét mutatja be a tantervi struktúra és a követelmények részletes ismertetésével. Napjainkban, a bolognai képzés elindulásának a kezdetén, mikor az egymásra épülő modellek kidolgozása még folyamatban van, hasznos lehet az egyik „előzmény” tanulmányozása.

Laczkó Tibor recenziótanulmánya keretében ismerteti és értékeli Alberti Gábor és Medve Anna „hiánypótló” és „hatalmas” vállalkozását, a kétkötetes *Generatív grammatikai gyakorlókönyvet*, amely 2002-ben jelent meg a Janus Books Kiadó gondozásában. A recenziótanulmány szerzője, a generatív nyelvészet elismert szakembere alapos elemzést ad a több mint 600 oldalas kötetekről. Az egyetemi tankönyvnek készült első kötet a chomskyánus magyar generatív mondatelméleti modelljét írja le, a második kötet a fastruktúra-gyűjteménnyel és megoldásokkal a szerzők generatív szintaktikai modelljének gyakorlati alkalmazását tartalmazza. Laczkó Tibor mindvégig hangsúlyozza a kötetekkel kapcsolatos nagyon pozitív véleményét, a művet „minta-szerűnek”, „elegánsnak”, „igényesnek” – és még hosszan lehetne sorolni a jelzőket – minősítve, s hozzátéve, hogy „ennek a kimagasló szellemi produktumnak az értékét és roppant előnyös vonásait mindössze elhanyagolható mértékben csökkentik [...] a kritikai észrevételeim” (214). E gondolat jegyében írása is úgy tagolódik, hogy a „Lényegi észrevételek” című fejezet első része az „Erények”, a második része a „Néhány kevésbé előnyös vonás” alcímet kapta. Külön ismerteti-értékeli a könyv főnévi szerkezetekkel foglalkozó fejezetét, majd javaslatot tesz a könyvben nem tárgyalt két szerkezetfajta (a jelzősítetlen típus és a valós kifejezések) kezelésére.

Az Alberti Gábor és Medve Anna könyvét oktatók és az abból tanuló hallgatók számára mindenképpen tanulságos szakmai adalék e recenziótanulmány ismerete.

A bevezetésben már idézett Utószóban Szépe György arról is ír, hogy az Anyanyelvi tanulmányok I. és II. kötetének fogadtatása dönti majd el, hogy szükség van-e a témakörhöz kapcsolódó tanulmányoknak az ilyen formában való évenkénti megjelentetésére. A magam részéről nem kétséges, hogy ezeknek az írásoknak a közzétételére feltétlenül szükség van, az anyanyelvi nevelés ügyéért felelősséget érzők és a jobbítási tenni is tudó és akaró szakembereknek, pedagógusoknak ismerniük kell ezeket az írásokat, kutatásokat. S hogy ezeknek a megjelentetésére mely forma a legalkalmasabb, az majd idővel elvállik.

SZÉPE GYÖRGY SZERKESZTŐI UTÓSZÓ

1. A MAGYAR ANYANYELVI NEVELÉS ÜGYE

Ezt a tanulmánygyűjteményt is Pécssett állítottuk össze. A szerzők között azonban öt kiváló másutt dolgozó szakember található. Ez is jelzi, hogy szeretnénk együttműködni mindenkivel, aki a magyar anyanyelvi nevelés ügyét fontosnak tartja.

Ez nem is olyan egyszerű feladat. Ahogy egyre bonyolultabbá válnak a régen egyszerű dolgok; kezdünk hasonlítani a világ többi országaihoz.

Néhány régi dilemma visszatér: a nyelvészet és a neveléstudomány felelőssége ebben az összetett feladatban (Kontra György régebbi írása az egyik lehetséges modern válasz erre a kérdésre). A pszichológia is egyre jobban áthatja mindkét említett szakterületet: tőle csak áttétellel kaphatunk segítséget; de mintha ennek folyamatosan a hiányát szenvednénk.

Az anyanyelvi nevelés szakterületét a modernista (és nem csak modernista) nyelvészek egy része a nyelvészet felől próbálta meg segíteni, fejleszteni. Ennek egyik változata volt az, hogy az *anyanyelvi nevelést az alkalmazott nyelvészet részének tekintet-tük*; ezt igyekeztem összefoglalni nemrég a saját tapasztalataim alapján (Szépe 2006). Ez a lehetőség továbbra is megmarad egyik változatként. Az alkalmazott nyelvészet nemzetközileg és egyes országokban (Magyarországon is) folyamatos interdiszciplináris forrásként is működik.

A nyelvtudomány látványos fejlődésével azonban élesebb kérdéseket is fel kell tenni: Ilyen például a *nyelvtudományi alapkutatások iskolai* (elsősorban, de nem kizárólagosan középiskolai) *felhasználása*. Hogy lehetne létrehozni egy olyan mechanizmust, amelyik a természettudományokban található: amelyik gondoskodik arról, hogy (a) a tudomány fejlődésével lépést tartson az iskolai tananyag fejlődése, (b) s ne csupán jövőendő szakemberek számára, hanem az érettségizett közönség (vagyis a közművelődés) számára is eleven legyen a friss tudományos eredmények iránti érdeklődés, annak befogadása, alkalomadtán felhasználásának szem előtt tartása?

S hogyan tartják a lépést a nemcsak ideológiai, hanem sokoldalú tudományos és kulturális kapcsolatokkal rendelkező tantárgyak, mint a történelem vagy (a nyelvvel egy keretben elhelyezkedő) irodalom?

Ezzel kapcsolatban újból és újból föl kell tenni az ellenőrző kérdést, hogy *vajon még mindig érvényes-e az akadémiai fehérvényben körvonalazott „longitudinális” anyanyelvi nevelési koncepció*, amely 6 és 18 év között igyekezett a nyelvvel (anyanyelvvel és idegen nyelvekkel) és a nyelvhasználattal kapcsolatos közös keretet felvázolni. S ha már nem érvényes, akkor mi van helyette?

2. A PÉCSI EGYETEMI HELYZET

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Nyelvtudományi Tanszéke három „szemináriumból” áll: (a) az általános nyelvészeti és anyanyelvi nevelési, (b) az alkalmazott nyelvészeti és hungarológiai, (c) uráli/finnugor szemináriumból. Az (a) pont alatt található egység a maga nemében egyedülálló. Itt folynak *Alberti Gábor* professzor vezetésével modern (formális) nyelvészeti kutatások a magyar nyelv szerkezetére, ugyanakkor *Medve Anna* docens vezetésével az iskolai anyanyelvi nyelvtan modernizálásának kutatásai. Nem ritkán ugyanazok a kollégák (doktorandusok és alapképzésbeli hallgatók) mindkét témában részt vesznek.

Ez az egység már nem a megelőző korszak alkalmazott nyelvészeti megközelítése, hanem *szabályszerű nyelvészeti kutatásnak az iskolai oktatásra való kifuttatása*. A sorozat első két kötetében ennek már megtalálhatók szép bemutatásai.

Természetesen a tananyag tartalmi újítása bizonyos mértékig közvetlenül kihat az átadás módszerére is. A módszerek egy része szintén a számítógépes korszak terméke. Mindezzel együtt szükség lesz olyan komplex kutatásokra is, amelyek ezeket az új módszereket megvizsgálják az eredményesség szempontjából is – megelve az összefüggéseket a nemzetközi eredménymérésekkel is. Ez még hátralevő feladat.

(Itt jegyezzük meg, hogy a hungarológiai/magyar mint idegen nyelvi szeminárium feladatait is segíteni fogja a magyar nyelv új szemléletére épülő anyanyelvi nevelés, ennek máris voltak sorozatunkban példái. S abszurdnak tartjuk a magyar nyelvtörténetnek és a uráli/finnugor előzményeknek a mellőzését az iskolai oktatásban: épp olyan történeti korszakban, amelyben egyre több tudománytól távoli történeti ötletet népszerűsítenek napról napra.)

3. A TANESZKÖZÖK

Az első pillanattól fogva elodázhatatlan volt a megfelelő taneszközök keresése. *Medve Anna* mind a doktori tanfolyamon, mind az alapképzésben ennek szentelt egy-egy kurzust. Hamarosán kiderült, hogy ebben a kérdésben szükséges igénybe venni azoknak a segítségét, akik a maguk terepén már olyan eredményeket értek el a taneszköz-kutatásban, hogy azok ennek keretétől vagy kiindulópontként segítsenek bennünket is a tantárgyi modernizálásban. Az elismert tankönyvkutató, *Karlovitz János Tibor* nem sajnálta a fáradságot, és röviden áttekintette a kérdéskört a nyelvészek szempontjából. Hajdani pécsi diákunk, az anyanyelvi kísérletező *Kerber Zoltán* a nyelvtantankönyvek négy évtizedét tekintette át. A nyelvművelő-lexikográfus *Eöry Vilma* pedig normatívák formájában foglalja össze azt, hogy milyen a jó tankönyvszöveg.

Érezzük a határait annak, hogy meddig mehetünk el abban, hogy a pécsi műhelyből szép és jó tananyagok kerüljenek ki; arra azonban nem tudunk vállalkozni, hogy átképezzük magunkat ennek az egyre inkább önállósuló diszciplína művelőjének. (Sajnáljuk, hogy egy kiváló pécsi tankönyvkutató programja úgy alakult, hogy ebben a kötetben nem tudott közreműködni.)

Medve Anna szemináriumának – közvetlen vagy közvetett – ösztönző hatására utal több tanulmány a kötetben. *Kult Katalin* a számítógéppel támogatott generatív nyelvtanításról ír; ne feledjük, hogy a tanulók már gyakran jobban ismerik az elektronikus közeget, mint a pedagógusok. *Gyenge Hajnalka* a 7. és 8. osztályos anyanyelv-tankönyvek elemzését végzi el a (verbális) humor szempontjából. *Erdősi Vanda* kiszélesíti a pragmatikai elemek vizsgálatát a magyarnak mint idegen nyelvnek a tanítási gyakorlatában és tananyagaiban. *Szabó Veronika* pedig a kontrasztív nyelvészet irányában szélesíti a téma kutatását.

Kántor Gyöngyi az anyanyelvi nevelési tankönyvek szélesebb fogadtatására is kitér; az osztálytermen kívüli reagálás figyelembevételének is volt már előzménye a sorozatunkban.

Két tanulmány élő anyanyelvi tankönyvcsaládokkal foglalkozik. *Szöllősy Éva* a nevezetes Balázs Géza- és Benkes Zsuzsa-féle tankönyvcsalád négy kötetéről ír elemzést *Gugi Boglárka* pedig a Bánréti Zoltán-féle modell taneszközfejlesztésének problémáit tárgyalja.

Medve Anna a már az egyetemen elkezdett – új típusú – BA-képzés számára megalkotandó taneszközcsaládot mutatja be szintetizáló írásában. Ez az új grádics azonos lesz a jövőbeni magyartanárok és kutatójelöltek számára ugyanúgy, mint valaha Simonyi Zsigmond és Gombocz Zoltán korában volt.

4. A HAGYOMÁNY

Pécsett minden program tartalmazza saját történetét, előzményeinek bemutatását. Ebben a kötetben két szokatlan írás is ebbe a törekvésünkbe sorolható be.

Terts István – a hajdani reformer Fiatal Nyelvészek Munkaközösségének tagja – egyúttal tudománytörténész, *Lotz János*ról (1913–1973) egy svédországi vitairatát mutatja be. Lotz János holta után negyedszázaddal kezd kiderülni, hogy több országban (az Amerikai Egyesült Államokban, Svédországban és Magyarországon) nagymértékben hozzájárul az elhúzódó kopernikuszi (saussure-i) fordulathoz; örvendetes, hogy figyelme a nyelvi (ezen belül anyanyelvi) oktatásra is kiterjedt.

S különleges véletlen, hogy az emberre vonatkozó kutatások sok szálát összefogó magyarországi pedagógiai gondolkodó és reformer *Kontra György* (eredetileg orvos; 1925–2007) holta után előkerült egy magnófelvétel, amely kristálytisztán megmutatja azt a felfogását, „Miként vált meggyőződésemmé, hogy az egész didaxis nyelvi nevelés?” A soha ki nem adott előadást – átirás után – fia, *Kontra Miklós* kötetünknek ajánlotta fel.

S voltaképpen a saját hagyományunk is ide tartozik, azért kérünk fel az előző kötetünk recenzió írására megfelelő szakembert, mint most *Herbszt Máriát*.

5. A KÖTET MUNKATÁRSAI

Először azokat említjük köszönettel, akik más városból, más munkahelyről segítettek ennek a pécsi vállalkozásnak a megvalósulását: *Eőry Vilma* tudományos főmunkatárs MTA Nyelvtudományi Intézetben; *Herbszt Mária* tanszékvezető főiskolai tanár

a bajai Eötvös József Főiskolán; *Karlovitz János Tibor* egyetemi docens a Miskolci Egyetem Bölcsészkarának Neveléstudományi Tanszékén, *Kerber Zoltán* tudományos munkatárs a budapesti Oktatáskutató és -fejlesztő Intézetben; *Kontra Miklós* egyetemi tanár a Szegedi Tudományegyetemen, valamint *Szöllősy Éva* a *Modern Nyelvoktatás* szerkesztője.

A pécsi munkatársak közül *Medve Anna* és *Terts István* egyetemi docensek a Nyelvtudományi Tanszéken. *Erdősi Vanda*, *Kántor Gyöngyi*, *Kult Katalin* és *Szabó Veronika* doktoranduszok a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájában. *Gugi Boglárka* nemrég végzett pécsi magyartanár. *Gyenge Hajnalka* magyar szakos egyetemi hallgató.

A kötet mindkét szerkesztője a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Nyelvtudományi Tanszékéhez kapcsolódik: *Medve Anna* egyetemi docens, az Általános nyelvészeti és anyanyelvi nevelési szeminárium vezetője, *Szépe György* pedig professor emeritus. A technikai szerkesztést *Hoss Alexandra* magyar–alkalmazott nyelvészet szakos tanszéki demonstrátor végezte. Itt mondunk köszönetet *B. Nagy Ágnes* doktoranduszunknak, aki az előző két kötet egyik szerkesztője volt, hogy szülési szabadsága idején is segítette a könyv összeállítását.

A kötet tanulmányainak lektorálását *Szépe György* szerkesztő végezte.

A kötet kiadója *Géczi János* egyetemi docens a Pannon Egyetem BTK-án.

6. TERVEINK

Nem minden korszak kedvező tervek készítésére és közzétételére. A felsőoktatásban a három fokozatú („bolognai”) képzés ellátása kétségtelenül szakmai feladatunk. Abban bízunk, hogy előbb-utóbb ezen a téren javulni fog a helyzet Pécsen és másutt is. Aggodalmunk a közoktatás intézményeiben (a gimnáziumokban, az általános iskolákban és a szakiskolákban) folyó anyanyelvi nevelésre irányul. Arra is, ami ott folyik; arra a lassan normalizálódó piaci versenyre, amely körülveszi ezt az évtizedek óta nehéz helyzetbe került tevékenységet, aztán az iskolai tanároknak és tanítóknak – a mi szakmánkkal kapcsolatos – körülményeire, végül pedig az oktatóknak segédanyagokkal való ellátására, továbbképzésére.

Ha sikerül ezt a sorozatot folytatnunk, akkor a IV. kötetben elsősorban az anyanyelvi nevelésnek és a kommunikációnak a kapcsolatával kívánunk foglalkozni.

Szeretnénk, hogyha előbb-utóbb szabályszerű szakmai évkönyvvé tudnánk alakulni, akárcsak a Pécsi Tudományegyetemen megjelenő *Hungarológiai Évkönyv*.

A közoktatás országos irányító szerveinek és az iskolai kultúra (nem piaci célzatú) kiadói szférájának átalakítása – ahogy látjuk – még nem fejeződött be. Most még nem lehet tudni, hogy az UNESCO révén a nemzetközi koordináció, az EU révén a kontinens fejlesztése, a kormányzat révén az ország és a magyarul beszélők szélesebb köreinek ilyen elsőrendű feladatai (mint az anyanyelvi nevelés) honnan kaphatnak segítséget. De optimisták vagyunk.

7. KÖSZÖNET ÉS DEDIKÁLÁS

A kötet elkészítésében a legnagyobb segítséget *Géczi Jánostól* kaptuk, az *Iskolakultúra-könyvek* sorozatának szerkesztőjétől, aki jelenleg tanszékvezető egyetemi docens a Pannon Egyetem Antropológia és Etika Tanszékén.

Köszönjük ezen kötet megjelenésének támogatását a következő szakmai szervezeteknek: *Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete*, *Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola*, *a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszék*, valamint *a Losonczy-hagyaték*.

Ezt a kötetet *Hoffmann Ottó* kollegánknak, a Pécsi Tudományegyetem nyugalmazott egyetemi docensének ajánljuk, aki évtizedeken át példát mutatott arra, hogyan lehet az anyanyelvi nevelés ügyét óriási műveltséggel és személyes tapasztalatokkal fejleszteni – az értetlenség, a mellőzés, valamint a személyes és intézményesen nehéz körülményei között is. A nyolcvanas éveiben járó tudós élete példája annak, hogy soha sem adjuk fel a jó ügyért folyó munkát. Köszönjük!

IRODALOM

- B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.) (2005): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok*, I. Pécs, Iskolakultúra. (Sorozatszerkesztő: Géczi János, 29. szám. Iskolakultúra-könyvek.)
- Medve Anna – B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.) (2006): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok*, II. Pécs, Iskolakultúra. (Sorozatszerkesztő: Géczi János, 30. szám. Iskolakultúra-könyvek.)
- Szépe György (2006): Alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben. In Galgóczi László – Vass László (szerk.): *A mondat kaland. Hetven tanulmány Békési Imre 70. születésnapjára*. Szeged, JGYF Kiadó. 364–369.

Ára: 3000 Ft

ISBN 978 963 693 095 0



9 789636 930950



0 00 33