

A beszélő ember és a nyelv viszonya a tankönyvek által közvetített tudásban és tevékenységben (1. rész) (Tankönyvkritika)

1. Bevezetés

A tankönyvek elkészítésének folyamatában sok tényező lehet hatással a legtokéletesebb szerzői koncepcióra, elgondolásra is. Ezért tisztelettel gondolok a kritika alá vett művek szerzőire, és azt feltételezem, hogy az eredeti szándék az volt, hogy a munka a diákok javára váljon. Elemzőként nem a szerzői szándékkal, hanem a tankönyvi szöveggel lépek kapcsolatba, erről fogok szólni (a szerzői szándékot ez csak annyiban érinti, amennyiben az a tankönyvekben kifejtve megjelenik).

Az alábbiakban felsorolt tankönyveket elemeztem.

■ Simon Szabolcs – Misad Katalin – Szabó Mihály Gizella: Magyar nyelv a középiskola 1. osztálya számára. Bratislava: SPN, 2009. (A továbbiakban: SMSZ.)

■ Csicsay Károly – Uzonyi Kis Judit: Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára. Terra, 2012. (A továbbiakban: CSUK2.)

■ Csicsay Károly – Uzonyi Kis Judit: Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák III. osztálya számára. Terra, 2012. (A továbbiakban: CSUK3.)

2. Tankönyvelemzési szempontjaim

Vizsgálatom fő kérdése az, hogyan jelenik meg a beszélő ember és a nyelv viszonya a tankönyvek által közvetített tudásban és tevékenységben. A beszélő ember és a nyelv viszonya a tankönyvi szövegben megkonstruálódó viszony, ezt a tankönyv hangjai közvetítik egyrészt azzal, hogy **milyen**

nyelvi jelenségről és hogyan szólnak, illetve a diákokkal milyen viszony kialakítását célozzák a **tartalmak** és a **diákoknak felkínált tevékenységek**.

A tankönyvekkel való találkozásomról az alábbi, előzetesen kijelölt szempontok alapján fogok képet adni.

1.) Milyen tudást (milyen szerkezetű tudást, milyen tartalmat), milyen módon tesz hozzáférhetővé a tankönyv? Ez a kérdés összetett, alkérdésekre bontható:

a) Milyen szerkezetű ez a tudás (absztrakt-fogalmi/gyakorlati-procedurális)? Mennyiben épül a diákok meglévő tudására, ill. milyen lépéseket tesz arra, hogy az előzetes tudást feltárja?

b) A tartalommal kapcsolatos szempontok:

■ Milyen szemléletmódot képvisel a tankönyv (kitapintható-e, hogyan gondolkodik a nyelvről, ez összhangban van-e az erre vonatkozó kifejtett tartalommal; a tartalmak mennyire koherensen szerveződnek)?

■ Mennyire megbízható, korszerű az ismeretanyag?

■ Mennyire igazodik a speciális helyzethez: hozzásegíti-e a diákokat a nagyobb nyelvi tudatosságához saját nyelvi tevékenységükkel kapcsolatban; többet tudnak-e meg magukról mint beszélő emberekről, ill. a beszélés környezetével kapcsolatos viszonyról (pl. jogaikról, társas tényezőkről)?

c) Milyen módon teszi ezeket a tartalmakat hozzáférhetővé a tankönyv (a kifejtettség szintje, bonyolultsága), mennyire életszerű a nyelvi anyaga?

2.) Milyen tevékenységek folyamatában alakítja a „közös” tudást?

a) A felkínált tevékenységek „valódiak” (gondolkodásra, alkotásra, problémamegoldásra készítetnek) vagy a tananyag bevésését szolgálják?

b) Mennyire épül ez a diákok kíváncsiságára; mennyire életszerűek a tevékenységek, milyen mértékben kötődnek a hétköznapi tapasztalatokhoz, a diákok természetes élethelyzeteihez? A tevékenységek mennyire felelnek meg a helyzetnek, életkornak, milyen tudáskezelési módszertan tapintható ki ezekből?

3. A szempontok érvényesítése a tankönyvek kritikai elemzésében

3.1. A kétnyelvűség, a többségi-kisebbségi nyelvhasználat tematizálódása

Bartha Csilla és Péntek János hangsúlyozza, hogy „a nyelvi környezet függvényében az oktatás vonatkozásában a nyelv identitásában betöltött szimbolikus szerepére, valamint a szocializálás pragmatikus céljaira egyaránt tekintettel kell lenni” (Bartha–Péntek 2011: 9). A tankönyvi tartalmak ebből a kiindulópontból vizsgálhatók aszerint, mennyiben szolgálják az idézetben szereplő szempontok egyensúlyát. Az 1. táblázat azt mutatja be, hogy a tankönyvek tematikus egységein belül tematizálódik-e (és ha igen, hogyan) a kétnyelvűség, a kisebbségi nyelvhasználat helyzete, a nyelv- és nyelvváltozat-választás kérdése (l. 2. pont [1. b] szempont).

1. táblázat

A többségi-kisebbségi nyelvhasználat megjelenése a tankönyvekben

SMSZ	CSUK2	CSUK3
A kifejezetten a témával foglalkozó (kétnyelvűség, nyelvi jogok) részen kívül is szisztematikusan tematizálódik a kétnyelvűség, a többségi-kisebbségi nyelvhasználat (pl. a kommunikációs részben kétnyelvű feliratokkal is kell dolgozni); szisztematikusan az utalás a terminusok szlovák megfelelőire, módszeres a két nyelv kifejezéseinek az összevetésére (kontrasztivitás). A terepmunkára biztató feladatok a nyelvi és jogi környezet jobb megismerésére készítetnek, és ehhez módszert is kínálnak.	A kisebbségi nyelvhasználat témája sporadikusan, nem módszeresen jelenik meg (pl. érvelési feladatban: a kisebbségek nyelvhasználatát ellenző vélemény-nyel szemben érveket kell gyűjteni (38.); valamelyest részletezőbb tárgyalást kap a szókölcsönzésnél, de stigmatizáltan: „roszszul lefordított szavak” (72). A tematizálás inkább nem nyelvhasználati, hanem dologi, személyi, kulturális utalásokban valósul meg (pl. Ghymes), csak a helynevek (magyar–szlovák) közlése szisztematikusan.	Nincs említve a kisebbségi nyelvhasználat helyzete (ill. a többség ezzel viszonyban); kontrasztív szemlélet nélkül kiindulópontként és mérceként érvényesül a sztenderd nyelvtan. A kulturális jelzések is visszaszorulnak (a CSUK2-höz képest is).

3.2. Az elemzési kérdések alapján tett megfigyelések áttekintése

Az SMSZ és a CSUK (2, 3) között olyan szembeszökő kontrasztot találtam, hogy a részletelemzések összevető közlése helyett első lépésben az áttekintő értékelés bemutatást választottam (l. 2. táblázat).

A pozitív értékelés alapját talán kevésbé kell részletesen kidolgozni, bemutatni, az SMSZ-szel kapcsolatos minden kritikai megjegyzésem elhanyagolhatóvá válik a „nagyobb kép” perspektívájából: ha szlovákiai iskolák számára magyar nyelvtankönyvet készítenék, az SMSZ ehhez jó mintaként szolgálna. Úgy gondoltam, hogy a CSUK (2, 3)-ról kialakult kép részletező megrajzolása más, de

legalább olyan jelentőségű tanulságokkal szolgálhat, mint egy jó példa kiemelése. Mivel önmagában a tankönyvek részleteiből nem áll össze a válasz az általam feltett kérdésekre, nyilvánvaló, hogy az elemzésben az értelmező szubjektumnak is nagy szerep jut, felvetődhet tehát, hogy eléggé reflektált-e ez az értelmezői viszony. Erről csak úgy szerezhet bizonyosságot az Olvasó, hogy maga is ellenőrzi az értelmezett jelenségeket, és megfigyeli a kifejtetté tett értelmezést. Ezért a tanulmányom második részében azokból a jelekből emelik ki és értelmeznek néhányat (főképp a CSUK2 anyagából), amelyek a fenti áttekintés alapját példázni tudják.

(*folytatjuk*)

2. táblázat
Az elemzési kérdések alapján tett megfigyelések áttekintő közlése

	SMSZ	CSUK2, CSUK3
1. a)	érdekes és/vagy a diákokhoz közeli élethelyzetekben a nyelvi viselkedés megértésére ösztönöz	fő célkitűzése a tökéletesítés, ezt a nyelvtan leíró rendszerének jobb ismeretére alapozza
2.	eszközöket, forrásokat (honlap, a Termini megismerése) módszereket (pl. empirikus vizsgálati eljárásokat) kínál a tudományos igényű megközelítés, feldolgozás számára	nem készlet a nyelvről való gondolkodásra, a problémákat tematizáló részek más nyelvtanokhoz fűződő polemikus viszonyt mutatnak (nem a nyelvi jelenség összetettségét)
1. c)	ezt világosan, érthetően teszi, úgy, hogy a diák alkalmazni is tudja a megfelelő feladatban; alapoz a diák nyelvi (viselkedési) tapasztalatára, kérdéseire	nem dolgozza ki világosan a bemutatott kategorizáció szempontjait, fogalmait, a példák gyakran nem tipikusak, a meghatározások (sokszor tapasztalt) pontatlansága gátolja a megértést
1. b)	a tárgyalás tudományos igényű, árnyalt, jelenség- és problémaorientált	a tárgyalás fogalmi kiindulópontú, nem eléggé koherens (ellentmondások feszítik szét a kategorizációt [belső nézőpontból is])
	leírja és értelmezi a kontaktusjelenségeket, kontrasztív szemlélet jellemzi	erősen eszményítő-előíró, stigmatizál
	nyelvi anyaga friss, életszerű	nyelvi anyaga többnyire művi
	'a nyelv a beszédben működik, a beszéd egyéni ÉS társas'	„a nyelv feladata a valóság visszatükrözése” (CSUK3: 37)

Az előző részben bemutatott zene-pedagógiai koncepciók és képességfejlesztő vizsgálatok indokoltá tették megvizsgálni a hangszeroktatás *képességfejlesztő hatását* is és feltárni a feltételezhető összefüggéseket. Ez azért (is) szükségszerű, mert ilyen megközelítés még nem képezte zene-pedagógiai, illetve neveléstudományi képességvizsgálat tárgyát. Ez a felismerés ösztönözte neveléstudományi képességvizsgálatunk megvalósítását.

A vizsgálat célja: felmérni mindegyiknél a népdalokat és a népdalfeldolgozásokat alkalmazó kreatív hangszeroktatás hatékonyságát, és azon belül megvizsgálni az akusztikus hangszeroktatás előnyeit, a vokális és az instrumentális tevékenységek egységes alkalmazásának hatását a zenei képességek és készségek szempontjából.¹

A vizsgálat eredményei, konklúzió

Képességvizsgálatunkban a zenei fejlődés folyamatát nyomon követtük, és vizsgáltuk az egyes képességek és készségek alakulását a hangszeroktatás folyamatában. Az eredmények alapján olyan következtetéseket vonhattunk le, amelyek a képességfejlődés pozitív eredményeiről tanúskodnak.

A „hagyományos” zene- és hangszeroktatás először a hangokat és a hangok rendszerét tanítja, csak ezt követően tér át a dallamokra és a dallamok egységére. A döntő többségben népzeneire épülő módszertani megközelítés a *szöveget*, illetve a *zenei szöveget* veszi alapul. A dallam az első *szerkezeti egység*, mely hasonlóan a beszédben és az írott szövegben használt mondatokhoz, szavakhoz, szótagokhoz, zenei mondatokká és motívumokká bontható. A nyelv-