

az ifjúság közvetlen közelébe sem mint tanárok, sem mint karvezetők meg tankönyvszerzők, folyóiratok közreadói, hangversenyek szervezői nem kerülhettek. (...) 1950-ben Darvas József miniszter aláírásával új tankönyv lép életbe s vele a korábbi tanterv érvényét veszíti. Az új tanterv célkitűzéseinek az 1948-ban megjelent Kodály-Ádám énekeskönyvek nem feleltek meg.”

Új tankönyvek írása vált szükségessé, amelyekben a magyar népdalok mellett – azokból törölve a jeles napokhoz, vallásos ünnepekhez kapcsolódó énekeket – helyet kellett adni a Szovjetunió, a népi demokráciák dalainak és a mozgalmi daloknak. A minisztérium viszont kísérleti jelleggel engedélyezte ének-zene tagozatos osztályok létrehozását Kecskeméten, amelynek példájára az országban sorban nyílnak meg az ének-zene tagozatos iskolák.

Kodály és az őt követők nem hátráltak. A művelődésügyi minisztérium 1961-ben készülő új tantervéről a Tanár úr, többek között, a következő bírálatot írta: „1945-ben nagy reménységgel láttunk újra munkához (...) De csakhamar sötétedni kezdett. Az órákat, tanterveket egyre-másra nyirbálták. Most is ez a javaslat, az anyag további csökkentésével. Szinte komikus, hogy ennek a «zenei nevelés» nagyotmondó címét adja, holott kevesebbet nyújt mint a régi...” Kodály írásában kijelenti: „A TERV NEM FELEL MEG a párt folyamatosan hangoztatott kulturális programjának, mert a nép iskoláját nem látja el a zenei művelődés neki is hozzáférhető eszközeivel.” Emellett 1957 óta, az országot egyre gyakrabban felkereső kulturális delegációk, pedagógusküldöttségek programjába a hazai szervezők – bizonyítandó, a Kodály-konceptió, az énektanítás magyar módszerének hatékonyságát – tudatosan és bátran illesztik be egy-egy ének-zenei általános iskola, illetve egy-egy általános iskola kitűnő tanára énekóráinak meglátogatását. Így a korszak világhírességei – Arturo Toscanini, Yehudi Menuhin, Dmitrij Sosztakovics, Pablo Casals, és sokan mások is megcsodálhatták, aho-

gyan a külföldiek nevezték – a „Kodály-módszert.” J. Menuhin (1958. szept. 22-én) a következő sorokat írta a Lorántffy Zsuzsanna utcai Ének-Zenei Általános Iskola emlékkönyvébe: „A világ legjobb zeneiskolája, mely méltó a magyar zeneművészet nagyjaihoz”. Persze mindenek ellenére továbbra sem minden arany, ami fénylik, mint azt Szabó Helgánál olvashatjuk. „Kodály halála után több mint egy évtizedig nem akadt az iskolaügy zenei szakemberei közül senki sem, aki a világsiker árnyékában meghúzódó, az általános, mindenkire kiterjedő zenei nevelés létét veszélyeztető hibákra hívta, vagy hívhatta volna fel a figyelmet. 1971-ben Ádám Jenő *Egy világsiker kurta története* c. írásában felháborodottan tiltakozik az ellen, hogy tökéletes mellőztetésének helyzetével visszaélve, az ő módszerbeli ötleteit nevének említése nélkül szétengedik világszerte elterjedni.” 1979-ben pedig így üzen az USA-beli zenepedagógus kollégáknak: „Üzenem minden zenepedagógus kollégáimnak, aki magyar módszer szerint tanít... A zenetanítás elemi szinttől a legmagasabb fokig: NEVELÉS... bár lapról olvasni hasznos dolog, ám a hangok közt LÉLEKRE LELNI AZ, AMI ÉRDEMES!”

Az üzenetet dr. L. Nagy Katalin főiskolai docens idézi: „Ádám Jenő ajánlásának koncepciója érvényes üzenet a mai Magyarországon magyar módszer szerint tanító kollégáknak is... A 21. század iskolai énektanításának megváltozott társadalmi feltételei között a Kodály-konceptió lényegi elemeiben szükségszerűen máshová kerülnek a hangsúlyok. A mindenki számára hozzáférhető hangszerre, az emberi hangra alapozottságban ma nem csupán az énekhang, hanem az *emberi*, a muzsikáló közösségek nevelésében, nem csak a muzsikáló, hanem a *közösségre* nevelés, a zenei anyanyelvre építettségben nemcsak a nemzeti zene, hanem egy EU-s világban az *identifikációt* segítő *tradícióörzés* lehetősége és az *„üzenő múlt”* révén hagyományainkkal megteremtődő *kommunikáció* válhat fontossá. Ez lehet a Kodály-konceptió a 3. évezredre szóló lehetséges üzenete.”

4. A CSUK (2–3) kritikai bemutatása

4.1. A tankönyvben megnyilvánuló nyelvszemlélet: a „felhő-nyelv”¹

A „felhő-nyelv” „ott [...] lebeg a fejünk fölött, mi pedig azért érthetjük meg egymást olyan jól, mert mind-egyikünk kapcsolatban van vele [...], ezt tanuljuk meg, ezt »sajátítjuk el«, és abból tudjuk meg, hogyan is kell beszélni” (l. Szilágyi 2011: 12).

A tankönyv szerint a nyelv arra való, hogy „visszatükrözze” a világot.

(1) „[a nyelvi kifejezések] arra szolgálnak, hogy a világ dolgaira és tényállásaira utaljanak, vagyis visszatükrözzék a világot és annak felépítést. Ami a valóságban nincs egymással kapcsolatban, az a mondatban sem kerülhet abba.” (CSUK2: 7; hasonlóan még CSUK2: 42, CSUK3: 37.)

Ez azt jelentené, hogy a nyelvben nem tudunk újat létrehozni. A tükrözési elmélet elnyomja a kifejezési és értelmezési szándékot is, ami pedig alapvető a nyelvi interakcióban (ha a rossznak minősített mondatkapcsolatot valaki mondja nekünk, akkor meg akarjuk érteni, és fogjuk tudni értelmezni). Az (1) állítása nem találkozik a diákok alapvető tapasztalatával a nyelvi kreativitásra vonatkozóan: amire képesek, ami történik a nyelvi tevékenység során.

Az (1) felfogásában a nyelv le van választva a beszélőről, a beszélőtől függetlenül él és cselekszik, saját feladata van. A tankönyvben a nyelv metaforizáltsága tehát nem ártalmat-

Kugler Nóra

A beszélő ember és a nyelv viszonya a tankönyvek által közvetített tudásban és tevékenységben (2.)

lan, ugyanis a **beszélőtől elidegenített nyelv** koncepcióját építi.

(2) A nyelvi jelek állandóak. Több évszázadon, esetleg évezreden át képesek felidézni az adott nyelvet beszélő ember tudatában a velük jelölt valóság azon részletét, amelyre vonatkoznak. (CSUK2: 58)

(3) A ható igék az alanynak megadják a cselekvés lehetőségét. (CSUK2: 84)

A (2)–(3) ennek a nyelvfelfogásnak a következményét mutatja (nem lehet egyszerűen kevésbé ügyes megfogalmazásként figyelmen kívül hagyni a megoldásait): itt a nyelv cselekszik, a nyelvi jel csinál valamit a mindenkori ember elméjében.

4.2. A CSUK fő célkitűzése a tökéletesítés, ezzel összefüggésben eszményítő-előíró, stigmatizáló

A CSUK fő célkitűzése a tökéletesítés, ezt a nyelvtan leíró rendszerének jobb ismeretére alapozza. Ezzel összefüggésben erősen eszményítő-előíró, gyakran stigmatizáló. A nyelvi norma egyetlen (v. kiemelt) normaként a nyelvi 'eszmény' szinonimája. A nyelvi jelenségek ennek megfelelően háromfélék: **abszolútnorma-követők – elfogadhatók – normaszegők** (CSUK2: 65). A tankönyv értékszemlélete a nyelvi kifejezést magát minősítő, abszolutizált eszménnyel dolgozó, a tevékenységre vonatkozóan ebből következően előíró.

Explicit információk is hozzáférhetők a szerzői szándékról.

(4) [A szövegalkotási feladatok célja,] hogy minden kommunikációs

situációban és minden szövegfajtában nyelvtanilag kifogástalanul, logikusan építkezve, jól megszerkesztett szöveget alkotva tudjátok megfogalmazni gondolataitokat. (CSUK2: 5)

Ha „tökéletesen akarjuk ezt a jelrendszert használni” [értsd: a nyelvet], akkor ismernünk kell az egyes szavak hangalakja és jelentése közötti viszonyt (CSUK3: 18), hangalak és jelentés viszonyán olyan tudományos kategóriákat értve mint a poliszémia, homonímia stb.

A **szövegeszmény** az írott, tervezett, formális situációhoz kötődő szöveg, tatalmilag leginkább az érvelő szövegtípusok eszményének felel meg, ezt emeli a tankönyv általános értékelvarrásá. Ennek számos negatív következménye van a könyvben (pl. a tételmondat mechanisztikus kiemelése), de a nyelvi érték fogalmának problematikus konstruálása és az ezzel összefüggő elvárás az, ami a diákokra leginkább erősen, kényszerítően hathat, kijelölve az iskola nyelvi normáját a tényleges nyelvi tevékenység normáiról leválasztva.

Az érvelő szövegre vonatkozó megállapítások csak a szónoki beszédre érvényesek, ezért túláltalánosítók (figyelmen kívül marad például a diákcsoporton belüli érvelés). Az érvelő szöveghez kapcsolódó gyakorlat abszolutizálja a szónokkal kapcsolatos elvárásokat, és egy-egy fényképen rögzített gesztus alapján az előadók általános minősítését kéri (meg kell mondani, hogy „ki mennyire jó előadó” CSUK2: 35).

A beszédmű létrehozásakor „Törekednünk kell a magyar nyelv **kiejtési szabályainak betartására.**” (CSUK2: 33) Az, hogy ez valóban stigmatizáló a sztenderd ideológia felől, onnan válik világossá, hogy a magánbeszélgetéssel kapcsolatban ez áll: „Beszélgetés közben elnagyoltabb lehet az artikuláció, szabadon élhetünk tájnyelvi ejtéssel, szóhasználatl” (CSUK2: 41).

A diáknak saját közössége nyelvváltozatához való viszonyában *tetszik: helyteleníti a használatát* döntéseket vár el (CSUK2: 67), az értékelés alapját adó norma kidolgozáshoz azonban a tankönyv nem ad szempontokat.

A **süksükölés magyarázata** azt tartalmazza, hogy ez felszólító módú alak (l. (5)), és nem azt, hogy a kijelentő módú alakban is érvényesül a más helyzetekben is szokásos hangzasmintázat.² Az ilyen megfogalmazás elidegeníti a diáktól saját tevékenységét (hiszen ő tudja, hogy nem felszólító alakot hoz létre, nem felszólít vele, hanem mást csinál, csak a két alak az ő nyelvváltozatában ugyanúgy hangzik³), és kikezdi a felszólító mód grammatikai kategóriájának értelmezhetőségét is.

(5) [...] a suksükölés (a felszólító módú alak használata kijelentő módban, pl.: *me glá ssuk, elhalasszuk* stb.) nyelvjárási jelenség. Nyelvhelyességi hibának számít a köznyelvben. (CSUK2: 70)

Egy másik tankönyvi hely (CSUK2: 84) kiemelten súlyos hibaként említi a suksükölést.⁴ Nem a jelenséget

megérteni segít (ami alapja volna annak, hogy az eltérő nyelvváltozatok megoldásai – saját tipikus szintereikhez kapcsolhatóan – differenciálódjanak és stabilizálódjanak), hanem előíró szemléletet képvisel a sztenderd normájára alapozva.

(6) Nyelvhelyesség 1. Legsúlyosabb hibának a *-suk*, *-süiközés* számít, amikor kijelentő szándékkal mondják a felszólító módú igealakokat. (CSUK2: 84)

Lényegesnek tartom leszögezni, hogy a nyelvi normák (többes számban, vö. Tolcsvai Nagy 1998: 31) kérdését magam is a tananyag integráns részének tartom, az erre vonatkozó tudatosság kialakítása azonban nem történhet úgy, hogy egy kitüntetett változat normájának kiindulópontjából értékelik a más változatokat. A nyelvváltozatok közötti „fordítás” például jó eszköz lehet az eltérések és hasonlóságok tudatosítására (vö. Réger 1990: 150 kk.).

A nyelvváltozatok csak az ismeretanyag tartalmaként jelennek meg a tankönyvekben, a nyelvtani rendszerek tárgyalásában nem bukannak föl: a leíró részek a sztenderd morfológiát és szintaxist képviselik.

Az egyenlő bánásmód elvét is felülíróan érvényesíti értékszemléletét a CSUK2: 57 a 7. gyakorlatban (lásd (7)). Az illőség kérdésének megvitatása bizonyos helyzetekben megfelelőbb volna.

(7) Sorold fel, hogy milyen ruhában, milyen hajviselettel célszerű és milyenben kockázatos megjelenni egy tanulmányi versenyen! Nevezd meg, milyen többletinformációt ad az öltözet és a hajviselet, ékszerek stb.:

- a) a versenyző személyiségéről,
- b) a versenyző és a zsűri viszonyáról,
- c) a versenyzőnek a témához való viszonyáról,
- d) a versenyző társadalmi-kulturális helyzetéről, műveltségéről! (CSUK2: 57)

A fenti értékszemlélet nyilvánul meg az olyan (szorongáskeltő) megfogalmazásokban is, hogy az emberek „megmosolyogják” azokat, akik közhelyeket használnak (pl. *Erről ennyit. Nem akarom tovább ragozni.*) (CSUK2: 59).

Az elvonással keletkezett összetett igékről a könyv a következőket mondja:

(8) Nem a leghelyesebb kifejezések, de Magyarországon egyre töb-

ben használnak ehhez hasonlókat. (CSUK2: 78)

A (8) és a hozzá hasonló ítéletekhez sincs kialakítva a „helyesség”, az értékelés szempontrendszere.

4.3. A beszélőtől elidegenített nyelv koncepciójával összefüggő következmények a tartalomban és a tevékenységekben

4.3.1. A tárgyalásmód felfedezés- és élménymegfosztó

A tárgyalásmód fogalomközpontú, alkalmaztató. A CSUK 2–3-at egyaránt a fogalmi kiindulópont, a deduktív eljárás jellemzi. Ritka a felismertetés, a felfedezésre, gondolkodásra készítendő tankönyvi megoldás. A nyelvi anyag többnyire illusztrálja az ismeretet. A tankönyv elmulasztja, hogy pozitív kapcsolatot teremtsen a diákok nyelvi tapasztalatával. A leírásnak például számos hétköznapi alkalmazása volna említhető, a (9) azonban az írott ismertetésre és ajánlásra hivatkozik.

(9) A leíró szövegtípust a mindennapi életben ismertetés és ajánlás írásakor használjuk (CSUK2: 26).

Az arckép is alapvetően írott, tervezett szövegfajtaként jelenik meg, szépirodalmi példával, a diákok beszédtevékenységével való kapcsolat nélkül. Az osztálytársnak írt e-mailen a hagyományos levél általánosított kritériumait kér(et)i számon a tankönyvi feladat.

(10) Megfelel-e e levél [sic!] formai követelményeinek? Megfelelő-e a szóhasználata, mondatszerkesztése? (CSUK2: 32)

A tankönyv negatív képet rajzol a mai nyelvhasználatról, a hiányt emeli ki, nem épít a pozitívra, a tapasztalatra.

(11) Manapság szóban és írásban is egyre ritkábban kerül sor **hagyományos elbeszélő szövegek** alkotására [...] Kivételnek az önéletrajz szövegtípusa számít, amit az életben legalább egyszer mindenkinek el kell készítenie. (CSUK2: 31)

Lehet, hogy a *hagyományos* jelzővel van a probléma, de a történetmesélés, a beszámoló valamilyen eseményről, élményről tapasztalatom szerint alapvető az emberi társalgásban a mai napig is.

Élménymegfosztó az irodalmi mű olyan megközelítése is, amely szerint „Irodalmi alkotások esetében a

mű elemzésével jutunk el a mögöttes tartalomhoz” (CSUK2: 13), mert azt implikálja, hogy az elemzési technikák alkalmazása nélkül nem történhet mélyebb megértés. Az Anna örök című versben például e szerint a név „kulcsszó” szerepének a felismerése szükséges, mert e nélkül „nem működik a globális kohéziós erő” (CSUK2: 16).

A nyelvi tevékenység negatív konstruálásába6 illeszkedik a társalgási fordulatok funkciójának meghatározása is (l. (12)).

(12) A **társalgási fordulatok** lényeges kísérői a beszélgetéseknek. Ezekkel főleg azt előzzük meg, hogy kínos csend álljon be a társalgás előtt vagy alatt, továbbá el tudjuk indítani a beszélgetést. [...] A köszönési formákat is ide sorolhatjuk. (CSUK2: 59)

Az élethez való kapcsolódásnak vannak sikeres esetei is, például a felhívás pályázásra (CSUK2: 55), a saját szókinccsel való foglalkozás (CSUK2: 57)). A szótárakról szólva azonban nincsenek a használatot gyakoroltató feladatok. Az AkH. tartalomjegyzékét felesleges közölni, ehhez jó szótárhasználati gyakorlatokra volna inkább szükség, amelyek elvégzéséhez a diákoknak kézbe kell venniük a szabályzatot.

Nem helyénvaló (ugyanis frusztráló), hogy a tankönyv felvillant valamilyen problémát, és közli, hogy ezt a diák majd csak később fogja megérteni (CSUK2: 82, 105).

JEGYZETEK

¹ Lásd Szilágyi 2011: 12.

² Azzal e helyütt nem foglalkozom, hogy a jelenségnek az (5)-ben olvasható megoldása arra vonatkozóan, hogy a jelenséget nyelvváltozathoz kösse, szintén problematikus.

³ Hasonlóan ahhoz, ahogy az eszményített változatban is homofón/homonim az *ad* ige felszólító és kijelentő módú alakja (*adjuk*), mégsem gondolja senki, hogy a beszélő nem tudja megkülönböztetni ezeket az alakokat funkcionálásukban. A felszólításnak mint típusnak egyébként a módjelen kívül más jelölője is van: jellemzően az igeikötő és az ige fordított szórendje (pl. *halasszuk el*).

⁴ Ezt követi a nákolás, továbbá kijelentő mód „helyett” a feltételes mód „nyakatekert” alkalmazása (CSUK2: 84).

⁵ Nem megfelelő az önéletrajz stílusnormájának bemutatása sem, mert figyelmen kívül hagyja a rezümé típusú önéletrajzot.

⁶ Szerencsére lehet találni más mintákat is, Fülei-Szántó Endre például a megszólításokat metonimikusan „verbális érintés”-nek nevezte, és kalandot látott a nyelvi tevékenységben (Fülei-Szántó 1994: 7).