



Kugler Nóra

A beszélő ember és a nyelv viszonya a tankönyvek által közvetített tudásban és tevékenységben (3. rész)

4.3.3. Tevékenységek

Az előző részekben bemutatott Cicsay Károly – Uzonyi Kis Judit *Magyar nyelv tankönyve* kiemeli kiemeli a kooperatív technikákat, a munkaformák közül pedig a csoportmunkát (CSUK2: 5–6.), biztat a kezdeményezésre, a tantárgyi koncentrációra (i. h.), metodikai szempontból ez önmagában is üdvözlendő.

A gyakorlatok típusait csak a CSUK2 első felében minősítettem, mert ebben volt a legtöbb produktív gyakorlat (egy-egy feladatot részletekre, alpontokra is bontottam): két elsajátítást, bevésést, begyakorlást, a bevésést tudás ellenőrzését célzó, alkalmazást váró feladatra egy értelmezésre épülő produkciót, valamilyen mértékben kreatív, alkotást kívánó gyakorlat jutott. A többi részben a súlykolás nyilvánvaló módon még nagyobb mértékben uralkodik.

A kooperatív technikák alkalmazását sem a diákok érdeklődése irányítja, hanem például egy a tankönyvbe beemelt kép, amelyhez nekik nem fűződik élményük (vö. CSUK2: 11).

A tankönyv nem gerjeszti a diákok érdeklődését és kritikai viszonyát az olvasottakkal kapcsolatban. A csoport-

munka jelentős része a tananyag feldolgozását célozza. A komolyabb feladatok esetében pedig a diák nem mindig kap eszközt a kezébe ahhoz, hogy ezeket jól el tudja végezni. Például amikor nyelvjárási jelenséget kell gyűjteni (tájszót, amely csak a diák anyanyelvjáráshoz kötődik), nincs eszköz felkínálva, hogyan ellenőrizze, hogy az valóban csak azon a területen használatos-e. A nyelvjárási régiók (régión belüli területek) neve szerepel a könyvben, de egyetlen térkép, egyetlen nyelvjárási atlaszból vett lap sincs, amely a területi változatosságot szemléltetné (CSUK2: 70). Vannak fonetikai jelölések a tankönyvben, de nincs megadva az értelmezésük.

4.4. Nyelvészeti szempontok: szakszerűség, korszerűség

4.4.1. A grammatikai részek szakmaisága

A grammatikai részek felfogása nagyobb fokú koherenciát, tárgyalásuk alaposabb kidolgozottságot mutat, mint a korábban említett retorikai-szövegtani és szókészlet-tani tematikus egységeké. Ezért a szakmaiság szempontjának érvényesülését kissé alaposabban a grammatikai részekben vizsgálom.¹

A tárgyalásmód általános jellemzője a tisztázatlan, nem jól használható fogalmi apparátus, a bevezetett fogalmak és tartalmak közötti ellentmondás. A grammatika tárgyalása az ún. hagyományos nyelvtanon belül leginkább A mai magyar nyelv című nyelvten (Rácz szerk. 1968) felfogását és kategóriarendszerét tükrözi (a mondattani klasszifikációk helyenként – például a határozói viszony és az alárendelő összetett mondat esetében – részletezettségükben is ezt a művet idézik).

Az ellentmondásban lévő tartalmakat példázza az, hogy az ikerszó mellérendelőként van meghatározva, ezért szerves kapcsolódású szóösszetételnek minősül, ugyanakkor az olvasható ezekről, hogy „az ikerszók egyik szava önmagában, a másiktól elválasztva értelmetlen”, illetve mindkét szava is lehet külön-külön értelmetlen. Ha ez így van, akkor ez a viszony nem lehetne mellérendelő (CSUK2: 76).

Belső ellentmondás van az igék osztályozásában is (l. 1) a cselekvő ige alanya „végzi a cselekvést”, 2) a történet és az állapotban létező cselekvés; 3) a cselekvő ige csak egy altípusa

a „cselekvést kifejező”) (CSUK2: 84). A cselekvő igék ilyen osztályozása a normál szövegben olvasható, de az egyes csoportok leírása csak „a tudás milliomosa” részben van kifejtve (CSUK2: 85).

A szempontok nem pontos kidolgozását és (ebből fakadóan) működtetésének képtelenségét jól mutatja a **szófajok** osztályozása. Ehhez a könyv négy szempontot ígér, de csak hármat sorol fel, később derül ki, hogy ezek egyike később kettéválk (CSUK2: 80). A jelentéstani szempont a könyvbeli formájában használhatatlan (lásd az 1. képet, annak is főképp az utolsó mondatát).

A rendszermondat problematikájáról már volt szó korábban. A hozzáférhető információk alapján értelmezhetetlen a rendszermondat kiemelése az alábbi megoldásokban is.

(15) [...] a toldalékolás is a rendszermondatban mutatkozik meg [...]; A legtöbb szófajunk a rendszermondatban csak korlátozottan toldalékolható. (CSUK2: 80)

A segédigéhez (CSUK2: 110) adott próba alapján (mivel az nem elég körültekintően van megfogalmazva) főige is segédigének minősülhet, például: *Itt [van] a postás. A marad-nál egyetlen segédigei példa sincs, de van több vonzatos igére stb., ezért inkább zavaró, mint megvilágító a kidolgozás.*

A módosítószók osztályozása nem igazít el abban, hogy miért nem mondatértékű például a *talán*, hiszen vonatkozhat az egész mondatra. Elbizonytalanítónak (a tankönyvi célok számára nem megfelelőnek) tartom a „tulajdonképpen csak” két mondatértékű módosítószó van leírást. Az *-e* nem egy szó jelentését módosítja, ahogy a tankönyv írja, hanem a teljes

mondat típusát jelöli, ezért a módosítószók tankönyvi tárgyalását a szakirodalmi háttér szempontjából fájdalmas visszalépésnek tartom. A részhez tartozó gyakorlat (CSUK2: 116) jól mutatja, hogy a kontextus figyelmen kívül marad, izolált kifejezések besorolását kéri a feladat. *Én a talán-t az összes helyre be tudom írni, és ezt korpuszadatokkal alá is tudom támasztani. Jó-e valakinek az, ha a diák a prototipikus 'valószínűség' jelentést választja, és figyelmen kívül hagyja nyelvi tapasztalatait, elvonatkoztat attól, hogy ezt a kifejezést változatos szerkezetekben használja és érti meg?*

A tankönyvben nagy számban vannak szakmailag vitatható megoldások. Ezek egy része már felbukkant másutt is a nyelvéírásban, és lehet mellettük érveket felsorakoztatni, ezeknek az esetében az a kérdés, hogy mennyire illeszkednek a tankönyvi leírásba. A problematikus megoldások más része inkább eredeti, ötletszerű.

Nem érthető, hogy a gyűjtőnevek köréből miért vannak kizárva a derivátumok (pl. *dombság*) arra való hivatkozással, hogy a csoportot alkotó egyed ezek esetében a töben hozzáférhető (CSUK2: 89).

Nem felel meg a nyelvváltozási tényeknek a mutató névmás elsődleges, geszturális-deiktikus használatának levezetése a kijelölő jelzős szerkezetből (CSUK2: 103), mivel a folyamat épp fordított irányú.

Nem világos, hogy ha a *saját* „birtokos névmás” (CSUK2: 102), miért vesz fel birtokos egyeztető morfémát (pl. *ez a saját írása, ez a sajátja*), ha csak azért nem, mert a birtokos névmások a személyen keresztül teszik elérhetővé ezt a viszonyt, a *saját* kifejezésnek viszont önmagában nincs személyvonatkozása.

A határozószók osztályozása vegyes szempontokat alkalmaz (jelentés és

eredet), a szófaji osztályozás szempontjai között azonban nem szerepelt az eredet/etimológia.² A határozószók kezelése oda vezet, hogy funkcionálisan összetartozó kifejezések választanak szét, így a *Ki?/Kit?* kérdő névmás, a *Hogyan?/Hol?* kérdő határozószó; az *ez/az* mutató névmás, az *itt/ott, így/úgy* mutató határozószó; az *aki/ami* vonatkozó névmás, az *ahogyan/ahol* pedig vonatkozó határozószó (stb.), vagyis a szófaji elkülönítés ára a funkcionálisan összetartozó kifejezések elhatárolása. Így minden több szófajjal összefüggésbe hozható névmási funkcionális kategória (tehát a mutató, kérdő, vonatkozó, határozatlan és általános) megkettőződik, megjelenik a határozószókon belül is szófajilag határozószói, de a névmáséval egyező funkcionális kategóriaként.

Komoly elemzési gondot okoz az *-andó/-endő* képzős igenév képzésének olyan értelmezése, hogy azt „az ige egyes szám 3. személyű alakjából képezzük” (CSUK2: 110).

A tankönyv új, nem eléggé megfontolt ötleteit érdemes volna alaposan ellenőrizni, kiérlelni, még mielőtt bekerülnek az iskolai oktatásba.

A számnevek főnévi használatához fűzött magyarázat újítást kezdeményez a számfogalomról való gondolkodásban (CSUK2: 99). Az *első* határozott számnévként problematikus, mert „nem jelöl pontosan mennyiséget” (i. h.).³ A sorszámnév nem vezethető le a törtszámnév kiemelőjeles alakjából akkor sem, ha morfológiailag a sorszámnévben valóban *-(V)d* képző van, ez ugyanis sorszámnévképző így, önmagában is (vö. *harmadéves egyetemista, csak harmadszorra sikerült*).

A személyes névmás határozói alakjának magyarázata ellentmond a nyelvváltozási tényeknek (CSUK2: 101), ez a magyarázat kifejezetten ronthatja a diákok nyelvérzékét: a magyarázat szerinti *énvel*-nek *énnel*-nek kellene lennie (továbbá e szerint *ők: *ökkal: *ökkeliük*), így nem lehet eljutni az *énvelem (öveliük)* kifejezéshez.

4.4.2. A terminológia, a kategóriák kialakítása

A fogalmak, kategóriák, szempontok gyakran nincsenek kifejtve, vagy nem elég nagy gondal vannak kialakítva, így nem működtethetők, nem várható, hogy a diákok alkalmazni tudják ezeket a nyelvi viselkedés értelmezésében, leírásában. Például az

- a) Egyik szempont a szófajba sorolásnál a **jelentés**. Amelyik szó pl. cselekvést, történést vagy létezést fejez ki, az ige. Amelyik valakinek vagy valaminek a nevét nevezi meg, az főnév. Természetesen főnév az igéből, tehát cselekvés-fogalomból *-ás, -és* képzővel képzett szó is. Azért, mert ez már egy elvont fogalom neve (pl.: *futás, villámlás, irat* stb.). Amelyik szónak nincs tartalmas jelentése, hanem a jelentést csak a szöveggörnyezetben kapja meg, az névmás vagy határozószó stb.

1. kép

Részlet a tankönyvből: A szófaji osztályozás jelentéstani szempontja (CSUK2: 80)

induktív/deduktív érvelés úgy bukkan fel az összefoglalásban (CSUK2: 52), hogy előtte az *induktív érv* csak apró betűs szedéssel szerepelt példával, kifejtés nélkül, ill. a kifejtésnél nem szerepelt a terminus; a *deduktív* egyszerűen szerepel korábban.

Az egymásnak ellentmondó, pontatlan megállapításokat hosszan lehetne sorolni (ez látható volt az előző pontban is), csak egy-egy további példát villantok fel e helyütt.

A frazémák egy „szokványos” kifejezéseknek nevezett csoportja azáltal van megkülönböztetve, hogy ezeknek „nincs átvitt értelmük” (CSUK2: 57). Egyrészt az alcsoportok (társalgási és népmesei fordulatok; körülírások; közhelyszerű kifejezések; képes kifejezések, szakkifejezések) megkülönböztetéséhez a diákok nem kapnak fogódzót, másrészt a példák kikezdi a konkrét vagy szó szerinti és átvitt jelentés megkülönböztetését. Mitől képes (de nem átvitt!) a *szavába vág*, és nem képes (de nem is átvitt!) közhelyszerű az *úszik a boldogságban*? Ki fogja ezt megérteni?

A szóelvonás és a szórövidülés műveletének leírása nem pontos, így nem tudhatja a diák megkülönböztetni ezeket egymástól.

A CSUK2: 64. oldalán az áll, hogy a nemzeti nyelv nem egységes, előtte két oldallal (CSUK2: 62) pedig a következő:

(16) A határon túli magyarság szóhasználatát is szükséges volt beemelni **az egységes magyar nyelvbe**. (Kiemelés tőlem, K.N.)

Kategorizációs szempontból kidolgozatlan, ezért kifogásolható megoldások például a (17)-ben olvashatók is, ugyanis a rétegek nincsenek meghatározva, így ezen keresztül nem lehet eljutni a sztenderd definíciójához.

(17)(a) A köznyelvnek elég széles a skálája: megkülönböztetjük alsó, középső és felső rétegét. (CSUK2: 64)

(17)(b) A sztenderd az irodalmi nyelv és a köznyelv felső-középső rétege.

A tankönyv terminológiai újításai közé tartozik a 'fiktív' jelentésű *fantasztikus*, például „a valóságos vagy fantasztikus térben és időben játszódó cselekmény” (CSUK2: 30); valamint a „hangok színe”, az utóbbi a nyelvjárások hangtani különbségeire vonatkozik, a példákban a magánhangzók kerekességi tulajdonságai jelennek meg, tehát nem azonos a *hangszín*-nel (CSUK2: 69).

4.4.3. A példák

A kategória példával történő megvilágítása esetén a választás sokszor nem a tipikusra esik. A szófajváltó képzés egyik példája szófajváltó (*ír-hat*), és ez amúgy is nagyon szerencsétlen példa, mivel a *-hat* nem prototipikus képző (CSUK2: 73).

A *gyúl* ige szintén nem alkalmas annak illusztrálására, hogy benne képzés (ráadásul gyakorinak minősített művelet) eredménye figyelhető meg, míg az *-l* igeképző valóban produktív használatára nincs egy adat sem ugyanebben a részben (CSUK2: 74). Esetlegesen tűnik, hogy mi kerül be a leggyakoribb képzők közé (pl. *-ék: maradék*), és miért pont az a példa képviseli a műveletet, amelyik (l. például *hozatal, születemény*) (CSUK2: 74).

A „behelyettesítéses módszer” megfelelő kidolgozás esetén remekül szolgálná a morfológiai elemzést. A tankönyv azonban a formára összpontosít, nem a forma/jelentés párok viszonyára (CSUK2: 74). A *lapul, tanít* kielemezett „főnévi” töve fájdalmas az etimológusok számára (vö. *lappan(g), lappad, lapogat; a tan* elvonással keletkezett főnév), jó lenne olyan szerkezetet használni, amelynek az elemzése elvégezhető a diákok gyakorlati tudása alapján, és az eredmény tudományosan helytálló is (pl. *házban, várban : kertben, veremben, házból, várból : kertből, veremből*; és erre építve már érdemes kipróbálni a módszert egységként viselkedő alakulatokon is: *fordul : perdül : mozdul, fordít : perdít : mozdít, forog : pereg : mozog* stb.).

Az összetételek helyesírásánál a szótagszámlálási szabály példájában mozgószabályos adat is keveredik a kötőjellel írandók csoportjába: *idegennyelv-ismeret* (holott ez 6 szótag esetén is kötőjeles volna, vö. *idegennyelv-tudás*) (CSUK2: 77).

A nem tipikus vagy hibás példák közlése mellett a másik probléma a példa hiánya. A nyelvvaltozatokat tárgyaló részben egyetlen példa sincs (CSUK2: 64–65), amely segítene megérteni a kialakított kategóriákat és azok viszonyát.

Itt jegyzem meg, hogy a kiadásban zavaró a sok ékezethiány és nyomdahiba. A színes sáv kiemeléseiben felesleges kötőjelek, szerencsétlen elválasztások maradtak, ezek nem adnak jó példát a diákoknak.

5. Záró gondolat

A 3.2. pontban megrajzolt, polarizált kép hátterét a nyelvre vonatkozó felfogásban, a vizsgált tankönyvek esetén, a felfogás különbségében vélem elsősorban megragadni. Központi kérdésnek tartom azt, hogy építünk-e a diákok tapasztalatára, támaszkodunk-e arra a vágyukra, hogy saját magukat mint beszélő, a nyelvi tevékenységben viselkedő embert jobban megértsék. A „felhő-nyelv” nem róluk szól, miért volna nekik érdekes?

HIVATKOZÁSOK

- Bartha Csilla – Péntek János 2011. Bevezetés. In Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 7–17.
- Fülei-Szántó Endre 1994. A verbális érintés. *Linguistica, Series C, Relationes*, 7. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Petőfi S. János – Vass László 2012. Kalauz a szövegnyelvészeti, szövegnyelvi és szemiotikai-textológiai kutatáshoz. In Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegnyelv* 20. Szeged: JGYF Kiadó.
- Rácz Endre (szerk.) 1968. *A mai magyar nyelv*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Réger Zita 1990. *Utak a nyelvhez*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szilágyi N. Sándor 2011. Szinkronia és diakronia – de miről is beszélünk? In Kádár Edit – Szilágyi N. Sándor (szerk.): *Szinkronikus nyelvleírás és diakronia*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egylet. 9–30.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1998. A nyelvi norma. *Nyelvtudományi Értekezések* 144. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2005. *Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat*. Magyar Nyelvőr 129(-3): 348–362.

JEGYZETEK:

¹ A tankönyvben sajátos kritikai viszony jelenik meg az alapiskolai tananyaggal, valamint a Magyar grammatika című nyelvtannal kapcsolatban (Keszler szerk. 2000) (l. például a névszóragozásra tett megjegyzést, CSUK2: 88). Jobb lenne nem a tankönyv színterén folytatni a polemizálást. Valódi eszmecserét azonban érdemes kezdeményezni a nyelvi jelenség elemzési lehetőségeiről a diákokkal is akkor, ha az ehhez szükséges tudást (pl. kategorizációs/fogalmi eszközkészletet) már begyakoroltan működtetik.

² Eszerint a *tavaly, távol* például névmási volna, csak az a kérdés, hogy fogja ezt a diák vagy általában a mai beszélő felismerni? A „Melyik a határozószó?” kérdésre (CSUK2: 118) csak egy felelhet, de vajon melyik: *éjjel, délben*?

³ Helyzetet, valamilyen sorrendben elfoglalt helyet jelöl, ahogy az *utolsó* is.