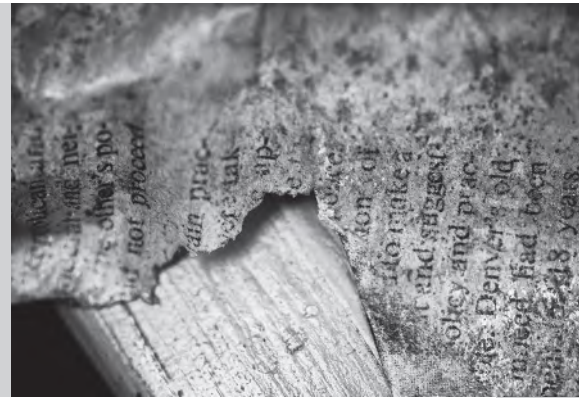


Kozmács István

A nyitrai KeTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetének vendégoktatója, Kecskeméten él, kozmacsistvan@gmail.com

A legújabb középiskolai szlovákiai magyar nyelvtankönyvek alaktani tananyaga



1.

Ez az írás a legújabb magyar gimnáziumi nyelvtankönyvek alaktani részeinek toldalékokkal és szótövekkkel foglalkozó szövegrészét vizsgálja. A vizsgálat célja annak bemutatása, hogy a fejezetrészek hogyan és mennyiben segítik a diákokat az alaktan vonatkozó részének megértésében, elsajátításában. Figyelmet szenteltem annak is, hogy mennyiben alkalmazkodik a tankönyv a kisebbségi helyzetben élő és tanuló magyar iskolások nyelvoktatásának, anyanyelvoktatásának kihívásaihoz. A tankönyvvizsgálat számos szempontja közül a tankönyvbeli koherencia kérdését emelem ki.

Az alábbi kifejtésben az Uzonyi Kiss Judit–Csicsay Károly szerzőpáros tankönyveit vizsgálom.

2. A *tankönyvértékelés* alapvetően egy adott tankönyv megfelelésségét vizsgálja: a tankönyv mennyiben és hogyan felel meg 1) a tantárgyi követelményeknek, 2) az oktatott korosztály kognitív képességeinek, 3) az adott tudományterület megállapításainak. A *tankönyvkutatás* az adott tankönyv hatékonyságának megállapítására fekteti a hangsúlyt: a tankönyv milyen mértékben és milyen irányba befolyásolja az oktatási folyamat során a tanulókat. Legalább három szempontot érvényesítenek: megvizsgálják a tankönyv hatását a tanulási folyamatokra, a diákok teljesítményére, és mérik a diákok tudását (Kojanitz 2005: 137–139).

Írásom a tankönyvek hatékonyságát kívánja vizsgálni, azaz nem fordít figyelmet arra, hogy tartalmuk mennyiben felel meg a nyelvészet jelen megállapításainak, bár evidencia, hogy egy tankönyv megállapításainak összhangban kell állniuk a szaktudománnyal. Elengedhetetlen az is, hogy a tankönyv szerzője tegye egyértelművé: milyen tudományelméleti pozíció mentén dolgozta fel, s milyen szempontok alapján válogatta a tananyagot (az általam

vizsgált tankönyvekkel kapcsolatban ezzel a kérdéssel Tolcsvai Nagy Gábor foglalkozott). Az is elvárás egy jó tankönyvvel szemben, hogy bemutassa a különféle tudományelméleti felfogásokat az ismeretekhez való hozzájutás lehetőségeivel együtt (Dárdai 2002: 63).

Kevésbé köztudott, hogy a tankönyvi szöveg nem egyszerű szöveg, hanem szakszöveg. Ebből következően alapvetően a szaknyelvet kell használnia a szerzőnek, mégpedig oly módon, hogy biztosítsa, segítse a diákok számára a szaknyelvhez kapcsolódó szakmai kommunikációs, szakszöveg alkotási (produkciós) és szakszöveg értési (receptiós) képességének fejlődését.

A szakszövegértés ugyanis egy olyan „komplex, célorientált információfeldolgozás, ahol is a befogadó a szakszövegben meglévő kognitív tartalom mentális reprezentációját végzi” (Tolnai 2007: 357), és ez az interakció a szöveg által kínált jelzések és az egyén háttérismeretei között játszódik le. Éppen ezért a tankönyvkutatás fontos részét képezik a terminológiai vizsgálatok, mivel a terminusoknak a tanulók tudásszintjéhez mérten kell közvetíteniük a tudományos ismereteket. A tankönyvi terminusok (is) hálózato(ka)t alkotnak, ami(k) megeremti(k) a koherenciát. Fontos arról is tudomásul lennie a tankönyv alkotójának, hogy a szakszövegek terminusainak hálózata(i) kapcsolatban állnak a szövegalkotó (a tankönyvszerző) tudáshálójával, ami befolyásolja a szöveg létrehozását, és ez a tudásháló befolyásolja – segíti vagy nehezíti – a megértést kapcsolatba kerülve a befogadó (a diák) előzetes ismereteivel (Fóris 2010: 230–231).

A tankönyvi szövegnek a szépirodalmi szövegekkel szemben olyannak kell lennie, amely fokozottan veszi figyelembe a befogadó – a hallgató, a diák – információs állapotát, mivel egy világ (itt: szövegvilág) bármely referense elérhető ugyan egy rákövetkező világból

(azaz itt: egy későbbi szövegből), de fordítva ez nem lehetséges (Kárpáti 2006: 186). Abból kiindulva – képviseljünk bármilyen elméleti keretet –, hogy a hallgató információs állapota egy óriási, gazdagon strukturált rendszer, amely enciklopédikus vagy nemlexikai típusú adatokat is tartalmaz, a tankönyvszerzőnek ezt is figyelembe kell vennie.

Ez azzal jár a tankönyvek esetében is, hogy mivel a megvalósuló „nyelvi forma és a statikus világmodell [értsd: a tankönyvi szöveg világmodellje az adott témakörben] közé be kell iktatni egy folyamatosan fejlődő reprezentációt [a tanuló szövegfeldolgozását]...”, ezért „ebben a megközelítésben egy mondat jelentése a hallgató információ-állapot-változásában ragadható meg” (Alberti 2000: 12). Másképpen: a mondat, a szöveg megértése azt jelenti, hogy a befogadó információállapota megváltozik: egyszerűbben szólva, többet tud, mint előtte.

Mindebből következően a tankönyvi szövegnek olyannak kell lennie, amelynek szakterminusai első megjelenésükkor megfelelően nagy hírértékkel rendelkeznek. Mivel általában teljesen új elemként tűnnek fel a befogadó világában, ezért kellő előkészítést és bevezetést igényelnek. Megjelenésükkor nem lehet a hírértékük olyan nagy, hogy az megértési zavart okozzon. Másképpen: súlyos hiba, amikor egy terminus úgy jelenik meg első ízben a szövegben, hogy nem kapcsolódik egy korábbi világhoz, szöveghez. Hasonlóképpen problémát okoz, amennyiben egy terminust úgy használunk, hogy annak hírértékét „banálisnak” tételezzük, azaz úgy véljük, hogy a befogadó számára az új megnevezés reprezentálása egyszerű, mivel az már az ismert világhoz tartozik.

Az alábbiakban az alaktan tárgyalásához elengedhetetlenül szükséges szakterminusok tankönyvi kezelését tekintjük át¹.



3. Az alaktani rész a tankönyvcsaládban Alaktan címmel a harmadik osztályos gimnáziumi tankönyv 7–17. oldalán található. A tankönyvi részben a következő szakterminusokat használják a szerzők (megjelenésük sorrendjében²):

1. szóalaktan (alaktan)	2/2/2 (0/4/6 ³)
2. szótári alak	2/2/2
3. szóelem	9/10/15
4. morféma	9/10/14 ⁴
5. lexéma	1/1/4 ⁵
6. szóalak	4/5/9
7. szótó	31/31/44 ⁶
8. toldalék	24/37/84 ⁷
9. abszolút szótó	4/4/4
10. relatív szótó	5/5/5

A bemutatott lista alapján elmondható, hogy a szóalaktan fejezetben alkalmazott terminusok jelentős része nem fordul elő a tankönyvcsalád más kötetiben. A tankönyvek a fejezet tíz terminusa közül csupán kettőt használnak rendszeresen, ezek a *szótó* és a *toldalék*. Ez egyúttal azt sugallja, hogy a többi nyolc terminus, illetve fogalom gyakorlatilag nem tartozik az elsajátítandó ismeretek közé, hisz még a tankönyvben sincs szükség rájuk, mivel az

új, szaknyelvi terminusok alig bukkannak fel.

Egyes fogalmakat a szerzők első előfordulásakor is banálisként, ismertként kezelnek, mint például a *szótári szó* kifejezést. Ennek a tartalma, jelentése nem szerepel a tankönyvben, jóllehet a *szótári szó* nyelvenként más és más jelenthet. Emellett a *szótári szó* terminus magyarázata kiváló alkalom lenne a kétnyelvűségi helyzetben lévő diákok meglévő, nem lexikális ismeretét mozgósítani, mivel a szlovák és magyar nyelvben a szótári szó egészen más szóalakat takar: a magyar nyelvben az igék esetében a kijelentő mód jelen idő egyes szám harmadik személyű *igealakot*, míg a szlovák és sok más nyelv esetében a *főnévi igenévi* alakot, miközben a magyar nyelvtanítói hagyomány értelmében ez két külön *szófaj*.

A tankönyv szövegezése komoly feladat elé állítja a diákokat. Egy kiragadott példa a tárgyalt fejezetből:

(1) A magyar nyelv szavainak egy része szótári alakjában is (*asztal-os, szép-ség*), más része csak a mondatban szerepelve (*asztal-on, szép-ek*) elemekből épül fel, így szavaink szóelemekre, azaz

morfémákra bonthatók. Az egyes elemek (morfémák) alakjukat, jelentésüket, illetve funkciójukat tekintve önálló egységet alkotnak. Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és szakközépiskolák III. osztálya számára. 2012: 7

A fenti szövegrész első mondata esetében sem a szerzők, sem a lektorok nem vették észre, hogy a két tagmondat felépítése eltér egymástól, s a második tagmondat nem grammatikus:

(2) *A magyar nyelv szavainak egy része szótári alakjában is elemekből épül fel.*

(3) **A magyar nyelv szavainak egy része szótári alakjában is,* más része csak a mondatban szerepelve elemekből épül fel.

További probléma, hogy ebből a két állításból, mint premisszákból nem vonható le a következtetés, hogy:

(4) „így szavaink szóelemekre, azaz morfémákra bonthatók”

Azért nem vonható le a következtetés, mert nyelvünk agglutináló, toldalékoló volta miatt bonthatók szóelemekre a szóalakok, és nem azért, mert szóelemekből állnak. Segítené a megértést, ha ekkorra a *szóalak* definiálva lenne, mondjuk így:

(5) szóalak egy lexéma (szó) minden közlésben előforduló lehetséges alakja, beleértve a szótári alakot is, ami a magyar nyelvben névszók esetében az alanyesettel, igék esetében a jelen idő egyes szám 3. személyű határozatlan ragozása (PraesSg3Indet) alakokkal esik egybe.

Ezzel szemben a szóalak kapcsán csak később, a kötet 23. oldalán tudjuk meg, hogy „a mondatban jelekkel és ragokkal szóalakokat szerkesztünk”, azaz a szóalak a jellel vagy raggal toldalékolt szó (azaz inkluzíve az alábbi (6) mondatban nincsenek szóalakok, míg a (7) mondatban meg igen).

(6) *A katona jön.*

(7) *A katonák jönnek.*

A terminusokhoz való hozzáférés tehát sajátos módon történik. A fenti példa nem egyedi. Mert bár már a második (!) tankönyv 58. oldalán megtudjuk, hogy

(8) A szótározható szókészleti egységeket lexémáknak, a kifejezéseket frazémáknak nevezzük. A lexémák lehetnek elemiek (*megy, ajtó, fűzet, alma* stb.), vagy szerkesztettek (*olvasgat, kimegy, százsorszép* stb.),

a harmadik könyv már idézett részében azonban mindez úgy jelenik meg mint újdonság. Ezt támasztja alá az, hogy a könyv margóján külön kiemelve ott a szándékolt definíció: „lexéma: a nyelv szótározható szókészleti egysége”, ami a második könyvben már szó szerint így szerepel (azonban a **lexéma** szócikket nem tartalmazza sem a második, sem a harmadik, sem a negyedik könyvben található Fogalomtár).

Nem túlzó megállapítás tehát, hogy a szerzők a saját terminológiájukat sem használják. Megerősíti ebbéli vélekedésünket, hogy az (8)-ban szereplő *elemi lexéma* és *szerkesztett lexéma* terminusok többet egyetlen egyszerű sem fordulnak elő a tankönyvsorozat kötetiben. Ezeknek a fogalmaknak a harmadik tankönyvben az *abszolút tő*, illetve *relatív tő* terminus felel meg (a megadott definíciók szerint). A terminusok viszonyára vonatkozóan (*elemi lexéma – abszolút tő, szerkesztett lexéma – relatív tő*) a tankönyv szövegében semmiféle utalás nem történik. Ez azért problémás, mert a tankönyv itt (és számos más esetben is) úgy tesz, mintha egy teljesen új fogalmat vezetne be, miközben csak a terminológiát módosítja, ha úgy tetszik, közelíti a tankönyv hagyományos szemléletének megfelelő tudományos terminológi-

ához. Az a tény, hogy az új terminusok nem kerülnek elő a későbbiekben – ahogy az *elemi*, illetve *szerkesztett lexéma* terminus sem –, egyértelműen utal arra, hogy teljesen szükségtelen és felesleges nevük megtanulása és a velük való operálás⁸. Jelen esetben még komoly zavart is okoz, mivel a szerzők nem tisztázzák, hogy míg az *elemi lexéma* azonos az *abszolút szótóvel*, addig a *szerkesztett lexéma* mégsem azonos a *relatív szótóvel*, mivel azt az alábbi értelemben használják:

(9) Abszolút szótónek azt az alakot nevezzük, amelyen semmiféle toldalék nincs (pl. *ház, ablak, könyv*)

(10) Relatív szótónek azt a már toldalékkal ellátott alakot nevezzük, amelyhez további toldalék járul (pl. *házas, majd házasság, házassági*). (Ragos alak nem lehet relatív tő, mert hozzá nem kapcsolódhat toldalék.) (III: 7)

A relatív szótó ilyen meghatározása önmagában ellentmondásos. Az első mondatot elolvastva és a példákat szemlélve ugyanis azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a relatív tő megegyezik a szerkesztett (azaz több elemből álló) lexémával, ugyanis csak képzett alakokat találunk a példák között. (10) zárójelezett második mondatból viszont az derül ki, hogy a jelet tartalmazó szóalak is relatív tő, azaz a szerzők ehhez a meghatározásához hasonlóan fogadnak el:

(11) „Az abszolút tő a szólaknak az az eleme, amelyet már minden toldalékától megfosztottunk. Tehát pl. az üvegezésekhez szóalak relatív tövei: üvegezések-, üvegezés-, üvegez-, abszolút töve pedig: üveg. Az abszolút tő (egyszerű, nem összetett szóban) egyetlen morfémből áll” (Laczkó 1999).

Míg azonban Laczkó írásából kiderül, hogy az összetett szó, azaz a tárgyal tankönyv terminológiájával egy szerkesztett lexéma is azonos lehet az abszolút tövel, addig a tankönyvben erre (azaz hogy az összetételeket hogyan kezeljük) semmilyen eligazítást nem kapunk.

A tankönyv küszködik a szóelem, a morféma megtanításával is. Definícióként a következőt találjuk a második osztályos tankönyv Fogalomtárában (a második tankönyv szövegrésze nem tartalmazza a *szóelem* és *morféma* terminusokat, a *toldalék* 35 esetben kerül elő, a harmadik tankönyv Fogalomtárában egyik sem fordul elő):

(12) morféma (szóelem): a szónak az a része, amely már tovább nem bont-

ható önálló alakú és önálló jelentésű egységre (II: 121)

(13) szóelem: (morféma): a szónak az a része, amely már tovább nem bontható önálló alakú és önálló jelentésű egységre (II: 122)

(14) toldalék: olyan szóelem, amely önmagában nem fordulhat elő, tehát kötött morféma (II: 122)

A harmadik tankönyvben a 7. oldalon az szerepel, hogy

(15) A szóelem (morféma) a nyelv alapegysége, a szóalak alkotórésze [kiemelés a szerzőktől], legkisebb nyelvi jel, amely jelentéssel és funkcióval bír.

(16) A morfémanak két nagy típusa van: a szótó és toldalék.

A problémát más mellett az okozza, hogy a szerzőknek sajátos felfogásuk van a nyelvi jellel kapcsolatban. Egyrészt tévednek (másképpen: állításuk nem felel meg a szaktudományi ismereteknek), amikor a második osztályos tankönyvben így fogalmaznak:

(17) A nyelvi jelek állandóak. (II: 58)

Másrészt a nyelvi jel terminust ebben a harmadik kötetben is úgy használják egy definíció részeként, mint ismertet és a morfémat ehhez viszonyítják és tartják a legkisebb nyelvi jelnek. A megfogalmazásuk

(18) A szóelem ... a legkisebb nyelvi jel, amely jelentéssel és funkcióval bír.

a következőt is jelentheti:

(18a) van több fajta nyelvi jel is, amely jelentéssel és funkcióval bír, s ezek közül a szóelem a legkisebb (kérdés persze, hogy mit jelent a legkisebb, mihez képest, milyen mértékrendszerben a legkisebb)

A (18) érdekes megfogalmazás, különösen, ha elolvassuk a tankönyv 18. oldalán – tehát a szóelem definíciója után – a *nyelvi jel* meghatározását:

(19) a nyelv legkisebb jelentéssel bíró egysége a nyelvi jel (morféma) (III: 18)

Ha most ezt egyrészt összevetjük a második fogalomtár meghatározásával:

(20) szóelem: (morféma): a szónak az a része, amely már tovább nem bontható önálló alakú és önálló jelentésű egységre (II: 122),

akkor azt találjuk, hogy a két definíció egészen más nézőpontból közelíti meg ugyanazt a fogalmat. Ami önmagában még nem okozna problémát, de mivel erre az eltérő nézőpontra semmilyen reflektálás nem történik a tankönyvekben, mindenképpen a hatékonyság ellen hat.

Ha (19)-et, amely szerint a nyelvi jel azonos a morfémával, összevetjük a harmadikos tankönyv 7. oldalán található meghatározással, akkor a következőt kapjuk:

(21) A szóelem [= morféma, vö. (20)] ... a legkisebb nyelvi jel [= morféma, vö. (19)], amely jelentéssel és funkcióval bír,

akkor megkapjuk a (22)-ben olvasható körben forgó definíciót:

(22) A morféma a legkisebb morféma, amely jelentéssel és funkcióval bír.

A sort lehetne folytatni. Itt nincs tér és idő további részleteket bemutatni, de példaként megemlítjük, hogy a tankönyv a harmadik osztályban a toldalékokat hagyományosan három csoportba sorolja: képző, jel, rag. Teszi ezt annak ellenére, hogy már a második tananyagban hosszasan külön tárgyalja a szóképzést, ahol mód és lehetőség lenne a toldalékokat arra a két csoportra bontani, amelyek a nyelvekben általában megtalálhatók: a képző (deriváció) és nem-képző (konjugáció) toldalékokra.

Minden túlzás nélkül kijelenthető, hogy a tankönyvsorozat köteteit bárhol felülteve hasonló tanulást nem hogy segítő, de akadályozó megoldásokkal találkozunk. Kimondható, hogy a tankönyvsorozat kötetei nem segítik a tanulási folyamatokat, és mivel hamis ismereteket adnak át a diákoknak, ezzel a diákok tudását sem bővítik.

A bevezetőben utaltam arra, hogy figyelmet szenteltem annak is, mennyiben alkalmazkodik a tankönyv a kisebbségi helyzetben élő és tanuló magyar iskolások nyelvoktatásának, anyanyelvoktatásának kihívásaihoz. A válasz lehangoló és röviden megadható: semmilyen mértékben nem használják ki/fel a tankönyvszerzői, hogy a befogadó diákok nem magyar köznyelvi beszélők, s azt sem, hogy egy másik, nem domináns nyelv ismeretével is rendelkeznek.

4. Végezetül arról, hogy mit is kellene megtanítani az alaktan kapcsán (hangsúlyozom, kizárólag csak a tankönyvi anyagot figyelembe véve, és amit itt bemutatok, az az, amit a diákoknak a tankönyvcsalád használta rendszerben az alaktanból tanulmányaik végeztével kellene tudniuk).

I. A szóképzési elemek, a szótári szavak (= lexémák) egy vagy több morfémából állnak.

II. A mondatban minden szóalak mindig több morfémából áll.

Ugyanez a vizsgált tankönyvsorozat „alapterminusaival” (szótő és toldalék):
Ia. A szótövek egy vagy több elemből állnak.

Iia. A mondatban minden szótő mindig toldalékolva van.

Ha a szerzők eldöntötték volna, hogy mit is akarnak megtanítani, akkor eljuthattak volna ehhez a két, végletesen egyszerű kijelentéshez. És innen aztán el is indulhattak volna. Hiszen innen kezdve van értelme a részleteket megtanítani, mivel ezek az állítások (I és II.) kérdéseket indukálnak: valóban igaz állítások-e, és ha igen, akkor hogyan igazak, vagy ha nem, akkor miért nem igazak. És miközben ezekre a kérdésekre keressük és megtaláljuk a választ, megtanítottuk és megtanultuk az alaktant.

Hivatkozások

- Alberti, Gábor 2000: Lifelong Discourse Representation Structure. In: Poesio–Traum: *Gothenburgh Papers in Computational Linguistics* 5. Göteborg University, 13–20.
- Büky László 2009: Hírértékviszonyok egy költői szövegében. *Magyar Nyelvőr* 133: 407–433.
- Dárdai Ágnes 2002. *A tankönyvkutatás alapjai*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Fóris Ágota 2010. Tankönyvvizsgálatok terminológiai és szövegnyelvészeti szempontból. In: Fóris Ágota (szerk.), *Magyar Terminológia*. 3. évfolyam. 2. szám. Budapest.
- Kárpáti Eszter 2006: *A szöveg fogalma*. Budapest: Typotex.

■ Hoboth Katalin 2013: *Kétnyelvűség a szlovákiai magyar tantervelvű építészeti középiskolák szaknyelvoktatásában*. PhD disszertáció, kézirat. Nyitra.

■ Kojanitz László 2005. Tankönyvanalízisek. In: *Iskolakultúra* 2005/9. 135–143. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00096/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_09_135_143.pdf, letöltve 2013.3.20

■ Laczkó Krisztina: Az alaktan tárgya és alapkategóriái. *Magyar Nyelvőr* 123/2, 1999. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1232/1-23204.htm>, letöltve 2013. október 16.

■ Tolnai Zsuzsa 2007. A szakszövegértési folyamat dimenziói – szakszövegértési stratégiák. In: Gecső Tamás–Sárdi Csilla (szerk.) *Nyelvelmélet – nyelvhasználat*. Tinta Kiadó, 357–362.

JEGYZETEK:

¹ Itt most eltekintek attól, hogy a tankönyv szemléletét, nyelvfelfogását, grammatikai megközelítését tárgyaljam, a terminusok használatát csak a tankönyvi szöveg belső szerkezetéhez viszonyítva vizsgálom.

² A terminus után álló három szám értelmezéséhez: előfordulás a fejezetben/összes előfordulás a tankönyvben/mindösszesen a 3 tankönyvben (nem számolva a tartalomjegyzékben való szerepeltetést).

³ Két alkalommal a második osztályos tankönyvben.

⁴ Három esetben a 2. osztályos tankönyvben szereplő lexikonban, ahogy a *szóelem* terminus esetében is.

⁵ A terminust nem tartalmazza a kislexikon.

⁶ 10 esetben a 2. osztályos tankönyvben a szóalkotási módok tárgyalásakor.

⁷ 35 előfordulás a 2. osztályos tankönyvben (*toldalék, toldalékolás* alakokban is).

⁸ A *frazéma* terminus is összesen még egy alkalommal szerepel a három tankönyvben.

