



Az anyanyelvi nevelés közös lehetőségei és dilemmái

2018 novemberében Az anyanyelvi nevelés közös lehetőségei és dilemmái címmel a Magyar Nyelvstratégiai Intézet és az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet közösen műhelykonferenciát tartott, amelyen hazai és a határon túli magyar tananyagfejlesztők és pedagógusok vettek részt.

A program célja az volt, hogy a Kárpát-medencében élő, a köznevelés területén tevékenykedő magyar pedagógusok és szakemberek kölcsönösen megismerjék és megismertessék egymással oktatáspolitikai céljaikat, szakmai eredményeiket, és minél több területen tapasztalatot cseréljenek egymással. A műhelykonferencián elhangzott előadások a magyar anyanyelvi neveléshez kapcsolódó tartalomfejlesztés kérdéseiről és eredményeiről szóltak leginkább. Ezen előadások megszerkesztett, esetenként tartalmilag is kibővített változatát hasznosnak tartottuk egyben is megjelentetni a témával foglalkozó szakemberek és érdeklődők számára.

Kojanitz László

EŐRY VILMA

A tankönyvek nyelviségének identitásalakító, a tanulásban és az anyanyelvi nevelésben betöltött szerepe

MŰHELY

ÖSSZEFOGLALÓ

E tanulmány az anyanyelvben mint oktatási nyelvben rejlő lehetőségeket fejt ki általános-ságban, ezen belül pedig a tankönyvek használhatóságát, tartalmuknak a tanulást segítő potenciálját vizsgálja.

Az oktatási környezetben használatos fogalmak az életkor előrehaladtával a kisgyermekkor megismeréshez és fogalomalkotáshoz képest fokozatosan elvontabbak lesznek. A fogalmak nyelvhez kötöttsége ezért az elvont fogalmak megalkotásában, megnevezésében, majd rendszerezésében az iskolában is kiemelt szerepet játszik. Az oktatási nyelvnek ezt a szerepét igyekszik bemutatni a tanulmány, annak a hangsúlyozásával, hogy ha az anyanyelv az oktatási nyelv, akkor a megismerés, a fogalomalkotás és a fogalmirendszer-képzés sokkal könnyedebb, „akadálymentesebb” lehet – éppen a természetesen adott nyelvi közeg miatt.

A dolgozat áttekinti a tankönyvkutatás eredményeit abból a szempontból, hogy a kutatók milyen mértékben vizsgálják a könyvekben a nyelvi összetevőt, a szövegegész komplex minőségét. Megállapítja, hogy ez vagy nem szerepel a szempontok között, vagy csak a kevésbé hangsúlyosak egyikeként. Létezik ugyan olyan felfogás és tankönyvminősítési gyakorlat, amely számszerűsíthető mutatókkal értékeli a tankönyvek nyelvezetét, és szempontjai hatással is vannak az érthetőbb szövegek megalkotására, de a szöveg egészének minőségét mérő módszer nincs érvényben.

A szövegegész megfelelésének vizsgálata, minősítése éppen annak komplexitása miatt nehéz. A nyelvi vonatkozásokat ugyanis nem szabad a tartalmiak nélkül szemlélni, hiszen együtt jönnek létre és együtt érvényesülnek. A lehetséges, nem formalizálható kritériumok felállítására javaslatokat tesz a tanulmány azért, hogy a készülő NAT alapján létrehozandó, átdolgozandó tankönyvek szerzői megfontolhassák őket.

Kulcsszavak: az anyanyelv mint oktatási nyelv, fogalomalkotás, tankönyv, tanulhatóság

1. AZ OKTATÁS NYELVE

A magyarországi köznevelésben általánosan a magyar az oktatás nyelve. Ez alól az idegennyelvórák jelentenek kivételt, valamint a két tannyelvű és a nem magyar (nemzetiségi vagy idegen) tannyelvű iskolák. Bármilyen jelentős azonban ez utóbbiak száma, általában igaz, hogy Magyarországon magyar az oktatás nyelve. Mint minden evidencia, ez is tartalmaz rejtett, sokszor nem tudatosított *értelmezési lehetőségeket, jelentéseket*. Például azt, amit elméletben talán tudunk és elfogadunk, de a gyakorlatban nem hasznosítunk eléggé: a sokat hangoztatott anyanyelvi nevelés tere nemcsak az anyanyelvóra, hanem (csaknem) minden tanítási óra.

Mivel az iskolai oktatás az anyanyelvi környezetbeli elsődleges megismerést folytatja – az iskola fokozati skáláján egyre elvontabb szinten –, ez az oktatási nyelv adja a legtermészetesebb, a tanulók számára leg-sajátabb közeget. Az oktatási-nevelési rendszerben a „tudományos” megismerés, az elvontfogalom-alkotás szintén anyanyelvhez kötötten a legkézenfekvőbb (fokozottan érvényesülnie kell ennek az új NAT-tervezetben felvázolt, tapasztalaton alapuló oktatásban; vö. *NAT-tervezet*, 2018).

A nyelv szerepét a megismerési folyamatban, a konceptualizációban nem szükséges itt bemutatnunk, érdemes azonban kiemelni a következőket: a) a megismerés és fogalomalkotás folyamatában

kialakul a kapcsolat a nyelvi jel (szó, szókapcsolat, a tanulásban a szakszavak) és a fogalmi tartalom között, b) az absztrakt, nem szemléletes tartalom hordozói (csak) a nyelvi jelek, elsősorban a szavak. A tanulás szempontjából jelentős azonban a fogalomrendszerek szerepe is, hiszen a rendszerbe foglalt fogalom könnyebben megjegyezhető, jobban alkalmazható, az új fogalmak ennek segítségével alakíthatók ki hatékonyan, esetleges elavulásuk esetén maga a rendszer még stabil maradhat (vö. *Balogh*, 2005).

Ez a szemlélet ma már nem ismeretlen az oktatásmódszertani szakirodalomban, de általában nincs a figyelem középpontjában. Ritka az olyan tematika, mint azé a Lengyelországban megrendezett konferenciáé (Gdański Egyetem, 2016. július), amelyről *Laczkó Mária* tudósított (*Laczkó*, 2016), s amelynek címe: *Educational role of language – learn to speak, speak to learn* (A nyelv szerepe az oktatásban – Tanuljunk, hogy beszélni tudjunk, beszéljünk, hogy tanulni tudjunk!). A négy megvitatott kérdés közül az első különösen témánkhoz tartozik: „Milyen egymásrautaltság figyelhető meg a nyelv és a megismerés folyamata között, és ez milyen mértékben érzékelhető az iskolában?” (*Laczkó*, 2016, 102. o.) Bemutattak itt néhány, a témához tartozó kutatást, a plenáris előadásoknak pedig mindegyike a nyelvi fejlettség és tanulási képességek kapcsolatát vizsgálta más-más szemszögből. *Laczkó Mária* megemlíti többek között

Otilia Sousának, a lisszaboni egyetem professzorának azt a megállapítását is, hogy „a nyelvvel kapcsolatos kutatások az oktatás egyik fő témáját képezik, hiszen jól ismert, hogy a nyelv a gondolkodási folyamatnak és világról alkotott véleményformálásnak a fokmérője” (Laczkó, 2016, 104. o.). Hasonló témában az első nagyszabású tudományos tanácskozás itthon 2018 novemberében az Eszterházy Károly Egyetem PeLi (oktatásnyelvészeti kutatócsoport) I. konferenciája volt, *A nyelv perspektívája az oktatásban* címmel. A mintegy nyolcvan előadásból több érintette ugyan az oktatás nyelvét, de kizárólag ezzel, sajnos, még mindig igen kevés foglalkozott.

Itt meg kell azonban említenem egy nem klasszikus formában megfogalmazott és közzétett véleményt a nyelv és az oktatás kapcsolatáról. Az *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*-ban, 2008-ban Kontra Miklós közzétett egy lejegyzett hanganyagot (Kontra, 2008). Édesapjával, Kontra Györggyel készült a felvétel, feltehetőleg az 1970-es évek vége felé, és csak az édesapa halála után került elő. Kontra Györgyöt mint a biológiatanítás megújítóját, mint „abszolút pedagógust” ismerik, akinek munkásságára nagy hatást gyakorolt Karácsony Sándor. A lejegyző és közzétevő a szöveg egyik mondatát emelte ki címmel: *Miként vált meggyőződésemmé, hogy az egész didaxis nyelvi nevelés?* Lebilincselő végigkövetni, hogy az iskolarendszer különböző szintjein folytatott pedagógusi munkája milyen tapasztalatok alapján vezette el Kontra Györgyöt ehhez a következtetéshez. Kiderül, hogy az egyáltalán nem nyelvész tanár egyértelműen felismerte a nyelv szerepét az oktatásban, tanulásban, de látta a különbséget e tekintetben is az egyes tantárgyak között. A testnevelés, de az ének és a rajz is olyan tárgy, ahol

nem a „tudományt” tanítjuk, hanem mozgási, éneklési, rajzolási képességeket fejlesztünk. „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, énekléssel, rajzzal), ahol nem maga a tudomány van didaktikailag feldolgozva [...] a felsorolt tárgyakban az egésznek a lényege a megfogalmazott mondatokban ölt testet: tudományos tételek, definíciók, következtetésrendszerek nyelvi kifejezéséről van szó, legföljebb nem konvencionális nyelven, hanem a konvencionális nyelvből így vagy úgy egyértelmű, egyetlen jelentésűvé vált tudományos jelrendszerben [...] 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 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.” (Kontra, 2008, 99–100. o.).

Végül az oktatás nyelvének a nyelvtanórán kívüli oktatásban betöltött szerepéről ezt mondja: „az, hogy a nyelvtan 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” (Kontra, 2008, 106. o.).

Ahogy már láttuk, mindenkinek az anyanyelve a legtermészetesebb közeg, nemcsak a kommunikációra, hanem a tanulásra is. Általa adva van a nyelvi és a benne kódolt szociális, kulturális

otthonosság érzése, az identitás épüléséhez szükséges legtermészetesebb forrás, eszköz és közeg. *Ágh Dávid* klinikai szakpszichológus megfogalmazásában: „Az anyanyelv mélyen belénk ivódik, olyannyira, hogy agyunkban nagyobb terület aktiválódik nyelvhasználatkor, mint a később elsajátított nyelvek esetében. Ebből is következik, hogy az anyanyelvi oktatás az ismeretszerzés leghatékonyabb módja, a pontos fogalomalkotás legtermészetesebb közvetítője.” (*Ágh*, é. n.). A szociolingvisztikai kutatások is egyértelműen az anyanyelvi szocializációt és iskoláztatást támogatják, igaz, többnyelvű környezetben (ld. például: *Skutnabb-Kangas*, 2012/2013; az UNESCO többnyelvű környezetben ajánlott oktatási programjának címe: *Mother-Tongue Based Multilingual Education*) vagy pl. a kisebbségek, mint a határon túli magyarok esetében. Arra azonban nem fordítanak figyelmet, hogy az anyanyelv nemcsak kisebbségi helyzetben játszik jelentős szerepet, nemcsak ott emberi és közösségi jog, természetes közeg a szocializációra és a tanulásra, nemcsak ott ad biztonságot, alapozza meg az egyéni és közösségi identitást és a személyiség alakulásának „töretlenségét”, hanem többségi helyzetben is, különösen multikulturális és -lingvális viszonyok között. Ezzel nem összemosni akarom a kétféle helyzetet, csupán az anyanyelv természetes voltát hangsúlyozom olyan helyzetben is, amikor közvetlen veszély nem fenyegeti.

2. A TANKÖNYVEK ÉS A TANULÁS

A tankönyv a tanuláshoz nem az egyedüli és legfontosabb eszköze – a tanórai tanuláshoz kellene a középpontban állnia. Az ön-

álló tanuláshoz, gyakorláshoz, összefoglaláshoz, ismétléshez azonban nélkülözhetetlen, hiszen emlékeztet a már megszerzett tudásra, kiegészíti a hiányosan maradt ismereteket, ráadásul médium, amely a világnak az adott tantárgy által lefedett szellete szemléletére nevel (természetesen nem elkülönítő, hanem komplex módon, különösen, ha a tantárgyat képező tudásanyag formálódó, az egész felé törekvő világszemléletbe integrálódik). Segédeszközként a tanórán is lehet szerepe, de alapvetően az egyéni, otthoni tanulás eszköze.

A jó tankönyv jellemzői ezt a célt szolgálják. A tankönyvek általános jellemzőire itt nem térhetünk ki részletesebben, csak felsorolászerűen említjük a legfontosabb elvárásokat:

- a) Tartalmában kövesse az éppen érvényes alap- és kerettantervi irányelveket az iskolák, a tanárok közti átjárhatóság érdekében.
- b) Legyen gazdaságos: legyen benne minden, ami szükséges, és semmi ne legyen benne, ami felesleges.
- c) A tartalom legyen áttekinthető szerkezetű, világos, jól értelmezhető. Ezek a jellemzők a könyv képi, grafikai és szövegvilágára egyaránt vonatkoznak.
- d) Minden részletében igazodjon a tanuló várható értelmi, érdeklődési és tudásszintjéhez.
- e) Nyelvi szövege legyen a tanuló számára érthető, értelmezhető, „tanulható”, nyelve legyen a magasabb igény szintű köznyelv, pontosabban a köznyelv szakmai (tudományos) változata – a korosztály tudásszintjének megfelelően.

Az utolsó szempont a többi érvényesülése esetén valósulhat csak meg, hiszen a megfelelő nyelvhasználat, tehát az optimális nyelviség a tartalommal csak együtt valósulhat meg; a nyelvi „forma” csak jelenlétével együtt szemléltethető, minősíthető. És

ha szem előtt tartjuk, hogy a jó tankönyv biztos alapot képez a már elsajátított tudás felelevenítésében, rendszerezésében, megszilárdításában, esetleg kiegészítésében, a fogalmazásmódot mindig a legfontosabb tartalmi, módszertani jellemzőkkel együtt vizsgáljuk, hiszen nem egymástól függetlenül, hanem együtt valósulhatnak csak meg.

2.1. A tankönyvek és a nyelv

Az anyanyelvű oktatás, az anyanyelven való ismeretszerzés és tanulás alapvető és meghatározó jelentősége természetesen nemcsak általánosságban, hanem a tankönyvek esetében is érvényesül (illetve jó lenne, ha érvényesülne). A célszerű, jó minőségű, gördülékeny tankönyvszöveg megmerítkezési lehetőség az anyanyelvhasználatban, annak egy-egy adott terepén, hiszen a jó minőségű fogalmazás által ez a nyelvhasználati helyzet egyszerre kínál már ismerős és érthető, értelmezhető ismereteket és feladatokat, ugyanakkor sokszor kihívásokat a tanulók számára. Egyszerre segédkezik az ismerős szövegösszetevők és jelentésük természetes, könnyed értelmezésében, valamint az új (vagy nem régen megismert) fogalmaknak az eddigi tudásba való integrálásában. A nyelviség – a nyelvezet, a nyelvi minőség – egyáltalán nem önmagáért való dolog, hanem a tanulók kreatív, önálló, magával és a közösséggel harmóniában zajló, kiegyensúlyozott felnőtté válási folyamatában az egyik legkézenfekvőbb létforma. Oktatáspedagógiai szempontból pedig – mivel a nyelv szoros összefüggésben van a megismeréssel, a tanulóval – az ismeretelsajátítás közege. Ezzel, az oktatás nyelvének anyanyelvi környezetben is meghatározó voltával szinte nem vagy csak érintőlegesen fog-

lalkozik a tudományosság, legalábbis magyar anyanyelvű iskolások esetében (de vö. pl. *Heltai, Jani-Demetriou, Kerekesné és Olexa* [2017].) Jelentősebb kutatások a magyar anyanyelvű oktatás tekintetben szinte nincsenek, szükségességükre való utalásokkal azonban többször találkozunk. Évtizedekkel ezelőtt is jelentek meg már tanulmányok a tankönyvek nyelvezetéről, de inkább csak a „nyelvhegyességre” koncentráltak, ritkán állították a középpontba a *tanulhatóság* szempontját. A tankönyvkutatásban általában kiemelkedő munkáknak vannak nyelvi vonatkozásaik is (pl. *Dárdai*, 2002, 2005; *Karlovitz*, 2001), a nyelvészeti tanulmányok közül pedig elsősorban *B. Fejes Katalinéi* (pl.: *B. Fejes*, 2002, 2005, 2013) kínálnak a tankönyvekre alkalmazható eredményeket. Szempontunkból azonban talán azok a kutatások és eredmények érdemelnek nagyobb figyelmet, amelyek elsősorban az OFI keretében foglalkoztak a tankönyvek minőségének, ezen belül nyelvének követelményeivel (*Kaposi*, 2014; *Dárdai*, 2006, é. n.), a tankönyvminősítés nyelvi kritériumainak megállapításával (elsősorban *Kojanitz*, 2004a, 2004b, 2004c, 2008a, 2008b).

Hogyan jelenik meg a nyelviség szempontja az újabb tankönyv-szakirodalomban és a tankönyvvé minősítésben? (Az „újabb szakirodalom” megjelölés persze inkább az elmúlt húsz év termését jelenti, s nagy részük az első tíz évben keletkezett.)

Bár sokszor, sokan megállapítják – minden bizonnyal jogosan –, hogy „jó tankönyv nincs”, a tankönyvírási hagyományokat alapul véve, azoktól gyakran eltérő, a pedagógia számára ma célszerűbbnek látszó elvek és módszerek alapján mégis összeállítják azt a követelményrendszert, amely rögzíti a

hasznosítható tankönyv ismérveit. Így tesz *Dárdai Ágnes*, majd *Kaposi József* bemutatójában. Szempontcsoportjaik a következők: 1. Szaktudományi szempontok, 2. Pedagógiai-didaktikai szempontok, 3. Nyelvi szempontok, 4. Könyvészeti szempontok.

A nyelvi (nyelvészeti) szempontok az alábbiak:

1. A tankönyv a Magyar Tudományos Akadémia (nemzetiségi tankönyvek esetében az adott idegen nyelv) jóváhagyott helyesírási és nyelvhelyességi szabályainak megfelel. 2. A tankönyv nyelvezete a magyar irodalmi köznyelv elfogadott normáinak megfelel. 3. A tankönyv nyelvezete közérthető és választékos. 4. A szókincs a tanulók életkorának megfelelő. 5. A szövegben előforduló idegen, régies, tájnyelvi szavak magyarázata megfelelő. (*Dárdai*, 2006, *Kaposi*, 2014).

Mind az öt összetevő szükséges, de biztosan nem elégséges feltétele a „jó” tankönyv-szövegnek (ha feltételezzük, hogy lehet ilyen). Hiányzik ugyanis a felsorolásból az a feltétel, hogy a szöveg a tanuló életkori sajátosságain kívül feleljen meg várható tudásszintjének is, és ez a megfelelés ne csak a szókincsre vonatkozzon, bár arra – azon belül a szakszókincsre – különösen.

A tankönyvminősítési gyakorlatban szereplő, többségükben „nyelvi” jellemzők a következők:

1. érvényesüljön a szótagszámban maximalizált mondathossz (korosztályonként), 2. érvényesüljön a mondatokban előforduló szakszavak számának maximalizálása (korosztályonként), 3. az ábra- és képanyag megadott százaléka segítse a tanulási folyamatot, megadott (alacsonyabb) százaléka-

hoz kapcsolódjanak nyelviileg megfelelően megfogalmazott feladatok is, 4. a kérdéseknek és feladatoknak meghatározott része járuljon hozzá a problémamegoldó, ismeretszerző és -alkalmazó készségek és képességek fejlesztéséhez a rögzítés és az elmélyítés mellett (vö. *Kojanitz*, 2004a., 2004b, 2008a, 2008b, valamint *Karlovitz*, 2008, 78–79. o.). Régóta vallom, hogy formalizálható, mérhető nyelvi jellemzők nem adhatnak teljes képet egy szövegről, a tankönyv szövegéről sem. Még akkor sem adhatnának, ha a főtieknél sokkal több szempont szerepelne köztük; pl. hogy mennyire használ a szöveg kötőelemeket (többek között ezektől is válhat folyamatossá), vagy hogy van-e a bekezdéseknek tételmondatuk. De belátom, hogy

mérhető és objektív képet, még ha az nem is teljes kép, más módszerrel, mint statisztikaival nem lehet adni. Kétségtelenül utánozhatatlan előnye ugyanis a statisztikának, hogy ha nem manipulálják, s ha jó a mintavétel és a számítás, akkor valóban

a szöveg a tanuló életkori sajátosságain kívül feleljen meg várható tudásszintjének is

objektív. Erről segít meggyőzni a kétkedőket *Kojanitz László* 2004-es tanulmánya (*Kojanitz*, 2004c). Ha a szöveg teljességéről, a nyelviség és a tartalom egységéről, a tanulhatóságról van szó – márpedig ezek a legfontosabb szempontok –, sokkal komplexebbnek kell lennie ennek a vizsgálatnak, illetve mérésnek, mint bármelyik eddigi volt.

A tankönyvek nyelvének kutatására biztat *Karlovitz János Tibor Tankönyvkutatási perspektívák nyelvészeknek* című tanulmánya végén (*Karlovitz*, 2008). Mivel a cím szerint nyelvészeknek javasolt kutandó területeket, közülük csak ezeket emelem ki: szókincs, kérdések, mondatelemzés, szótan (ez szóalaktant vagy szófajtant jelent?). Ezek egymással csak

lázán összefüggő, illetve önmagukban nem világosan körülhatárolt területek. De a szerző utal a hatás vizsgálatának szükségességére is, bár csak közvetve: „Összetettebb feladatot jelent, ha tankönyvek alapján vizsgáljuk meg a szövegértés szintjét – nem csupán a tanulók, hanem környezetük, szüleik és tanítóik, tanáraik között is.” (Karlovič, 2008, 80. o.). *Dárdai Ágnes* bemutatójában éppen ezt, a hatásvizsgálatot látja elhanyagolt területnek a tankönyv-értékelésben (az összefoglalás évmegjelölés nélkül található meg a világhálón, de a „2013” benne a legkésőbbi emlegetett évszám, tehát elég frissnek mondható) (*Dárdai, é. n.*). A szerző szavai szerint a kutatás világa a tartalomelemzésre és az érthetőségre fókuszál, és nemigen végez hatásvizsgálatokat. Sok mindent kifogásol a tankönyvek gyakorlatában is, többek között az elavult tudásfogalom alkalmazását, a sokszor korszerűtlen tartalmat, a kevés és nem eléggé színes illusztrációt, a nem a tanulók korának megfelelő nyelvhasználatot, a tankönyveknek a tanórához nem jól illeszthető módszereit, avagy azt, hogy a tanulókat nem tanítják meg a tankönyv használatára. A pedagógiai módszertan megújítása, a tanulásfogalom átértelmezése az új NAT-tal – legalábbis így reméljük – megkezdődik. És ha elfogadjuk, hogy a tankönyveknek a NAT elveihez és a keret-tervekhez szükséges igazodniuk, alapvetést adhat a jó tankönyvekhez. Ezután természetesen valóban *szöveggé* kell formálni őket. A szöveg – amelynek az illusztrációk, ábrák, grafikonok is részét képezik – alkotja meg a hozzáférhető tartalmat. Azok a funkciók, amelyeket pl. *Dárdai Ágnes* is a tankönyvhöz rendel – az érték- és kultúrákövetítés, a perszónifikáció és a szocializáció – a nyelvileg létrehozott, tehát megfogalmazott tankönyvszöveg (és részszovegek) értelmezése útján valósulnak meg (*Dárdai, é. n.*). A nyelviség

tehát mindegyik feladat ellátásának egyaránt közege.

Ebből pedig az következik, hogy semmilyen szempontú tankönyvelemzési módszer nem lehet csupán lineáris; az egészet kell szemlélnünk, s benne a nagyobb, majd kisebb egységeket. És ha itt nyelvészeti nézőpontot (is) használok, az nem azt jelenti, hogy egy szűk nyelvészeti szemléletet kívánok érvényesíteni, csak azt, hogy a kommunikációval többek között a nyelvészet is foglalkozik. Hiszen a tankönyv: kommunikátum, mégpedig olyan, amelyet egy szakértő (a szakterület szakembere, gyakorló pedagógus, aki képes használni azt a nyelvet és stílust, amelyet az éppen aktuális partnerrel való kommunikáció kíván) hoz létre, hogy *partnere*, a tanuló ebben az általában egy évig tartó interakcióban megértse a könyv tartalmát, tudását rögzíthesse, elsajátított képességeit feladatok megoldásával elmélyíthesse. A tágabb kontextushoz a tankönyvszerzőnek a tanuló, a fiatal világtól, gondolkodásáról, környezetéről is ismeretekkel kell rendelkeznie. Ez a „partnerre figyelés” rajzolja ki annak *határait*, hogy a tankönyvíró mennyire legyen szakmai (nem csak a szakszókincsben, a kifejtettségben is), s végső soron milyen legyen a könyv stílusa.

2.2. A tankönyvek nyelvezetének összetevői

Az eddig mondottak alapján egyértelmű lehet, hogy a cél olyan tankönyvek létrehozása, amelyeknek egésze áttekinthető, rendszeres, szövege (tágabb értelemben is, tehát nem csak nyelvi szempontból) érthető, tanulható, illetve támogatja a tanulási folyamatot. (Megjegyzendő, hogy magát a

komplex szemléletet a tankönyves szakma és szakirodalom is támogatja, csak a nyelvi összetevőt ezen belül különállóként kezelik (vö. pl. *Dárdai*, 2006; *Kaposi*, 2014; *Kojanitz*, 2003, ezzel szemben vö. pl. *Domonkosi* 2008).

A tankönyvszöveg komplex szemlélete érvényesül először inkább nyelvi, később egyre inkább a tartalom és nyelviség egységét hangsúlyozó, elemző kisebb-nagyobb munkáimban (többek között *Eöry*, 2005, 2008, 2013, 2014, 2016). A felfogás lényegében változatlan – az elemzési módszerek változnak. Jó lenne, ha tankönyvfejlesztőkkel együtt végzett munkában alkalmazhatóvá válhatnának. A szakma azonban nemigen fogékony erre az átfogó szemléletre; mintha túlzottan magától érterődő, s ezért mellőzhető lenne. A természetes, maguktól érterődő dolgok talán nem eléggé látványosak ahhoz, hogy módszerrel alakítsuk őket, hatékonyságuk azonban nem látványosságukon múlik. A nehezen alkalmazhatóság lehetne ugyan akadály, de az elérendő cél érdekében talán érdemes dolgoznunk érvényesíthetővé tételén.

A nyelviség figyelembe veendő összetevői az egésztől a részek felé haladva az alábbiak:

a) **A (tágabb) kontextus:** a tanulási környezet, a tantárgyi előismertek, a gyermek életkori mentális jellemzői stb. – összefoglalva az a kommunikációs helyzet, hogy a tankönyv (szerzője) a tanulóhoz beszél az egész könyvben, és nem csak a feladatokban.

b) **A szövegegység:**

ba) *A nyelvi szöveg egysége:* a nyelvi szöveg és az egyéb értelmezendő „jelek” – ábrák, képek, grafikonok,

szimbólumok stb. – képezzenek értelmezhető egységet, legyenek mindig funkcionálisak, sose legyenek csak díszítőelemek. Ez utóbbiak (pl. a nagyon látványos, színes, figyelemfelkeltő képek) látszólag növelik ugyan a tanuló motivációját, de megzavarják a koncentrációt, a lényegre irányuló figyelmet.

- bb) *A nyelvi szöveg tagolása (fejezetek → bekezdések):* a könyv szövegének egésze legyen jól láthatóan tagolt. Szükséges, hogy mutassa, mi hová tartozik, legyen tehát szerkezeti hierarchiája. A kisebb szövegegységek tagolása kövesse a tartalom egységeit: ne használjon feleslegesen új bekezdést, ha a tartalom nem igényli, és feltétlenül használjon új bekezdést, ha új tartalmi egység következik.
- bc) *A szöveg minden szinten valósítsa meg az összefüggőséget:* legyen koherens (pragmatikailag összefüggő), ne változtassa szemléletét, attitűdjét, a szöveg kommunikációs helyzetének tudata hassa át a szöveg egészét a legkisebb elemekig, legyen kohezív (szemantikailag összefüggő), konnex (grammatikailag összefüggő).
- bd) *A mondatok egyértelműsége:* a mondatok legyenek kellően explicitek, csak az maradjon ki belőlük, ami a korosztály (képességei és tudásszintje) számára egyértelműen kiegészíthető.
- be) *A szóhasználat pontossága:* a szóhasználat, elsősorban a kulcsfogalmakat jelölőké (a terminusoké) legyen pontos és következetes.

Ezek a követelmények általában elvárhatók minden szöveg létrehozásakor, az oktatásszövegek (iskolai szintű szakszövegek) megalkotásakor pedig különösen. Hogy az elmúlt évtizedek tankönyveiben ez mégsem valósult meg, talán egyszerű-

en azt jelenti, hogy – bár a szövegtant (és elvben a szövegalkotást is) évtizedek óta tanítja a közoktatás – a tankönyvszövegek írói, szerkesztői mindezt gyakran figyelmen kívül hagyták.

A tankönyvszövegek nyelviségére, nyelvhasználatára érvényes követelmény az is, hogy feleljenek meg a mindenkori szten-derd adott szakmai változatának, természetesen a tanulók életkorához mérten. A tankönyv stílusa ezekből és a korábbi összetevőkből jön létre, és jó esetben így felel meg a helyzetnek, így teljesíti a célt, azt, hogy a tanulónak pontos fogalmi rendszerű, érthető és tanulható tananyagszöveg álljon rendelkezésére. Az érthetőségen, tanulhatóságon kívül mindez azért is fontos, mert nyelvi és gondolkodási mintát is ad – a tankönyvszöveg jó esetben a tanóra írott változata.

Tankönyvelemzések alapján föl lehetne sorolni, milyen tekintetben maradnak el a vizsgált könyvek a felvázolt követelményektől. Ezt most csak röviden teszem, az adott helyen bővebben lehet olvasni róluk (Eöry, 2008, 2013, 2016).

- (1) A tankönyv alkotója sokszor nem veszi eléggé figyelembe a szöveg tágabb kontextusát – pl. a tanulók tudásszintjét –, ezért túlzottan tudományos magyarázatával eltereli a figyelmet a lényegről, nem fejt ki a tanuló számára is világosan mondandóját (nem eléggé explicit).
- (2) A tankönyv alkotója nem figyel a nyelvi szöveg, az ábrák, a képek, a szimbólumok arányára. Túl sok a valójában nem szemléltető elem, a puszta „illusztráció”, ezek pedig zavarossá teszik az információt, legföljebb olyan szerepük van, hogy motiválják a tanulót, de inkább csak a könyv, a kép nézegetésére, semmiképpen sem a szöveg koncentrált értelmezésére.

- (3) A nyelvi szöveg tagolása gyakran esetleges. Így megnehezül az értelmezés, a megértés, a rögzítés, hiszen nem világosak az egyes részek közti hierarchikus és logikai viszonyok. A címek, fejezetcímek nem magukban „hibásak”, de gyakran nem fedik az általuk jelzett tartalmat.
- (4) A szövegelemek kapcsolódása egymáshoz és a szöveg egészéhez esetleges, a szükséges kapcsolóelemek hiánya esetén pedig „szétesik” a szöveg, nehéz vagy lehetetlen pontosan megfejtteni a szándékolt jelentést.
- (5) A mondatok szerkezetükben gyakran akkor is kifejtetlenek, amikor előismeretek vagy a közvetlen kontextus hiánya miatt szükség lenne a teljes kifejtésre, mert a kifejtetlen mondat üres helyei nem tölthetők ki egyértelműen.
- (6) A szóhasználatnak a tankönyvszövegben elsősorban nem „színesnek” (pl. szinonimákkal operálnak) kell lennie, hanem pontosnak, különösen a kulcsfogalmak (terminusok) használata tekintetében. A következetes fogalomhasználat, az alá-, fölé- és egymásnak mellérendelt fogalmak hálója, rendszere sokszor nem szövődik meg a tankönyvekben (talán a tanórán sem), pedig ez a következetesen épülő, hozzáadó tudás feltétele.
- (7) A köznyelv a tantárgynak és a tanuló életkorának megfelelő „szakmai” változatban gyakran inog, hol szakszerűbb, hol „gyerekesebb” a szükségesnél. Talán még a „nyelvi helyesség” terén találjuk a legkevesebb súlyos mulasztást, bár néha még ilyen is előfordul.

2.3. A nyelviség szerepe a tankönyv „életében”

Felmerülhet a kérdés, hogy mikor, a tankönyv „életének” melyik szakaszában kell

érvényesítenünk a komplex, a szöveg egészére vonatkozó, nemigen formalizálható nyelvi „követelményeket”. Ezek a szakaszok időrendben az alábbiak:

- (1) *A tankönyv létrehozása.* A tankönyvíróknak – szakmai és pedagógiai kompetenciája mellett – figyelembe kell vennie a jó tankönyvszöveg megalkotásának követelményeit.
- (2) A tankönyvminősítés szakaszában az ezeknek való megfelelés csak figyelmes, szoros olvasással, elemzéssel állapítható meg, sok és alapos munkát igényel, sokkal többet, mint a számszerűsített mutatók ellenőrzése.
- (3) A valódi minősítés azonban a használhatóság, a tankönyv érthetőségének, hatékonyságának vizsgálata a kísérleti használati szakaszban, majd később is. *Dárdai* is ezt sürgeti: „az empirikus tankönyvi hatásvizsgálatok, amelyeket a kutatói oldal egyre jobban sürget, még mindig elhanyagoltak” (*Dárdai*, é. n.). Csak ezek után jelenthető ki, hogy egy tankönyv megfelel az oktatás céljainak.

A többkönyvű rendszerben a komplex nyelvi minősítésnek nyilvánvalóan lehetnek akadályai, hiszen beláthatatlan, hány szakember bevonására lenne szükség az ellenőrzés-minősítés egyes szakaszaiban. A mai, az egykönyvűség felé tartó rendszerben azonban mindez csak szándék kérdése. És jó lenne, ha meglenne rá a szándék, hiszen a tankönyvfejlesztésbe fektetett energiának töredéke szükséges csak annak vizsgálatára – még a fent vázolt módszerrel is –, hogy valóban jó vagy nem jó a könyv.

3. A KÖZOKTATÁS ÉS A TANKÖNYVEK: KÖVETKEZTETÉSEK ÉS FELADATOK

Ma az új NAT-nak és az annak megfelelő kerettantervek kidolgozásának, majd elfogadásának idejét éljük. A NAT-nak 2018 közepe táján nyilvánosságra hozott és vitára bocsátott tervezete reményt ad arra, hogy a megismerésalapú tanulás mint alapvető vezérelv végre elindulhat az általánossá válás útján. A NAT-tervezet elvei szerint a kerettanterv alkotói végre kénytelenek lesznek csökkenteni a lexikai tudásanyag mennyiségét, hogy maradjon idő a tapasztalatok megszerzésére, alkalmazására, a tudás elrendezésére, rögzítésére. Ha így lesz, a most forgalomban levő tankönyveket – a kísérleti tankönyvekkel együtt – újra kell gondolni, sőt, valószínűleg újra kell írni. Ezeknek a tankönyveknek az elkészítésekor lehetne alkalmazni az eddigi ellenőrző, minősítő módszerek mellett – részben helyett – a fent felvázolt szemléletet és módszert. Jó lenne, ha az új tantervi rendszert nem vezetnék be addig, ameddig az új taneszközök, elsősorban a tankönyvek, mégpedig kipróbálva, nem állnak rendelkezésre.

Amiről beszéltünk, hangsúlyozottan az anyanyelvű oktatáshoz kapcsolódó taneszközökre, a magyar szövegű tankönyvekre vonatkozik. Láttuk az anyanyelvű fogalomalkotás iskolai, tehát elvontabb szintjeinek tudásszervező, gondolkodni, tanulni tanító szerepét. Ezt a szerepet nemcsak a tanóra, a tankönyv is hordozza. Érintettük azt is, hogy az anyanyelvű tanulás a közoktatásban a lehető legtermészetesebb mód, maga az aktív részvétel a tanulók számára ismerős nyelvi és szellemi közegben, képességeik fejlődésének, önmegvalósításuknak és szocializációjuknak egyik legfontosabb alapja.

Említettük korábban és a címben az identitást is. Nem is annyira az identitás-tudatról, inkább az identitás érzéséről van szó, amikor a természetes közegben otthon vagyunk. Az alakuló személyiségnek erre is szüksége van. Ha az anyanyelv szépségét hangoztató szövegek helyett a tanulónak saját maga által ismert nyelven érthetően (s ebbe minden beletartozik, amiről beszéltünk) fogalmazzanak meg valamit, akkor nemigen lesz nehézsége a megértéssel. S nagy eséllyel lesz ideje a szavakkal jelölt „bonyolultabb” fogalmak értelmezésére, a felismerésre, majd a felismerések egység-

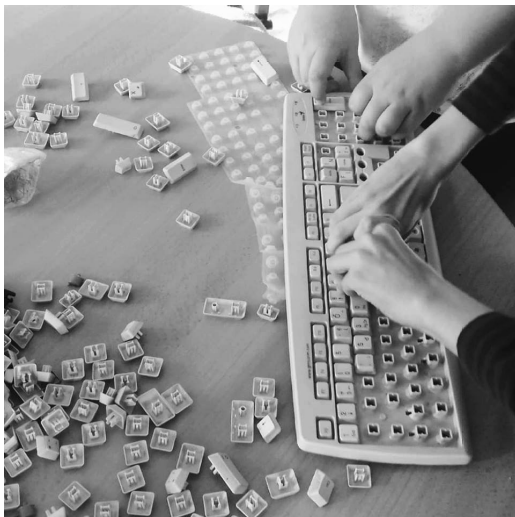
gé építésére, mindenre, amivel a tanulás „együtt jár”.

Nem árt, ha a felnövekvő nemzedék itthon is otthon érzi magát anyanyelvében, nemcsak idegen környezetben. Ha az, amit elvárnak tőle, legalább ebből a szempontból nem nehézséget, hanem természetességet jelent számára. Ezért kell óvakodnunk attól, hogy az ún. nyelvi szempont akár anyanyelvórán, akár a többi órán tiltásokból álljon, s nem a tanulóban meglévő képességek felismeréséből, fejlesztéséből, megerősítéséből, az anyanyelven való közlés funkcionális megfelelésére nevelésből.

IRODALOM

- A Nemzeti alaptanterv tervezete. (2018) Letöltés: https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf (2018. 07. 15.)
- Ágh Dávid (é. n.): *Anyanyelven innen és túl*. Interjú Ágh Dávid klinikai szakpszichológussal. Záklandná iskola s VJM – Alapiskola, Zlaté Klasy – Nagymagyar. Letöltés: <http://www.magyarisuli.sk/megkerdeztuek-a-pszichologust.html> (2016. 04. 02.)
- Balogh László (2005): *Képességfejlesztés és iskolai tanulás: problémák és megoldások*. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest. Letöltés: http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0022/balogh_pedpszich0022.htm (2015. 10. 20.)
- Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus, Pécs.
- Dárdai Ágnes (2005): A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói. *Iskolakultúra*, 11. 120–126.
- Dárdai Ágnes (2006): A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei. *Letöltés: old.lib.pte.hu/konyvtarroll/munkatarsaink/.../a_tankonyvek_minosegi_parameterei.rtf* (2015. 05. 27.)
- Dárdai Ágnes (é. n.): A tankönyvfejlesztés lehetőségei és irányai. Letöltés: https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/f_dardai_agnes_a_tankonyvfejlesztes_lehetosegei_es_iranyai.pdf (2017. 02. 16.)
- Domonkosi Ágnes (2013): *A tankönyvszöveg érthetőségének vizsgálati szempontjai*. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series Tom. XL. Sectio Linguistica Hungarica (2005–). EKF Líceum, Eger 27–35.
- Eöry Vilma (2005): A tankönyvszöveg megértése. *Iskolakultúra*, 15. 10. sz. 59–62; *A földrajz tanítása* 5. sz. 29–31; *A matematika tanítása* 5. sz. 25–27; *A kémia tanítása* 5. sz. 21–23; *A fizika tanítása* 5. sz. 32–34; *A biológia tanítása* 5. sz. 28–30.
- Eöry Vilma (2008): Milyen a jó tankönyvszöveg? In: Medve Anna és Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Iskolakultúra, Budapest. 7–16.
- Eöry Vilma (2013): *A tankönyvszöveg és a szövegeztés. Beszámoló egy kutatásról*. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series Tom. XL. Sectio Linguistica Hungarica (2005–). EKF Líceum, Eger. 5–25.
- Eöry Vilma (2014): A tankönyvelemzés módszertani kérdései. In: Lőrincz Julianna, Simon Szabolcs és Török Tamás (szerk.): *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről*. Terra, Bratislava. 9–16.
- Eöry Vilma (2016): *A kísérleti anyanyelvi tankönyvek tananyagszerkezete*. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series Tom. XL. Sectio Linguistica Hungarica (2005–). EKF Líceum, Eger. 59–70.
- B. Fejes Katalin (2002): *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- B. Fejes Katalin (2005): Szintaktikai és szemantikai jegyzetek egy PISA-teszt mondatához. In: *Szintaxis és koreferencialitás*. JGyFK, Szeged. 39–48.

- B. Fejes Katalin (2013): *A szöveg konnexitása (A szintaxis szerepe a szövegalkotásban és a szövegeértésben)*. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series Tom. XL. Sectio Linguistica Hungarica (2005–). EKTF Líceum, Eger. 23–35.
- Heltai János Imre, Jani-Demetriou Bernadett, Kerekesné Lévai Erika és Olexa Gergely (2017): Transzlingváló osztálytermek Tiszavasváriban. *Új Pedagógiai Szemle*, 67. 11–12. sz. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/transzlingvalo-osztalytermek-tiszavasvariban> (2019. 07. 24)
- Kaposi József (2014): Tankönyvméleti kérdések. Letöltés: http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2014/05/10_A-tankonyvméleti-kérdések.pdf (2018. 10. 25.)
- Karlovitz János (2001): *Tankönyv – elmélet és gyakorlat*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Karlovitz János Tibor (2008): Tankönyvkutatási perspektívák nyelvészeknek. In: Medve Anna és Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Iskolakultúra, Budapest. 69–82.
- Kojanitz László (2002): A tankönyvkutatás lehetőségei és korlátai. *Iskolakultúra*, 11. sz. 109–12.
- Kojanitz László (2003): Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata I. *Új Pedagógiai Szemle*. Letöltés: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00074/2003-09-ta-Kojanitz-Szakiskolai.html> (2018. 10. 14.)
- Kojanitz László (2004a): A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje. *Magyar Pedagógia*, 104. 4. sz. 429–42.
- Kojanitz László (2004b): A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása. Oktatási Minisztérium. Letöltés: www.nefmi.gov.hu › Közoktatás › Tankönyvkutatások (2007. 03. 03.)
- Kojanitz László (2004c): Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra*, 9. sz. 38–56.
- Kojanitz László (2008a): Tankönyvértékelés, tankönyvanalízis, tankönyvkutatás. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Letöltés: mek.oszk.hu/12900/12916/12916.pdf (2019. 01. 14.)
- Kojanitz László (2008b): *Tanuló- és tudásközpontú tankönyvértékelés*. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Letöltés: mek.oszk.hu/12900/12916/12916.pdf (2019. 01. 14.)
- Kontra György (2008): Miként vált meggyőződésemmé, hogy az egész didaxis nyelvi nevelés? In: Medve Anna és Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Iskolakultúra, Budapest. 97–106.
- Laczkó Mária (2016): A nyelv szerepe az oktatásban. *Anyanyelv-pedagógia* IX. 4. sz. 102–6. Letöltés: http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2016_4/Anyp_IX_2016_4_10.pdf (2018. 11. 02.)
- Skutnabb-Kangas, Tove (2012/2013): Mother tongue medium education. Letöltés: https://www.academia.edu/7503742/Skutnabb-Kangas_Tove_2012_2013_-_Mother_tongue_medium_education (2018. 10. 31.)



„Én, amerre megyek, homályt látok.
»Engem nem érint« – és akkor próbálom felvilágosítani, hogy de... Akkor meg kerekednek a szemek. [...] Főleg szülők, akiknek közokiba jár a gyerekek. A tanárok [...] nem szeretnek konfrontálódni, belynyugszanak a helyzetükbe. Nagyon kevés kivétel van. [...] Csak a szülők tudnák őket biztosítani a támogatásukról, hogy igenis ki kell állni magukért, a gyerekekért, a jövőnkért.”