

Nagy Zoltán:

Egy tudomány elmélet nélkül: az anyanyelvi tantárgypedagógia

Absztrakt

A tanulmány célja, hogy bemutassa a magyarországi anyanyelvoktatás jellegzetességeit a tantárgypedagógia nézőpontjából. Az anyanyelvi tantárgypedagógia nem veszi figyelembe, hogy az anyanyelvoktatás tekintetében hiányoznak a tudományosan elfogadható elméleti alapok. Az anyanyelvi tantárgypedagógia egyetemi tankönyvei és jegyzetei a magyar nyelv tanításának különböző résztelületeit mutatják be (például hangtan, alaktan), de a magyartanítás elméleteire, céljaira módszeresen nem reflektálnak. A tanulmány empirikus adatok és szakirodalmi megállapítások segítségével felvázolja a mai magyartanítás főbb problémáit, majd javaslatot tesz egy elméleti keretre, amely pedagógiai és nyelvészeti szempontból is elfogadható lehet a további anyanyelv-pedagógiai kutatások során. Amellett érvelek, hogy a nyelv úgynevezett „privát” megközelítése helyett a nyelv változatosságát és társas meghatározottságát vegyük alapul. Napjainkban gyakran hangoztatják, hogy az iskola alapvető feladata a kommunikációs készségek fejlesztése, amely csak akkor lehet sikeres, ha az iskolában nem egy idealizált, hanem a mindennapok nyelvi valóságának megfelelő nyelvképhez szoktatjuk a diákokat.

Kulcsszavak: anyanyelv, tantárgypedagógia

Abstract

A scientific approach without theory: Hungarian first language education

The aim of the study is to present the features of Hungarian first language education from the point of view of subject pedagogy. The literature of first language pedagogy does not take into consideration that there is a lack of proper scientific theories in Hungarian language education. Traditionally, textbooks of first language pedagogy describe teaching methods of various fields of Hungarian language (e.g. phonetics, morphology), but theories, aims of Hungarian language education are not systematically reflected. This paper describes the main problems of recent Hungarian language education based on an empirical research and literature, then recommends a theoretical framework for native language pedagogy that is acceptable from the aspect of pedagogy and linguistics as well. I argue that instead of “private language argument” we have to take as a basis that language is various and it is an inherent part of society. Nowadays it is essential that school has to improve communicative competences therefore pupils have to be acquainted with “real/everyday” and not idealized language.

Keywords: *language education*

Az anyanyelvi tantárgypedagógiai kutatások jelentősége

A neveléstudományon belül az utóbbi időben újabb lendületet vettek a tantárgypedagógiai kutatások. (A tantárgypedagógiáról mint tudományról lásd Tóth-Pusztai–Chrappán–Kovács 2011.) Jelen tanulmány az anyanyelvi tantárgypedagógia néhány kérdéskörét próbálja *illusztrálni*, és elsősorban *kérdéseket* kíván felvetni.

A szaktárgyi didaktikák feladata – hasonlóan az általános didaktikához – az oktatás tartalmi (mit?) és módszertani (hogyan?) kérdéseinek vizsgálata (Falus 2003: 7), különös tekintettel a célokra, a tartalomra, az eszközökre és a tanítási folyamatra (Petlák 1997: 25). Jelen tanulmány terjedelménél fogva pusztán a célokra és a tartalomra kíván reflektálni. Egy korszerű magyar nyelvi tantárgypedagógia kialakításához ugyanakkor kiemelten fontos szerepet kell kapjon a tanóra során alkalmazható eszközök, illetve a tanítási folyamat átfogó kutatása mind elméleti, mind empirikus vizsgálatok segítségével.

Az anyanyelvi tantárgypedagógia kutatása több szempontból is kulcsfontosságú kutatási feladatot jelent a neveléstudomány számára. Az egyik, hogy a tanulás fogalma a neveléstudomány terminológiájában meglehetősen kiteljesedett. Bár elfogadható egy általános meghatározás – „a tanulás egy rendszerben vagy irányító részrendszerben a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás” (Nahalka 2003: 104) – mind a rendszer, mind a környezet, mind pedig a kölcsönhatás meglehetősen sokszínű a tanulási formák tekintetében (gondoljunk a „klasszikus” osztálytermi, individuális vagy autonóm tanulás

sokszínűségére). Egy dolog ugyanakkor minden bizonytalansággal: mégpedig *a tanulás nyelvi meghatározottsága*. Meglehetősen korlátozottan képzelhető el olyan ismeretszerzés, amely a nyelvet – különös tekintettel az anyanyelvet – mellőzhetné. Az mindenesetre bizonyos, hogy a mai oktatási rendszerben, legyen szó bármilyen tantárgyról, vagy a felsőoktatásban bármely diszciplínáról, a szemléltetési módok, mint oktatást kiegészítő technikák mellett *az oktatás döntően nyelvi interakció segítségével zajlik*. Éppen ez biztosítja az anyanyelvi ismeretek kiemelkedően fontos szerepét: egy tanár, tanítson bármilyen tantárgyat, rendelkeznie kell alapvető nyelvi és kommunikációs ismeretekkel. A nyelv ugyanis olyan alapvető eszköztudás, amely az iskola – és mindennapi életünk – szerves része. Az anyanyelvi nevelés tehát „átszövi a teljes oktatási folyamatot, hatékonysága alapvetően befolyásolja a többi műveltségi terület tanítását, döntően hat a különböző szakdiszciplínákban rendszerezett ismeretanyag elsajátításának színvonalára (Pletl 2011: 7).

A tanulmányban *anyanyelvi tantárgypedagógiáról* beszélek, természetesen a *magyar nyelvi szakmódszertan* vagy *szakdidaktika* kifejezés is indokolt lehet. A vizsgálat tárgyává tett iskolai tantárgy bevetésének elnevezése pedig a *nyelvtan*. Az elnevezés önmagában is árulkodó. Úgy vélem, hogy egy korszerű szemléletmód kialakításához a fogalmak következetes használatával is hozzájárulunk (ezért kerülöm a tudományterület megnevezéseként a *nyelvtan szakmódszertan-t* vagy *nyelvtantanítás módszertanát*). Szemere Gyula egyetemi jegyzetében (A magyar nyelv tanítása) a következőképpen határozza meg tárgyát: „A *nyelvtanítás* szakmódszertana az a tudomány, amelynek

tárgya a *magyar nyelvtan* tanításában jelentkező pedagógiai (azaz oktatási, képzési és nevelési) problematika egésze, beleértve a tantárgy tanítási feladatainak és művelődési anyagának meghatározását, illetve elrendezését, valamint a tananyag feldolgozásának metodikai és szervezési kérdéseit.” (1966: 5, kiemelés tőlem: N.Z.). Bár a jegyzet elavult, az abban lefektetett szemléletmódot a mai napig magán viseli az anyanyelvi tantárgypedagógia. Napjainkban alapvető elvárás, hogy az iskola fejlessze a diákok kommunikációs készségeit, azonban erre egy tananyag-, rendszer- vagy grammatikaközpontú anyanyelvoktatási szemlélet nem alkalmas.

Írásomban rá kívánok mutatni, hogy bár anyanyelvi tantárgypedagógia témakörében számos összefoglaló munka, monográfia, jegyzet, tanulmánykötet született (Rónai–Terestyéni 1959, Szemere 1971, Fülöp 1989, Nagy J. 1998, Bicskeiné 1999, Benczik 2008), ezek többsége elavult, és nem tárgyal a szakmódszertani kutatások időszerű irányvonalait tartalmazó kérdésköröket. Feladatuknak csupán azt tekintik, hogy elhelyezzék a szakmódszertant a tudományok rendszerében, vázolják a magyartanítás történeti változását, megismertessenek a tananyagszervezés általános módszertani elveivel, a tanítás munkaformáival. Ennek fényében e munkák általános (nem szakspecifikus) módszertani ismereteket vesznek számba, illetve a nyelvtanóra sajátos szakmai feladataihoz nyújtanak gyakorlati segítséget (például: a helyesírás tanítása, a kifejezőkészség fejlesztése).

Az anyanyelvi tantárgypedagógia szakirodalma mellőzi azon elméleti alapelvek tisztázását, amelyek az iskolai anyanyelvi nevelés háttéréül szolgálnak. Az anyanyelvi tantárgypedagógiának tehát meg kell teremtenie az

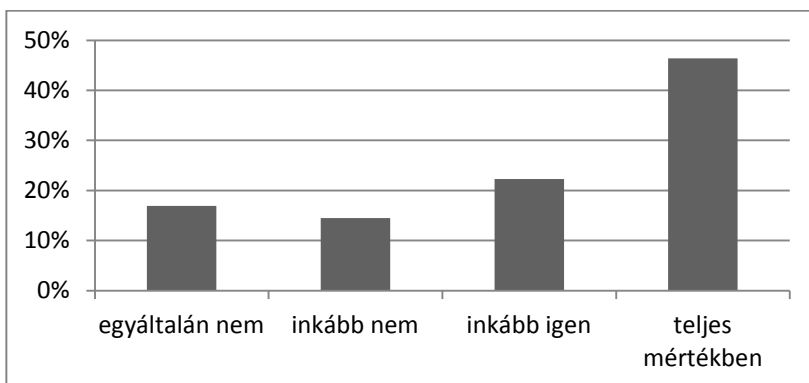
elméleti tudatosságot, amely már jelen van például az irodalomtanítás módszertanával összefüggő kutatásokban (például Pethőné 2005).

A magyar nyelvi szakmódszertani kutatások másik alapvető mozgatórugója az a közismert tény, miszerint a tantárgyi népszerűségi rangsorokban a nyelvtan évtizedek óta a legnépszerűtlenebb tantárgyak között szerepel. Az utóbbi évek módszertanilag megalapozottabb attitűdvizsgálatai ezt a megállapítást már árnyalják, hiszen a nyelvtant népszerűtlensége ellenére a tanulók fontosnak és hasznosnak tartják (Takács 2001: 316).

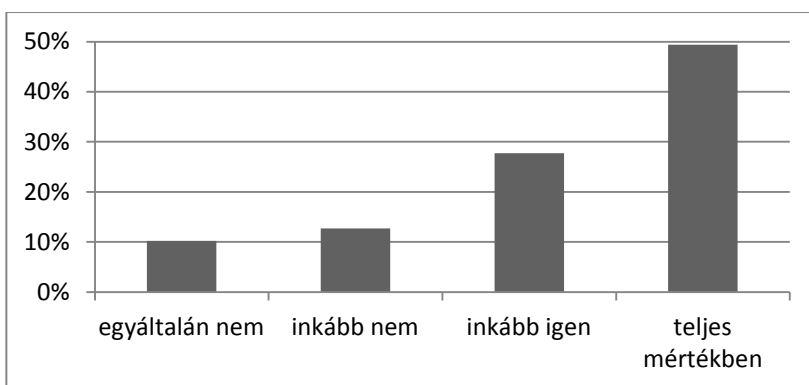
A Debreceni Egyetem tanár szakos (MA, illetve BA-sok közül a tanári tíz kredités modult teljesítők) hallgatói körében 2013 tavaszán kérdőíves keresztmetszeti vizsgálatot végeztünk (alapsokaság=660 fő, minta=166 fő), amelyben a hallgatók nyelvtanra, mint tantárgyra és anyanyelvre vonatkozó attitűdjeit is vizsgáltuk. A papíralapú kérdőíveket elektronikusan dolgoztuk fel EvaSys rendszer segítségével, majd SPSS17 programcsomaggal elemeztük. Jelen tanulmányban négyfokú skálán (1=egyáltalán nem, 4=teljes mértékben) mért adatok egyszerű megoszlásai szerepelnek, ugyanakkor a vizsgálat nemek illetve BTK/TTK-s hallgatók megoszlása tekintetében reprezentatív, tehát összefüggések vizsgálatára is lehetőséget ad.

Az 1. ábra bemutatja, hogy a nyelvtant a többi humán tantárgyhoz képest kevésbé kedvelik a hallgatók. A nyelvtan népszerűtlensége ugyanakkor nem a magyartanár iránti viszonyból (2. ábra) vagy a tantárgy nehézségéből ered (3. ábra).

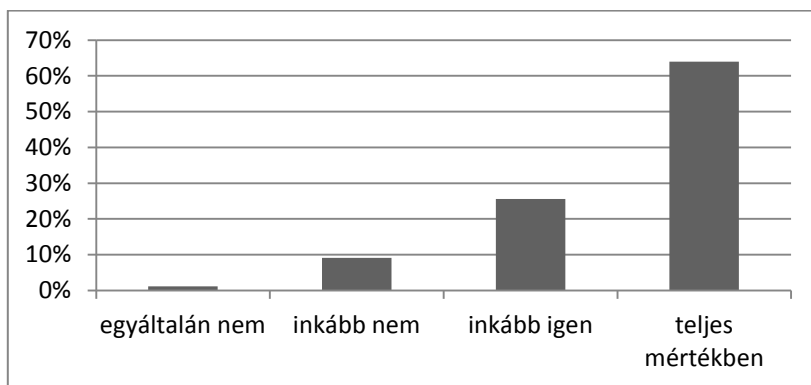
1. ábra: „A többi humán tantárgyat (irodalom, történelem) jobban szerettem, mint a magyar nyelvtant.” (n=165, átl.=2,98)



2. ábra: „Kedveltem a magyar nyelvtant tanító középiskolai tanáromat/tanárait.” (n=165, átl.=3,16)



3. ábra: „Magyar nyelv tantárgyból általában sikerélményeim voltak.” (n=164, átl.=3,52)



Az anyanyelv oktatásának problematikussága

A nyelvtan népszerűtlensége, illetve a magyar szakos egyetemisták oktatók által tapasztalt gyakori felkészületlensége közismert, ugyanakkor mégis érdemes sorra venni azokat a főbb csomópontokat, amelyek ezt a helyzetet okozzák. Természetesen a problémák szakszerű feltárása is alapos empirikus kutatómunkát igényelne, hiszen pontos és árnyalt diagnosztikus vizsgálatok nélkül nem lehet konkrét javaslatokat megfogalmazni. Az anyanyelvi tantárgypedagógia fejlődése ezért csak akkor megvalósítható, ha konkrét részterületeket vizsgálunk, és ezekre vonatkozóan teszünk javaslatokat (mint a fogalmazási képesség terén Pletl 2011).

A mai anyanyelvoktatás legfőbb jellegzetességeit legalább három területen tartom szükségesnek vizsgálni.

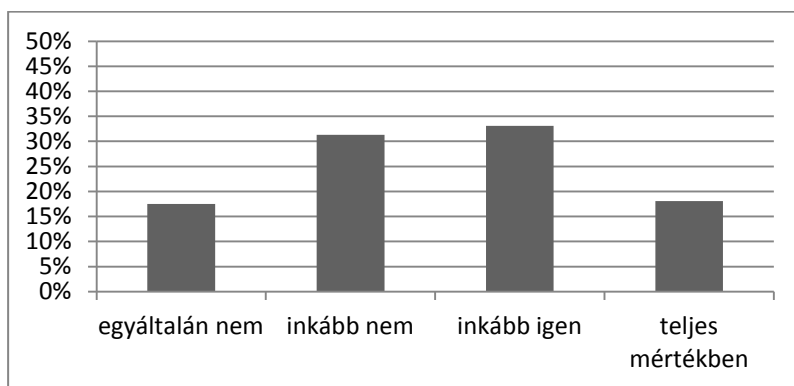
- Az első magára a *nyelvtanra, mint tantárgyra* vonatkozik: a nyelvtan helyére az iskolai tantárgyi rendszerben.
- A második a mai nyelvtanórákon tanított – és tankönyvekben lefektetett – *ismeretanyag szakszerűségének felülvizsgálata* (például a tankönyvekben megjelenő tévképzetek, pontatlanságok, szakmailag meghaladottnak tekinthető ismeretek feltárása).
- A vizsgálat harmadik, átfogó területe pedig *az anyanyelvi tantárgypedagógia mint tudomány elméleti-tudományfilozófiai hátterének vizsgálata* abból a célból, hogy a feltárt problémákat az elmélet szintjén is orvosolhassuk.

A nyelvtan helye a tantárgyi rendszerben

Bár a tantárgy hivatalos neve (mind a kerettantervben, mind az érettségi követelményrendszerben) magyar nyelv és irodalom, a magyar nyelv helyett mégis a magyar nyelv *nyelvtanával* foglalkozunk. Átfogó empirikus vizsgálatok híján nem állítom, hogy a magyarországi nyelvtanórákon grammatikaoktatás zajlik, ugyanakkor azt megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanórát ma leginkább a leíró nyelvészet tanításával azonosítjuk. A nyelvtannak, mint tantárgynak mindenképpen *meg kellene ismertetnie a tanulókat a nyelvvel kapcsolatos alapvető fogalmakra, sajátosságokra*, ez azonban nem történik meg. Ennek egyenes következménye, hogy a feldolgozandó ismeretanyag kontextus nélküli, céltalan, s értelmetlen lesz: gondoljunk a konstruktivizmus által hangsúlyozott előzetes tudásra (Nahalka 2008) vagy

kognitív pedagógia séma-paradigmájára (Csapó 2008). Bár az utóbbi időben megnőtt a készségfejlesztés és a gyakorlati kommunikáció oktatásának súlya – különösen a retorika hangsúlyosabbá válásával –, eredményeink ennek eredményességét egyelőre nem igazolják (4. ábra).

4. ábra: „A középiskolai nyelvtanóráim hozzájárultak kommunikációs készségem fejlődéséhez.” (n=165, átl.=2,51)

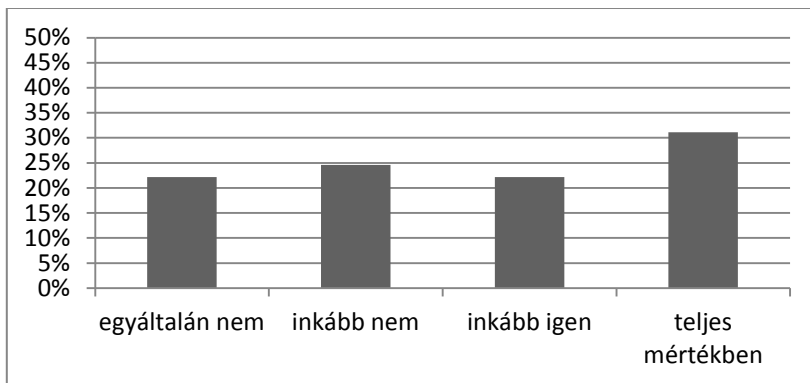


Természetesen az egyes szaktanárok felelőssége, hogy megfelelő keretet, háttérrel adjanak a tantárgyukban megfogalmazott ismeretanyagok. Hogy ez megtörténik-e, kérdéses. A tantárgypedagógiák között üdítő kivételt jelent hagyományosan az irodalom (például Pethőné 2004, ahol külön fejezet szerepel „Az irodalom eredete, fogalma, szerepe” címmel). Érdekes lenne vizsgálni, hogy az egyes tantárgyak, tankönyvek esetében ez a „keretadás” megtörténik-e, illetve hogy a középfokú tanulmányok végére (ennek következtében vagy ettől függetlenül) kialakul-e a tanulóknál egy viszonylag széleskörű, átfogó

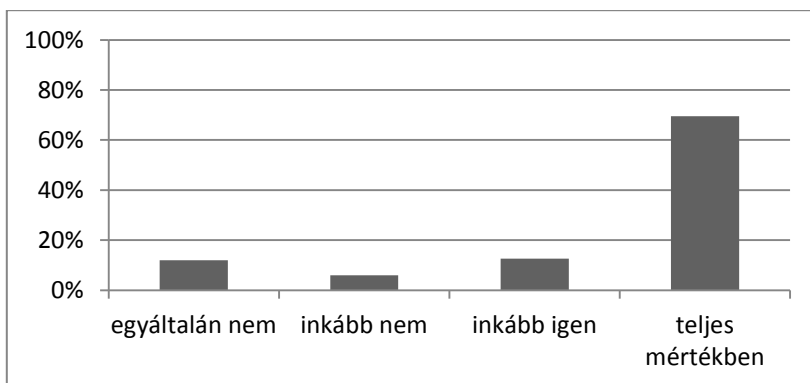
kép az adott diszciplína fő fogalmairól, kutatási irányairól, részterületeiről stb.

Az előbb említett probléma tehát nem pusztán a magyar nyelv tanítása során lép fel, a kérdést tehát az általános didaktikának és tantervelméletnek is célszerű kutatnia. Más tekintetben viszont a nyelvtannak meglehetősen különleges a helyzete a tantárgyi rendszeren belül, amely az azt tanító tanár személyéből adódik. Mivel az irodalomtanár tanítja a nyelvtant, ezért – amint arra Verécze empirikus vizsgálatok révén rámutat – „a nyelvtanórák sokszor alakulnak így: nyelvtan helyett irodalom, otthonra feladott tankönyvi oldalak magyarázó órai előadás nélkül, osztályfőnöki órává alakított »nemszeretem« nyelvtanoktatás.” (2011a: 94). Mindezt saját kutatási eredményeink is igazolják: a megkérdezettek szerint a volt tanáraik csak nagyjából fele tartotta ugyanolyan fontosnak a nyelvtant és az irodalmat (5. ábra). Ami még megdöbbentőbb: a válaszadók mindössze 69,3%-a állítja határozottan, hogy volt legalább heti egy nyelvtanórája (6. ábra). Egy korábbi kutatás szerint azon tanulók, akik az irodalommal összevetve jobban kedvelik, azzal érvelnek, hogy „könnyebb”, illetve „nem kell olyan sokat tanulni” (Verécze 2011a: 94). Mindez nem meglepő, ha az alacsony óraszámra gondolunk.

5. ábra: „A középiskolai magyar nyelv- és irodalomtanárom ugyanolyan fontosnak tartotta a nyelvtant, mint az irodalmat.” (n=166, átl.=2,61)



6. ábra: „Középiskolában volt legalább heti egy nyelvtanórám.” (n=166, átl.=3,39)



A nyelvtan (azon belül is a grammatika) tanításának fontosságát gyakran hangsúlyozzák a tantárgyi koncentrációban rejlő lehetőségek miatt. A mai magyar

leíró nyelvészet etalonjának szánt *Magyar grammatika* előszavában a következőképpen fogalmaznak: „Nem hálás feladat ma klasszikus grammatikát írni, még akkor sem, ha az hasznosítja a modern irányzatok eredményeit. A tankönyv szerzői mégis bátran vállalják a »hagyományos«, »klasszikus« jelzőt, hiszen az úgynevezett klasszikus grammatika évszázadok óta sikeres alapja az iskolai anyanyelvoktatásnak, az idegennyelv-oktatásnak, az egyetemi oktatásnak, s így természetesen a tanárképzésnek is. Az, hogy egy országnak legyen modern klasszikus grammatikája, mely rendet teremthet a nyelvtankönyvkiadás zűrzavarában (tehát etalon lehet), nemzeti kötelesség.” (Keszler 2000: 22). Láthatóan körkörös gondolatmenettel van dolgunk: a klasszikus grammatika azért fontos, mert az iskolai anyanyelvoktatást szolgálja, az anyanyelvoktatás pedig a klasszikus grammatikán kell alapuljon. Elgondolkodtató, hogy a szerzők mi alapján nevezik sikeresnek az iskolai anyanyelvoktatást és idegennyelv-oktatást (a tantárgyi koncentráció lényegében itt jelenik meg). Vitatható az az állítás, hogy a nyelvtankönyvkiadásban zűrzavar uralkodna. A klasszikus grammatika jelentőségét azzal indokolni, hogy „nemzeti kötelesség”, még köznapis társalgás során sem fogadható el érvként, nemhogy a tudomány világában.

A magyar és idegen nyelv viszonyában értelmezett tantárgyi koncentráció is számos kérdést felvet. Valóban hatékonyan alkalmazhatók az idegen nyelv tanítása, tanulása során az anyanyelvi órákon szerzett ismeretek? A tantárgyi integrációt és koncentrációt áttekintő tanulmányában Chrappán így fogalmaz: „az iskola szigorú időbeli tagolásának (évfolyamok, tanórák) és a tantárgyak sajátos diszciplináris haladási sorrendjének, logikájának

következtében hónapok, sőt évek telhetnek el ugyanazon dolog egyik, illetve másik tantárgyban való tanulásaig. Részben ennek, részben a megközelítés tudományos egyoldalúságának következtében a gyerekekben nemigen tudatosulhat, hogy különböző tantárgyakban ugyanarról a »valóságdarabról« esik szó. Egészen triviális példaként szokták emlegetni, hogy nem válik világossá a gyerek számára, hogy az atom, amellyel fizikaórán találkoznak, ugyanaz, ugyanúgy viselkedik, mint amelyről kémiából, biológiából vagy földrajzból tanulnak.” (1998).

A magyar nyelvi órákon szerzett ismeretek felhasználása az idegen nyelvi órákon egyrészt a tanárok hétköznapi tapasztalatai alapján, másrészt a kognitív pedagógia elméleti megfontolásait figyelembe véve is meglehetősen korlátozott. Gyakran halljuk azt az érvet, hogy a magyar nyelvtani fogalmak ismerete elengedhetetlen feltétele az idegen nyelvek tanulásának. Azonban nem tekinthetünk el attól, hogy a grammatikát rendszerszemléletben oktadjuk, tehát az egyes fogalmak, szakkifejezések csak a rendszer egésze szempontjából értelmezhetőek, kontextusukból kiragadva értelmezhetetlenek, vagy félreértésre adnak okot. Például: az angol nyelvtan tanítása során a „tárgy” egészen mást jelent, mint a magyar nyelvtanban. Elgondolkodtató, hogy az „indirect object” meghatározása során vajon segíti-e a magyar nyelvi fogalom ismerete az angol terminus (illetve rendszer!) megértését: „The indirect object usually denotes the person(s) towards whom the action of the verb is directed. The indirect object corresponds in Hungarian to an adverbial in the dative.” (Budai 1986: 188). Vajon nem nehezíti-e inkább a tanuló dolgát, ha tudatosítania kell, hogy az ugyanúgy elnevezett fogalom mást jelent egyik, illetve másik tanórán?

Meg kell említeni továbbá, hogy a magyar nyelvteni ismereteket középpontba állító idegennyelv-oktatás mellett számos korszerű módszer, technika létezik (például kommunikációközpontú nyelvoktatás), illetve meglehetősen nagy a változatosság az egyéni tanulási stílusok, stratégiák között is (lásd ehhez Tánczos 2003).

A nyelvtan és más tantárgyak kapcsolatát a Kerettanterv is tárgyalja (URL: kerettanterv.ofi.hu). Az ismeretek és fejlesztési követelmények mellett párhuzamosan szerepelnek a más tantárgyakkal való „kapcsolódási pontok”. Amennyiben a 9–12. évfolyamot vizsgáljuk, láthatjuk, hogy a nyelvi szintek témaköre mellett kapcsolódási pontként csak az idegen nyelvek vannak megjelölve, a következő kulcsszavak mentén: „a tanult idegen nyelv hangtana, alaktani szerkezete, szóalkotási módjai, mondatszerkezete”. Sajnálatos, hogy a kerettanterv legalább szemléltetésként sem sorol fel néhány konkrét példát. A felsorolt területek ugyanis a gyakorlatban aligha összekapcsolhatók. A hangtan esetében ugyanis nyilvánvalóan más a tanórák feladata: anyanyelvi órán a magyar hangrendszert *tudatosítjuk*, illetve a helyesírással hozzuk kapcsolatba, míg az idegennyelv-tanulás kezdeti fokán az adott nyelv alapvető olvasási-írási szabályait *tanítjuk meg*, többnyire a pontos fonetikai terminológia mellőzésével. Szisztematikus idegen nyelvi szóalkotástan szintén nem jellemzi az idegen nyelvek oktatását. Az alaktani és mondattani struktúra összevetése során pedig számos, az előzőekben már illusztrálthoz hasonló probléma jelentkezhethet.

A tananyag szakszerűségének vizsgálata

A nyelvészetben számos tudományos paradigma él egymás mellett. Az anyanyelvi tantárgypedagógia feladata, hogy azon megközelítés iskolai alkalmazására tegyen javaslatot, amely leginkább megfelel az iskolai anyanyelvi nevelés céljainak. Ennek ellenére nem hagyhatjuk figyelmen kívül a jelenleg tanított ismeretanyag szakszerűségének vizsgálatát. A fejezetben pusztán egyetlen problémára kívánok reflektálni.

Az utóbbi időben a hagyományos tananyagelemzés mellett megjelentek azok a vizsgálatok, amelyek a szaktárgyi tudásanyagot, mint *tévképzetek* forrásait vizsgálták (például Tóth 1999).

Ennek bemutatására vizsgáljunk meg egy hangtani természetű problémát! A fonetikai szakirodalom a mássalhangzók között elkülöníti egymástól a szonoránsokat és az obstruenseket, s megállapítja, hogy az előbbiek mindegyike zöngés, a zöngés–zöngétlen oppozíció csak az obstruensek (zörejhangok) körében értelmezhető (lásd ehhez Gósy 2004: 71, 83). Bár ezt az elkülönítést korábban nem feltétlenül alkalmazták, azt leszögezi Papp is, hogy „ilyen szembenállások [azaz zöngés–zöngétlen] nem állhatnak elő az oldalsó, pergő és az orrhangú mássalhangzók csoportjában, mivel ezek valamennyien zöngések.” (1966: 99), összegző táblázatát is ennek megfelelően szerkeszti (95). A megközelítés tehát nem újkeletű, így tankönyveinkben valamilyen formában meg kellene jelenjen – vagy ha nem is kívánják az egyébként sem könnyen tanítható hangtant bonyolítani, erre a tényre akkor is ügyelniük kellene. Ennek ellenére a sok

tekintetben – módszertani és szakmai tartalmát tekintve – kiváló tankönyvet író Hajas is helytelenül szerkeszti a mássalhangzók rendszerét bemutató táblázatát: a szonoránsok elhelyezése zöngés–zöngétlen oszlopokra osztott táblázatban azt sugallja, mintha ezeknek a hangoknak elvben *lehetne* zöngétlen megfelelőjük (2001: 43). A tankönyv ily módon tévképzet forrása a tanulók számára. (A pontosság kedvéért megjegyzem, hogy Kassai [2005: 109] szerint a szonoránsok képzésének nem inherens hozzátartozója a zöngé, ugyanakkor zöngétlen szonoránsok a világ nyelveinek elenyésző részében fordulnak elő.) Antalné–Raátz (2003) táblázatában az előbb bemutatott tankönyv koncepcióját követi (36). Ugyanígy fogalmaz a Balázs–Benkes-féle tankönyv is (2001: 75). Ellenben a gimnáziumokban hagyományosan használt tankönyv a szonorhangokat nem helyezi el zöngés–zöngétlen mezőkre osztott táblázatban (Honti–Jobbágyiné 1993: 146).

A tananyag tematikus összeválogatása tekintetében az utóbbi időben visszatérő kérdéssé vált az iskolai *nyelvművelés* helyének, szerepének, formájának tisztázása. Különösen az ezredfordulón lezajló „nyelvtörvény-vita” révén került a nyelvművelés szakmai viták keresztútjába. A nyelvművelés fogalmának meghatározása annyira összetett és sokféle (és időben rendkívül gyorsan változó napjainkban is), hogy jelen tanulmány keretei közt lehetetlen akár csak felületes áttekintést is adni a mellette vagy ellene felhozott érvekről. A tantárgypedagógia nézőpontjából elmondhatjuk, hogy a szakirodalom kiemelt helyen kezeli a nyelvi normák és a „helyes nyelvi kifejezés” szabályainak megtanítását (Szemere 1971: 20, Bicskeiné 1999: 33 stb.). Úgy gondolom, hogy – a továbbiakban vázolt

nyelvelméleti háttér figyelembe vételével – ezek át- és újragondolása kulcsfontosságú feladat, bárhogyan is gondolkodjunk az anyanyelvről, hiszen a nyelvműveléssel szemben megfogalmazott szakmai érveket (például Sándor 2001a, Kálmán 2004, Kálmán 2005) akkor is meg kell fontolni, ha azokkal a tantárgypedagógiával foglalkozó szakemberek nem, vagy csak részben tudnak azonosulni. Természetesen ez nem jelenti, hogy a nyelvművelést elvető kutatók ne tartanák az anyanyelvi nevelést a nyelvtanóra kulcsfontosságú feladatának.

Az anyanyelvi tantárgypedagógia (hiányzó) elméleti alapjai

A szakmódszertani munkákat kézbe véve érzékelhető, hogy azok rendre a hagyománytisztelet, illetve a mindennapi pedagógiai praxis kívánalmainak megfelelően szerveződnek. A tudományos legitimáció szükségessége folytán elsősorban a didaktikai szakirodalomra támaszkodnak anélkül, hogy a vizsgálat tárgyára, az anyanyelvre reflektálnálak. Mindaddig, amíg a neveléstudományi szakirodalommal összeegyeztethető, explicit módon megfogalmazott és következetesen érvényesített nyelvelméleti-nyelvfilozófiai háttérrel nem tudják igazolni tantárgypedagógiai-módszertani állításaik érvényességét, addig ezen művek – egyébként hasznos és megfontolásra érdemes – állításai a „levegőben lógnak”. Mint említettem, az irodalom tanításának módszertanában már fellelhető az irodalomelméleti tudatosság, ugyanakkor olyan nagy hagyományú – és a magyar oktatási rendszerben kiemelt fontosságú – tantárgy, mint a

történelem esetében a nyelvtanhoz hasonlóan érzékelhető a szaktárgyi elmélet hiánya (lásd Sallai 1977, Katona–Sallai 2002). A problémára Zsolnai így hívja fel a figyelmet: „az anyanyelvi tantárgypedagógia mint tantárgyi ismeretrendszer jelenleg még nincs minden tekintetben tudományosan igazolva, sok benne a feltevés, a bizonytalan, nem kellően ellenőrzött adat. Sok ismeretelem, illetve kijelentéscsoport a több száz éves anyanyelvtanítási gyakorlat általánosításából került bele. [...] A tantárgypedagógiai tudás akkor lehet hídverő a gyakorlat irányába, ha az megalapozódik a nyelvtudománynak, a kommunikációelméletnek, mint szaktudományoknak, a pedagógiai pszichológiának és az életkorpszichológiának a tudásával, illetve a nevelélmélet, a didaktika és a pedagógiai technológia ismereteivel.” (1998: 7).

A nyelvtanítás nyelvelméleti-tudományfilozófiai hátterének feltárására Verécze Viktória vállalkozott (2011b). Munkájában az elméleti szakirodalom áttekintésére, iskolai kérdőíves vizsgálatokra és tankönyvelemzésre támaszkodva kívánta – a jelentéstan tanításának kérdései mentén – feltárni azokat a teoretikus elveket, amelyek a tanórai munka és a tankönyvek jelentéstani fejezeteinek hátterében állnak. A szerző „A nyelvtankönyvek nyelvfilozófiai háttere” című fejezetben (431–4) foglalja össze és igazolja azokat az elméleti megfontolásokat, amelyek véleményem szerint egy jövőbeli anyanyelvi tantárgypedagógia alapjául szolgálhatnak. A leglényegesebb meglátások a következők:

- „A vizsgált nyelvtankönyvek a strukturális és a generatív iskola, valamint kisebb mértékben az összehasonlító és újgrammatikus nyelvészet

nyelvelfogására építenek.” (Verécze 2011b: 431). Ezek manapság a magyar nyelvtudomány kanonizált irányzatai. A tankönyveknek tehát – bár szerkezetük és koncepciójuk eltérő lehet – az elméleti hátterük (nyelvfilozófiai értelemben) azonos.

- A Thomas S. Kuhn paradigmaelméletét (1962/1984) továbbgondoló Békés Vera (1997) megállapította, hogy a Ludwig Wittgenstein korai és kései munkáiban (1919/1962, 1953/1992) megjelenő, radikálisan szembenálló nyelvfilozófiai koncepciók (privátnyelv vs. nemprivátnyelv-koncepció) alkalmasak arra, hogy a nyelvtudomány elméleti számára értelmezési keretként szolgáljanak. Természetesen a kuhni koncepciót számos kritika érte, ugyanakkor Békés Vera modelljét számos nyelvész alkalmazza (például Kis 2003, Sándor 2001b), és úgy tűnik, a gyakorlatban jól hasznosítható.
- Az iskolai nyelvtankönyveink – minthogy hátterüket az említett nyelvészeti iskolák adják – a nyelv privát koncepciójára építenek, amelynek értelmében a nyelv elsősorban eszköz (a kommunikáció eszköze), illetve a nyelv homogén természetű. Verécze ezen tulajdonságok tankönyvbeli érvényesülését meggyőző példákkal illusztrálja (2011b: 433). Célszerűbb lenne az iskolai nyelvi nevelés során a nemprivát szemléletmódra támaszkodni.

A homogén nyelv koncepciójának jelenlétét tehát a mai napig magán viseli a nyelvtudomány. A nyelvészek jelentős része manapság már explicit módon nem beszél homogén nyelvelfogásról (hiszen mindennapi tapasztalataink rögtön

cáfolják ezt), ugyanakkor abból adódóan, hogy a nyelvtudomány módszertana, a hivatkozásra érdemes alapművek, illetve szemléleti háttere a privátnyelv-koncepción alapul, ettől a megközelítéstől nem tud elszakadni. A nyelv *nemprivát* koncepciójának fő vonásait Veréce így összegzi: „nem valamiféle belső (individuális) nyelv az, ami közvetlenül adott számunkra, sokkal inkább az a képesség, ahogyan anyanyelvünket elsajátítjuk – természetesen módon, a közösség életébe szervesen beágyazva, nem pedig kontextusából kiragadva. [...] a nyelvelsajátítás közösségi minták szerint zajlik, s a közösségen belüli kommunikációhoz elegendő az így elsajátított anyanyelv. [...] A nyelv a beszélők közti kapcsolatok jelző megnyilatkozás módja lesz és lényegi, inherens tulajdonsága a heterogenitás.” (434). Ebből adódóan a nyelv fatikus funkciója az elsődleges.

Egy nemprivátnyelv-koncepción alapuló nyelvészet körvonalait átfogó módon Fehér (2011) fektette le, ugyanakkor részben már megjelenik az idézett Sándor és Kis munkáiban (lásd még Sándor 1998), Szilágyi N. (2004) szemléletmódjában, történetileg pedig – bár kritikával kezelendően – Karácsony Sándor (1938) munkásságában.

Az úgynevezett „társas-kognitív nyelvészet” (amely a nemprivátnyelv-koncepción alapul) – az elnevezés hasonlósága ellenére – azonban nem azonos a magyarországi szociolingvisztikával. A szociolingvisztikai szakirodalom ugyanis rendszerint a *társadalom* és nyelv kapcsolatát vizsgálja (például Lengyel 1987, Kiss 1995, Kiss 1999), nem pedig a nyelv *társas* funkcióit. A szociolingvisztikai munkák szerzői alapvetően a nyelvtudomány kanonizált irányzatainak fogalmait, rendszerkategóriáit (mint hangtani, alaktani stb.

jelenségek) vetítik rá egy, különféle társadalmi háttérváltozókkal strukturált rendszerre.

„Egy olyan tankönyv, amely a nemprivátnyelv-konceptió szemléletmódját mutatja, a nyelv fatikus funkcióját tartja a legfontosabbnak: a nyelv legfőbb célja a társas kapcsolatok teremtése, fenntartása, a társas hierarchiában elfoglalt helyünk kifejezése. A tervezett nyelvtankönyv is arra helyezi a hangsúlyt, hogy leírja azt a nyelvet, ami az emberek társas kapcsolataiban érhető tetten. A nyelv működésének leírása lesz tehát a cél (egy »hogyan«, vagyis »Hogyan működik a nyelv, amikor ...?«), nem pedig »a« nyelv jellemzése és a helyesnek tartott nyelvhasználati módok előírása.” (Verécze 2011b: 434).

Az utóbbi években Verécze munkáin kívül más szerzők tollából is jelentek meg olyan írások, amelyek megkérdőjeleznek számos olyan elvet vagy gyakorlatot, amelyek korábban egyeduralkodók voltak a privátnyelv-konceptión alapuló oktatás során (Borbás 2010, Szabó 2012).

A társasnyelvészeti szemléletmód szükségességének (bár a szerző a szociolingvisztika szót használja) szakszerű, tömör összegzését adja Antalné: „Az anyanyelvi nevelés sokrétű célrendszerében kiemelt helyet foglal el a tanulók szociális érzékenységének és önazonosság-tudatuknak a fejlesztése. Az iskola, a pedagógusok felelőssége is, hogy a tanulóknál egészséges, előítélet-mentes, pozitív anyanyelvészeti szemlélet alakuljon ki saját nyelvhasználatukkal, valamint társaikkal, a kisebbségek és a nyelvjárást beszélők nyelvhasználatával kapcsolatban. Ehhez egyrészt tolerancia, másrészt megfelelő önismeret kialakulása szükséges. Önképünkhöz hozzátartozik a saját nyelvhasználatunkhoz kialakított viszony. A nyelvjárási öntudat kifejlesztését segíti, ha a

gyermekben tudatosul, hogy a kortárs társadalom heterogén [...]. A lakóhely és más régiók nyelvhasználatának a megismerése segít abban, hogy ne csupán elfogadják, hanem megőrzendő értékek tekintsék a regionális nyelvhasználatot, ezen belül is a nyelvjárási jellegzetességeket.” (2003: 294). Úgy vélem, az elméleti tudatosság hozzájárul ahhoz, hogy – az idézett tanulmány címéből kölcsönözve – a társasnyelvészet „mint szemlélet, mint tudás, mint pedagógia” megjelenhessen az iskolában.

A továbblépés lehetséges irányai

Egyetlen tanulmány keretében nem lehet összefoglalni anyanyelvi tantárgypedagógiánk jellegzetességeit, legfeljebb néhány lényeges problémakört lehet kiemelni. Összefoglalás helyett ezért a további kutatások főbb irányaira teszek javaslatot.

- Az anyanyelvi tantárgypedagógiának tudatosan meg kell teremteni korszerű elméleti alapjait. Ez alapos, konkrét kérdésköröket érintő, részletes elméleti vizsgálatokat kíván. Meg kell teremteni a nyelv- és neveléstudományi elméletek egységét.
- Rendszerszerűen fel kell tárni a jelen főbb problémáit, kérdéseit mindhárom említett elemzési területen.
- A jövőben nagyobb figyelmet kell fordítani a nemzetközi szakirodalomra, hiszen ez az anyanyelvi tantárgypedagógiai vizsgálatokból szinte teljesen hiányzik. Elemezni, értékelni kell más országok

anyanyelvi tantárgypedagógiai elveit, stratégiáit, módszereit.

- Korszerű anyanyelvi tankönyvcsaládot kell alkotni, felhasználva az újabb elméleti vizsgálatok eredményeit, a mai kor elvárásait és korábbi tankönyveink erényeit.
- Figyelmet kell fordítani a magyarországi kisebbségek és határon túli magyar kisebbségek sajátosságaira az anyanyelvi nevelésben.

Úgy vélem, ezek csupán a kezdeti lépések. A vizsgálatok csak akkor lehetnek eredményesek, ha az iskolai gyakorlat visszaigazolja a kutatási eredmények gyakorlati alkalmazhatóságát.

Megjegyzés: A szakirodalomban mind a tantárgypedagógia, mind a tantárgy-pedagógia írásmód előfordul. Én következetesen a kötőjel nélküli formát használom, mivel az kevésbé „töri meg” a fogalom egységét.

Az empirikus vizsgálat további eredményeit jelen kötetben Kovács Edina tanulmánya tartalmazza.

Felhasznált irodalom

- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes (2003): A szociolingvisztika mint szemlélet, mint tudás, mint pedagógia az iskolában. In: HAJDÚ Mihály – KESZLER Borbála (szerk.): Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára. Budapest, ELTE Magyar

Nyelvtudományi és Finnugor Intézet, Magyar Nyelvtudományi Társaság, 293–297. p.

- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes–RAÁTZ Judit (2003): Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9–10. évfolyam számára. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BALÁZS Géza –BENKES Zsuzsa (2001): Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9. évfolyama számára. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BÉKÉS Vera (1997): A hiányzó paradigma. Debrecen, Latin Betűk.
- BENCZIK Vilmos (szerk.) (2008): Új utak az anyanyelvi nevelésben és pedagógusképzésben. Budapest, Trezor.
- BICSKEINÉ ZSULÁN Julianna (1999): A középiskolai anyanyelvi tantárgypedagógia vázlata. Szeged, JATE Press.
- BORBÁS Gabriella Dóra (2000): Konceptuális váltás szükségessége a nyelvhasználat kontrolljáról való gondolkodásban. A közoktatás felelőssége. In: Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények, 1, 51–63. p.
- BUDAI László (1986): English Sytax. Budapest, Tankönyvkiadó.
- CHRAPPÁN Magdolna (1998): A diszciplináris tárgyaktól az integrált tárgyakig. In: Új Pedagógiai Szemle, 12.
- CSAPÓ Benő (2008): Kognitív pedagógia. In: SZABÓ László Tamás (szerk.): Didaktika szöveggyűjtemény. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- FALUS Iván (2003): Didaktika. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- FEHÉR Krisztina (2011): Útban egy más nyelvészet felé. Elméleti-módszertani problémák a 20. századi magyar nyelvtudományban. [PhD Tézis] In: http://mnytud.arts.klte.hu/feherk/feherk-dissz_utban.pdf
- FÜLÖP Lajos (1989): Bevezetés a középiskolai anyanyelvi tantárgypedagógiába. Budapest, Tankönyvkiadó.
- GÓSY Mária (2004): Fonetika, a beszéd tudománya. Budapest, Osiris.
- HAJAS Zsuzsa (2001): Magyar nyelv 9. Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó.
- HONTI Mária–JOBÁGYNÉ ANDRÁS Katalin (1993): Magyar nyelv. II. osztály. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KÁLMÁN László (2004): A nyelvművelés, mint áltudomány. In: BÜKY László (szerk.): A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei VI. Nyelveírás és nyelvművelés, nyelvhasználat, stilisztika. Szeged, Általános és Magyar Nyelvészeti Tanszék, 63–82. p.
- KÁLMÁN László (2005): A pincei bogár. In: Élet és Irodalom, 19.
- KARÁCSONY Sándor (1938): Magyar nyelvtan társaslélektani alapon. Budapest, Exodus.
- KASSAI Ilona (2005): Fonetika. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KATONA András–SALLAI József (2002): A történelem tanítása. Tantárgy-pedagógiai összefoglaló. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KESZLER Borbála (szerk.) (2000): Magyar grammatika. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- KIS Tamás (2003): Az evolúciós gondolkodás a nyelvészetben.
In:<http://mnytud.arts.klte.hu/tananyag/nyelvkialak/dab-ea.htm>
- KISS Jenő (1995): Társadalom és nyelvhasználat. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KISS Jenő (1999): Nyelvhasználat, szociolingvisztika, iskola. In: V. RAISZ Rózsa és H. VARGA Gyula (szerk.): Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában II. Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- KUHN, Thomas S. (1962/1984): A tudományos forradalmak szerkezete. Budapest, Gondolat.
- LENGYEL Zsolt (1987): Az anyanyelvi nevelés pszicho- és szociolingvisztikai vonatkozásai. Budapest, Magánkiadás.
- NAGY J. József (1998): Anyanyelvi tantárgypedagógia. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- NAHALKA István (2003): A tanulás In: FALUS Iván (szerk.): Didaktika. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- NAHALKA István (2008): A tanulásra vonatkozó tudományos nézetek fejlődése In: SZABÓ LÁSZLÓ Tamás (szerk.): Didaktika szöveggyűjtemény. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- PAPP István (1966): Leíró magyar hangtan. Budapest, Tankönyvkiadó.
- PETHŐNÉ NAGY Csilla (2004): Irodalomkönyv. Budapest, Korona Kiadó.
- PETHŐNÉ NAGY Csilla (2005): Módszertani kézikönyv. Budapest, Korona Kiadó.
- PETLÁK, Erich (1997): Všeobecná didaktika. Bratislava, IRIS.

- PLETL Rita (2011): Az iskolai írásos közléskultúra erdélyi helyzetképe. Kolozsvár, Ábel Kiadó.
- RÓNAI Béla–TERESTYÉNI Ferenc (1959): A magyar nyelvtanítás módszertanának vázlatja. Budapest, Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat.
- SALLAI József (1977): A történelem tanítása. Budapest, Tankönyvkiadó.
- SÁNDOR Klára (1998): Amiért a szinkrón elemzés foszladozik In: SÁNDOR Klára (szerk.): Nyelvi változó — nyelvi változás. Szeged, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 57–84. p.
- SÁNDOR Klára (2001a): A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája. In: Replika, november, 241–59. p.
- SÁNDOR Klára (2001b): Szociolingvisztikai alapismeretek. In: SÁNDOR Klára (szerk.): Nyelv, nyelvi jogok, oktatás. Szeged, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 18–32. p.
- SZABÓ Tamás Péter (2012): „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”. A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében. Dunaszerdahely, Gramma.
- SZEMERE Gyula (1966/1971): A magyar nyelvtan tanítása. Budapest, Tankönyvkiadó.
- SZILÁGYI N. Sándor (2004): Elmélet és módszer a nyelvészetben. Kolozsvár, Az Erdélyi Múzeum-Egyesület.
- TAKÁCS Viola (2001): Tantárgyi attitűdök struktúrája. In: Magyar Pedagógia, 3, 301–318. p.
- TÁNCZOS Judit (2003): Az idegen nyelv elsajátításában szerepet játszó tényezők vizsgálata. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

- TÓTH Zoltán (1999): A kémia tankönyvek mint a tévképzetek forrásai. In: Iskolakultúra, 10, 103–108. p.
- TÓTH Zoltán – PUSZTAI Gabriella – CHRAPPÁN Magdolna – KOVÁCS Edina (2011): Tudomány a végeken – a tantárgy-pedagógia. In: Mediárium, 3, 72–79 p.
- VERÉCZE Viktória (2011a): Nyelvtanoktatás társasnyelvészeti alapokon. Bevezető egy új nyelvtankönyv tervezetéhez. In: Szkhion, 1, 92–99. p.
- VERÉCZE Viktória (2011b): Nyelvtanítás társas-kognitív nyelvészeti alapon. Szemantikafejezet középiskolásoknak. In: PETE László (szerk.): Juvenalia IV. Debrecen, 429–441. p.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1919/1962): Logikai-filozófiai értekezés. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1953/1992): Filozófiai vizsgálódások. Budapest, Atlantisz.
- ZSOLNAI József (1998): Az anyanyelvi tantárgypedagógia és problémaköre. In: NAGY J. József (szerk.): Anyanyelvi tantárgypedagógia, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.