

KÁDÁR EDIT

„HA (...) HIÁNYZIK AZ UTALÓSZÓ, KITEHETJÜK (...), SEGÍT AZ ELEMZÉSBEN”

A MAGYAR NYELV TANTÁRGY ÁLTALÁNOS ISKOLAI
TANTERVEI ÉS TANKÖNYVEI ROMÁNIÁBAN

A címbeli idézet egymondatos jellemzése annak a szemléletnek, amely az 1990 utáni hazai magyar nyelv és irodalom tantárgy tankönyveit is uralja: anyanyelv helyett „anyanyelvtan” fókusz, vagyis a nyelvi megformálásra való érzékenység fejlesztése helyett leíró nyelvtani taxonómiák, melynek a mirevalósága valójában csak a kimeneti vizsgák és a bejáratott szerkezetű és tartalmú értékelési gyakorlat felől védhető. Ebben a konstrukcióban az elemzés egyszerre cél és eszközrendszer: az eszközrendszer elsajátítása sem nem a (néhány vonásaiban általános, másokban nyelvspecifikus) nyelvi rendszer feltárását célozza, még csak nem is a nyelvérzék vagy a szövegértés-szövegalkotás képességének fejlesztéséhez járul hozzá, hanem a mozgásterében alapvetően a helyes és helytelen előíró dimenziói köré szabott nyelvi adatok elemzési rutinjainak kialakításán fáradozik. Ez a tisztázatlan fogalmi kategóriákkal, lebutított „szabályokkal” és féligazságokkal operáló rendszer nem megmutatja, hanem éppen elrejtja azt, hogy az anyanyelvórák tananyagának köze lenne a diákok mindennapi nyelvi valóságához. Mielőtt azonban a fentieket a tankönyvszerzők inerciájának tudnánk be, érdemes számba vennünk, minek függvénye az, hogy milyen tankönyvek kerülhetnek az iskolákba.

Ha általánosságban nézzük, a 2011-ben elfogadott tanügyi törvény és a hozzá kapcsolódó metodológia¹² szerint az oktatási minisztérium a kisebbségekhez tartozó diákok számára három típusú tankönyvet biztosít: az anyanyelvükön kidolgozottat, a román változat¹³ fordítását, illetve az anyanyelv és irodalom tantárgyhoz import tankönyveket is megenged, amennyiben az alacsony példányszám miatt nem megvalósítható a hazai kivitelezésük, viszont megfelelnek az érvényes tantervnek. Noha ezek az opciók korábban is rendelkezésre álltak, a magyar nyelv és irodalom tantárgy tankönyveinek vonatkozásában (két, a felső középfokú oktatást érintő kivételtől¹⁴ eltekintve) gyakorlatilag csak hazai szerzők munkájával számolhatunk. Ez a pusztán tény rögtön egy előítéletet és egy elvárást is aktivál. Az előítélet ahhoz kap-

12 *Ordin privind regimul manualelor școlare în învățământul preuniversitar* (5559/22.11.2013, <http://www.edu.ro/index.php/articles/21109>).

13 A módszertan egyrészt rögzíti, hogy az anyanyelv és irodalom, a kisebbségi történelem és hagyományok, valamint a zenei nevelés tankönyvei íródhatnak egyenesen az adott kisebbség nyelvén (Anexa nr. 1., Art. 18.), másrészt viszont az értékelési, elbírálási folyamat-hoz minden nem románul kidolgozott tankönyvnek a román változatát is kéri (Anexa nr. 2., Art. 3, lit. b)). A fent nevezett három tantárgyra megadott elbírálási módszertan (Anexa nr. 3, Art. 9) értelmében ezeknek a tárgyaknak a tankönyvei sem kivételek a románra fordítás kötelessége alól (egyébként gyakorlatilag nem megvalósítható, hogy az értékelők mindegyike pontozhassa a betervezett munkát), ami még ahhoz a vitára bocsátott első változathoz (2013.10.10.) képest is visszalépés, amely ezeknek a tantárgyaknak a vonatkozásában felfüggesztette a román nyelven való előállítás kötelezettségét. Ez egyrészt többletterhet ró azokra a kiadókra, akik az amúgy is kis példányszámú, magyar diákoknak szóló tankönyvek kiadására vállalkoznak, másrészt a tankönyvek szakmai értékelése, elfogadása vagy visszautasítása (vagy akár a tankönyvekben levő irodalmi szövegek engedélyezése) a románra való fordítás sikerességén múlik.

14 Az Erdélyi Tankönyvtanács nevében Péntek János 1999-ben kért és kapott engedélyt Szende Aladár Magyarországon 1994-ben, a Nemzeti Tankönyvkiadónál megjelent tankönyvének átvételére. Így 2000-ben megjelent, és 2004-ig használatban volt *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak*, az ehhez kapcsolódó *Gyakorlatok és feladatok a magyar nyelv tankönyvéhez középiskolásoknak*, valamint a *Módszertani útmutató A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak című könyv használatához* (Ábel Kiadó – Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár, 2000). 2004-ben és 2005-ben a Bara Katalin és Csutak Judit XI. és XII. osztályos tankönyvének anyanyelvre vonatkozó részeként a Balázs Géza – Benkes Zsuzsa szerzőpáros Nemzeti Tankönyvkiadónál megjelent tankönyvsorozata jelent meg a hazai tantervre adaptálva (*Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a XI. osztály számára*. Corvin Kiadó, Déva, 2005; *Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a XII. osztály számára*. T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2004).

csolódik, hogy egy létszámát tekintve szubkritikus erdélyi magyar tudományos közösség milyen színvonalú oktatási dokumentumokat tud létrehozni olyan körülmények között, hogy az oktatáskutatásnak és az anyanyelv-pedagógiai kutatásoknak (máig) nincs önálló intézménye, vagyis a potenciális tankönyv-, munkafüzet-, tanterv- vagy vizsgafeladatlap-írók is jobbra önjelöltek. Az elvárás pedig arra vonatkozik, hogy hazai szerzőik révén a magyar nyelv és irodalom tantárgy tankönyvei tükrözzék tartalmukban is azt a nyelvi valóságot, amelyben használóik élnek, és amely a diákok vernakuláris nyelvváltozatát meghatározza (vö. kétnyelvűség, kétnyelvű anyanyelvváltozat, regionális köznyelv, nyelvjárás stb.), felhasználva a régióban megvalósított szociolingvisztikai, kontaktológiai kutatások eredményeit is. Ez ugyanis egy olyan szempont lehetne, ami indokoltá tehetné a hazai tankönyvíró kezdeményezéseket annak ellenére is, hogy erre képzett szakemberek hazai viszonylatban nincsenek.

Ha a közoktatásban forgalomba hozható tankönyveket szűkebb kontextusban, afelől vizsgáljuk, hogy azok tartalmi, szemléletbeli, módszertani stb. vonatkozásait mi szabja meg, a bemeneti oktatásszabályozási dokumentumok közül a tantárgyi tantervekhez¹⁵ jutunk. Az alsó középfokú oktatásnak az idei tanévre is érvényes *Magyar nyelv és irodalom* tanterveit az 5097/09.09.2009-es miniszteri rendelet hagyta jóvá. Ez a 2009–2010-es tanév elejétől életbe lépő V–VIII. osztályos tanterv (ahogy már elődje¹⁶ is) deklaráltnan funkcionális személetű, abban az értelemben, hogy „Az iskolában az anyanyelv tanításában és tanulásában a nyelv funkcionális és társas szemléletének kell érvényesülnie: a figyelem a nyelv változatosságára és változataira irányul, nem az elszigetelt nyelvi elemekre és az elvont nyelvi rend-

15 A romániai oktatási rendszerben a bemeneti szabályozás központi és egyben országos érvényű. Ennek alapidokumentuma a Nemzeti Alaptanterv. A Nemzeti Alaptanterv fogalma (Curriculum Național) az egyes oktatási ciklusokhoz tartozó kerettantervek (plan-cadru), az évfolyamonkénti bontást mutató tantárgyi tantervek (programe școlare) és a tankönyvek rendszerét fedi. A kerettanterv csupán műveltségi területek listáját és az azokhoz tartozó tantárgyakat, ezeknek az egyes évfolyamokon (iskolatípusokban, szakokon) való elrendezését, valamint kötelező minimális és választható maximális óraszámát tartalmazza. Minden más vonatkozásban a tankönyveknek a tantárgyi tantervekre kell hagyatkozniuk.

16 A 4643/30.06.2008-as miniszteri rendelettel jóváhagyott V–VIII. osztályos tanterv fejlesztési követelményeit a 2009-es változatban kompetenciák váltják fel, a tanulási tevékenységek helyét pedig a tartalmak veszik át az újabb tanterv szerkezetében.

szerre. (...) A nyelvi tartalmak, a nyelvtani ismeretek nem öncélúak, hanem funkcionális és gyakorlati szerepük van abban, hogy a helyzetnek megfelelő, hatékony nyelvi közlés valósuljon meg.¹⁷

Ezzel összhangban a tanterv elsősorban képességkritériumokat ad meg évfolyamonként, amelyhez ugyan hozzárendel konkrét tananyagtartalmakat, de egy évfolyamon belül nem határozza meg sem a sorrendjüket, sem a „mélységüket”. Ugyanakkor a korábbi tantervi változatokhoz képest láthatóan minimalizálja a fogalmi apparátust, és a magyar nyelv és irodalom két részdiszciplínát igyekszik integrálni, alárendelve mindkettőt a szövegértési-szövegalkotási képességek fejlesztésének.

Felépítését tekintve az alsó középfokú oktatás tantervei az elemi oktatás tanterveinek négyes kompetenciacsomagját „öröklik meg”, és ezek lebontásához rendelnek tartalmakat, amint azt az 1. ábra illusztrálja a 2. alapkompentencia alá besorolt első három specifikus kompetencia példáján:

2. A szóbeli kifejezőképesség

Kompetenciák	Tartalmak
2.1. a közlési helyzetnek megfelelő szavak kiválasztása és helyes alkalmazása	A saját nyelvi változatok (pl. nyelvjárás, köznyelv, diáknyelv) beszédbeli szerepe. A szócsalád. A szinonimák (rokon értelmű szavak). Szórend. A hangsúly és hanglejtés.
2.2. nyelvtanilag helyes mondatok alkotása és azok beszerkesztése a szövegbe	Az egyszerű mondat. Szórend. A hangsúly és hanglejtés. Az összetett mondat. Mondategész, mondategység. Mondattömb, bekezdés.
2.3. a helyesejtési követelményeknek megfelelő, világos, tömör, helyes beszéd	A hangsúly és a hanglejtés. A beszédhangok képzése. Hangrend és illeszkedés (ehhez: a magánhangzók osztályozása). Mássalhangzók kapcsolódása (ehhez: a mássalhangzók osztályozása). A szótag. A szótagolás. A helyes ejtés. A hangok stílushatása.

Limba și literatura maghiară, clasele a V-a –a VIII-a

5

1. ábra: A szóbeli kifejezőképesség

A táblázatos szerkezet folytatásában a tanterv 3 fejezetcím alá csoportosítja az egyes évfolyamokhoz rendelt tartalmakat, részletezve azokat (1. *Irodalomolvasás*, 2. *A logikus és célszerű nyelvhasználat: közlésformák*, 3. *A közlés építőelemei: a szöveg, a mondat, a szó, a hang*). Ebben a bontásban a nyelvi tartalmak zömében a 3. fejezetben jelennek meg.

17 Az idézet a tanterv egy oldalnyi (!) *Módszertani alapvetéséből* származik.

A nagyon kevés ismétlődést tartalmazó specifikus kompetencia – tartalom megfeleltetés ellenére, a tanterv jelzi, hogy „A kompetenciák és a tartalmak összehangolását a tanár valósítja meg az egyéni tervezés során”. Ezt ebben a kontextusban csak úgy lehet értelmezni, hogy a tanterv ugyan előírja azokat a tartalmakat, amivel az adott évfolyamon az adott kompetenciát fejleszteni kell, csak ennek a gyakorlati kivitelezési módját nem szabja meg. A tantervhez tartozó módszertani segédlet vagy legalább útmutató (illetve megfelelő tankönyv, l. később) hiányában ez annak kedvez, hogy a tanterv táblázatos, első részét teljesen negligálva, a tanár csak a részletes tartalmakat vegye tekintetbe az oktatási folyamat tervezésekor, ami ekképp nagyon könnyen átcsúszhat a képességekőzpontú nyelvi nevelésből (ami a tanterv deklarált megközelítésmódja) a sok tanár számára otthonosabb ismeretközpon-
tú nyelvtanításba. Erre némelykor maga a tanterv is rásegít. A tantervi tartalmak áttekintése azt mutatja, hogy nyelvtani tekintetben a korábbi fogalomrendszer (és részben: tananyagstruktúra) változatlan maradt, ez pedig valójában impliciten visszacsempészi a korábbi szemlélet minden taxonómia-orientált értelmetlenségét az oktatásba.

Az egyik legszembeütőbb „hagyományörzése” az aktuális tantervnek a klasszikus leíró nyelvtanokból örökölt, fordított piramissal modellálható nyelvi szintek hierarchiájának a továbbbélteése. Noha a közlés építőelemeiként a szöveg, a mondat, a szó, a hang ebben a sorrendben jelenik meg a részletezett követelmények tagolócímeként, a tartalmaknak az évfolyamonkénti lebontása a hangtani ismeretekkel indít V. osztályban, a VI. osztályban kerülnek sorra a szóelemek és szófajok nagy része, VII.-ben az egyszerű mondat, a szó szerkezet és a mondatrészek, végül VIII.-ban az összetett mondat.¹⁸ Ennek megfelelően például a határozóragokról vagy az igei személyragokról azelőtt kell tanulniuk a diákoknak, mielőtt a határozóról mint mondatrésztől, illetve az alanyról és az állítmányról, valamint ezek egyeztetéséről hall-

18 A leíró nyelvtani rendszeren túl V. osztályban helyet kap a hangalak és jelentés, VI.-ban a szóképlet változása, a szóképlet gazdagodásának módjai, VII.-ben a hangalaki motiváltság, az idiómák, VIII. osztályban pedig a (metaforikus és metonimikus) jelentés-kiterjesztés, valamint a nyelvváltozatok (az irodalmi nyelv, köznyelv, nyelvjárások, csoportnyelvek, rétegnyelvek mellett a regionális köznyelv is) kérdésköre. Szövegszerkezeti (mikroszerkezet, makroszerkezet, szövegösszefüggés), szórendi, szövegfonetikai (hangsúly, hanglejtés) és helyesírási tartalmak minden évfolyamon megjelennek.

hatna, noha ezeknek a szóelemeknek a funkciója a mondaton kívül egyszerűen nem értelmezhető. (Más kérdés, hogy indokolhatók-e efféle tartalmak e korosztálya számára akár ilyen formában is.)

A mondatrészek tantervi prezentálása is a klasszikus leíró nyelvtanok személtét tükrözi. Míg a hagyományos mondattan szerint a mondat szavakból épül fel, a modern nyelvészet éppen azt emeli ki, hogy a mondatokban szerkezetek, vagyis többé-kevésbé összetartozó szócsoportok ismerhetők fel (és az ezekre a szerkezetekre vonatkozó intuícióink az anyanyelvi kompetenciánk része). Ezek funkcionális egységeket alkotnak, például együtt töltenek be egy bizonyos nyelvtani (alanyi szerkezet, tárgyi szerkezet stb.) vagy diskurzusszerepet (topik, kontrasztív topik, fókusz) a mondatban.¹⁹ A klasszikus nyelvtani eszköztárból ismert rákérdezéses módszer is (ha a feltett kérdést valódi kiegészítendő kérdésnek tekintjük, és nem csak varázsigének, amit el kell mondani, mielőtt rámutatunk a keresett mondatelemre) egy-egy mondatrészt azonosít. Normális használatban nem lehet pl. külön csak a *lány* szóra rákérezni abban, hogy *Az önhitt, lusta lány nem segített az almafának megszabadulni a gyümölcsseitől* (vö. *Egy önhitt, lusta ki nem segített az almafának?*), ugyanis a *ki/mi* kérdőszó az alanyt helyettesíti a megfelelő kérdésben (vö. *Ki nem segített az almafának?*). Az alany tehát nem egy szó, hanem egy szócsoport (melynek lehetséges belső szerkezete – mint minden főnévi szerkezetnek a felépítése – nagyon precízen megadható). A hagyományos leíró nyelvtanok azonban (és a tanterv is) alanynak azt nevezi, ami az alanyesetű főnévi csoport alaptagja. Ez látszólag terminológiai probléma, valójában azonban (mint láttuk) olyan elemzést implikál, ami elrejt – a példánál maradva – a *segít* igével megnevezhető eseményekhez konceptuálisan hozzátartozó szereplőknek (*valaki, valakinek, (valamiben/valamit)*) a bármekkora főnévi szerkezettel (névmással, tulajdonnévvel, névelős köznévvvel, jelzői módosítót is tartalmazó névelős köznévvvel, birtokos szerkezettel stb.) való kifejezési lehetősége közötti alapvető hasonlóságot, lehetetlenné téve ezáltal annak átlátását, hogy a szemantikai relációk hogyan képződnek le a mondatstruktúrára, vagyis tulajdonképpen a szövegértés fejlesztése ellenében hat.

19 Egyik nagy hiányossága a tantervnek, hogy ezekre a diskurzusszerepekre egyáltalán nem tesz utalást, noha a szórendi és hangsúlyszerkezeti kérdések már korábban bekerültek a tartalmak közé minden évfolyamon.

Másrésről ez a terminológia azt is elleplezi, hogy az „alany”, „tárgy”, „határozó”, „jelző” alapvetően relációs fogalmak (ugyanúgy, ahogy például a rokonságnevek, vagyis *húg* szavunk sincs, mert nem nagyon lenne értelme valakit *húg*ként megnevezni, ha közben nem *húga* ő senkinek): az alany nem „valami” tehát úgy önmagában, hanem olyan főnévi szerkezet, ami egy alappal (az állítmánnyal) való relációjában válik alannya, vagyis az állítmány alanyává. Ezt kifejezendő használja a klasszikus grammatika a „szó szerkezet” fogalmát, ami ugyan a valaminek a tárgya, határozója stb. relációt valamilyen formában tartalmazza, de mindig két szó, nem két szerkezet (amelyek persze partikulárisan lehetnek csak egy-egy szóból álló szerkezetek is) közötti kapcsolatként gondolja el. E relációból való kiszakítottság szintén nem segíti a viszonyrendszerek átlátását.

A fentiek a tanterv néhány olyan ellentmondásos pontját világítják meg – két önkényesen kiragadott példán keresztül –, ami részben a tartalmak strukturálásából, részben az alkalmazott terminológiából fakad, és ami (szaktudományi perspektívából nézve) gyakorlatilag aláássa a hitelességét annak a szemléleti váltásnak, amit a tanterv a módszertani alapvetésében megelőlegez. Ez, azzal együtt, hogy a tantervelmélet, tantervfejlesztés, tantervhasználat területén a tanárok továbbképzése alapvetően hiányzik, csak akkor jelenthet előrelépést az előzményekhez képest, ha az ezekre a tantervekre írt tankönyvek meg tudják valósítani azt a koncepcióváltást, amit a tanterv módszertani alapvetése tükröz.

Noha a tanterv maradéktalanon tükrözése a tankönyv által alapvető elbírálási szempont, továbbá az idézett módszertan négy évre korlátozza egy-egy tankönyv érvényességét (két év hosszabbítási lehetőséggel egy újabb értékelési folyamat nyomán), az adott tanévre érvényes tankönyvek évente kiadott listája azt mutatja, hogy nemcsak a magyar nyelv és irodalom oktatási anyagai éltek túl egy-két tantervi módosítást. Az alsó középfokú oktatásban a 2015/2016-os tanévben érvényes magyar nyelv és irodalom tankönyvek listáját az alábbi, 1. táblázat tartalmazza.²⁰

20 Forrás: *Catalogul manualelor școlare valabile în învățământul preuniversitar* (<http://www.edu.ro/index.php/articles/23366>), illetve a tankönyvek impresszuma.

Évfolyam	Szerző, évszám
V.	Tulit 1998.
	Máthé–Szász–Mihálykó 1998.
VI.	Tulit 1999.
	Máthé–Szász–Mihálykó 1999.
VII.	Tulit 2000.
	Cseh 2000.
VIII.	Tulit 2000.
	Zalányi 2000.

1. táblázat: A 2015/2016-os tanévben érvényes magyar nyelv és irodalom tankönyvek

Gyakorlatilag a teljes romániai középfokú oktatásban egyetlen olyan magyar nyelv és irodalom tankönyv sincs, amely a jelen tanévben érvényes tantervekre íródott volna, vagyis az utolsó, 2009-es tantervi módosítások idejére gyakorlatilag az összes fenti tankönyv megszületett:²¹ a fent felsorolt tankönyvek egy része az 1999-ben jóváhagyott tantervre épül (5165/08.12.1999), az V. és VI. osztályosoké egy még ennél is korábbi, 1997-es változatra (5654/23.12.1997). Ennek értelmében az idei tanévre is érvényes (2009-es) tantervek tartalmait rajtuk számon kérni nem lehet. Mégis foglalkoznunk kell ezekkel a tankönyvekkel, ugyanis noha a kimeneti vizsgák a tantervi tartalmakat kérik számon újabb kiadvány híján ezek vannak forgalomban. Ez együttjár azzal (egymást kölcsönösen erősítve), hogy a tanterv szemléletét megfogalmazó felvezető ellenére annak tartalmait, inerciából is, egy korábbi (ismeretközpontú nyelvtanítási) gyakorlat felől értelmezik és alkalmazzák. E kölcsönhatás eredménye pedig, hogy a tanítás gyakorlatát sem a képességfejlesztési követelményrendszer, hanem a tantervileg annak alárendelt tartalmak és tananyagfelsorolás határozza meg, a képességfejlesztés pedig ennek csak esetleges járuléka.

Mint az a fenti táblázatból is látható, az alsó középfokú oktatásban egyetlen olyan tankönyvcsalád van, amely egy egész ciklust lefed, így ezt²² elemzem részletesebben.

21 A tankönyvek 1990 utáni helyzetéről összefoglalóan I. Fóris-Ferenczi – Péntek (2011).

22 Ide sorolom Zalányi Virág VIII. osztályos tankönyvét is, amely tökéletesen másolja a többi Tulit-tankönyv szerkezetét és koncepcióját.

A tantervmódosítások, amint láttuk, V–VIII. osztályban nem érintették a fordított piramissal modellálható nyelvi szintek szerinti évfolyamonkénti bontását a tartalmaknak, így ebben a tekintetben a Tulit-tankönyvek jórészt megfelelnek az aktuális tantervnek, összességében pedig a négy év alatt teljesen lefedik az érvényes tanterv által megjelölt nyelvi tartalmakat.

A tankönyvsorozat az irodalmi és nyelvi ismeretek integrálását célozza („a nyelvi anyag nem válik el az irodalomolvasástól, hanem összefonódik a művészi szövegek tanulmányozásával” – írja a szerző a VIII. osztályos tankönyv előszavában), ami felemás módon valósul meg: a szövegek és az értelmezésük folyamatát elősegítő kérdés- és feladatsorokba többnyire nem természetesen illeszkednek a tanterv nyelvi tartalmai, így a szövegek központúság leginkább azt jelenti, hogy például a szóalaktanilag, szófajtanilag, esetleg mondattanilag elemzendő nyelvi kifejezés az éppen vizsgált szövegből származik, vagy a szövegből kell példát keresni valamely nyelvi jelenségre (pl. hasonulásra). Míg a szókincsfejlesztő és a helyesírási gyakorlatoknak ez a szövegek értelmezéséhez fűzött feladatsorban való elszórása önmagában nem okoz törést, sőt jól illeszkedik a szövegértési folyamat menetébe, azzal, hogy a nyelvi és helyesírási tartalmak sem válnak külön (és a szerkesztésmód ezek szoros összetartozását sugallja) az esély is megszűnik arra, hogy a nyelvet mint felfedezendő és nem mint lefeketett szabályrendszert lehessen látni/láttatni. „Rásegít” erre az is, hogy a komplexebb nyelvi tartalmak (a szófajtan és egyes szófajok tárgyalása, szóalaktani témák, mondattani fogalmak és osztályok stb.) külön címmel kiemelt fejezeteket alkotnak (VI. osztályban pl. a *János vitéz* részeit egy-egy szófaj bemutatása tagolja). Ilyenképpen nem a nyelvi elemek mirevalósága derül ki, hanem csak a leíró nyelvtani rendszer – amúgy rutinosan tanítható és könnyen számon kérhető – taxonómiája mutatkozik meg. Ebben a koncepcióban ezért nem is meglepőek az olyan gyakorlatok, hogy „13. Az *alapít* igét ragozd kijelentő mód jövő időben, feltételes mód múlt időben, felszólító mód jelen időben!” (VI., 73), vagy ez ehhez hasonló megjegyzések: „Ha a fölérendelt mondatból hiányzik az utalószó, kitehetjük azt gondolatban – akár be is jelölhetjük –, segít az elemzésben” (VIII., 91). Ebben az egyáltalán nem a nyelvről, hanem a nyelvész nyelvtani rendszeréről szóló tankönyvesítésében a tantervi tartalmaknak, az egy-két szórványos feladatban megmutatkozó funkcionális személet teljesen eltűnik egy masszívan „nyelvtani beszédmód” mögött, amit

sokszor szakmai tévedések is súlyosbítanak.²³ Az olyan megfogalmazások, mint pl.: „az igei személyrag meghatározza a cselekvő számát, személyét és a tárgyra irányultságát” (VI., 38) nem igen segítenek annak belátásában, hogy pl. a *Olvasgatók*. végződése a hallgató miatt van ott, hogy ő abból tudhassa, hogy én, a beszélő vagyok az, aki éppen olvasgat, vagyis nem „csinál” itt semmit a személyrag, és főként nem „ő” fogja meghatározni a cselekvő számát és személyét, hanem éppen fordítva, a „cselekvő” miatt van ott az ige végén, és ha a „cselekvő” változik a történetben, akkor az ige végződése is fog.²⁴ Hasonlóképpen nem segít a nyelvi anyagnak az a deduktív rendezése, mely cím → definíció → osztályozás → gyakorlatok mintát követ; ez, a definícióknak az adott életkorhoz nem illő elvontságú megszövegezésével társulva, észrevehetetlenné teszi, hogy mi köze is lehet ezeknek a tartalmaknak ahhoz a nyelvhez, amit egyébként ezek a diákok anyanyelvi szinten beszélnek.²⁵ Ugyanis – noha a taxonómiaorientált nyelvtankönyvek erről meg szoktak feledkezni, de – már a 10 éves gyerek mint anyanyelvi beszélő teljes nyelvtani kompetenciával rendelkezik, melynek összetevője az anyanyelvi intuíció. Az anyanyelvi óra tárgya tehát nem olyan típusú elsajátítandó ismeret egy,

23 Csak néhány ezek közül: melléknévi igenevek fokjeleiről beszél (VI., 118), a szótagolást és szóelválasztást szinonimákként használja (pl. VI., 122; VII., 76 stb.), tagolatlan mondatként beszél a *Hajnalodik*. típusról (VII., 126), a felszólító mód jelének változatait a *rikkants*, *sorakozzatok*, *táncoltassa*, *add* szavakon belüli kiemelt elemekkel azonosítja (VI., 39) stb. Részben ide sorolhatók az olyan megfogalmazások is, amelyek a nyelvet a (helyes)írással azonosítják, és annak szabályait az írott alakból akarják levezetni, vagy jelenségeit ahhoz képest fogalmazzák meg (pl. V., 160: „jelöljétek a hangváltozásokat (ejtésben melyik hang mivé változik”).

24 Azt meg, hogy ennek az eseménynek nem én vagyok az egyetlen szereplője, hanem muszáj lennie egy írott tárgynak is, amivel én ezt az olvasgatást elművelem, azt egyáltalán nem a végződésből fogja megtudni (vö. tárgyra irányultság), hanem abból, hogy az *olvasgat* jelentését ismeri, és tudja, hogy ezzel a szóval csak olyan eseményt lehet leírni, amiben egy olvasó és egy olvasott is van.

25 Egyetlen példa, a viszonyszókat bevezető, pirossal kiemelt definíció VI. osztályban: „A viszonyszók kapcsoló, összekötő nyelvi elemek. A mondatok szerkesztésében van szerepük: a mondat szavainak és a szöveg mondatainak egymáshoz fűzésében. A viszonyszóknak nincs konkrét fogalmi jelentésük. Többnyire csak módosítják, kiegészítik más szavak jelentését. Önállóan nem lehetnek mondatrészek a mondatban. A viszonyszókhöz általában nem fűzhető toldalék.” Ezt követi az osztály elemeinek megnevezése (ami talán az egyetlen olyan mondat lesz ebből, amit érteni is tudhat egy hatodikos diák): „A viszonyszók: névelő, névutó, igekötő, kötőszó, módosítószó.” (VI., 82)

a saját anyanyelvét valamilyen nyelvváltozatban és műveltségi szinten használó diák számára, mint például a földrajz vagy a kémia, még akkor sem, ha a beszélőknek a saját nyelvváltozatukról való tudása egy jórészt reflektálatlan, implicit tudás. Ez ugyanis a nyelvi tapasztalatokból kiindulva feltárható, és rendszere felismertethető, sőt a nyelvi megformálás mikéntjére és ennek kommunikációs következményeire való érzékenység fejleszthető, a nyelvi kreativitás megnyilvánulása elősegíthető.

A tankönyvcsalád, regionális beágyazottságát illetően, a többi tankönyvnél jobban teljesít: a nyelvi kontaktus és a nyelvjárási változatosság egyaránt megjelenik az egyes évfolyamok tankönyveiben. Noha a területi nyelvi változatosságot a székely nyelvjárással kapcsolatos feladatok ki is merítik, ez részben annak tudható be, hogy Tamási-szövegek kapcsán kerülnek elő.²⁶ A nyelvhelyességi gyakorlatok között is találunk olyat, ami valós feladatot csak egy székely nyelvjárási beszélő számára jelent,²⁷ ugyanakkor a szerző maga sem mindig veszi észre, hogy a saját székely anyanyelvváltozatát írja le közmagyarként.²⁸ A legfontosabb hazai nyelvjárásokként a székelyt, mezőségit, szamoshátit, biharit és bánátit nevezi meg (ami nem azonos hatókörű fogalmak mellérendelése).

Ha szórványosan is, de megjelennek a kétnyelvűségi helyzet által kínált témák is. Ezek egy része a tankönyv *Szépen, magyarosan!* c. nyelvművelő „rovatában” kap helyet,²⁹ más része feladat formájában fogalmazódik meg.³⁰

26 Pl. köznyelvi megfelelőkkel kell helyettesíteni a székelyek nyelvhasználatában előforduló szavakat Tamási Áron *Harmat és vér* c. elbeszélésből (V., 217), vagy megfigyelni Tamási anyanyelvjárásának a köznyelvhez viszonyított eltéréseit szóhasználatban, mondatfűzésben a *Bölcső és bagoly* c. regény részletében (VI., 138).

27 Pl. „Melyik a nyelvjárási és melyik az irodalmi szóalak a következők közül: *köttem–kötöttem, üttem–ütöttem, vettem–vetettem* (magvakat)?” (VIII., 12).

28 Pl. az eldöntendő kérdést az *A labancvezér tudott-e helyesen beszélni?* példamondattal vezeti be/illusztrálja, és noha megjegyzi alább, hogy az *-e* kérdőszós mondatnak más a hangjejtése, mint a kérdőszó nélkülinek, a főmondati *-e* kérdőszó használatát mint regionális kötöttségű jelenséget nem tematizálja (VII, 124).

29 Pl. „A felnőttek beszédében gyakran előforduló idegen szavak helyett használjátok a megfelelő magyar szót!” felszólítás után néhány román kölcsönszót – melynek egy része regionális köznyelvi alaknak minősül – és a magyar megfelelőiket sorolja fel (*alimentára, aszociáció, primár, navétázik* stb.), de itt van pl. a *klappol* és *kuncsaft* is (V., 81).

30 „Mit szeretnének kapni azok, akik *pungát, árdét, pikszet, vokábulárt, ábonamentet* kérnek? Mit tett valójában az, aki *aszociációt csinált, szérélét csinált, kurszát csinált, procsesz-verbált csinált, burszát kért, kítáncát kért, deklarációt adott, buletint adott, csitációt küldött, szériált nézett, primárt választott, aprozárt nyitott?*” (VII., 145).

Egyetlen olyan feladat van azonban, amely a lexikonon túl is tematizálja a nyelvi kontaktus jelenségét:

„2. Jellemezzétek a beszélgetőtársak nyelvhasználatát:

- Szia, haver. Merre jártál, hogy így feszítesz?
- A tengernél voltam, egy kirándulást csináltunk.
- Csajok is voltak?
- Voltunk csak tíz fiúk és egy tanár.
- Hát az tutti, hogy lezser volt, főként ha...
- Ne még bosszants!” (VIII., 51)

A kétnyelvűség a nyelvi rendszer összehasonlításának tekintetében is kínálja magát, ezzel, ha igen szórványosan is, de él is a tankönyvcsalád: pl. egy ballada szóhasználata kapcsán felteszi a kérdést: „Hogyan nevezi a román nyelv az *észrevevé*, *imádkozék vala* típusú múlt időt?” (VII, 17); vagy megadott mondatok románra fordításához kapcsolódóan kérdezi meg: „Milyen nyelvtani formákat használtatok a határozóragos és birtokos személyjeles alakok fordítására?” (VII., 116).

Összességében azt látjuk, hogy a nyelvi tartalmakat illetően a tankönyvcsalád éppen abban a tekintetben „konzervatív”, amely tekintetben a tantervi reform a leglényegesebb változást hozta: a funkcionális nyelvszemléletre való áttérés a gyakorlat szintjén nem valósult meg. Ebben a tekintetben nem teljesítenek jobban a Tulit-tankönyvcsalád alternatíváját jelentő Máthé–Szász-, illetve Cseh-tankönyvek sem. Noha az V. osztályos tankönyv (Máthé–Szász 1998) nyelvi tartalmait tekintve is igen gyerekdirát módon van felépítve, a tapasztalati úton hozzáférhető valóság tényeiből kiinduló magyarázatai és rávezetései, a konkrét nyelvi szituációkba lehorgonyozott problémafelvetései, valamint a helyesírási kérdéskörnek a nyelveiktől való elválasztása is mind szakmailag, mind módszertanilag kiemeli a tankönyvek sorából, a VI. osztályos vállalkozása a szerzőpárosnak már nem tudja ezt követni. A Tulit-tankönyvcsaláddal ellentétben itt mindkét tankönyvben a nyelvi-nyelvtani ismeretek külön részbe kerülnek, VI. osztályban azonban ugyanaz az ismeretátadó nyelvtanoktatási modell mutatkozik meg, mint amit a párhuzamos tankönyvsorozat esetében már részletesen tárgyaltunk, ha annál szak-

mailag³¹ (és részben módszertanilag) valamelyest magasabb színvonalon is. Hogy romániai magyar gyerekeknek íródott a tankönyv, az viszont nem sok mindenkől derül ki.³²

Cseh Katalin VII. osztályos tankönyvében a *Nyelvi ismeretek* szintén elkülönül az *Irodalomolvasástól*. Ez a gyakorlat, ha nem is lehetetleníti el, de teljesen a tanár feladatkörébe utalja a nyelvi és irodalmi ismeretek integrációját, valamint a nyelvi ismereteknek a szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterületbe való ágyazását és egy funkcionális nyelv személet megvalósítását. Módszertani segédeszközök hiányában ez vagy az ismeretközpontú nyelvtanítás vagy a nyelvi tartalmak ignorálása irányába tolja el a magyarórákat.

A tankönyvnek szóbeli és írásbeli közlemények típusait, a szóalak és jelentés kapcsolatát, valamint az általánosabb jelentéstani témákat tárgyaló első része lehetőség szerint a diákok nyelvi tapasztalatából indul ki, és olyan feladatokat tartalmaz, amelyeknek nyelvi anyagán nem érződik a nyelvtankönyvek sajátos „mondvacsináltsága”. Nem mellékes, hogy ez az egyetlen olyan tankönyv, amely például nem művészi eszközként mutatja be a metaforát, hanem a metonímiával együtt a jelentéskiterjesztés legmindennapibb módja- és eredményeként. Noha a mondattani, szó szerkezetű ismereteket tartalmazó második rész a klasszikus nyelvtanítás mintáját követi, a termi-

31 Itt is találunk terminológiai természetű problémát (teljesen szinonimaként használják az előhangzó és kötőhangzó terminusokat, mégpedig ez utóbbinak a jelentésében, az *-unk* típusú toldalék toldalékezdő magánhangzóját pedig a szótő részének tekintik, nem előhangzónak: VI., 167), de olyan megfogalmazást is, ami azt sugallja: a nyelv van az elemzésért („Ha a fenti népdalrészlet mondattani elemzését elvégezzük, rájövünk, hogy a kétszer is előforduló *jaj* szónak nincs mondattani szerepe. Akkor vajon miért használjuk?” VI., 161).

32 Összesen 5 ilyen locus van: a szókészletteni fejezetben adott idegen szavakat kell besorozniuk a szükséges *jól* / szükséges *rossz* / szükségtelen kategóriákba. A megadott tizenhat szóból öt (*patron*, *abonament*, *navétázik*, *sommer*, *sommerpénz*) román kölcsönzó (VI., 176); a szótárakkal foglalkozó fejezetben egyik feladat az *Erdélyi magyar szótörténeti tár* segítségével kéri megfejteni egy szó jelentéstörténetét, egy másik feladat pedig magyar-román szótár használatát kéri adott szavak lefordítására (VI., 185); a számnevek tárgyalásakor a *három könyv – trei cărți* példa megfigyeltetésével hívja fel a figyelmet a román és magyar nyelvi szerkesztésmód különbségére (VI., 143); a tulajdonnevek kapcsán, a nyelvhelyességi „rovatban” határozottan kijelenti: „a személynevekhez nem kapcsolunk határozott névelőt. (Ne vegyük át a magyarországi hibás nyelvhasználatot!)” (VI., 137); végül a nyelvjárásokról szólva a „legjelentősebb hazai magyar nyelvjárásokat” is felsorolja. A felsorolásban ugyanazt látjuk, mint a Tulit-tankönyvben, hogy ti. nem egyforma kategóriák kerülnek egymással felsorolós viszonyba: székely, csángó, mezősgéi, szamosháti, Körös vidéki, bánsgái (VI., 173).

nusok mögé bújó, definíciónak álcázott semmitmondás ebből a munkából tökéletesen hiányzik, és az egész munkára világos, szakszerű nyelvezet, áttekinthető tartalomstrukturálás és szakmai értelemben vett precizitás jellemző. Az viszont, hogy a tankönyv romániai magyar diákoknak íródott, nem derül ki.

Ha a fent bemutatott kéttankönyves helyzet nem is teremt túl nagy teret a válogatásnak, segédkönyvek, munkafüzetek, feladatgyűjtemények kategóriában szinte áttekinthetetlen bőségű a kínálat minden oktatási szinten, és arra, hogy a konkrét oktatási gyakorlatban ezek mennyire vannak jelen pontos felméréseink nincsenek. Ami világosan látszik, az az, hogy a VIII. osztályos záróvizsgára felkészítés országosan ilyen „receptfüzetek” alapján történik. Ha általánosságban nézzük az e célból létrehozott segédanyagokat, a zöméről elmondható, hogy nyelvi igénytelen, szerkesztési és helyesírási hibáktól nem mentes (vagy éppen azoktól hemzsegtő) kiadványok, amelyek nem az oktatási folyamatot célozzák segíteni, hanem az kimenetek vizsgáira dresszíroznak, tételminták, típusfeladatok szűk hatókörű rutinjain keresztül. A helyzet annyiban is visszaszökken, hogy több ilyen gondozatlan, szakmailag és módszertanilag is majdhogynem botrányos kiadvány éppen a minisztérium tankönyvkiadójánál jelent meg.

A fentiekből megmutatózó összkép egy hét éve változatlan állapotot örökít meg. Hogy ebből hamarosan archív felvétel válik, arra az ad reményt, hogy az elemi iskolai ciklus vonatkozásában felmenő rendszerben elindult a keret- és tantárgyi tantervek újragondolási folyamata:³³ a 0., I., II. osztályos tanterveket 2013. márciusában (OM nr. 3418/19.03.2013), a III–IV. osztályost 2014 decemberében fogadták el (OM nr. 5003/02.12.2014, Anexa 2.). Az ezekre a tanterekre kiírt tankönyvpályázat eredményeként, ha egy-egy év késéssel is a tanterv bevezetéséhez képest, de mára elkészültek, és már használatban vannak az I. és II. osztályos tankönyvek, valamint folyamatban van

33 A nyelvészeti, fejlődéslélektani, logopédiai stb. kutatások eredményeire támaszkodó tanterv az anyanyelvi nevelést a kommunikáció kompetenciaterületének egységes fejlesztési feladatrendszerében értelmezi, és valóban igazodik a gyermekek életkori sajátosságaihoz. A „nyelvi rendszer elemeinek megtanítása helyett a közlési szituációk típusait és követelményeit, a kommunikációs helyzetek nyelvi és egyéb sajátosságait” helyezi előtérbe. Ennek értelmében a szövegek nyelvi megformálására való érzékenység fejlesztésének rendeli alá a tantervi tartalmakat, és már a tanterv szintjén is elválasztja a nyelvi illemtan és helyesírás preskriptív témaköreit a nyelvi megformálással kapcsolatos egyéb kérdésektől, sőt a helyesírási tartalmakat is a leíró nyelvtani fogalmak és terminológia megkerülésével vezeti fel. Ugyanakkor tematizálja a saját nyelvváltozat és az iskola elvárta nyelvváltozat különbségeit, és ezeknek a felismerésére, illetve az egyes nyelvváltozatok használati szintereinek a megkülönböztetésére való képesség kialakítását célozza.

a III. osztályos tankönyv engedélyeztetése. A kerettanterveknek a teljes oktatási ciklusra vonatkozó megújítása után az V–XII. osztály tanterveinek átdolgozására idén áprilisban írt ki pályázatot a minisztérium, így az idei tanév során várható, hogy a középfokú oktatásban is elmozdulás történjen előbb a tantervek, majd az ezek alapján megpályáztatott tankönyvek vonatkozásában is. Hogy a lehetőségek és a lehetőséggel való éléshez szükséges kompetenciák találkoznak-e, az könnyen lehet, hogy újabb évtizedekre fogja meghatározni a hazai anyanyelvi oktatás minőségét, és az abban részt vevők nyelvi esélyeit.

Felhasznált irodalom

- Cseh Katalin 2000. *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv az VI. osztály számára. Editura Didactică și Pedagogică. București.
- Fóris-Ferenczi Rita – Péntek János 2011. A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. In: Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 135. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 73–131.
- Máthé András – Szász Mihálykó Mária 1998. *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv az V. osztály számára. Editura Didactică și Pedagogică. București.
- Máthé András – Szász Mihálykó Mária 1999. *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv az VI. osztály számára. Editura Didactică și Pedagogică. București.
- Tulit Ilona 1998. *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv az V. osztály számára. T3 Kiadó. Sepsiszentgyörgy.
- Tulit Ilona 1999. *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv a VI. osztály számára. T3 Kiadó. Sepsiszentgyörgy.
- Tulit Ilona 2000. *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv a VII. osztály számára. T3 Kiadó. Sepsiszentgyörgy.
- Tulit Ilona 2000. *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv a VIII. osztály számára. T3 Kiadó. Sepsiszentgyörgy.
- Zalányi Virág 2000. *Magyar nyelv és irodalomolvasás*. Tankönyv a VIII. osztály számára. T3 Kiadó. Sepsiszentgyörgy.

Abstract

The article gives a brief overview of the documents regulating the teaching of Hungarian language (and literature) as a school subject for Vth to VIIIth grade Hungarian students in the Romanian educational system, (the inconsistencies in) their methodological foundations, stated aims, structure, content and terminology.