

3 | Értelmező magyarázatok vizsgálata tankönyvekben

KURTÁN ZSUZSA

BEVEZETÉS

A szakmai tartalom, az új tudományos ismeretek megjelenítése és megosztása, továbbítása a situációs kontextusnak, beszédhelyzetnek megfelelő nyelvhasználattal érvényesülhet. A nyelvhasználatnak – eltérő szakmai háttértudással rendelkezők esetében – különös jelentősége van a szakmai tartalom közvetítése során, így az általunk vizsgált műfajban, a tankönyvben is.

Ugyanannak a tartalomnak más nyelvhasználattal kell megjelennie egy magas absztrakciós szintű tudományos publikációban, szakkönyvben és egy tankönyvben. A szakmaiság különböző absztrakciós szintjén álló résztvevők sikeres kommunikációjához folyamatos perspektívaátváltásra, így számos nyelven belüli átváltási műveletre van szükség.

Problémát jelent azonban, hogy az üzenet címzői (jelen esetben a tankönyvszerzők) nem mindig kellően ismerik fel a felhasználók lehetséges szövegértelmezési nehézségeit, és ezeket az átváltásokat a tartalom magyarázata során gyakran nem a szükségleteknek megfelelően alkalmazzák. A tankönyvek értékelésekor sem fordul elég figyelem arra, hogyan, milyen nyelvhasználattal valósulnak meg a magyarázó átváltások, nyelvalakítási műveletek egy-egy tankönyvben. Az átváltásokat, nyelvalakító tevékenységeket azonban nemcsak a tankönyvszerzők, hanem a tankönyv felhasználói, a tanulók és tanárok is végezhetik a szövegértelmezési folyamatok során, amikor a tankönyv magyarázatának nyelvezetét nehézségként, problémaként érzékelik.

A szlovákiai magyar tanítási nyelvű középiskolák generációi által használt *Magyar nyelv c.* tankönyvben (KOVÁCS 1997) az keltette fel érdeklődésemet, hogy a tanulók által kikölcsonözhető egyik erősen elhasznált példányban feltűnően nagy számú ceruzás bejegyzést, kiemléseket, áthúzásokat és beírásokat fedeztem fel. Az eredeti tankönyvszöveg módosításai a tanárok és a tanulók olyan tevékenységeiről árulkodtak, melyekkel az értelmezési nehézséget okozó egyes szövegrészek átalakításával maguk segítették új fogalmak, jelentések tanulható-ságát, megértését és rögzítését.

A magyarázat – egy igen általános, többféle tudományterületre is alkalmazható definíció szerint – kísérlet arra, hogy egy kérdést/problémát másoknak megvilágítsunk (BROWN–ATKINS 1986: 3). Mindezek alapján annak vizsgálatát tűztem ki célul, milyen jelenségek és következtetések állapíthatók meg a tankönyv felhasználására utaló bejegyzésekből kiindulva. A hangsúlyt ebben a tanulmányban a magyarázatok nyelvezetére helyezem. (1) Áttekintem azokat a főbb nyelvészeti és pedagógiai modelleket, elméleteket és felfogásokat, amelyek alapul

szolgálhatnak a tankönyvekben megnyilvánuló magyarázatok nyelvhasználatának vizsgálatához, majd (2) a szövegértelmezés, az új ismeretek, fogalmak megértetésének és tanulásának követelményeiből kiindulva, tankönyvelemzéseim alapján bemutatok olyan nyelvhasználati példákat, amelyek segíthetik az értelmező magyarázatokat, és szempontokat is kínálnak a tankönyv-értékelési folyamatokhoz. A kiválasztott példák a szlovákiai és magyarországi magyarnyelv-tankönyvekben bemutatott és magyarázott szociolingvisztikai témakörhöz kapcsolódnak: a réteg- és csoportnyelvek (szaknyelvek), azaz a nyelv társadalmi jelenségként történő magyarázatát vizsgálom.

1. NYELVÉSZETI HÁTTÉR A MAGYARÁZATOK TANULMÁNYOZÁSÁHOZ

A magyarázatok vizsgálatát többféle megközelítésű nyelvészeti keretben végezhetjük. Az alábbiakban a tankönyvkutatásban is érvényesíthető néhány alapvető kutatási eredmény kiemelésével kívánom a figyelmet arra irányítani, hogy azok miben nyújthatnak alapot, mivel járulhatnak hozzá a magyarázatok jellemzőinek feltárásához.

A funkcionális szemléletű nyelvészeti kutatások a kifejtés módja alapján két fő szövegtípust különböztettek meg: vizsgálataik a leíró–elbeszélő, valamint a magyarázó–érvelő típusú szövegek jellemzőinek feltárására irányultak. De Beaugrande és Dressler (1981) jelentős figyelmet szentelt a két típusba tartozó szövegek egymástól való elkülönítésének. A szövegtípusokat az irányítóközpontok, a szöveg felszíni jegyei, valamint a globális minták alapján írták le. A leíró–elbeszélő típusú szövegek valamely jelenség, esemény leírását, történetének ismertetését tartalmazzák, ezen belül definíciót, általánosítást, leírást (tulajdonságok, folyamatok), osztályozást, ok-okozati összefüggéseket stb. A magyarázó–érvelő típusú szövegek valamely téma magyarázatát, problémafelvetéseket, hipotézist, megvitatást, tényekkel való alátámasztást, valamint az ezekhez kapcsolódó illusztrációs anyagokat tartalmaznak. Az 1990-es évek elején publikálták (BAUMANN 1994), hogy minél több a magyarázat, fejtegetés és a bizonyítás a szakszövegekben, annál nagyobb a szövegek szakmaiságának mértéke, mint-hogy a magyarázó–érvelő típusú szövegek elvontabbak, mint a leíró–elbeszélő szövegek.

A pragmatikai kutatások eredményei nyomán került előtérbe az a felismerés, hogy mind a leíró–elbeszélő, mind a magyarázó–érvelő típusú szövegekben végigkísérhető a beszédaktusok megvalósulása a beszédszándékoktól függően. A főbb szövegtípusokon belül –kiemelve a magyarázó szövegekben is – a szakmai tartalomtól és a beszédszándékoktól függő jellemzők állapíthatók meg, a szaknyelvi közlések szerkezeti részeinek tartalmi-logikai kapcsolódásai meghatározható nyelvi formákban mutatkoznak meg. A beszédszándékokat érvényesítő, logikai-tartalmi kompozíciós egységeket magukban foglaló főbb retorikai funkciók – definíció, leírás, osztályozás, magyarázat – a tudományos információ alapvető hordozói (minderről bővebben L. KURTÁN 2003).

A szövegnyelvészetben belül a szakszöveg szerkezetére irányuló kutatási eredmények közül a tankönyvkutatáshoz azt a megállapítást (TRIMBLE 1985) emelem ki, hogy a kifejtő-magyarázó típusú szövegek alapegysége nem a fizikai, hanem a fogalmi bekezdés. A fizikai bekezdés általában egyúttal egy fogalmi (konceptuális) bekezdés is, egy bekezdés egy fő gondolatot tartalmaz. A szervező mondat szerepét a nyitó mondatok látják el, amelyek a témát jelölik meg. Szakszövegekben – így tankönyvszövegekben is – előfordulhat azonban, hogy egy fizikai bekezdés több témát is magában foglal. A szervező mondatok szerepének vizsgálati eredményei (HARRIS 1990) azt mutatták, hogy a tankönyvszövegek túlnyomó részében a bekezdés első mondata az egyedüli mondat, amely tételmondatként rendező szerepet tölt be. A szöveg témája azonban nem mindig a nyitó mondat. Az esetek 40%-ában a második mondatról, vagy a szöveg közepén, végén elhelyezkedő mondatról derül ki, hogy abban található a szöveg té-

mája. Ebből következett arra, hogy a magyarázó írások alapegysége nem a fizikai, hanem a fogalmi egységekben (bekezdésekben) keresendő. Azóta ehhez kapcsolódóan már egyéb kutatás is hozott lényeges eredményt. Baumann (1994) mutatott rá például arra, hogy minél nagyobb a megfelelés a fizikai és a fogalmi bekezdések között, annál kisebb a szöveg szakmaisága. Ennek a felismerésnek a tankönyvek szempontjából abban lehet jelentősége, hogy támogatást nyújt ahhoz, hogy a szakszövegek színterét a tankönyvírók a szükséges szakmaiság mértéke, a megfelelő absztrakciós szint szerint végezhessék el.

A retorikai struktúraelmélet (MANN és THOMPSON 1986, 1988) a tankönyvek magyarázatának tanulmányozásakor a szöveg értelem szerkezetének feltárását segítheti. A kohézióelemzés során vizsgálhatjuk a magyarázatot logikai szerkezetére utaló alá- vagy mellérendelő kötőszavakkal: *mert, ugyanis, mivel, minthogy, azért, hogy, így, vagyis, azaz* stb. Gyakran azonban a logikai relációk nem jelennek meg explicit nyelvi eszközökkel, hanem implicit módon, azaz nyelvi eszközökkel kifejtetlenül érvényesülnek a magyarázatokban. A retorikai struktúraelmélet a jelentésbeli összefüggések feltárásához ad fogódzót. Annak vizsgálatához nyújt alapot, hogyan érvényesülnek a szöveg felszíni elemei által közvetített kapcsolódási proposíciók (fogalmak, tények), továbbá hogyan járul hozzá a szöveg értelem szerkezetéhez azok hierarchikus felépítése.

A fentieket összefoglalva tehát a tankönyvkutatásban a magyarázatok különféle megközelítésű nyelvészeti – funkcionális, pragmatikai, szövegnyelvészeti – keretben vizsgálhatók makro- és mikroszerkezeti szinteken. Mindezeket kiegészítve azonban annak figyelembevételével, hogy a magyarázatok nyelvezete gyakran a felhasználók (diákok, tanárok) számára nyelvi problémaként érzékelhető, utalni kívánok a tankönyvkutatás szempontjából lényeges nyelvalkítás-elmélet háttérére is, melynek központi fogalma a nyelvi probléma. Lanstyák István alapján „lényegében minden olyan problémakezelő törekvést a nyelvalkítás-elmélet keretén belül érdemes számon tartani, amelyben jelen van a tágabb értelemben vett nyelvalkító szándék” (LANSTYÁK 2014: 29). A problémamegoldási stratégiák kidolgozásához fontos adalékként szolgál annak feltárása, hogy milyen diskurzusalakító tevékenységet folytatnak a felhasználók a tananyag jó megértése, a tanulás segítése érdekében.

A tankönyvek nyelvhasználatának, így a magyarázatoknak a tanulmányozása során is kívánatos, hogy a vizsgálatok együttesen terjedjenek ki egyrészt mindarra, amit a szakember lát nyelvi problémának, és arra is, amit a felhasználók, vagyis a tanulók és a tanárok észlelnek nyelvi problémaként.

2. A MAGYARÁZATOK VIZSGÁLATÁNAK PEDAGÓGIAI ÖSSZEFÜGGÉSEI

Minthogy a tankönyv a szaktudományos funkció mellett, azzal szoros összefüggésben fontos pedagógiai funkciót is betölt, a nyelvhasználati jellemzők vizsgálatánál nem hagyhatjuk figyelmen kívül a pedagógiai, didaktikai szempontokat sem.

Didaktikai összefüggésekben (BROWN-ARMSTRONG 1989) a magyarázat következő fajtái különböztethetők meg: (1) értelmező, interpretatív magyarázat: fogalmak, terminusok értelmét teszi világossá. Mi? Mit? (2) leíró magyarázat: egy folyamat, struktúra bemutatására szolgál. Hogyan? (3) okfeltáró magyarázat: jelenségek okainak kiderítésére szolgál. Miért?

Mára már előtérbe kerültek azok a felfogások, amelyek az interakciók szerepét hangsúlyozzák a kommunikációs-tanulási folyamatokban. Minthogy a tankönyvszöveg dialogikus jellegű, a magyarázatokban is a tankönyvszerzők és a felhasználók közötti nyelvi interakciók játszanak fontos szerepet. Így a szöveg textuális, attitűdjelölő és interakciós funkciói (HALLIDAY 1978) közül a tankönyvekben különös hangsúlyt kap az interakciós funkció, vagyis az aktivált közös tudásra utalás, a figyelem vezetése. Mindezt erősíti a konstruktivista szemlé-

letű tanulá irányítás számos kutatási eredménye, mely szerint a magyarázat eredményességéhez hozzájárul a tanulók előzetes ismereteinek számbavétele, valamint már ismert szavak használata.

A magyarázatok menetét befolyásolja a célok megfogalmazása, emellett a példák kiválasztása és bemutatása. Falus (1998) alapján összefoglalva, a tanulás segítéséhez olyan példák alkalmazása célravezető, amelyek megfelelnek a tanulók érdeklődési körének, a tanulók számára már ismertek. A megfelelő példa kiválasztása azonban önmagában még nem biztosítja az eredményes magyarázatot. Azok a példák, amelyek már nem gazdagítják a fogalmat új szempontokkal, nem segítik elő a megértést. Lényeges a magyarázat logikus felépítése, magyarázó kötőszavak használata, a jelenségek okainak, következményeinek, eszközeinek, céljainak, összefüggéseinek bemutatása. Kutatási eredmények támasztják alá, hogy pozitív kapcsolat van a magyarázó szavak előfordulásának gyakorisága és a tanulói teljesítmény között. A magyarázat eredményességéhez hozzájárul továbbá a részösszefoglalások, ismétlések beiktatása, valamint kérdések feltevése a figyelem felkeltéséhez, fenntartásához, a megmagyarázott fogalmak megértésének ellenőrzéséhez és ahhoz, hogy a magyarázat további menetét a tanulói igények szerint módosíthassuk.

A tankönyvek felhasználóinak tapasztalatai alapján – összefoglalva – a segítő tankönyvi magyarázat olyan, hogy az átlagos képességű tanuló is meg tudja tanulni az anyagot önállóan a tankönyvből, ha nem értette meg a tananyagot a tanítási órán, vagy például hiányzott, és nem hallotta a tanári magyarázatot.

3. A MAGYARÁZATOK MEGJELENÍTÉSÉNEK ÉS FELHASZNÁLÁSÁNAK EMPIRIKUS VIZSGÁLATA

Ahogy arra már a bevezetésben is utaltam, a tankönyvhasználók nyelvi problémáival szembesültem egy szlovákiai magyarnyelv-könyvben. A tankönyv (Kovács László: *Magyar nyelv a középiskola 1-4. osztálya számára*) általam megnézett egyik példányának fizikai állapotából látható, hogy többen is használták, sokat forgatták. Például az utolsó oldalon feltüntetett fiú- és lánynevekből arra lehet következtetni, hogy több tanuló is kikölcsönözte a könyvtárból, és ebből tanult a bejegyzés szerint a 2002/2003 tanévtől kezdődően. A nyomtatott szöveg feltűnően sok, ceruzával írt bejegyzést tartalmazott.

Már a felületes áttekintés, az első benyomások alapján megállapítható, hogy egyes szövegrészek alá vannak húzva, illetve az eredeti szöveg alapján átalakított vagy új mondatok vannak beírva. Egyes szövegrészek teljesen ki vannak húzva, és az is észrevehető, hogy a könyv bizonyos részei olyan érintetlennek látszanak, mintha soha senki nem olvasta volna őket. Feltevélesem (és egy-két megkérdezett volt diák) szerint a túlnyomórészt a tanár irányítása alapján beírt szövegalakítások, egyszerűsítések olyan nyelvi problémákat jeleznek, melyeket a nyelvalakítás-elmélet alapján tanulási/tanítási problémának tekinthetünk a nehezen érthető magyarázó szöveg miatt.

Mindezekből kiindulva a következőkben egy-két példa kiemelésével bemutatom, milyen nyelvi problémákat érzékelnek a felhasználók a magyarázatokban, milyen diskurzusalakító tevékenységet végeznek, majd a következő alfejezetben azt vizsgálom, hogyan jelenik meg kiválasztott szociolingvisztikai témánk, a réteg- és csoportnyelvek fogalmának magyarázata szlovákiai és magyarországi magyarnyelvtan-könyvekben.

3.1. Tankönyvhasználók nyelvi problémái

A szlovákiai magyarnyelvtan-könyvben a réteg- és csoportnyelvek téma a következőképpen szerepel.

Tankönyvrészlet: *Magyar nyelv a középiskola 1–4. osztálya számára* (Kovács 1997: 33, 36)

A mai magyar nyelv

A nyelv használata a kommunikációs tényezőktől függ. Az egyik ilyen tényező a nyelvet beszélő közösség állapota, helyzete. A magyar nyelvet használó közösség egyik jellemzője, hogy társadalmilag többértéűen tagolt. A beszélő közösség tagoltságát követi vagy inkább leképezi a nyelvhasználatban mutatkozó tagoltság.

A magyar nyelv használata tehát nem egységes az egész nyelvterületen, az egész magyarul beszélő közösségben. A ma magyarul beszélők különféle nyelvváltozatokat használnak. Ezek a nyelvváltozatok leírhatók, körülhatárolhatók. A nyelvváltozatokat a **nemzeti nyelv** fogalma kapcsolja össze.

1. A nyelvjáráások [...]
2. A csoportnyelvek – rétegyelvek

A csoportnyelvek kialakulása a beszélő közösség másfajta tagolódását követik. Ezek a nyelvváltozatok a társadalom egyes rétegeinek valamilyen szempontból elkülönülő csoportjainak kommunikációs igényeit elégítik ki. Ezek a nyelvváltozatok azonban nagyobb részt vagy szinte kizárólag szókincsükben különböznek egymástól.

A **szaknyelvek** az egyes foglalkozási ágaknak, szakmáknak, tudományágaknak sajátos szakszókincset alkalmaznak. A szókészleten kívül csak a szövegalkotás módjában különböznek más nyelvváltozatoktól. A **hobbinyelveket** ugyanígy jellemezhetjük [...]

3. Az egységes nyelvváltozatok [...]
4. Kisebbségi nyelvváltozatok [...]

A tankönyv tanulói példányában ceruzás bejegyzésekkel tett következő szövegalakítások azt példázzák, hogy a téma magyarázatának értelmezése során mit érzekeltek a felhasználók nyelvi problémának, és milyen átalakításokat végeztek a megértési nehézség kiküszöbölése, az egyszerűsítés, a tanulás segítése érdekében.

1. példa

Eredeti (nyomtatott) tankönyvszöveg:

A csoportnyelvek kialakulása a beszélő közösség másfajta tagolódását követik. Ezek a nyelvváltozatok a társadalom egyes rétegeinek valamilyen szempontból elkülönülő csoportjainak kommunikációs igényeit elégítik ki.

Átalakított szöveg (ceruzás tankönyvi bejegyzés):

A csoportnyelveket a társadalom egyes rétegei szerint tartjuk számon.

A nyelvalkítás-elmélet keretében – Lanstyák (2014) alapján – az 1. példában offline diskurzusalakításról van szó, amelynek során a tanár előre leegyszerűsíti a tankönyvben található meghatározásokat, magyarázatokat, és azokat kéri számon. Ebben az esetben „proaktív nyelvalkításról”, problémamegelőzésről beszélhetünk. Ez a példa azt is szemlélteti, hogy a diákoknak értelmezési nehézséget okozott a csoportnyelvek osztályozásánál az osztályozás alapjának megtalálása, kiemelése és megfogalmazása. A nehezen értelmezhető többszörös birtokos szerkezet pedig formai egyszerűsítéshez és kiegészítéshez vezetett a szövegalakításban.

2. példa

Eredeti (nyomtatott) tankönyvszöveg:

A szleng másik fő éltető közege az ifjúsági nyelvként jellemzett nyelvváltozat rendkívüli nyelvteremtő képességével.

Átalakított szöveg (ceruzás tankönyvi bejegyzés és kiegészítés):

A szleng másik fő éltető közege **az ifjúsági nyelv.**

a spontán társalgás szintjén ma már **számos szleng szó és kifejezés** él: *bejőn, ciki, cucc, meló, pasas stb.* **a norma alatti réteg.**

A tankönyvekben kisebb arányban felfedezhetőek olyan példák is, melyek – a nyelvalakítás-elmélet alapján – online diskurzusalakításnak tekinthetők (2. példa), melynek során a diák egyszerűsíti le a tankönyv definícióját, és ezt tanulja meg, vagy már korábban megtanult ismereteket (*a norma alatti réteg*) kapcsol össze az új tartalommal.

3. példa

Eredeti (nyomtatott) tankönyv szöveg:

A nyelv jeleknek tagolt emberi hangokkal megvalósuló rendszere, mely az emberi társadalom és gondolkodás kialakulásával együtt keletkezett, egy emberi közösség kollektív (társadalmi) tudatában él, és az emberek társas érintkezését szolgálja.

Az ember, a társadalom és a nyelv együttesen alakul ki. Egymástól elválaszthatatlanok, létüket egymásnak köszönhetik. A társadalom nem létezhet nyelv nélkül: a tapasztalatokat a nyelv segítségével örökíti át az egyik generáció a másiknak.

Átalakított szöveg (ceruzás bejegyzés, kihúzás és kiegészítés):

A nyelv a beszédnek mint kommunikációnak az eszköze, a jelrendszere.

Az ember, a társadalom és a nyelv együttesen alakul ki. A társadalom nem létezhet nyelv nélkül: a tapasztalatokat a nyelv segítségével örökíti át az egyik generáció a másiknak.

A 3. példa alapján azt láthatjuk, hogy a diákoknak valószínűleg értési és tanulási nehézséget okozott a definíció bonyolult szerkezete (*A nyelv jeleknek tagolt emberi hangokkal megvalósuló rendszere, mely...*) és fölöslegesnek bizonyult a redundancia (*Egymástól elválaszthatatlanok, létüket egymásnak köszönhetik*).

3.2. A réteg- és csoportnyelv (szaknyelv) fogalmának, használatának magyarázata szlovákiai és magyarországi magyarnyelvtan-könyvekben

A szociolingvisztikai téma – a réteg- és csoportnyelv (szaknyelv) – bevezetésének, fogalmának és használatának megjelenítését, magyarázatát a következő főbb szempontok szerint mutatom be néhány kiválasztott példa alapján.

- Hogyan nyilvánul meg a tankönyvekben a magyarázat szerzők általi tervezése?
- Milyen keretben helyezik el a szerzők az adott téma magyarázatát, és milyen főbb szerkezeti egységeket, hangsúlyos pontokat határoznak meg a témán belül?
- Hogyan teremtenek kapcsolatot a részek között?
- Milyen szabályt magyaráznak?
- Milyen jellegű magyarázattal, nyelvalakítási tevékenységgel, egyszerűsítéssel közvetítik a szakmai tartalmat a szaktudományos eredmények tankönyvi tartalommal alakítása során?
- Felfedezhető-e, hogy a szerzők törekednek a magyarázat típusát, nyelvhasználatát az adott felhasználási kontextus tanulói jellemzőihez igazítani?

Terjedelmi okokból a felhasznált tankönyvek jegyzéke a tanulmány végén található.

A szlovákiai **Magyar nyelv a középiskola 1–4. osztálya számára** c. tankönyv (Kovács 1997) a nyelvről szóló általános tudnivalók közt, *Az ember és a nyelv* fejezet *A mai magyar nyelv* alfejezetén belül tárgyalja a témát, melynek részei: 1. A nyelvjárások, 2. A csoportnyelvek – rétegnyelvek, 3. Az egységes nyelvváltozatok, 4. Kisebbségi nyelvváltozatok. Az egyes szerkezeti egységek között a kapcsolatot a fejezetet bevezető sorok teremtik meg, melyek a

beszélőközösségek tagoltsága és a nyelvhasználatban mutatkozó tagoltság közötti párhuzammal igyekeznek rávilágítani a nyelvváltozatok mibenlétére és tartalmazzák a kulcsfontosságú megállapításokat: „A beszélő közösség tagoltságát követi vagy inkább leképezi a nyelvhasználatban mutatkozó tagoltság.” „A ma magyarul beszélők különféle nyelvváltozatokat használnak.” „A nyelvváltozatokat a nemzeti nyelv fogalma kapcsolja össze” (KOVÁCS 1997: 33). A fejezet végén álló Szakirodalom tudományos tételei valószínűleg inkább a tanár-felhasználóknak nyújtanak háttér segítséget. A diákok a tankönyv leíró-értelmező magyarázatán kívül a Gyakorlókönyvben juthatnak olyan példákhoz, feladatokhoz, melyek a réteg- és csoportnyelvek (szaknyelv) téma elméleti leírásait, implicit osztályozásait közelítik saját világukhoz, tanulási környezetükhöz. Például: *Válasszunk ki tetszés szerint egy lapnyi vagy egy testesebb bekezdésnyi szöveget valamelyik szakmai tárgyunk tankönyvéből, és vizsgáljuk meg: Melyek azok a szakszók, amelyek pontos értelmezése nélkül a szöveget nem lehet megérteni, vagy félre lehet értelmezni? (a) Szemeljünk ki egy szakszót, és értelmezzük pontosan először úgy, hogy kifejtjük jelentését, azután megfelelő szövegkörnyezetbe helyezzük. Ha ilyen módon egy-egy szaktantárgy terminus technicusait ábécérendben értelmezzük, akkor egy kis szakszótárt készíthetünk. (b) Szemeljünk ki a szakszöveg idegen szavait! Ha nem értjük őket, nézzünk utána jelentésüknek az Idegen szavak és kifejezések szótárában. Mi indokolja használatukat?* Emellett a tankönyvsorozat értékes része az egyik gyakorlókönyvben megtalálható *Nehéz szavak szótára*, amely az iskolában tanult tantárgyak szakszavaiból nyújt egy kisebb gyűjteményt, alapot teremtve a szakmai kultúrák szókincsével való ismerkedéshez.

Az elektronikus kiadású szlovákiai **Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára** (UZONYI KISS – CSICSAY 2012) más szlovákiai vagy magyarországi tankönyvektől eltérően nem a nyelvről szóló általános ismeretek vagy a nyelv és társadalom kapcsolatát kiemelő keretben tárgyalja a réteg- és csoportnyelvek témát, hanem *A szókészlet tagolódása és rétegződése* elnevezésű fejezetben. Az állandósult szókapcsolatok, ezen belül a szótárak aleggysége után jelenik meg a nyelvváltozatok című alfejezet, melynek részei (*A rétegnyelvek, A nyelvjárások és a nemzeti nyelv, A magyar szókészlet változása, A szóalkotás módjai*) leszűkített módon azt sugallják a felhasználók számára, hogy a nyelvváltozatok csak a szókészlet tagolódása és rétegződése alapján jellemezhetők és tanulmányozhatók. Bár a szerzők a nyelvváltozatokat területi és társadalmi nyelvváltozatok szerint csoportosítva írják le, a rétegnyelvek magyarázata megnehezíti a megértést a tanulók számára. Az értelmezési nehézséget például az okozza, hogy túl sok új fogalommal definiálnak a szerzők, melyek nem is épülnek koherens módon egymásra a szöveg különböző részeiben. A részletesebb magyarázatban nem elég világos a rétegnyelvek és az *anyanyelv, alapnyelv, bázisnyelv, normatív nyelv* fogalmak kapcsolhatósága, és a rétegnyelvek kapcsán az a hangsúlyos megállapítás sem kellően kifejtett és világos, hogy „a hangrendszer, nyelvtan kis mértékben tér el a bázisnyelvtől”.

Az egyébként sok erénnyel is rendelkező tankönyv itt kiragadott példái azt szemléltetik, hogy az egyes fogalmakat, jelenségeket értelmező magyarázatokhoz figyelembe kell vennünk a korszerű szaktudományos eredményeken kívül a felhasználók tanulási igényeit, szükségleteit is. A mindenkori nyelvhasználat kontextusa iránti érzékenység fejlesztése azért lényeges a tankönyvekben, mert a tárgyalt új ismeretek szövegjellemzőinek, nyelvhasználatának tudatosítása, megfigyelése és elemzése teremt alapot ahhoz, hogy a tanulók maguk is közelíthessék egymáshoz az új szakmai tartalmat és saját tapasztalataikat.

A magyarországi **Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11–12. évfolyam számára** (ANTALNÉ SZABÓ – RAÁTZ 2006) jól használható, áttekintő táblázatban (1. ábra) mutatja be az új tananyag (*Anyanyelvünk változatai – A csoportnyelvek*) helyét és kapcsolatait a már korábban tanult hasonló témakörökkel. A térképszerű áttekintés nyelvileg implicit módon helyezi a témát koherens keretbe, szemléletesen foglalja össze az adott téma helyét, hierarchikus kapcsolódásait a tanulók előzetes tanulási tapasztalataira utalva.

A magyarországi **Magyar nyelv a középiskolák számára. 9–10.** elnevezésű tankönyv (FRÁTER 2012) a szaktudományos, korszerű szociolingvisztikai felfogással összhangban a *Nyelv és társadalom* összefüggérendszerében jelöli ki a téma helyét, és a tanulók kognitív

sémájához illeszkedve induktív szerkesztési módban vezeti be a réteg- és csoportnyelvek témát a gyakorlati tapasztalatból kiindulva a fő elméleti tétel megfogalmazásáig (2. ábra). A koherens kapcsolódást nem az explicit nyelvi kifejtés, magyarázat adja, hanem a már meglévő, mozgósított ismeretekre, tudásra, tapasztalatra épített kognitív feladatok sora. Ez készíti elő a fő témát, az anyanyelv rétegződésének leírását, melyben a társadalmi és nyelvi rétegződés párhuzamára építve, a tanulási szükségleteket figyelembe véve jelenik meg a csoportnyelvek ismertetése. A gyakorlati tapasztalatszerzésre épülő szakmai tartalom tudatosítása olyan magyarázattal jelenik meg a tankönyvben, amely didaktikai felépítésével és koherens nyelvhasználatával együttesen felel meg a tankönyv tudományos és pedagógiai funkcióinak.

ÁLTALÁNOS ISMERETEK A NYELVRŐL

A beszéd és a nyelv

A beszéd a kommunikáció eszköze, a nyelv a beszéd eszköztára. A nyelveket vizsgálhatjuk leíró és történeti módszerrel. A szöveg a beszéd része.

Anyanyelvünk változatai . [Antalné Szabó Ágnes- RaátzJudit 2005]

A nyelvváltozatok:

- **köznelv (írott és szóbeli változat),**
- **csoportnyelvek (szaknyelvek, hobbinyelvek, ifjúsági nyelv, argó stb.),**
- **nyelvjárások (nyugati, dunántúli, déli, tiszai, palóc, északkeleti, mezőségi, székely).**

Emlékszel? Olvasd el újra a tankönyvben!	
5. évfolyam Anyanyelvünk helye a világban	9. évfolyam A beszéd és a nyelv Jelek és jelrendszerek
7. évfolyam A szövegtől a hangokig	10. évfolyam Anyanyelvünk változatai
8. évfolyam A magyar nyelv típusa Hányféle magyar nyelvet beszélünk?	12. évfolyam A nyelv és az ember A nyelvekről általában

1. ábra: Áttekintő táblázat (Forrás: Antalné Szabó - Raátz 2006)

A fenti szlovákiai és magyarországi magyarnyelvtan-könyvek szociolingvisztikai témájának, a réteg- és csoportnyelvek (szaknyelv) értelmezésének, magyarázatának vizsgálata alapján a következő implikációkat célszerű összefoglalnunk a tankönyvek írásához és értékeléséhez. Az új szakmai tartalom tankönyvi megjelenítéséhez célravezető a fogalmak, ismeretek értelmező magyarázatának fokozottabb mértékű tervezése. A szaktudomány új eredményeinek közvetítéséhez elengedhetetlen a megfelelő tudományos háttér alapján kiválasztott keret megtervezése. Ebben a keretben kap helyet a központi téma főbb szerkezeti, makroegységeinek, részeinek, hangsúlyos pontjainak meghatározása, a lényeges fogalmak, szabályok, kulcsmondatok kiemelése. A tervezés lépéseinek sorában alapvető annak kidolgozása, hogyan lehetséges az egyes részek között kapcsolatot teremteni. Fel kell mérnünk, hogy milyen egyszerűsítéssel, nyelvalakító tevékenységgel közvetíthető a szakmai tartalom a tankönyvi tartalommal alakítás során, és ehhez milyen nyelvalakító tevékenységek szükségesek. Az értelmező magyarázatokhoz jól alkalmazhatók a felhasználás kontextusában a tanulói szükségletekhez igazodó példák, nyelvalakítások, egyszerűsítések, szinonimák, párhuzamok, hasonlítások, bevezető kérdések, a figyelmet irányító retorikai kérdések, valamint a kontextualizáció (szituációba helyezett nyelvhasználati tevékenységek, feladatok).

NYELV ÉS TÁRSADALOM

- Mit gondoltok, mi „mond el” többet valakiről: a megjelenése vagy a beszéde? Mit árul el az illetőről a beszédmódja?

Anyanyelvünk rétegződése I.

A köznyelvi változatok, a csoportnyelvek és a rétegnyelvek

- a) Gondoljátok végig, milyen csoportokhoz, kisebb-nagyobb közösségekhez tartoztok! Válasszatok ki három egymástól meglehetősen különböző közösséget, és vitassátok meg az alábbi kérdéseket!
 - Milyen értékeket tart a közösség különösen fontosnak?
 - Milyen viselkedési szabályokat, szokásokat kell betartani?
 - Jellemző-e a közösségre jellegzetes szóhasználat?
- b) Hogyan változtatjátok meg a beszédmódokat, amikor átléptek egyik közösségből a másikba? Beszéljétek meg, és gyűjtsetek rá példákat!
- c) Van-e saját „családi nyelvek”, azaz olyan szavak, kifejezések, amelyeket csak a családtagok használják? Hozzatok példákat szómagyarázattal kiegészítve!

Az anyanyelv rétegződése

A **nemzeti nyelv** az a közös tulajdon, amely **a magyar nyelvet beszélők tudatában** létezik. Ahogy a társadalom is tagolódik, rétegződik, különböző kisebb-nagyobb közösségekből áll, úgy a nemzeti nyelvnek is számos változata van. Mi magunk is sok csoportba, közösségbe tartozunk, így a nyelv is, amelyet mindennapi kommunikációnk során használunk, rendkívül változatos. Attól függően, hogy éppen melyik csoport, közösség tagjaként szólalunk meg, illetve milyen beszédhelyzetben vagyunk, más és más módon beszélünk.

A nyelvváltozat egy meghatározott nyelvi közösség nyelvhasználati módja. A nemzeti nyelv magában foglalja az összes nyelvváltozatot.

2. ábra: A réteg- és csoportnyelvek induktív felépítésű magyarázata (Forrás: Fráter 2012)

ÖSSZEGZÉS

Ebben a tanulmányban egy szociolingvisztikai téma, a réteg- és csoportnyelvek (szaknyelv) bemutatását, értelmezésének magyarázatát vizsgáltam szlovákiai és magyarországi magyar nyelv-tan-könyvekben. Ehhez áttekintettem, milyen főbb nyelvészeti és pedagógiai felfogások adhatnak megfelelő fogódzót a vizsgálat szempontjaihoz. Arra kívántam rámutatni, hogy a tankönyvkutatásban együttesen célszerű vizsgálni a szakember által és a felhasználók (diákok, tanárok) által érzékelt nyelvi problémákat. Az elemzett példák alapján – összegezve – azok a tankönyvek ígérkeznek eredményesnek a tanulás segítése szempontjából, amelyek megfelelő szaktudományos háttérből kiindulva a várható nyelvi problémákat felmérik, előrevetítik, és az elsajátítandó új tartalmat a nyelvhasználat átváltási műveleteinek sorával közvetítik, továbbá a magyarázatokat a szövegértelmezés valamennyi szintjén a felhasználási kontextus tanulói jellemzőihez igazítják.

IRODALOM

BAUMANN, KLAUS-DIETER 1994. The significance of the statistical method for an interdisciplinary analysis of professionalism in texts. In: Brekke, Magnar – Andersen, Øivin – Dahl, Trine – Myking, Johan (eds.): *Applications and Implications of Current LSP Research*. University of Bergen, Fagbokforlaget. Bergen. Vol. I. 1–15.

BROWN, GEORGE – ATKINS, MADELEINE 1986. Explaining in professional contexts. *Research Papers in Education*, 1.60–86.

BROWN, GEORGE – ARMSTRONG, SHEILA 1989. Explaining and explanations. In: Wragg, E. C. (ed.): *Classroom teaching skills*, 2nd edition. Croom Helm. London. 121–148.

DE BEAUGRANDE, ROBERT – DRESSLER, WOLFGANG 1981. *Introduction to Text Linguistics*. Longman. London.

FALUS IVÁN 1998. Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 271–322.

HALLIDAY, MICHAEL A. K. 1978. *Language as Social Semiotics*. Arnold. London.

HARRIS, DAVID P. 1990. The use of 'organizing' sentences in the structure of paragraphs in science textbooks. In: Connor, Ulla – Johns, Ann M. (eds.): *Coherence in Writing: Research and Pedagogical Perspectives*. TESOL. Washington, DC. 67–86.

KURTÁN ZSUZSA 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

LANSTYÁK ISTVÁN 2014. A nyelvalakítás-elmélet és a tankönyvek. In: Lőrincz J. – Simon Sz. – Török T. (szerk.): *Odbornost' a metodické otázky učebníc – Zborník z medzinárodného sympózia o vskume učebníc. Az anyanyelv-oktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata*. Selye János Egyetem. Komárom. 28–38.

MANN, WILLIAM C. – THOMPSON, SANDRA A. 1986. *Relational propositions in discourse*. *Discourse Processes*, 9. 37–55.

MANN, WILLIAM C. – THOMPSON, SANDRA A. 1988. *Rhetorical structure theory: A Theory of Text Organization*. University of Southern California. Information Sciences Institute, California.

TRIMBLE, LOUIS 1985. *English for Science and Technology. A Discourse Approach*. Cambridge University Press. Cambridge.

ELEMZETT TANKÖNYVEK

ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES – RAÁTZ JUDIT 2006. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11–12. évfolyam számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

FRÁTER ADRIENN 2012. *Magyar nyelv a középiskolák számára. 9–10. Második kiadás*. Mozaik Kiadó. Szeged.

KOVÁCS LÁSZLÓ 1997. *Magyar nyelv a középiskola 1–4. osztálya számára*. Első kiadás. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

UZONYI KISS JUDIT – CSICSAY KÁROLY 2012. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára. Mađarský jazyk. Učebnica pre II. ročník gymnázií a pre II. ročník stredných odborných škôl*. Elektronikus kiadás. Terra.

ABSTRACT

AN ANALYSIS OF EXPLAINING IN TEXTBOOKS

The accessibility of scientific meaning to learners assumes the translation of the scientific discourse into another type of discourse in the textbook. Explaining can be seen as an attempt to provide understanding of the problems of textbook users. This paper gives an overview of relevant linguistic and pedagogic approaches to the study of explaining. In this frame, the empirical part provides an analysis of the processes of explaining. It is based on evidence of users' own transformations written in pencil in the printed textbook on the one hand, and on examples taken from Hungarian language textbooks from Slovakia and Hungary on the other. In conclusion, more emphasis is suggested on the planning and translating processes in explaining by textbook writers and evaluators, anticipating the users' interpretation problems and their needs in the learning contexts.