

4

Gondolatok anyanyelvi nevelésünk tartalmának korszerűségéről

VÖRÖS OTTÓ

A közeli múltban kezembe került egy Eötvös Loránd életéről és munkásságáról írt könyv (BUDAY 1986), amely részletesen foglalkozott akadémiai elnöki tevékenységével is. Székfoglalójának ismertetésében, amelyben összefoglalta, miben látja saját korában a Magyar Tudományos Akadémia előtt álló feladatokat, több dolog is megragadta figyelmemet, és ez adta az ötletet az előadásom témájához. Mielőtt arra rátérnék, háttérként három megjegyzés ide kívánkozik az 1889. június 24-i elnöki megnyitóból. Az egyik: „... bár az Akadémia alapvető feladata a tudományos irodalom magyar nyelven való terjesztése, az intézménynek mégis arra kell törekednie, hogy szellemében ne csak magyar, de művelt is legyen... Ezért egész erejét erre kell fordítania.” „– Ezt téve, jobb hazafiak leszünk, mintha a történetünkben és a kis népünk életében megőrzött ősi szokásokat túlmagasztalva, azoknak erőltetett felelevenítése által törekednénk nemzeti létünket biztosítani ... Vannak, akik az eredeti népszokások eltűnését siratják, s van is abban valami szomorító, épp úgy, mint abban, hogy a gyermek ártatlan játékait nem folytatja férfikorában, de azért a kedves gyermeknek mégis derék férfivé kell válnia, s mi is csak azt kívánhatjuk, hogy művelt nemzet legyünk, nem pedig etnográfiai kuriozitás.” (ldézi: BUDAY 280–281) Szorgalmazza továbbá az egyetemi tudományozások kézikönyvekkel való ellátását, majd így folytatja: „A földrajzi, a történelmi, a természettudományi szakkönyveken kívül az akadémiának nem szabad megelégednie a 40 évvel ezelőtt kiadott magyar nyelvtannal sem, hanem tekintettel a nyelv és az irodalom rohamos fejlődésére, azt legalább tízévenként meg kell újítani.” (BUDAY 281)

A fentiek ösztönöztek arra, hogy végiggondoljam, mi az anyanyelvi oktatásunkban, ami megfelelő modernséggel szolgálja azt a célt, hogy a 21. század elején is a kornak megfelelő műveltségi szintet lehessen elérni iskolarendszerünkben. Mert azt hiszem, ebben a körben nem kell bővebben bizonygatnom, hogy az iskolai anyanyelvi oktatás nemcsak azt a célt szolgálja, hogy egy tantárgyi diszciplínát minél alaposabban megismerjenek a tanulók, hanem azt is, hogy azzal a tudattal dolgozzuk ki ismeretanyagát, hogy annak minősége meghatározza a többi tantárgy által képviselt ismeretekhez való hozzájutást, általában a tanulás képességét.

I. A ma érvényes tanterveket és az ezekhez igazodó tankönyveket áttekintve mondhatjuk, hogy az utóbbi időben jelentős szemléleti változás történt. Kisebb-nagyobb mértékben háttérbe szorult az úgynevezett „grammatizálás”, és a tankönyvek szellemisége nyelvhasználat-központúbb lett. Ebben az a felismerés játszhatott szerepet, hogy a szövegértés és a szövegalkotás témájában végzett nemzetközi felmérések nyelvi kompetencia hiányát mutatták ki.

Ennek kiküszöbölése pedig az anyanyelvi nevelés tantárgyi tartalmának, módszerbeli megújításának igényét vetette fel. Új oktatásszervezési és didaktikai elemként jelent meg a fejlesztő pedagógia, amelynek eszköztára alapvetően az anyanyelvi neveléshez kötődik.

1.1. A szövegértési képességek fejlesztése azonban nem lehet igazán sikeres, ha csupán a magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz kötődik. Ugyanis a nyelvközösségben (a gyerekek szűkebb környezetében is) az elhangzó szövegek között többségben vannak a valamilyen szakmához, speciális életterülethez köthető megnyilatkozások. A szövegértési órákon pedig néhány hétköznapi tevékenység leírásán kívül esszéisztikus vagy szépirodalmi szövegek a gyakorlás alapjai. Ezek nem haszontalanok, de szűk nyelvi sávot képviselnek. Ideális lenne, ha a szövegértés fejlesztése során minden olyan szövegtípussal találkozna, ami életünkben elhangozhat. A nyelvtan órákon használt gyakorló szövegekben véleményem szerint a jelenleginél bővebben kellene azokkal a kommunikációs helyzetekkel is foglalkozni, amikor nem standard, benne akár szubstandard megnyilatkozások hangzanak el. Ezek ugyanis a tanulókat körülvevő nyelvi világ részei, és ha a nevelés a tiltáson kívül másként nem foglalkozik vele, a hallgatás csak a nyelvi durvaság terjedését segíti. Az pedig, mint tapasztaljuk, a fizikai tettegesség előkészítője. El tudnám képzelni, hogy iskolai keretben akár szurkolói rigmusokat gyártsanak. Ezen tanulhatnák meg, hogy az ilyen beszédnek is vannak árnyalati, stilisztikai változói, van nyelvi etikája.

1.2. Ahogy fentebb említettem, a szövegértés fejlesztése az iskolai oktatás egészének a feladata, legfeljebb szervezője lehet a magyartanár. Ezért minden más szakóra keretében gondot kell fordítani a szakma (matematika, fizika, kémia, földrajz stb.) sajátos szövegeinek elemző megismertetésére, a szöveges feladatok megértésének elősegítésére. Erre azonban a pedagógusképzésben fel kell készíteni minden szak tanárjelöltjeit. Mint tudjuk, ennek megvoltak az előzményei, amikor az alapvizsgának része volt a magyar, akármilyen szakra járt a hallgató. Nem hiszem, hogy minden korszerűtlen, ami régen volt. Csupán a mai tudásunknak és képzési igényeinknek megfelelő ismeretanyagot és kézikönyveket kell összeállítani számukra.

1.3. Az adott kérdésben külön figyelmet érdemelne a szakoktatás, ahova a hírek szerint a kormányzat jelentős számú diákot igyekszik majd áttéríteni az érettségit adó területekről. Mint a sajtóból és a kollégák elbeszéléséből is tudjuk, ezen a területen nagyobb arányban vannak olyan tanulók, akiknek tanulási nehézségei abból adódnak, hogy nem értik az ismeretanyagot közvetítő szöveget. A heti egy magyarórán még a hétköznapi ismeretek megértéséhez sem kaphatnak igazán hatékony segítséget. Középkori gondolkodásra vall, ha azt mondja valaki, hogy megfelelő alpműveltség hiányában szakmája fejlődését is szemmel tartó iparos lehet a tanuló, aki a mai kor gazdasági változásaiiban is helyt tud állni. Az pedig nem igaz, hogy a ma lemaradó fiatalok megfelelő képzési módszer segítségével ne tudnák felszínre hozni azt a képességet, amivel az életben el tudnak boldogulni.

2. A továbbiakban az eddig elmondottak szellemében a hagyományos grammatikai tananyaghoz fűzök néhány gondolatot.

2.1. Amikor kezdő középiskolai tanárként magam is tanítottam idegen nyelvet, majd magyart is tanítottam idegen nyelvként, felvetődött bennem az az ellentmondás, hogy a tanuló az anyanyelvi órán nem találkozik a *nyelvtani* eset fogalmával, az idegen nyelvben pedig szinte az első grammatikai élménye, hogy a mondatba a főneveket az adott nyelv esetrendszerére alapján kell beépíteni, segítségével szó szerkezeteket, vonzatokat létrehozni. Most, amikor az Európai Unió általunk is elfogadott nyelvoktatási stratégiájában két idegen nyelv kommunikációra képes elsajátítása a cél, érdemesnek tartanám szakmai és módszertani vitát tartani arról, hogy az anyanyelvi oktatásban ne foglalkozunk-e az eset fogalmával, és azzal, hogy a magyar nyelv nyelv-

tanában is kimutatható az eset rendszerszerű jelenléte. Tulajdonképpen ez is egyik bizonyítéka, hogy a magyar utolsó ezer éves történelme folyamán különlegessége ellenére beilleszkedett az európai nyelvek areájába. Ma ezt a helyzetet tudatosítani kellene az iskolában azzal, hogy az esetrendszer lényegét megtanítsuk. Benne tisztázzuk az eset fogalmát, és a magyar nyelv esetrendszerének vázát megismertetjük. Ehhez azonban mind az eset fogalmáról, mind a magyar esetrendszerről olyan leírást kell kidolgozni, ami az iskolai oktatás valamelyik szintjén oktatható figyelembe véve a tanulók életkori sajátosságait.

2.2. Ma a magyar esetrendszerről csak felsőoktatási tankönyvben esik szó a morfológiai fejezetekben. Ezek a tankönyvek azonban foglalkoznak az *esetrag* fogalmával, az *esetviszony* fogalmával, azonban azt, hogy mi az *eset*, nem határozzák meg. E nélkül pedig nem lehet tiszta fogalmi tartalmat láttatni a tanulókkal. A *magyar nyelv értelmező szótára* (II. 461.) az *eset* címszónál 5. jelentésként is csak így fogalmaz: „(Nyelvt) – Főként indoeurópai nyelvvel kapcs.: – Névszónak, névmásnak olyan ragozásbeli kategóriája, ill. alakja, amelyben a névszó, a névmás önmagában v. vmely viszonyzóval együtt meghatározott mondatrészt, ill. megszólítás lehet”.

2.2.1. A *Nyelvi fogalmak kiegészítője* (KUGLER–TOLCSVAI 2000: 58) nem vesz fel *eset* címszót, csak az *esetragot*, amiről azt írja, hogy „*olyan névszórag (viszonyrag), amely esetviszonyt jelöl, azaz megjelenhet vonzaton (kötött bővítményen) az alaptaghoz fűződő szintaktikai viszonyt jelölve. Ha egy viszonyrag előfordulhat esetviszony jelölőjeként, akkor olyan helyzetekben is ~nak nevezzük, ha éppen nem vonzaton fordul elő.*” Címszó még a szótárban az *esetviszony*, ami az „*alptag és vonzata (kötött bővítménye) közötti viszony, amelynek létrejöttét az alptag jelentése, alakja teszi lehetővé*” (i.h.). A szótár tehát az *esetraggal* jelölt *esetviszonynak* egy szűkített érvényesülését fogalmazza meg, amely a vonzatokra, kötelező bővítményekre vonatkozik. Ebből valójában nem írható le az *esetrendszer*.

2.2.2. A felsőoktatásban használt tankönyvek közül A *magyar nyelv könyve* (A. Jászó 1977: 264–267), bár az *eset* fogalmát nem tisztázza, *esetviszonyról* sem beszél, az *esetragról* szólva azonban azt mondja, hogy „*azok az esetragok, amelyek a főnév egyes és többes számához egyaránt kapcsolódhatnak.*” Hozzáteszi még, hogy „*számuk nehezen állapítható meg*”, majd leszögezi: „*A magyar főnévnek tehát – az iskolai hagyománnyal és az akadémiai nyelvtan bizonytalanságaival szemben – van esetragozása.*”

2.2.3. A kérdéssel azonban nemcsak az a baj, hogy az alapfogalmak tudományosan még nem igazán tisztáztak, hanem az is, hogy abban sincs egyetértés, hány *eset* van a magyarban, és a bonyolult rendszer belső tagolódása hogyan írható le egyszerűbben, tanulhatóan. A fejezet szerzője (Bokor József) az idézett helyen azt írja, hogy „*a magyarban legalább 17–18 eset van*”, majd az utána következő táblázatban 24 *esetet* nevez meg.

2.2.4. Az előbb elmondottak talán rávilágítottak arra, hogy a magyar *esetrendszer*ről, egyáltalán a nyelvtani *eset* fogalmáról nincs annyi rendszerezett tudásunk, amely lehetővé tenné a tananyagba való azonnali felvételét. A tudás hiánya azonban nem jelentheti azt, hogy ne tarthatnánk szükségesnek. A feladat, hogy azt megszerezzük. Bokor is úgy látja, hogy az ok egyrészt az, hogy „*a főnév esetragozásának paradigmátudatát nem alakította ki úgy a nyelvtan, mint az igéét; s nem is olyan zárt rendszer*” (i.h.).

2.2.5. Mindezek ellenére úgy látom, hogy szükség lenne az *esetrendszer* tüzetes leírására, egyúttal az eddigi leírások egyszerűsítésére. Legalább a vonzatok rendszerének a felvázolását már rövidebb úton is elérhetnénk. Ennek szükségét nemcsak az sürgeti, hogy az idegen nyelvek tanulásához használt vonzatszótá-

rakat teljesebbé tegyük, hanem az is, hogy kezelni tudjuk a határon túli magyar nyelvváltozatokban keletkezett újabb vonzatokat, amelyek a nyelvi kontaktus eredményei. Például a szlovákiai magyarban az: *elmegek utánad/hozzád, hívok neked/felhívlak, vakbélre/vakbéllel operálták* stb.

2.2.6. A fentiekén túl egy mértéktartó leírással az idegeneket is közelebb tudjuk hozni nyelvünk megismeréséhez, ez szövetségi rendszerünk és szomszédságunk miatt érdekünk is. Jó lenne megszüntetni, de legalább nem erősíteni azt a hiedelmet, hogy a mi nyelvünk nehezebb lenne bármely más európai nyelvénél, ezért szinte megtanulhatatlan. Hívjuk fel inkább a figyelmet anyanyelvünknek arra az értékére most, a tudomány napján, amelyet George Bernard Shaw így fogalmazott meg: *„Bátran kijelenthetem, hogy miután évekig tanulmányoztam a magyar nyelvet, meggyőződésemmé vált: ha a magyar lett volna az anyanyelvem, az életművem sokkal értékesebb lehetett volna. Egyszerűen azért, mert ezen a különös, ősi erőttől duzzadó nyelven sokszorta pontosabban lehet leírni a parányi különbségeket, az érzelmek titkos rezdüléseit.”*

IRODALOM

A. JÁSZÓ ANNA (főszerk.) 1977. *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó. Budapest

BUDAY TIBOR – BUDAYNÉ MOSONYI KLÁRA 1986. *A fizika fejedelme. Eötvös Loránd élete és munkássága*. Magvető Kiadó. Budapest.

ÉrtSz.: *A magyar nyelv értelmező szótára II.* 1979. Akadémiai Kiadó. Budapest.

KUGLER NÓRA – TOLCSVAI NAGY GÁBOR 2000. *Nyelvi fogalmak kisszótára*. Korona Kiadó. Budapest.

ABSTRACT

THOUGHTS ABOUT THE MODERNIZATION OF THE CONTENT OF TEACHING THE MOTHER TONGUE

The lecture raises our attention to match the content of mother tongue education to the demand of the today's world since it is the most important tool of education. International surveys that analysed students' level of reading comprehension showed that the problems of students who have difficulties in learning are connected to their language efficiency. Therefore it suggests that the structure, the subject-matter, the methodology of the mother tongue as a school subject should be discussed by language experts and should be modified if it is necessary. It presents the grammatical case as an example with which Hungarian students meet only on the foreign language classes. It criticises the misbelief that the acquisition of the Hungarian language is more difficult than that of other European languages. It cites the views of G.B. Shaw on the expressive power of the Hungarian language.

Keywords: mother tongue, grammar, language education, grammatical case, reading comprehension