Előry Vilma

AZ ANYANYELVI OKTATÁS LEHETSÉGES SZEREPE A NYELVI INNOVÁCIÓBAN

1. Bevezetés: az innováció

Az *innováció* szót jobbára az iparral, a technológiával, a piacszervezéssel vagy egyéb szervezeti megújítással kapcsolatban szoktuk hallani. Alapja az *innovare* latin kifejezés, amelynek jelentése '(meg)újít'. Mai tartalma: 'egy kreatív ötletből kiinduló folyamat, amely megvalósítja magát az ötletet'.

Az elmúlt évtizedben azonban egyre gyakoribbá vált a fogalom használata a nem pusztán (anyagi) beruházással járó, új eredményt hozó folyamatok jelölésére is. A Kortárs 2012. márciusi számában Pápay György *Haza és haladás – kultúra és innováció* címmel megjelent írása a kulturális és ezen belül a nyelvi innováció kérdésével foglalkozik. A *Haza és haladás* című konferencia egyik előadójaként Kölcsey Ferenc *Búcsú az országos rendektől* című beszédéhez megy vissza, és a címben kölcsönzött szavakat szövegkörnyezetükkel együtt idézi: „Jelszavaink valának: *haza és haladás*. Azok, kik a haladás helyett maradást akarnak, gondolják meg: miképpen a maradás szónak több jelentése van. Korszerinti haladás épen *maradást* hoz magával; *veszteg maradás* következése pedig senyvedés" (Pápay 2012).

A kulturális élet- és versenyképességhez a szerzővel egyetértve az „épen maradás"-ra van szükség, ez pedig nem lehetséges a múlt konzerválásával, hanem ehhez „jelentős erőfeszítésre van szükség: folytonos innovatív megújulásra" (Pápay 2012). E folyamat szükségszerű velejárójának tartja a kultúra esetében is – az ipari innovációhoz hasonlóan – egyrészt azt, hogy az innováció nem mindig a fogyasztók igényeit elégíti ki, hanem új igényeket teremt, másrészt az ún. kreatív rombolást, amely a korszerűtlent, bár nem tevőlegesen, kiszorítja. Ez a megújulás az élet minden területén folyamatos, és általában úgy történik, hogy az ismert, esetleg régi alapokon, a meglevő tudáson újat épít, ezzel szolgálja a folytonosságot.

A továbbiakban a következő kérdésekre igyekszem választ adni oktatás- és nyelvstratégiai nézőpontból: mi a nyelvi innováció, hogyan alapozhatja meg az iskolai oktatás-nevelés, az anyanyelvórán és az oktatás egészében alkalmazott nyelvszemlélet, hogyan függhet össze a közoktatás a felsőoktatási tudományos nyelvi kreativitással és innovációval?

2. A nyelvi-kulturális környezet és az innováció

Hogy a nyelv a körülöttünk levő világgal és velünk együtt változik, tudjuk, és tudják már iskolás diákjaink is, hiszen a nyelvnek van múltja, van jelene és lehet jövője. De vajon átlátják-e, átlátjuk-e, hogy ez a változás szakadatlan folyamat, még ha vannak is benne

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.29

emlékezetes kiugrások, mint pl. a nyelvújítás vagy az utána következő évtizedek máig erősen ható nyelvi átalakulása, amikor elméletben és a gyakorlatban is lefektették a mai írott és beszélt sztenderd nyelvhasználat, a sokáig irodalmi nyelvnek és köznyelvnek nevezett, a különböző, leginkább a területi változatok „feletti" közös és egységes nyelvváltozat alapjait?

A nyelv, a kultúra és a közösség összefonódásának, együttmozgásának, nagyon szoros összefüggési viszonyainak ma már vannak tudományos leírási módszerei (vö. pl. Cox–Zender 2000). Nálunk Tolcsvai Nagy Gábor a terület kognitív-funkcionális megközelítésének és az összefüggések leírásának legkiemelkedőbb képviselője (2015, 2016, 2017a, 2017b, 2019), az ő munkáira való hivatkozás ezért különösen gyakori lesz a továbbiakban. A nyelvet ez a szemlélet a közösségi kultúra elválaszthatatlan részének, a közösség kommunikációs rendszere alapjának, a megismerés és a cselekvés elválaszthatatlan velejárójának tekinti, valamint a közösség önértelmezésének és folyamatos önújraalkotásának közegeként tárgyalja. A szemlélethez kapcsolódó módszer általában a tapasztalatokon, kutatási eredményeken alapuló tárgyilagos, de értékszemléletű leírás, sokszor azzal a céllal, hogy a jelenségek jelenre és jövőre utaló hatásait is felmérje, mégpedig a közösségi cél, a nyelv működőképessége fennmaradásának érdekében (vö. Tolcsvai Nagy 2017b: 19–31). Jelen gondolatmenetnek is ez a jelent áttekintő jövőre vonatkozás adja a keretét, azaz az a gondolat, hogy a közoktatás és a felsőoktatás megújítása szükséges annak érdekében, hogy a tanuló, majd az egyetemi hallgató kreativitására és anyanyelvi potenciáljára építve, többnyire interaktív keretben történjen a tudásszerzés. Ez teszi lehetővé ugyanis, hogy a tanulók és különösen az egyetemi hallgatók aktívan és kreatívan járuljanak hozzá szakterületük tudományos nyelvének formálásához, megújításához.

Az elmúlt évtizedek gazdasági, technológiai, társadalmi, tehát a közösséget érintő változásaival együtt jelentősen átalakult a mindennapi kultúra, a nyelvhasználati kultúra is. A nyelvközösségben, a beszélőközösségben a nyelvi interakciókban érvényesülő normák egyre változékonyabbak és egyre lazábbak lettek. Ezért a nyelvhasználónak egyre nagyobb szüksége van dinamikus tudásra, kreativitásra és innovációra, hogy e lazuló keretek között létrejöhessen a helyzetnek megfelelő és hiteles kommunikáció (vö. Tolcsvai Nagy 2019: 13).

Éppen e változási sebesség és szétfejlődés miatt már néhány évtizede fókuszba került, különösen a német kultúrkörben zajló folyamatokkal kapcsolatban a nyelvi változások dinamikájának leírása. Nálunk erről általában szintén Tolcsvai Nagy Gábornál olvashatunk, aki az utóbbi évtizedben több helyen és több szempontból érintette a kérdést. Mivel az oktatás és a nyelv kérdésével foglalkozók más-más elméleti alapról, más-más oldalról, más-más módszerekkel közelítik meg az egyes kérdéseket, szükségesnek tartom röviden összefoglalni a Tolcsvai Nagy-féle megközelítés jellemzőit.

Mivel a nyelv interakciókban működik, nyilvánul meg, ez a közege minden hagyományos és újító nyelvi forma megjelenésének is. A rendszerváltozás utáni időszak nyelvi változásait áttekintő egyik tanulmányának bevezetőjében így ír Tolcsvai Nagy (2016: 390; hivatkozva Croft [2000]-re) a változás dinamikájáról:

> „A nyelvközösséget, illetve a beszélőközösséget a nyelvi interakciók során bemutatott (érvényesített), illetve elvárt normák tartják össze, vagyis azok a nyelvi és kommunikációs sémák, amelyeket a közösség rendszeresen megvalósít. Ezek a normák specifikusan a replikáció, a folyamatos azonosítás (változatlan jóváhagyás) és az alteráló replikáció (a kismértékben módosított változat létrehozása), valamint az innováció, a változtatás nyelvi praxisbeli műveleteiben."

A normák orientáló mintarendszerek, amelyek a gyakorlati, intuitív tudás külső, tehát nem individuális „irányító és egyben etikai keretét [adják], és közelítik az egyedi nyelvi tudásokat a közös érzék, a sensus communis felé, amely közösséget létesít" (Tolcsvai Nagy 2016: 390). Az innováció, a változatás tehát az, aminek eredménye a változás, az új jelenség, ez biztosítja a közösség folyton megújuló életkörülményeinek, világlátásának, gondolkodásának stb. megfelelő nyelvi lehetőségeket. Ennek a ma különösen érvényes nyelvi helyzetnek jellemzője még, hogy a sokáig többé-kevésbé érvényes standardizált norma egyre kevésbé érvényesül, a leginkább csak formális helyzetekben.

3. Az oktatási tér és a nyelvi innováció

A nyelvi innováció fogalma az oktatással kapcsolatban ritkán fordul elő. Pedig ha a nyelvi változások hármas modelljére gondolunk, a replikáció, az alteráló replikáció és az innováció éppen az iskolás korosztályban lehet a legdinamikusabb. Ez a dinamika tart még közel két évtizedig a fiatal felnőttkorban is, amikor a kreatív ötletek és megvalósításuk a legjellemzőbb, nyelvi tekintetben is. A nyelvközösség folyamatos nyelvi innovációját azonban mindig az oktatás, szűkebb értelemben a közoktatás alapozza meg. Az iskola az a színtér, ahol ennek a már nem statikus, hanem kifejezetten dinamikus szabályozású beszédmódnak a kialakítására, ezzel a sikeres kommunikációhoz segítésre, vele együtt önismeretbeli és a társas érintkezésre vonatkozó szabályok elsajátítására, a nyelvi kreativitásra való építésre lehetőség nyílik, mégpedig szervezett körülmények között (vö. Tolcsvai Nagy 2017a: 171–173).

3.1. Az innovációt hátráltató tényezők

Az iskolába járó gyerekek a mai korban élnek, szocializálódnak, sikeresen oktatni-nevelni is csak a jelen körülményeihez való alkalmazkodással lehet őket. Olyan módszerekkel, amelyekkel kreativitásuk ébren tartható vagy felébreszthető, amelyek motiválttá teszik őket, de egyben jelen- és jövőbeli érdekeiket is szolgálják. Érdekeik pedig azt kívánják, hogy gondolkodásban, problémamegoldásban, tanulni tudásban, szociális viselkedésben, kommunikációban stb. felkészültté, nyitottá és kreatívvá váljanak, még mielőtt a felsőoktatásba vagy majd a felnőtt életbe lépnek.

Ehhez pedig arra lenne szükség, hogy az oktatás perspektívája tanulóközpontú legyen, és ne felnőtt- (szakértő-, pedagógus-)központú, mint a magyarországi, a közép-európai

oktatásé, sőt más európai országok oktatásáé is. Az oktatás válságához, amely ma e térségben a legtöbb helyen, nálunk is tapasztalható, először is erre az általános perspektívaváltásra lenne szükség. Akkor természetes lehetne, hogy a családból hozott elsődleges megismerés egyre elvontabb szinteken folytatódjon az oktatási-nevelési intézményekben, és nem csak alsóbb szinteken, tehát az óvodában és az iskola első osztályaiban.

A nem tanulóközpontú perspektíva mellett a hatalmasra nőtt ismeretanyag is egyre nehezebbé teszi az iskolai tananyag hagyományos tudásfogalom szerinti kiválogatását, sőt csábít a megtanulni valók folytonos gyarapítására, ahogy a NAT 2020-ban és a kerettantervekben látjuk is. Már az ezekbe bekerült tudásanyag, tehát tudnivaló sem sajátítható el azzal a hagyományos módszerrel, amellyel a mai felnőttek még tanultak, megfelelő mélységben és képességek kialakításával együtt biztosan nem. A hatalmas tudásanyag minél nagyobb mértékű elsajátítására való törekvés mellett pedig nem marad idő a tanulók világképének (az iskolafokoknak megfelelően egyre elvontabb) fogalmi megalkotására, hiszen ez különösen kezdetben tapasztalati úton történhet csak, később és ritkábban megy végbe logikai úton – de mindegyikhez idő kell. Idő hiányában azonban marad a közvetlencél-orientált felkészítés: a felkészítés a számonkérésre, a témazáróra, az érettségire stb. A számonkérés, a témazáró általában írásbeli, hiszen akkor egyszerre mindenki „felelhet", a tanárnak marad a javítás, de az értékelés ilyenkor inkább csak általános, nem személyre szóló. Kevés tehát az a helyzet, amikor a tananyaggal kapcsolatos kérdéseket, gyakorlatokat az osztály közösen, mintegy értelmező interaktusban dolgozza fel, egyáltalán, ritka az a helyzet, amikor egy tanuló a többiekhez beszél, és ők reflektálnak. Az érettségi is egyértelműen mutatja ennek az oktatási formának sokszor csak látszatértékelés voltát, különösen a humán területeken, példaként a magyarérettségin, és annak ellenére, hogy kimondva kompetenciamérés-központúnak szánják. Az írásbeli tesztek általában tárgyi tudást mérnek összefüggések látásának és egyéb képességek meglétének mérése helyett, a szövegértés-feladatok pedig sokszor begyakoroltatott módszereken alapszanak, nem a szöveg valódi megértésén. A szóbeli érettségi témák kidolgozása pedig már évtizedek óta általában nem a tanuló feladata, teljesen megszokottá vált a szakpedagógusok által kidolgozott tételek megjelentetése. Ezek szerint az általános és a középiskola összesen tizenkét esztendeje nem elégséges arra, hogy képessé tegye a tanulót a témák önálló kidolgozására és előadására, vagy az elvárás olyan általános, hogy az egyéni változatokat nem tudja kezelni. Pedig képességeket csak egyéni megoldásokon lehet mérni, általános összefoglalók visszamondásán legfeljebb a szövegtanulási képességet. A képességfejlesztés, -kialakítás hiányának okát az oktatás tartalmi zsúfoltságában, az ebből is következő időhiányban és a szükségszerűen felszínes tárgyalásmódban, az önálló és csoportmunkában szerzett kevés tapasztalatban kereshetjük, és abban is, hogy az elvárásrendszer valóban nehezen határozható meg, még a szabályozások ellenére is. Az érettségin az egyetlen kreatív feladattípus a szövegalkotás, akár egyéb szövegekről, akár irodalmi művek elemzéséről van szó. Ezek szerepe, fontossága az új érettségiszabályzás szerint pedig inkább csökken, mint nő.

3.2. A kívánatos oktatási szemlélet és módszer

Olyan oktatási módszertanra lenne szükség, amely az elsődleges megismerés folytatásként nemcsak az óvodában és jó esetben az első iskolai években, hanem az oktatási-nevelési rendszer további fokozatain is lehetővé tenné, hogy a természetes alapozás után folyamatot képezzen a tanulók korának megfelelő szintű tudományos megismerés, az egyre elvontabb fogalomalkotás, amely az anyanyelvű oktatás esetén anyanyelven megnevezett fogalmakban manifesztálódik. Tudjuk, hogy a fogalmak létrejöttét a tapasztalat alapozza meg, ez a fogalom tapasztalati bázisa. Vannak gondolkodással elsajátítható fogalmak is, hiszen nem minden tapasztalható, de a tapasztalat mindenképpen alapvető. A fogalomalkotás alapszabálya, hogy csak sok konkrét tapasztalatból születhet meg a jól absztrahált, tehát jó elvont fogalom. Hogy mennyi a konkrét tapasztalat az egyes fogalmak elsajátítása során, az alapozhatja meg a fogalmak kialakulási folyamatának minőségét. Az absztrakt fogalmak enélkül üres meghatározások, képletek, nyelvi (pl. terminusok) és egyéb jelek lesznek csupán. (Erre nagyon sok példát lehetne mondani csak a magyar szakos egyetemi hallgatóknak a gimnáziumból magukkal hozott fogalomismeretével kapcsolatban is: Első szövegtani előadás: – Mire emlékeznek a gimnáziumi szövegtanból? – Csönd. – Semmire? – De… pl. anafora, katafora, deixis. – És ezek mit jelentenek? – Csönd.)

A fogalomalkotás belső, gondolkodási, értelmi műveletekre épül, összefoglalóan és általában (a) az egyes dolgok elemzéséből, (b) a tulajdonságok azonosításából és elkülönítéséből, (c) a közös jegyek kiemeléséből és egységbe foglalásából, (d) az összefüggések feltárása alapján a jelenségek megfelelő kategóriába sorolásából áll. A NAT 2020 ezt azonban csak mint módszertani keretet kínálja, hatalmas tárgyalandó anyaga azonban lehetetlenné teszi, hogy a tanórákon e módszer rendszeresen és következetesen érvényesüljön, hiszen időigényes. Ha a pedagógus módszertanilag felkészült és/vagy elég tehetséges is ahhoz, hogy magától rájöjjön, hogyan lehet valódi, mély és alkalmazható tudáshoz segíteni a tanulót, az időhiány és a kötelezőtananyag-kényszer még őt is akadályozza. A NAT teljesen figyelmen kívül hagyja azt, hogy mi a szerepe ebben a folyamatban a nyelvnek, az oktatás nyelvének, az anyanyelvnek. Pedig jelentősége mind a tanulásnak, mind az anyanyelv autentikus voltának, mind a gondolkodás és kifejezőkészség fejlődésének, mind a tanulók elvontabb gondolkodásával összekapcsolt nyelvi innovációjának a szempontjából kiemelkedő.

A nyelv szerepe a fogalomalkotás folyamatában azáltal lesz alapvető, hogy a fogalommal együtt jár a megnevezése is. A fogalomnak mindig megfelel egy nyelvi jel (kivételt képeznek a formalizált megnevezések, pl. a képletek). A fogalomalkotás folyamatában alakul ki a kapcsolat a fogalmi tartalom és az azt jelölő nyelvi jel között. Ha mindez tapasztalatszerzés közben történik, a kapcsolat tartósabb, mélyebb, természetesebb és egyértelműbb lesz. Fontos az is, hogy az absztrakt, nem szemléletes tartalom hordozói szinte csak a jelek, ezen belül is a nyelvi jelek, elsősorban a szavak, de a fogalom és a nyelvi jel kapcsolata ilyenkor is alapvetően a tapasztalati alapon történő fogalomalkotás sémájára vezethető vissza. Ez a módszer ráadásul nem választja el élesen egymástól a megismerésalapú és az ún. tárgyi tudást, hanem kapcsolatot talál köztük, hasonlóan, mint amit a tapasztalati alapú és

a logikai műveletekkel létrejött fogalmakkal kapcsolatban mondtunk. És ha a megszerzett tudás nem atomisztikus, hanem fogalmi rendszerekbe, fogalmi hálózat(ok)ba rendeződik, akkor válik megjegyezhetővé és jól alkalmazhatóvá. A fogalmi rendszerek, hálózatok abban is segítenek, hogy megalkossuk az új fogalmakat, vagy pl. a már ismertekről akkor is tudjunk beszélni, ha véletlenül elfelejtettük a pontos nevüket.

3.3. Az anyanyelvoktatás sarkalatos kérdései

A most emlegetett, általánosan nem érvényesülő, pedig egyedül hasznosnak látszó oktatási módszer elterjedését a már említett és az itt nem érintett további körülményeken kívül bizonyára akadályozza anyanyelvoktatásunk milyensége is. Hosszú ideje beszélünk róla, ezen a konferencián is szóba kerül. Születtek és születnek megújítási javaslatok, kísérletek, alternatív programok, az anyanyelvoktatás azonban valójában régóta egy helyben topog, bezárva nyelvtani hagyományaink nehezen engedő korlátai közé és feldúsítva olyan elméleti tartalmakkal, amelyekre a közoktatásban valójában semmi szükség nincs. Hogy az anyanyelvről, az anyanyelvi oktatásról való gondolkodás mennyire szélsőségek között mozog, arra utal Tolcsvai Nagy Gábor (2019) *Az anyanyelv-pedagógia feszültségviszonyairól* című értekezésének bevezetőjében. Az anyanyelvoktatásra vonatkozó általános vélekedések két jellemzője: „A gyerekek úgyis ismerik anyanyelvüket, nem kell tanulniuk" és „A gyerekek beszélnek ugyan magyarul, de nem tudják, mit miért mondanak, és erre az iskola sem tanítja meg őket" (Tolcsvai Nagy 2019: 12). A szerző szerint e látásmódok mindegyikének összetett okai vannak. Az egyik ok abban keresendő, hogy nálunk még egyáltalán nem általános az az oktatási szemlélet, hogy az oktatás tárgyát, legyen az bármely tudományterületről való, nem a tanulótól függetlenül, tehát nemcsak a szakértők, az intézmények, a tanár látószögéből szemléljük, hanem igyekszünk bevonni a tanuló perspektíváját is, azt a mentális, szociokulturális helyzetet, amelyben ő van vagy lehet. Ezt az elsajátításalapú, frontális oktatás gyakorisága is akadályozza. Pedig a tanulói perspektíva bevonása már önmagában közelíti a tárgyat a tanulóhoz, általa jobban a sajátjának érzi. A megfelelő módszertanon kívül a nyelvi-kulturális valóság figyelembevétele sem jellemzi az anyanyelvi oktatást-nevelést, hiszen egy hagyományos módszertanú órán a pedagógus a standardizált normára törekszik, és ezt is várja el. De hozzátehetjük, az is gyakran előfordul, hogy a nyelvi cselekvések laza mintái részben kontroll nélkül kerülnek be az osztálytermekbe, hiszen a pedagógusok nagy része inkább a standardizált norma kereteiben tudná kontrollálni és irányítani a nyelvi cselekvéseket, ez pedig természetesen általában sikertelen. Másrészt a hagyományos módszerek alkalmazása mellett nem alakulhat ki a tanulókban olyan dinamikus tudás, amely kreativitásukat az adekvát nyelvhasználat irányába terelné, így a megértés és a hitelesség is hiányt szenved. A nyelvi kulturális közegen kívül az értelem szerepét emeli ki Tolcsvai Nagy mindenfajta nyelvi cselekvésben, a közlésben és a megértésben is. És bár természetesnek tartjuk, hogy értelmesen kell beszélnünk, s csak azt a közlést érthetjük meg, amely értelmes, sokszor sem az iskolán kívüli, sem az iskolai kommunikációban nem fordítunk rá elegendő figyelmet. Tolcsvai Nagy Luhmanra hivatkozva így

fogalmaz: „az értelem közege adja meg a keretét annak az ismereti kontextusnak, amely a szöveg megalkotásakor és megértésekor előhívódik a beszélőtársakban" (Tolcsvai Nagy 2019: 13, továbbá Luhman 2006), ugyanis ennek alapján választjuk ki szelekcióval a beszéd konstruálásához és megértéséhez is a megfelelő tudáskeretet.

A jelzett körülmények: az inkább az elsajátításra épülő oktatás, a fellazult normájú, kereső jellegű nyelvi-kulturális valóság és az értelem jelentőségének mellőzése adják az anyanyelvi oktatásnak a nem eléggé hatékony és a tanulóktól általában idegen, számukra nem szerethető, nem érthető jellegét. Az oktatás nem a nyelvi tevékenységet helyezi a középpontba, pedig az a tanulók számára az ismert nyelvi közeget jelentené, hanem az újgrammatikusok és a saussure-i felfogás szintéziséből létrejött besoroló, rendszerközpontú nyelvi képet. Ettől szinte független a nyelvhasználat tárgyalása, nem válik világossá a nyelvhasználat és a kialakított strukturális rendszer közti dinamikus kapcsolat, hiszen ez a fajta anyanyelvoktatás szinte egyáltalán nem épít a tanulók meglevő anyanyelvi tudására. Azt, hogy nyelvhasználat is van, és hogy az is a tananyag részét képezi, már régen, mintegy ötven éve felfedezte az oktatásirányítás. De ma is ott tartunk, hogy van ugyan kommunikáció, de különösen elmélet, a közoktatásban talán több is, mint kellene; van szövegtan, de a kerettantervek és a tankönyvek szerint az sem világos, hogy ez semmiképpen nem része a strukturális nyelvi rendszernek, hanem tulajdonképpen nyelvhasználat, mert a kommunikáció egysége; van beszédtettelmélet, vannak grice-i maximák – csakhogy ezek a tananyagban teljesen elkülönülnek minden mástól, mintha nem is ugyanarról a dologról, a nyelvről, annak használatáról és a használat különböző összetevőiről, meghatározóiról lenne szó. Olyan elemeket választ el egymástól a jelenlegi vegyes felfogású oktatás, amelyek a beszélő tudatában nem szétválasztva, hanem együttesen működnek. Tolcsvai Nagy többek között Langackerre, a magyar pszicholingvisztikára és az általa szerkesztett Osiris-nyelvtanra (Langacker 1987; Gundersen 2001; Pléh–Lukács 2001; Tolcsvai Nagy 2017b) hivatkozva javasolja azt az indokoltnak tűnő megoldást, hogy a magyar nyelvet – rendszert és használatot – nem a nyelv elemeire bontásával, hanem sokkal inkább a nyelvtani forma és a funkció együttes tárgyalásával kellene tanítani, különösen az általános iskola alsóbb osztályaiban. Ott ugyanis az elvont rendszerek, fogalmak, pl. a szófajok és toldaléktípusok tanítása semmiképpen nem szükséges, sem az olvasni, sem a megérteni tudáshoz. Pedig az írni és olvasni tudás a magyar iskolarendszerben – a jelenlegi elemekre bontó nyelvtantanulás mellett – sem a tapasztalatok, sem a felmérések szerint nem valósul meg kellő mértékben. Érdemes lenne az írás-olvasásra, a szövegalkotásra és -megértésre helyezni a hangsúlyt, s az elvont nyelvtani fogalmakat később, de akkor is a megfelelő módon kellene bevezetni. Így a gondolkodási és nyelvi fejlődés természetes, ezért hatékony folyamata nem törne meg feleslegesen, de legalábbis nem okozna mentális károkat a tanulóknak.

A felsorolt kedvezőtlen hatások és eredmények kiküszöbölésére a legmegfelelőbb megközelítésnek és módszernek a funkcionális nyelvszemléletet és módszert javasolja Tolcsvai Nagy már régen és sok helyen. Az erre vonatkozó gondolatmenet kifejtésére itt talán nincs szükség, hiszen nem tartozik a jelen tanulmány szorosabban vett tárgyához, és

azért sem, mert az anyanyelvi oktatással foglalkozók általában ismerik. A szerzőnek csak egyetlen, a mostani szempontból nagyon lényeges összefoglalója álljon itt:

> „A funkcionális nyelvészet erőssége az összetett beszélői tudás, vagyis rendszer és használat egységének a hangsúlyozása. Ez a törekvés egyúttal a nehézsége is, hiszen miközben a tanulók saját intuitív nyelvi ismereteire alapoz, aközben látszólag bonyolítja a tanítást. Nem zárt a módszertana, több oldalról közelíti meg a nyelvet, amelynek koherens szintézise tizenéves diákok számára nem mindig könnyű feladat. Ugyanakkor a mindenkori beszélő nézőpontjának érvényesítése a leírásban ezt a nehézséget áthidalja, mert abból indul ki, hogy: »Te hogy mondod? Miért így mondod? Lehet másképp is?«. A válaszok pedig lebonthatók korosztályi szintekre. Ez vezethet el az intuitív nyelvi tudás iskolai tudatosításában a nyelvi kreativitáshoz, a fő erősséget adva, hiszen **semmilyen innováció nincsen nyelvi innováció** nélkül." (Tolcsvai Nagy 2019: 17, kiemelés: E. V.)

4. A közoktatásból kilépők anyanyelvi képességei és a felsőoktatásban lehetséges nyelvi innováció

A funkcionális, tehát a nyelvet és a nyelvhasználatot dinamikusan együtt kezelő nyelvszemlélet és módszer egyaránt támogatja az anyanyelvi tudást, a nyelvhasználati képességeket és a nyelvi innovációt. Ezekre pedig nemcsak az anyanyelvórákon, hanem az oktatás egészében szükség van vagy lenne a hatékony tanuláshoz, a megfelelő képességek elsajátításához, a felsőoktatásra való felkészüléshez, a személyiség kiteljesítésének lehetőségéhez. De csak akkor érvényesülhetnek, ha az általános szemlélet a közoktatás egészében a már említett és az alább összefoglalt szempontokat alapul veszi és kiemelten kezeli: (1) a megismerés-központú szemlélet, a tanulói perspektíva bevonásával, (2) a megismerés és a nyelv kapcsolatának felismerése, az (elvont) fogalomalkotás folyamatának és a fogalomhasználatnak figyelemmel kísérése, (3) a nyelvhasználat kontrollált iskolai lehetőségeinek tágítása, a szakterületi nyelvhasználat elsajátításának koordinálása és a nyelvi kreativitás érvényesülésének biztosítása (minél több lehetőség a nyelvi cselekvésre: interaktív órák, csoportmunka, szituációs játékok, szóbeli és írásbeli szövegalkotás és szövegértelmezés közösen és egyénileg stb., mindig előremutató értékeléssel).

A közoktatás és -nevelés a tanulók egy jelentős része számára felkészülés a felsőoktatásban való részvételre. Az itt megalapozott és begyakorolt szocializációs és tanulási folyamatok teszik lehetővé, hogy képesek legyenek magas színvonalú szellemi teljesítményre, az elvont gondolkodásra, hiszen ehhez magas szintű nyelvi konceptualizációra (a fogalomalkotás teljessége), tevékeny mentális folyamatokra van szükség. A nyelv itt már nemcsak eszköz valaminek a kifejezésére, közlésére, nemcsak a megismerés, a fogalomalkotás új közege, hanem ezen a szinten a megismerés, az új és az összetett tartalmak megértése egyben nyelvi innováció is. „Ez a valódi kreatív nyelvi tudás, amely a megismeréssel együtt alakul." (W1: 14)

A felsőoktatásba lépők jó részében azonban nem alakultak ki a fenti lehetőségek megvalósulásához szükséges gondolkodási, nyelvhasználati és tanulási képességek a közoktatásban töltött idő alatt. Sokszor hiányzik az anyanyelvű fogalomalkotás képessége a valódi, használható tudás megszerzésében (választott szakterületükön is), a megtanult szakszavak által jelölt fogalom ezért többször hiányos vagy üres. Nemigen ismerik az absztrahálás mechanizmusait, és alig működik náluk a megismerő funkciójú figyelemirányítás, ugyanis megszokták, hogy a nem világos dolgokra nem figyelnek. A nem világos fogalmak pedig zavaros és bizonytalan vagy szolgaian utánzó, „tudományos közhelyes" fogalmazáshoz vezetnek.

Ezek a hiányok jellemzik tehát a felsőoktatásba lépők nagy részének képességeit, erre kell alapoznia a felsőoktatásnak. Hogy milyen nehéz helyzetben van e szempontból ez az oktatási terület, azt az egyre gyarapodó felsőoktatás-módszertani kutatások is mutatják (pl. Rási 2020a, Rási 2020b, 2023; Jánk–Rási 2020). De a hazai kutatások egyelőre megmaradnak a felsőfokú oktatás írásos produktumainál, tehát elsősorban az ún. academic writing területén (vö. pl. Veszelszki 2016). A szakirodalom olvasását és megértését még érintik ugyan, de kevéssé foglalkoznak az felsőfokú megismerés és fogalomalkotás természetével, valamint az akár szemináriumi keretben folytatott szóbeli szakmai-tudományos diskurzusok szerepével. Ezek jelenlegi állapotát, okát, következményeit a felsőoktatási eredmények tükrében lenne szükséges alaposan vizsgálni, és hasznos lenne a kutatási eredmények összefüggéseiből a köz- és a felsőoktatás módszereire vonatkozó következtetéseket is levonni. A közoktatás fent vázolt hiányosságai miatt ugyanis – legalábbis addig, amíg ennek szemlélete nem változik meg lényegesen – a felsőoktatásnak valószínűleg sajátos, akár hézagpótló módszerekhez is kell folyamodnia. De az feltétlenül szükséges, hogy a felsőoktatásban a hallgatók lehetőséget kapjanak szóbeli szakmai diskurzusokra, különféle műfajú írásbeli tudományos szövegek megalkotására, megbeszélésére – ilyen körülmények között ugyanis lenne tere és esélye az elvontabb gondolkodással összekapcsolt nyelvi innovációnak is.

A tudományos nyelvi kreativitás szerepe a felsőoktatás teljességében, a bölcsészettudományi karokon különösen, a pedagógusképzésben pedig speciálisan is megmutatkozik. Ha a hallgatók magukénak érzik azt a „nyelvi kódot", amelyet egyetemi óráikon hallanak, tanulmányaik közben olvasnak, és szóban vagy írásban használnak is, tudásuk kreatív lesz, bővíthető, alakítható, alkalmazható, tanítható, s ez befolyásolja a szakterület szakmai-tudományos nyelvének alakulását is.

Irodalom

Cox, Heinrich L. – Zender, Matthias 2000. Sprachgeschichte, Kulturraumforschung und Volkskunde. In W. Besch – A. Betten – O. Reichmann – S. Sonderegger (hrsg.): *Sprachgeschichte. Ein handbuch zur geschichte der deutschen sprache und ihrer erforschung. 2. Auflage. 1. Teilband.* Berlin, New York: Walter de Gruyter. 160–172. https://doi.org/10.1515/9783110203318-008

Croft, William 2000. *Explaining language change. An evolutionary approach.* London: Longman.

Gundersen, Helge 2001. Building blocks or network relations. Problems of morphological segmentation. In Simonsen, Hanne Gram – Endresen, Rolf (eds.): *A cognitive approach to the verb. L.* Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 95–127. https://doi.org/10.1515/9783110817461.95

Jánk István – Rási Szilvia 2020. Possibilities and potentials in teaching writing. *Eruditio-Educatio* 15/2: 23–33. https://doi.org/10.36007/eruedu.2020.2.023-033

Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of cognitive grammar. Volume I. Theoretical prerequisites.* Stanford (CA): Stanford University Press.

Luhmann, Niklas 2006: *Bevezetés a rendszerelméletbe.* Budapest: Gondolat Kiadó. 209–225.

NAT 2020 = 5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 17: 290–447.

Pápay György 2012. Haza és haladás – kultúra és innováció. *Kortárs* 56/3: 85–90.

Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) 2001. *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*. Budapest: Books In Print.

Rási Szilvia 2020a. Tanárszakos hallgatók szemináriumi dolgozatainak metadiszkurzív szempontból történő elemzése. In Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség. A Variológiai Kutatócsoport 9. nemzetközi tankönyvkutató konferenciájának tanulmányai.* Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kara. 193–201. https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.393

Rási Szilvia 2020b. A cím és a kulcsfogalom tudományos szövegalkotásban betöltött szerepe. In Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból.* Eger: EKE Líceum Kiadó. 393–402. https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.393

Rási Szilvia 2023. *Egyetemi hallgatók tudományos szövegalkotása: a szakdolgozat mint pedagógiai szövegtípus többdimenziós vizsgálata.* Doktori disszertáció.

Tolcsvai Nagy Gábor 2015. A nyelvtudomány szerepe a tudás és a közösségi lét megalapozásában. *Magyar Tudomány* 2: 172–176.

Tolcsvai Nagy Gábor 2016. Posztkoloniális korszak a magyar nyelv és nyelvközösség történetében. *Magyar Nyelvőr* 140: 387–406.

Tolcsvai Nagy Gábor 2017a. *A magyar nyelv jelene és jövője.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Tolcsvai Nagy Gábor 2017b. Bevezető. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője.* Budapest: Gondolat Kiadó. 19–31.

Tolcsvai Nagy Gábor 2019. Az anyanyelv-pedagógia feszültségviszonyairól. *Magyar Művészet* VII/4: 12–17.

Veszelszki Ágnes 2016. Academic Writing, wissenschaftliches Schreiben, tudományos írás. Egyetemi hallgatók írásos produktumai – stilisztikai és grammatikai szempontból. In

Ilona Feld-Knapp (szerk.): *Grammatik. Cathedra Magistrorum – Lehrer-forschung 3.* Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. 286–305.

Internetes hivatkozások

W1: A magyar nyelv és a felsőoktatás. Jelentés a magyar nyelv napjáról szóló 66/2011. (IX. 29.) OGY-határozatban foglaltak végrehajtásáról. Budapest: EMMI. 2012.14. https://2010-2014.kormany.hu/download/c/a8/b0000/Magyar%20nyelv%20napja.pdf (2023. 12. 01.)