

## Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzése 2.

*Az Iskolakultúra 2005. szeptemberi számában a tankönyvek bőséges, szinte már kaotikus kínálatából három-három általános, illetve középiskolai irodalomtankönyvet vettünk szemügyre. Írásunk második részében néhány nyelvtankönyv elemzésére vállalkozunk.*

### Nyelvtan tankönyvek

**A** következő elvárások határozzák meg leginkább a nyelvtan és kommunikáció tanítását: – kommunikációs képesség fejlesztése szóban (verbális, nonverbális) és írásban;

- kommunikációs normák ismerete és kreatív használata;
- a nyelv jelszerű természete, szemiotikai alapismeretek;
- nyelvi elemek és szabálykészlet ismerete, tudatos és kreatív használata (fonetika, fonológia, morfológia, szintaxis);
- szövegtani alapismeretek és gyakorlatok: szövegértési-szövegalkotási képességek fejlesztése;
- szókincsfejlesztés;
- stilisztikai ismeretek, szövegalkotás szabályai, szöveg- és beszédműfajok;
- helyesírás, helyes ejtés;
- az információs robbanás által megváltozott kommunikációs környezet ismerete;
- tájékozódás és jártasság az új kommunikációs lehetőségek körében: internet, multimédia, chat stb.;
- tömegkommunikáció definíciója, formái, hétköznapi megjelenései (meggyőzés, manipuláció hatásmechanizmusai);
- a vizuális és verbális kommunikáció kapcsolata.

### Általános iskola

A nyelvtan tankönyvek helyzetében azóta történt változás, amióta a nyolcvanas évek végén jelentkező alternatív programok (NYIK – *Zsolnai József*, NyKIT – *Bánréti Zoltán*) előtérbe helyezték a kommunikációs képességek fejlesztését. Az alternatív programok reagáltak először arra a változásra, ami a nyelvtudományban már a hatvanas évek óta jelentkezett. A nyelvtan tanítás általában a leíró nyelvtan kategóriáinak és szabályainak megtanítását jelentette csak, melyet kiegészítettek a fogalmazás és stilisztikai ismertek és a helyesírás tanításával. A kommunikációs és a nyelvi alkotó képesség kreatív jellegére nem helyeződött elég hangsúly. A modern generatív grammatika nem tudott adaptálódni a magyar pedagógiai kultúrába, általános iskolában egyedül az NyKIT program volt ebben következetes, de nem tudott számos ok miatt elterjedni.

Elemzési szempontjaink ugyanazok maradnak, mint az irodalom tankönyvek esetében, de különös hangsúlyt fektetünk arra, hogy mennyire ad teret az adott tankönyv a kommunikációs képességek fejlesztésének.

A nyelvtan esetében fontos szerepe van a feladatgyűjteményeknek, de a mostani vizsgálatot ez nem érinti, így a feladatok és kérdések esetében csak a tankönyvekben megjelenő kérdésekre térünk ki.

Az általános iskolai nyelvtan tankönyvek közül kettőt elemzünk részletesen:

1. Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: Magyar nyelv és kommunikáció, Tankönyv az 5–6. évfolyam számára, Nemzeti Tankönyvkiadó;

2. Takács Etel: A magyar nyelv könyve 5–6., Nemzeti Tankönyvkiadó.

1. Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: Magyar nyelv és kommunikáció, Tankönyv az 5–6. évfolyam számára, Nemzeti Tankönyvkiadó

### *Szemlélet*

alapvetően leíró nyelvtani szemlélet, de színesíti a kommunikáció modern elmélete, gyakorlata, és ez a feladatokon keresztül életközelivé teszi a tananyagot.

### *Stílus, érdekesség*

– a nyelvtudomány viszonylag széles területéről válogatja a tananyagot, így érdekes tud maradni a gyerekek számára, alkalmas arra, hogy egy tudományt közel hozzon hozzájuk;

- jól érthető, logikus, jól tagolt szöveg (vizuálisan is);
- sok témából építkeznek;
- érdekes, életközeli a szövege;
- figyelembe veszi a 10–12 éves gyerekek érdeklődését és életkori sajátosságait;
- sok ábra, rajz, mely nem egyszer humoros, kedves. (2. melléklet)

### *Tankönyvi szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk*

- sok ábra, illusztráció;
- színek használata;
- lényegkiemelő részek; (2. melléklet)
- felsorolások, összefoglalók;
- laza szövegtükör, nagy betűk, széles margó; (2. melléklet)
- jól átlátható egy kisdíák számára is.

### *Didaktika, differenciálás, tanulhatóság*

- a tananyagegységek szerkesztése, egymásra építése logikus, követhető;
- differenciálásra nincs utalás;
- jól átlátható, követhető szöveg;
- a könyv végén összefoglaló táblázatok, melyek átláthatóvá teszik a tananyag szerkezetét, felépítését, a köztük lévő kapcsolatrendszer azonban nem mutatja meg;
- nem riaszt el a nyelvtudománytól, beágyazza azt a hétköznapi kontextusba;
- igényli a gyerekek kreativitását.

### *Kérdések, feladatok*

- témánként összefoglaló kérdések találhatók;
- a feladatgyűjtemény külön elemzése lenne szükséges.

### *Arányok, aránytalanságok a tananyagban*

- széles, jó tematika (nyelvtörténet, nyelv leírása, kommunikáció);
- a 6. részben aránytalanul túlteng a leíró nyelvtan.

## 2. Takács Etel: A magyar nyelv könyve 5–6., Nemzeti Tankönyvkiadó

### *Szemlélet*

- alapvetően leíró nyelvtant tanít, a kommunikáció esetében annak írott formáját részesíti előnyben;
- hagyományos szemléletű nyelvtanköny modernizált változata, melyben a grammatikai ismeretek a leghangsúlyosabbak.

### *Stílus, érdekesség*

- széles témaválasztás;
- sok és érdekes mintaanyag, melyekhez jó és részletes elemzés tartozik;
- jók a magyarázó szövegek, bár többször szárazak és dialektikusak;
- igényli a gyerekek véleményalkotását, közvetlenül szólítja meg őket.

### *Tankönyvi szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk*

- túl zsúfolt szöveg, az életkori sajátosságoknak nem felel (1. melléklet)
- vizuálisan kevésbé tagolt szövegegységek;
- egyszínű, a kiemeléshez szükséges lenne egy eltérő szín; (2. melléklet)
- kiemelések csak félkövér betűtípussal vannak;
- az ábrák és táblázatok nem átláthatók a sűrű szövegben;
- mintaszövegeket tartalmaz, melyek sokszor elvesznek a szövegben;
- illusztráció csak mellékesen, funkció nélkül van, száma kevés.

### *Didaktika, differenciálás, tanulhatóság*

- a könyv vizuális képe miatt nehezen tanulható;
- nagyon erősen igényli a tanár jelenlétét;
- átfogó didaktikai koncepcióval nem rendelkezik.

### *Kérdések, feladatok*

- kevés kérdés, feladat található, azok is elvesznek a sűrű szövegben.

### *Arányok, aránytalanságok a tananyagban:*

- sok a leíró nyelvtan, hagyományos struktúra;
- az írott kommunikációt részesíti előnyben, a kommunikációval egy 16 oldalas elméleti fejezet foglalkozik csak;
- nem mutat rá a tudomány széles témaválasztási lehetőségére.

### **Középiskola**

Az arányokat is meghatározták ezek a tankönyvek, hiszen az I–II. évfolyam tankönyve együtt nem tesz ki 300 oldalt.

A következő nyelvtan tankönyveket vizsgáljuk:

1. Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9–10. évfolyam számára, Nemzeti Tankönyvkiadó számára.
2. Honti Mária – Jobbágyiné András Katalin: Magyar nyelv I–II., Nemzeti Tankönyvkiadó.

**1. Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9–10. évfolyam számára, Nemzeti Tankönyvkiadó számára**

*Szemlélet*

- alapvetően a hagyományos leíró nyelvtani szemlélet határozza meg, a leíró nyelvtan szabályait tanítja, ugyanakkor az ehhez társítható modernebb nyelvészeti területeket és eredményeket is érinti, mint például szövegten, illetve a kommunikáció bizonyos területei (tömegkommunikáció, média);
- erős hangsúlyt fektet a kommunikációra.

*Stílus, érdekesség*

- könnyen olvasható, jól érthető, logikus, példák, ábrák;
- motiváló, érdekes szövege van;
- változatos, sokszínű témaválasztás.

*Tankönyvi szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk*

- lényegkiemelő részek;
- satírozott háttér;
- félkövér kiemelések;
- egyes leckék végén összefoglaló kérdések;
- laza szövegtükör, széles margó;
- táblázatok, ábrák;
- humoros illusztrációk, ábrák.

*Didaktika, differenciálás, tanulhatóság*

- átfogó didaktikai koncepció nincs benne;
- a tananyagegységek szerkesztése, egymásra építése logikus, követhető;
- differenciálásra nincs utalás;
- jól átlátható, követhető szöveg;
- a könyv végén összefoglaló táblázatok, melyek átláthatóvá teszik a tananyag szerkezetét, felépítését, a köztük lévő kapcsolatrendszer azonban nem mutatja meg; *(lásd a 9. mellékletet!)*
- nem riaszt el a nyelvtudománytól, beágyazza a nyelvtudományt a hétköznapi kontextusba;
- igényli a gyerekek kreativitását.

*Kérdések, feladatok*

- a leckék végén számon kérő kérdések;
- a feladatgyűjtemény külön elemzést igényel.

*Arányok, aránytalanságok a tananyagban*

- a nyelvtudomány sok területét érinti, egymáshoz jól arányított egységek;
- a kommunikáció súlya megfelelő;
- a tömegkommunikáció és média szerepeltetése már megjelenik.

**2. Honti Mária – Jobbágyiné András Katalin: Magyar nyelv I–II., Nemzeti Tankönyvkiadó**

(Ez a tankönyvsorozat volt a '78-as tantervhez kapcsolt első korszerű szemléletű gimnáziumi nyelvtan könyv, itt jelent meg először hangsúlyosan a szövegten.)

*Szemlélet*

- a hagyományos leíró nyelvtan szemléletén alapszik, ebből nem lép ki;
- beemeli a szövegtan bizonyos részeit, illetve a nyelvi rendszer ismertetésekor bizonyos kommunikációs szempontokra is kitér;
- alapvetően azonban már nem tekinthető egyértelműen korszerűnek (25 évvel ezelőtti megjelenésekor azonban kimagaslóan az volt!).

*Stílus, érdekesség*

- kevéssé motiváló a szöveg, kissé száraz – a sok magyarázat miatt kissé pedáns, unalmas, ezért a tanár számára is nehéz tanítani; (4. melléklet)
- túlteng benne a magyarázat;
- a feladatok száma kevés, nem életszerű;
- szűk tematikából (a nyelvtudomány köréből nagyon korlátozottan merít) választ.

*Tankönyvi szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk*

- lényegkiemelő részek a margón, ez jobban átláthatóvá teszi a tananyagot (a reform irodalomtankönyvek is ezt a módszert alkalmazták); (4. melléklet)
- nagyrészt magyarázó szövegek, kevés példával, néha ábrák, táblázatok szerepelnek benne; (lásd a 4. mellékletet!)
- a fejezetek összefoglaló kérdéssorral kezdődnek, majd feladatokkal folytatódnak;
- a feladatok után következik az elméleti rész;
- az I. kötet végén szöveggyűjtemény;
- a II. kötet végén leíró nyelvtani táblázatok;
- illusztráció nincsen.

*Didaktika, differenciálás, tanulhatóság*

- az egységek egymásra épülnek;
- egy-egy témán belül a bevezető feladatok készítik elő a magyarázatot, ez a szokatlan logika újszerű megoldás volt;
- differenciálásra nincs utalás;
- tanulhatósága szárazsága miatt kívánivalót hagy maga után. (4. melléklet)

*Kérdések, feladatok*

- témák előtt felvezető kérdések, feladatok;
- feladatgyűjtemény hiányában valójában szegényesek a feladatsorok;
- előny viszont, hogy sok irodalmi idézetet (versrészletet) használ a példákhoz.

*Arányok, aránytalanságok a tananyagban*

- még a leíró nyelvtant tekinti elsődlegesnek;
- túl sok a magyarázó szöveg;
- nem közelít az élethez, a valós kommunikációhoz;
- rossz értelemben „akadémikus” .

**Összefoglalás (1)***A vizsgált általános iskolai irodalom tankönyvek általános problémái*

- általában nem rendelkeznek átfogó didaktikai koncepcióval;
- tematikus és kronologikus szempontok keveredése;
- 7–8. osztályban eltérnek a tematikus szempontoktól, ez erőltetett struktúra ebben a korosztályban;
- a frontális osztálymunkának kedveznek;
- nem veszik figyelembe teljes mértékben a diákok érdeklődését.

*A vizsgált általános iskolai irodalom tankönyvek pozitívumai*

- a tematikus felosztás az 5–6. évfolyamon jó megoldás;
- a kérdések, feladatok aránya jó, általában vannak kreatív feladatok is;
- igényes kivitel, jól átlátható, tanulható tankönyvek;
- figyelembe veszik az életkori sajátosságokat;
- nem esnek bele a sokszerzőjűség és a sok mű elemzésének hibájába (5–6. osztályban);
- lehetőség van egy művel hosszasan foglalkozni, nem kell kapkodni (5–6. osztályban);
- lehetőséget adnak a tanári kreativitásra is.

*A vizsgált középiskolai irodalom tankönyvek általános problémái (2)*

– túlzásúfoltak információval, nem olvasókat nevelnek, hanem irodalomtörténeszeket képeznek;

- több esetben inkább a tanárnak szólnak, mint a diákoknak;
- műértelmezési sémákat adnak meg ahelyett, hogy az értelmezési kódokat tanítanák meg;
- reprodukcióra készítetnek;
- kevés a kreatív, szövegalkotási feladat;
- túl nagy hangsúly esik az irodalomtörténetre, életrajzi összegzésekre, korrajzokra (értelmezői prekonceptiókra, melyeket a diákok öntudatlanul is átvesznek);
- kimarad az olvasás élményszerűsége;
- az egyéni olvasmányélmények beemelése csak a pedagóguson múlik, a könyvek erre nem készítetnek (lektűr, krimi hatáskeltő eszközei, ifjúsági olvasmányok elemzése stb.);
- a tanulásszervezést tekintve a frontális tanításnak kedveznek;
- gyakorlatilag nincs didaktikai koncepciójuk, hacsak az annak nem nevezhető, hogy végig kell haladni az irodalomtörténeten, a didaktika főleg a különböző szövegtípusokban, kiemelésekben jelenik meg, míg a tananyag-elrendezésben, elméleti ismeretek rendszerének összehangolásában már nem;
- az irodalmi kánon túlzottan maximalista;
- kevesebb mű, mélyebb elemzés, szövegértés fejlesztés kellene;
- tömegkommunikáció, multimédia, Internet elemzése kimarad;
- vizsgára, a következő iskolafokra készítetnek fel leginkább, minden egyéb – az irodalomtanítás szempontjából fontosabb – szempont háttérbe kerül;
- nincs kapcsolat a nyelvtan-kommunikációs tananyaggal, irodalom és más művészetek ágak összekapcsolása esetleges.

*A vizsgált középiskolai irodalom tankönyvek pozitívumai*

- az irodalomtörténeti és -elméleti ismeretek általában korrektek, megbízhatóak;
- a tankönyvek kivitele igényes;
- vizsgákra, felvételikre jól felkészítenek (az új típusú érettségire már kevésbé);
- tanárok és diákok számára jól használható kézikönyvek;
- többféle sorozat közül lehet választani (nehézség szerint is vannak választási lehetőségek: elit gimnázium számára éppúgy, mint nem a magyar nyelv és irodalomra koncentrááló szakközépiskolák számára).

*A vizsgált általános és középiskolai nyelvtan tankönyvek általános problémái*

- a leíró nyelvtan túlsúlya;
- grammatika-kommunikáció-szövegtan közötti arányeltolódás a legelső javára: grammatikai szabályrendszer túlzott megjelenítése;
- a kommunikációs képességfejlesztés még nem elsődleges;
- az információfeldolgozás technikái kimaradnak;
- a kommunikációs normakövetés, normasértés technikáira nincs útmutatás;
- beszédtechnikai gyakorlatok hiánya;

– különválnak a nyelvtan az irodalomtól, bár sokkal kevésbé mint az irodalom a nyelvtantól;  
 – hiányzik még az információs robbanás által megváltozott kommunikációs környezet bemutatása, nem segítik elő a tájékozódást és jártasságot az új kommunikációs lehetőségek körében (internet, multimédia, chat, stb.).

*A vizsgált általános és középiskolai nyelvtan tankönyvek pozitívumai*

– egyre nagyobb teret kap a kommunikáció és a szövegten;  
 – a tömegkommunikáció és média bemutatása is itt-ott megjelenik már  
 – a nyelvtudomány tematikájának egyre szélesebb spektruma kerül a tankönyvekbe, jóllehet a grammatika elsődleges marad;  
 – vannak már jó minőségű, jól tanulható tankönyvek.

## Melléklet

### 1. melléklet. Takács Etel: *A magyar nyelv könyve* 5–6.

*Kommunikáció, információ című fejezet 21.*

ben két beszédpart (a *feladó*: a beszélő és a *címzett*: a hallgató) közvetlen kapcsolatban (kontaktusban) van egymással; szerepük kölcsönösen váltakozik; a téma – vagyis tágabb értelemben: a beszélgetés tárgyának sokféle összefüggése. a (kontextus) – mindkettőjük számára ismeretes. A *kód* – foltehetően – a beszélgetők közös anyanyelve; beszédük a nyelv szavait és szabályrendszerét alkalmazza, de a beszédet nyelven kívüli jelzések (gesztusok és mimika) kísérik.\* Beszélgetés közben a kommunikáció *csatornája* a hanghullámokat közvetítő levegő. Megtörténhet persze, hogy a beszélgetők – valamilyen okból – *nem értik meg* egymást; ilyenkor kérdések, kiegészítő magyarázatok szopták helyreállítani a sikeres, zavartalan kommunikációt.

– Példánk a kommunikáció számos egyéb változatát említették meg. Emberek között többféle csatorna, vagyis: közvetítő közeg teremthet kommunikációs kapcsolatot (levélírás, távirat, telefon).

– A *tömegkommunikációs eszközök* (a sajtó, a rádió, a televízió) „egyirányú csatornán” közvetítenek információkat; a „címzettek” *közvetlenül* nem válaszolhatnak a „feladó”-nak; egy-egy műsorra vonatkozó gondolataikat, véleményüket más úton – telefonon, levélben – juttathatják el az újság, a rádió, a televízió szerkesztőségébe.

– Az említett tömegkommunikációs eszközök tájékoztató közleményeihez hasonló az *ismeretterjesztő könyvek* információkövetítő szerepe is. A *regények* és a *versek* másfajta eszközökkel: a *művészi kommunikáció* eszközeivel közvetítik az író vagy a költő gondolatait, érzéseit, állásfoglalását. Az irodalmi műveket másképpen olvassuk, mint az ismeretterjesztő könyveket: az elbeszélő művek cselekménye és a lírai versek képei mögött a hozzánk is szóló üzeneteket keressük. A *képzőművészet* és a *zeneművészet* alkotásai sajátos kódrendszerben: a formák, színek, hangok „nyelvén” szólnak hozzánk.

A kommunikáció híradást, tájékoztatást, közlést, információcserét jelent.

A kommunikációs folyamat tényezői:

- **üzenet (információ)**
- **kód (nyelvi és nem nyelvi)**
- **feladó**
- **címzett**
- **csatorna**
- **kapcsolat (kontaktus)**
- **külső körülmények (kontextus)**

\* A kommunikáció nyelven kívüli jelzőkészségének alkalmazását – amely mindig kíséri, néha helyettesíti is a beszédet – *metakommunikációnak* nevezzük.

Takács Etel könyve nehezen olvasható, tanulható könyv, mert túl sűrű a szöveggép, a kurzív szavak elvesznek a szövegben, kiemelő funkciójuk megszűnik. A félkövéren szedett elméleti összefoglaló ismeretek jól láthatók, tanulhatók. Szellősebb, tanulhatóbb szöveggépre lenne szükség, hiszen 11–12 éves gyerekeknek szól ez a tankönyv. Éppen ezért az életkori sajátosságokat nem veszi figyelembe a szerző.

2. melléklet. *Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: Magyar nyelv és kommunikáció 5–6. évf. 137., illetve 154.*

Földrajzi nevek

Komáromi kisleány, vigyél által a Dunán,  
A Dunán, a Dunán, vigyél által a Dunán...



A földrajzi nevek a tulajdonnevek családján belül a legváltozatosabb formájú nevek. A népdalban a *Duna* egyelemű nevének a helyesírásával még könnyen megbirkózhat. A többelcsmű, bonyolultabb névformák helyesírásához már több szabályt kell megjegyezned.

A földrajzi neveket helyesírási szempontból három nagy csoportba sorolhatjuk: vannak közöttük egyelemű és az **egybeírt** nevek, **kötőjeles**, **különírt** elemekből álló földrajzi nevek.

Elsőként az **egyelemű** és az **egybeírandó** földrajzi nevek helyesírását vizsgáljuk.

Duna, Rába, Mecsek; Magyarország, Kisalföld, Szigetköz

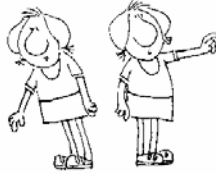
A folyók, hegyek nevét, az országok, tájegységek nevét nagybetűvel kezdjük. Hasonlóképpen kell írni a városok, városrészek elnevezéseit is (pl. *Komárom, Budapest; Ferencváros, Budafok*).

A **kételemű földrajzi nevek** egy része úgy keletkezett, hogy egy megkülönböztető jelzőt kapcsoltak az előző, egybeírandó nevekhez. Így pl. a *Duna* egyik ága a *Mosoni-Duna* nevet kapta. Az országrészeket az égitárak megjelölésével is elnevezhetjük: *Nyugat-Magyarország*. Más esetben a tájegység nagy városának a neve szolgál megkülönböztető előtagként: *Sárköz* → *Kalocsai-Sárköz*.

Jól látható, olvasható szövegtükör, egy oldalon nem szerepel túl sok információ, figyel arra is a szerzőpáros, hogy milyen korosztály számára készült a tankönyv. A zöld háttér jól kiemeli a lényeges részeket, a vicces rajz a téma szárazságát próbálja csökkenteni. Éppen ellentéte ebből a szempontból Takács Etel könyvének. Bár a kételemű földrajzi nevek szövegbeli elhatárolása már nem annyira erős, mint az egyeleműé volt. A szerkesztésben vannak következetlenségek.



## A mutató névmás fejezet 154.



## ● Rámutatás

- Azt hozzátok **ide!**
- **Itt** van. **Ezt** kérted?
- Nem **ennyit** és nem **ilyent**.

...nélkülük sem **itt** nem tud senki uralkodni...



## ● Utalószerep

- ...nagy kárt szenvedne országod.
- Hogy **ez** ne legyen...

...a jövevények **akkora** hasznót hajtanak, hogy méltán állhatnak a királyi méltóság hatodik helyén.

A mutató névmások **főnévi, melléknévi, számnévi** vagy **határozószói** értékűek lehetnek.

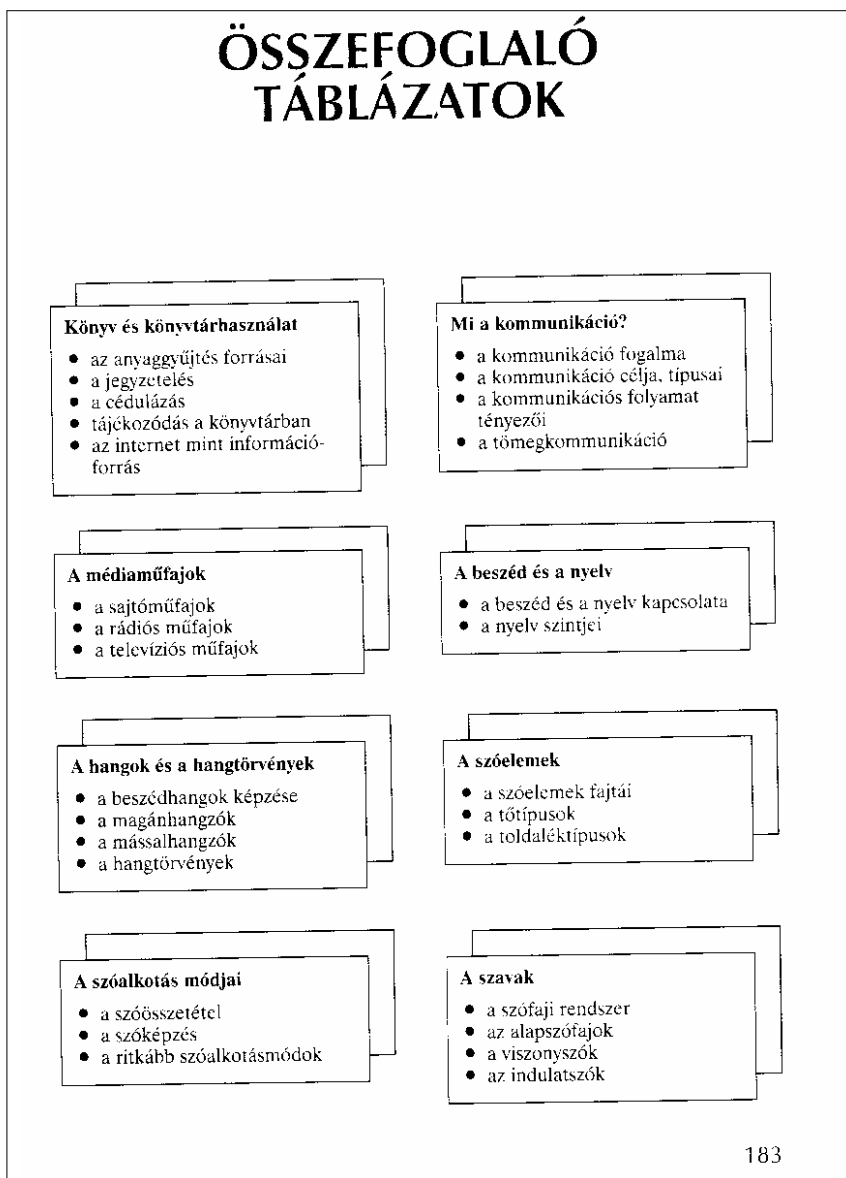
## MUTATÓ NÉVMÁSOK

Főnévi	Melléknévi	Számnévi	Határozószói		
			helyre utalók	időre utalók	egyéb körülményre utalók
<i>ez</i>	<i>ilyen</i>	<i>ennyi</i>	<i>itt</i>	<i>akkor</i>	<i>így</i>
<i>az</i>	<i>olyan</i>	<i>annyi</i>	<i>ott</i>	<i>akkor</i>	<i>úgy</i>
<i>emez</i>	<i>ekkor</i>	<i>emennyi</i>	<i>enitt</i>	<i>eddig</i>	<i>ugyanígy</i>
<i>amaz</i>	<i>akkora</i>	<i>amennyi</i>	<i>amott</i>	<i>addig</i>	<i>ugyanígy</i>
<i>ugyanaz</i>	<i>efféle</i>	<i>ugyanennyi</i>	<i>ugyanitt</i>	<i>ezután</i>	<i>ekképp</i>
<i>ugyanaz</i>	<i>afféle</i>	<i>ugyanannyi</i>	<i>ugyanott</i>	<i>azután</i>	<i>akképp</i>
	<i>ilyenféle</i>		<i>ide</i>		
	<i>olyanféle</i>		<i>oda</i>		
	<i>ilyesmi</i>		<i>innen</i>		
	<i>olyasmi</i>		<i>onnan</i>		
	<i>emilyen</i>				
	<i>amolyan</i>				
	<i>ugyanilyen</i>				
	<i>ugyanolyan</i>				

A **magas** és a **mély hangrendű párok** a dolgok, személyek, tulajdonságok, mennyiségek vagy a körülmények közeli és távoli voltára utalnak (*ez* – *az*, *ilyen* – *olyan*, *ennyi* – *annyi*, *így* – *úgy*).

A táblázat is szellős, jó beosztású, könnyen áttekinthető, ez is azt bizonyítja, hogy a szerzők, szerkesztők tisztában voltak azzal, hogy milyen korosztálynak szánják a könyvet.

3. melléklet. *Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: Magyar nyelv és kommunikáció 9–10. évf. 183.*



Ez a táblázat az egész éves tananyagot próbálja meg táblázatba rendezni a legfontosabb fogalmakkal, témakörökkel. Ez az egész éves tananyag összerendezése szempontjából nagyon jó ötlet, de hibái is vannak ennek a megoldásnak: csak a legfelsőbb szintű fogalmakat mutatja be, például a szóelemeknél lehetett volna (ahogy az összes többinél is) egy két példával, fogalommal a tananyag alsóbb szintjeit is bemutatni. Milyen tőtípusok vannak? Stb. További hibája a táblázatnak, hogy az egymással összekapcsolódó elemeket nem jeleníti meg. Ha összefoglalás, akkor az is szerencsés lett volna, ha az egyes fő csomópontok mellett a tankönyvi oldalszámot is szerepeltették volna, amely gyors és könnyű keresést tett volna lehetővé a tananyagban. Mindenesetre a szándék dicséretes, a didaktikai hibákat a pedagógus ki tudja küszöbölni.

4. melléklet. Honti Mária – Jobbágyiné András Katalin: Magyar Nyelv II. 112–113., illetve 128.

A szóelemek fejezetből

**az előhangzó** A szótövek és a toldalékok között egyes alakokban egy rövid magánhangzó (a – e, o – ő) jelenik meg. Ezeket – leíró szempontból – a toldalékok részének tekinthetjük mint előhangzókat. Szerepük általában az, hogy megkönnyítsék a kiejtést, feloldják a mássalhangzók esetleges torlódását.

**a szavak alakrendszere** Az egyes szófajokra jellemző, hogy milyen morfémapcsolatban fordulhatnak elő szótövekként. Az egy szótövből létrehozható szóalakok száma és az alakok egymáshoz való viszonya rendszert alkot. Ezt nevezzük a szavak alakrendszerének (paradigmájának). Az egy alakrendszerbe tartozó szavakat nyelvtani szempontból ugyanazok a jegyek jellemzik.

Tekintsük át a két legteljesebb alakrendszert: az igékét és a főneveket!

**az ige alakrendszere** Az igező a mondatban nem önmagában áll, a magyar mondatban az igealak (ő jelentésén túl még kötelezően öt jelentésmozzanatot tartalmaz: a cselekvés módjának, idejének, a cselekvő személyének, számának, a tárgy határozottságának jelölését. Tehát:



Ez alól nem kivétel például az *ad, kér* szóalak sem, ezek mivel egy ragozási sor részei – éppen a többi alakoktól való különbözésükkel, a morfémap hiányával fejezik ki, hogy az ige kijelentő módú (jele: Ø), jelen idejű (jele: Ø), E/3. személyű és alanyi ragozású (ragja: Ø). Ezt a jelentéssel bíró hiányt úgy tekinthetjük mint zérómorfémát (tehát: *ad + Ø + Ø + Ø*). — VIII. számú TÁBLÁZAT

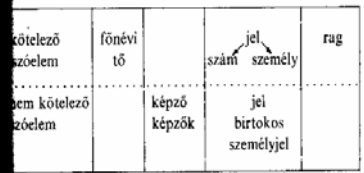
Az igék alakrendszerét bemutató táblázatban két helyen is találunk morfémapcsolatot helyett önálló szavakkal álló álszótagnak: *sétálni fogok, sétáltam volna*. A bennük levő álszó az időjel fog, illetőleg a módjel (volna) szerepét töltik be. Egy-egy magyar ige teljes alakrendszerében legkevesebb 37 alak van, a tárgyas igéknek pedig 80 alakja.

A régi magyar nyelvben az igék egy részének a többiekétől eltérő anyi ragozása volt, ezt nevezzük az E/3. személyben levő -ik-ről es ragozásnak. Az ikes ragozás eredetileg az alaki eltéréssel jelentéskülönbséget is kifejezett. Az ikes igék szenvedő, illetve visszaható telmük voltak: *tör török, hajjal – hajlik*. Napjainkban az ikes ragozásnak ez a jelentés-megkülönböztető szerepe nagyrészt megszűnt, mert felbomlóban van ez az alakrendszer. Az ikes igék egy részében az is kötelező az ikes ragozás használata: a kijelentő mód E/1. és E/3. személyű igealakokban: *eszem, eszik*. Helyes és ajánlatos a felöltő mód E/1. személyében is: *egyem*. Egmás mellett: állnak és gyarant helyesek a feltételes mód jelen idejében és a felszólító módn az eredeti: *enném, ennél, (ő) ennek*, illetőleg *(ő) egyék* és a már nem ikes: *(én) ennek, ennél, enne, egyen*, de az előbbiektől választékosabbak.

Változás van abban is, hogy mely igéket tekintünk ikeseknek és milyen mértékben. Az *eszik, iszik, alszik*, a visszaható *mosakodik* és ige, de a *vadászik, reggelizik, időzik* már csak az E/3. személyben igazandó ikesen, a *fuldoklik* pedig a *fuldokol* alakkal váltakozhat.

— IX. számú TÁBLÁZAT

A magyar főnevek az igékhez hasonlóan háromféle toldaléppal vehetnek fel: képzőt, jelet, ragot. Kötelező a főnevek szóalakjában a számra és az esetre utalás. A mondatban minden név vagy egyes, vagy többes számban és valamilyen esetben áll. Tehát:



Honti Mária és Jobbágyiné könyve szintén a nyolcvanas évek gimnáziumi reformtankönyveihez kapcsolódnak. A margószéli jegyzetek, kulcsszavak, a bekezdésekkel átláthatóan tagolt szövegtükör a tanulhatóságot erősíti. A táblázatok, egyszerűek, jól átláthatók. Utalások vannak a főszövegben a könyvvégi összefoglaló táblázatokra. A szövegen belüli kiemelésben az elméleti rész – félkövér, példa – kurzív felosztást alkalmaznak, ez jól kezelhetővé teszi a fejezeteket. Az olvasó szemét azonnal irányítani képes. A szöveg egyszerű, lényegretörő, jól tanulható.

*Kétarcú nyelvi jelenségek fejezetből*

## Kétarcú nyelvi jelenségek

Mindig vitathatatlank-e a mondathatárok?  
Kétarcú szerkezetek, szófajok, toldalékok  
Szó, álszó vagy toldalék-e az igekötő?  
Mi az átmeneti, mi a kettős és mi az alkalmi szófajosság?

1.

Olvasátok el a szöveggyűjteményből Déry Tibor írását! [11]

- a) Keressétek meg a szövegben azokat a részleteket, ahol nem egészen egyértelmű a mondatbeli szerepük, tagmondat vagy mondatrész értékű-e egy-egy nyelvi szerkezet vagy szóalak! Magyarazzátok meg, mi az oka e nyelvi jelenségek átmeneti jellegének!
- b) Hogyan jelzi az író az írásjelekkel azt, hogy egy-egy részletet a mondat egészéhez lazábban vagy szorosabban kapcsolódónak tekint-e?

2.

- a) Vizsgáljátok meg az igekötők jellemző szófaji tulajdonságait! Mi a tipikus mondatbeli szerepük, mi jellemzi alaktani viselkedésüket, hogyan módosították az alapszó jelentését?

*Alaposan elbeszélgettük az időt. – Nem lesz minden kutatóból világhírű feltaláló – Beüvegezték az ablakot. – Hátranézett, mielőtt kilépett volna. – Se előre, se hát nem mehettünk ki az utcából. – Elüldögélt egy kicsit még nálunk. – Meg tudod csinálni, amire kérelek? – Meg. – Lassan ment végig az úton. – Az utcán végig ismert rösök jöttek vele szembe. – Megvetett minden önzést, kicsinyességet.*

- b) Soroljatok fel néhány olyan szót, amelyben az igekötőtől teljesen új jelentést kapott az ige!
- c) A feladat mondatai közül melyik igekötős igében van jelentésbeli kapcsolat az igekötő és az ige képzője között?

3.

- a) Az alábbi mondatok megjelölt szavai közül melyiket tartjátok névutós kapcsolatnak (tehát álszintagmának), melyiket önálló szavak kapcsolatának (tehát szintagmának)? Van-e olyan, amelyben nehéz volt dönteni, mert átmenetet képviselnek e kettő között?

128

Hontiék könyve azt a nem túl gyakori megoldást választotta – s e mögött didaktikai koncepció húzódik meg –, hogy először a feladatok segítségével felfedezteti a nyelvi szabályokat, s csak azután foglalja össze elméleti keretbe. Ez pedagógiailag és nyelvészeti szempontból is nagyon korszerű megoldás volt, hiszen a spontán szabályalkalmazás tudatossá tételére épít. Ez sokkal szerencsésebb út, mint a szabályok bemagolása utáni alkalmazás. Más kérdés, hogy a pedagógus természetesen kezdhette az elméleti résszel, de a tankönyv struktúrája nem ezt a megoldást sugallja.

### Jegyzet

- (1) Az általános, összefoglaló megállapításokhoz kapcsolódnak a függelékben található konkrét tankönyvrészek, illetve a hozzájuk illesztett elemző szövegrészek!
- (2) A fenti, konkrét tankönyveket érintő elemzésekből természetesen kiderülnek az egyes állításokkal kapcsolatos kivételek, itt főleg az általános képet igyekeztem összerakni.

## Irodalom

- A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei.* (2000) Budapest. 272.
- Almási Miklós (1992): *Anti-esztétika. Séták a művészetfilozófiák labirintusában.* T-Twins Kiadó, Budapest. 14–27.
- Arató László – Pála Károly (1995): *Beavatás. Irodalom- és szövegértelmezés.* Keraban Kiadó, Budapest. 420.
- Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei.* (2000) Budapest. 392.
- Bánréti Zoltán (1994): *Programleírás.* Nodus Kiadó, Veszprém. 103.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 3. 343–366.
- Gordon Győri János (2004): A magyartanítás mestersége – mestertanárok a magyartanításról. Krónika Nova Kiadó, Budapest. 220.
- Heraklész kontra Hercules. Vita a magyartanításról. Fenyő D. György (2000): Az irodalomtanítás állapotáról. *Beszélő*, 7–8.
- Imre Anna (2000): Tankönyvválasztás, tankönyvhasználat az általános iskolában. *Educatio*, ősz, 449.
- Sípos Lajos (1998): *Irodalomtanítás az ezredfordulón.* Pazu-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk. 974.
- Fűzfá Balázs (2002, szerk.): *Irodalom tankönyv – ma.* Pont Kiadó, Budapest. 150.
- Kerber Zoltán – Ranschburg Ágnes (2004): *A középiskolai tantárgyi obszerváció tanulmányai.* OKI. Műhelytanulmányok 6. Budapest. 54.
- Kocsis Mihály (2000): Egy Baranya megyei iskolai tudásmérés néhány vizsgálati területéről. *Iskolakultúra*, 8. 3–13.
- Nemzeti Alaptanterv 2003.* (2004) OM 170.
- Nagy Mária (1988, szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények. 1996–97.* Okker Kiadó, Budapest. 189–193.
- Sípos Lajos (1991, szerk.): *Tantervek, programok a magyar nyelv és irodalom tanításához.* Magyar Kémikusok Egyesülete. 592.
- Kerber Zoltán (2004, szerk.): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában – Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről 2001–2003.* OKI. Budapest. 384.

---

*Az írás annak a tankönyvkutatásnak az első változatú hátér- és előtanulmánya, amely a Commitment Pedagógiai Intézetben folyik. Az írás fő célja az hogy azonosítsa a problémákat, segítsen a további kutatási irányok meghatározásában.*

*Az „A tankönyveket és a tantárgyat érő kihívások” c. fejezet szövege nagymértékben támaszkodik a következő tanulmányra: Kerber Zoltán (2004, szerk.): Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. OKI. Budapest. 49–57.*