

**EMBERKÖZPONTÚ NYELVÉSZET, AVAGY:
MEGOLDHATÓK-E MAGYAR SZAKOS DIPLOMÁVAL
AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI NYELVTANFELADATOK?**

**USER-FRIENDLY LINGUISTICS, OR:
CAN YOU SOLVE GRAMMAR EXERCISES AT PRIMARY SCHOOL
WITH A DEGREE IN HUNGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE?**

DRAHOTA-SZABÓ ERZSÉBET¹

Absztrakt: A szerző annak próbál utánajárni, mi az oka annak, hogy a német szakos hallgatók nyelvtudása hosszú évek óta egyre romló tendenciát mutat. Az okok között lehetnek pl. az idegennyelv-oktatásban alkalmazott módszerek, azaz a ma divatos kommunikatív nyelvoktatás. Mivel az idegennyelvi kompetencia és az anyanyelvi kompetencia szorosan összefüggnek, a baj onnan is eredhet, hogy talán az anyanyelvi oktatás elhanyagolja az explicit nyelvtani ismereteket, mivel itt is a kommunikatív kompetencia áll a középpontban. Az írás ez utóbbi ponthoz kapcsolódik oly módon, hogy általános iskolai magyar anyanyelvi tankönyveket vesz szemügyre. A vizsgált tankönyvek alapján a szerző egy tesztet állított össze, majd ezt oldatta meg magyar szakos egyetemistákkal, leendő magyartanárokkal. Ennek a tesztnek a kiértékelése alapján keresi a választ a címben feltett kérdésre. Így jut arra a következtetésre, hogy az anyanyelv oktatásában is bajok vannak: az új „tudáskonceptió”, az ún. learning outcome az anyanyelvoktatásban ma a „mindent tudni kell”-ben összegezzé, ami azonban aligha elérhető, s értelmetlen is, ahogy a PISA-felmérések eredményei egyértelműen mutatják. Mind az anyanyelvi, mind az idegennyelvi oktatásban reformra van szükség, de – végre – átgondoltra.

Kulcsszavak: kommunikatív idegennyelv-oktatás, kompetenciaalapú nyelv- és nyelvtanoktatás, kompetencia és performancia, új „tudáskonceptió”

Abstract: The author tries to find out why the language skills of German students have been getting worse and worse for many years. One of the reasons may be the methods used in foreign language teaching, that is, today's fashionable communicative language teaching approach. Since foreign language competences and mother tongue competences are closely related, the problem may easily arise from the fact that mother tongue education neglects explicit grammatical knowledge because communicative competence is the main focus there, too. This study is related to the latter point by examining Hungarian native language textbooks used at primary school. Based on these school textbooks, the author compiled a test

¹ DRAHOTA-SZABÓ Erzsébet
egyetemi tanár
Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Nemzetiségi Intézet, Német és Német Nemzetiségi Tanszék és
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar
Német Nyelv és Irodalom Tanszék
drahota@jgypk.szte.hu

which had to be solved by university students becoming teachers of Hungarian in the future. Then, on the basis of the test results, the author tries to answer the question in the title. So it turns out that there are also problems in teaching the mother tongue: the new „knowledge concept”, the so-called learning outcomes in mother tongue education can now be summed up in the fact that „you have to know everything”. However, this objective is hardly attainable and is rather meaningless as the results of the PISA assessment obviously show. In both mother tongue and foreign language education, reform is needed, but it has to be done – at last – in a thoughtful way.

Keywords: communicative foreign language teaching, competence-based language and grammar teaching, competence and performance, new „knowledge concept”

BEVEZETÉS

Hosszú évek óta azt tapasztalom, hogy német szakos hallgatóim nyelvtudása a tanulmányaik kezdetén egyre hiányosabb. A mindennapos oktatói tapasztalat mellett a teszteredmények is ezt mutatják. A tanév elején megíratok hallgatóimmal egy felvételi tesztet az 1990-es évekből, ám az eredmények alapján döntő többségük nem került volna be a felsőoktatásba. A diagnózist évről évre felállítom, s emellett keresem az okokat. Két gyanú merült fel bennem. Az egyik gyanú: a mizéria eredője a felsőoktatást megelőző iskolák idegennyelv-oktatási módszereiben rejlik, konkrétan: a kommunikatív nyelvoktatásban, pontosabban a rosszul értelmezett, a gyakorlatban rosszul megvalósított kommunikatív nyelvoktatásban.² A másik gyanú: a német nyelv nem tudása mögött az áll, hogy hallgatóim a magyar nyelvre vonatkozó tudással sem rendelkeznek elvárt szinten, azaz az anyanyelv oktatásával is baj van.

1. A GONDOLATMENET ELSŐ ÁLLOMÁSA: „(ANYA)NYELVI KOMPETENCIA ÉS/VAGY PERFORMANCIA (?)”

Az első gyanú tehát az volt, hogy a hallgatók hiányos nyelvtudásának az oka az oktatási módszerekben rejlik. Még 2007-ben írtam erről egy cikket, ami technikai okok miatt csak 2011-ben jelent meg a következő címmel: „(Anya)nyelvi kompetencia és/vagy performancia (?)” (DRAHOTA-SZABÓ 2011). A téma ma is aktuális, szorosan kapcsolódik a mostani gondolatokhoz, s minden bizonnyal szakmai vitára is okot ad(hat). Az említett cikk kapcsán megvizsgáltam a kompetenciaalapú oktatás szellemében készült programcsomagokat. Emlékszünk rá, hogy már 2002-ben elkészült *Modernizáció és programfejlesztés* címmel egy dokumentum, melynek szerzői „az elmúlt időszak kutatási és mérési eredményeire alapozva fogalmazták meg a magyar közoktatás modernizációjának szükségességét: a jelentős mértékben megváltozott kulturális környezet kihívásaira választ adó új tudáskonceptióra épülő innováció igényét” (PÁLA 2007). Még ugyanebben az évben elkészült az oktatási programcsomag koncepciója, mely a NAT alapját képezte (vö. PÁLA uo.).

² Ezzel a véleménnyel nem vagyok egyedül, vö. HESSKY Regina (2008: 14) írását a germanisztika szakos hallgatók rossz nyelvtudásáról. Vö. még PUSZTAI (2009).

A Nemzeti Fejlesztési Tervben a sulíNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképző Kht. koordinációs munkájával 2004–2008 között 39 kompetenciaalapú, az élethosszig tartó tanulás képességét megalapozni kívánó oktatási programcsomag született, amelyeket pályázatok keretein belül az oktatásban kipróbáltak és az oktatásba beépítettek.³

A programcsomagok – az általánosan elfogadott terminológia szerint – a kompetenciát az ismereteknek, azok alkalmazási képességének és a kapcsolódó attitűdöknek az összességéként, hármas egységként értelmezik.⁴ Tudjuk, hogy ehhez a hármas egységhez időközben „csatlakozott” az autonómia is. (Csak zárójelben: az általános iskolai tankönyveket megvizsgálva a tanulói autonómiára és felelősségvállalásra valóban nagy szükség van/lenne.)

A Nemzeti Fejlesztési Tervben szereplő kompetenciák közül kettőt vizsgáltam meg akkor alaposabban: az anyanyelvi oktatás kapcsán a szövegértési-szövegalkotási és az idegen nyelvi kompetenciát.

A szövegértési-szövegalkotási programcsomagok általános elveivel egyetértettem, például azzal, hogy meg kell teremteni a differenciált fejlesztés lehetőségét, s a tanulási aktivitást, a „cselekvéses tanulást” előtérbe kell helyezni. Nem lehet vitatkozni a következőkkel sem: „A szövegértési és szövegalkotási képesség mindenfajta tanulás és társadalmi szerepvállalás elemi feltétele” (GÖNCZÖL–VASS 2004).⁵

Mindkét programcsomagnak voltak azonban olyan jellemzői, amelyekkel nem tudtam azonosulni. Először az 1–4. évfolyamra vonatkozó szövegértési-szövegalkotási programcsomag leírásának egyik pontját nézzük meg:

„A nyelvtan tanítását nem a leíró nyelvtan rendszerére építi fel, hanem kommunikációs helyzetekben – a kommunikációs szándék és a közlésben betöltött szerep szempontjából vizsgálva a nyelv alkotó elemeit – tervezi a nyelvhasználat tudatosításának és igényessé fejlesztésének folyamatát. A tanulást ebben a felfogásban két pedagógiai elv szabályozza: az induktívítás és a problémacentrikusság. Azaz az ismeretek helyett a képességfejlesztés kerül a középpontba, melyben a tapasztalásé, a problémamegoldó feladathelyzetekből kiinduló készségeket fejlesztő gyakorlati tevékenysége a vezető szerep. Ilyen módon lehetővé válik, hogy a kisiskolások sokrétű és elnyújtott tapasztalatszerző tevékenység eredményeképpen juthassanak az elemi szintű anyanyelvi ismeretekhez, s – az eddig megszokott gyakorlat-

³ A Kompetencia Konzorcium kiadásában megjelent idegen nyelvi kompetenciát fejlesztő, tankönyvvé nyilvánított szövegértési és szövegalkotási programcsomag megrendelhető a következő oldalról: www.tankonyv.info.hu (utolsó belépés az oldalra: 2018. 05. 20.).

⁴ A kompetencia fogalmához vö. VASS (2007); a kompetenciafejlesztéshez és a kompetenciaalapú oktatáshoz vö. PÁLA Károly, RADÓ Péter, SZEBEDY Tas és VISI Judit kerekasztalvitáját a következő címmel: *A kompetencia az ismeretek, képességek és attitűdök egysége* (lásd irodalomjegyzék); nyomtatott formában vö. in DEMETER (2006). A definícióhoz vö. még: <http://www.wenth.biz/temp/schluessel.pdf>, (utolsó belépés az oldalra: 2018. 05. 20.) – A NAT is ebben a hármas egységben definiálja a kulskompetenciákat.

⁵ Vö. még VASS (2004).

tól eltérően – az absztrakt szintű ismeretek (pl. a szófajtan) átkerüljenek a felső tagozat, sőt a középiskola tananyagába.” (PÁLA 2007: 9) (Kiemelés tőlem – D.-Sz. E.)

Ezek a gondolatok akkor engem mély felháborodással töltöttek el, s ennek meg is próbáltam hangot adni. Úgy éreztem, veszélybe kerül a nyelvtan, merthogy a nyelvtan a magyarórákon sok iskolában addig is elhanyagolt terület volt az irodalomhoz képest, s nekem az a meggyőződése, hogy „ismeretek”, azaz „a leíró nyelvtan rendszerének” ismerete nélkül kompetencia nem alakítható ki; a „tapasztalatszerzés” nem elegendő a „tudatos” és „igényes” nyelvhasználat kialakításához. Azt a véleményt vetettem papírra, miszerint ha az „absztrakt szintű ismeretek (pl. a szófajtan)” az anyanyelvi oktatás során a középiskolába kerülnek át, akkor azzal nemcsak a funkcionális analfabetizmus ellen nem tettünk semmit, hanem az idegen nyelvek oktatását is még inkább ellehetetlenítjük. A nyelvtanításhoz szükséges kontrasztív szemlélet ugyanis nem juthat érvényre „absztrakt szintű ismeretek” nélkül.

Itt van tehát a probléma eredője, gondoltam: az én hallgatóim azért gyengék németből, mert a magyar nyelvtant sem tanulták meg az iskolában „rendesen”, azaz explicit módon.

A cikkben szóltam az idegen nyelvi kompetencia fejlesztését szolgáló program-csomagokról is, pl. azok módszertani alapelveiről, amelyek úgy mond „korrelálnak” az anyanyelvi oktatás alapelveivel. Azt a véleményt képviseltem és képviselem most is, miszerint „a hagyományos, a nyelv rendszerének megtanítására irányuló módszerek” (vö. PÁLA 2007) feladása nem kis kárt okozott. Az teljesen világos, hogy egy nyelvet azért tanulunk, hogy vele „interakciót, produkciót, recepciót vagy közvetítést” végezzünk, hiszen erre való a nyelv. Ezt viszont nem lehet hatékonyan megtenni akkor, ha a nyelv rendszerét nem ismerjük. Annak „felismerése”, hogy a nyelv – így az idegen nyelv is – az emberek közötti kommunikáció eszköze, azaz segítségével „kommunikatív tevékenységeket” hajtunk végre, nem új keletű, forradalmi dolog, sőt arra sem most jöttünk rá, hogy mind a négy alapkészséget (a beszéd- és olvasásértést, a beszéd- és íráskészséget) fejleszteni kell.⁶ Az is könnyen belátható, hogy a növekvő mobilitás szükségszerűen vezetett a nyelvvoktatásban egy ún. performatív fordulathoz. A kommunikatív módszer, a projektmunka, a már említett „cselekvéses tanulás” stb. már általánosan elterjedt oktatási formák, előnyeivel a legtöbb idegennyelv-tanár és diák tisztában van. Ugyanakkor azt is látni

⁶ Hasonlóan „nem forradalmi”, tulajdonképpen semmitmondó a KER (Közös Európai Referencia-keret) következő definíciója: „Nyelvhasználaton – beleértve a nyelvtanulást is – olyan személyek cselekvését értjük, akik egyénekként és társadalmi szereplőkként részben *általános* és részben speciális *kommunikatív nyelvi kompetenciák* egész sorát sajátítják el. Ezekre a kompetenciákra támaszkodnak, amikor különböző *kontextusokban*, különböző *körülmények és korlátozó tényezők* között *nyelvi tevékenységekben* vesznek részt. E tevékenységeken olyan *nyelvi folyamatok* értendők, melyek során az *élet különböző tartományaihoz* tartozó *témákról* szóló *szövegek* produkciója és recepciója valósul meg. A nyelvhasználók eközben mindig azokat a *stratégiákat* aktiválják, amelyek az adott *feladat* végrehajtásához a legcélravezetőbbnek ígérkeznek. A kommunikációban részt vevők kompetenciáit megerősíthetik vagy módosíthatják a tevékenységek során szerzett tapasztalatok.” (KER 2002: 11) (A kiemelések itt nem tőlem valók – D.-Sz. E.)

kell, hova vezet az, ha mellőzzük „a hagyományos, a nyelv rendszerének megtanítására irányuló módszereket”. Az eredmény: a németet mint idegen nyelvet tanuló diákok nem tudnak sem igét, sem mellékevet ragozni, merthogy nem kellett nekik a szabályokat, a rendszert „absztrakt szinten” megtanulni. Átestünk a ló másik oldalára. Ha az ún. nyelvtani-fordító módszerrel az volt a gond, hogy volt ugyan kompetencia, de nem volt performancia, akkor most a performanciát célozzuk meg ugyan, de valójában az sincs, semmi sincs. Tarthatatlan, hogy a német szakos tanárképzés első évfolyamán a leíró nyelvtan oktatását azzal kell kezdeni, hogy kötelező olvasmányként ki kell adni a már „ösidőkben” is használt, immár 28. kiadását megélt középiskolai (!) nyelvtankönyvet (KARÁCSONY–TÁLASI 2003), vagy legalábbis meg kell kérni a hallgatókat, hogy „tanuljanak meg először is ragozni”. Tarthatatlan az is, hogy az egyoldalúan kommunikatív módszerek hatásaként, a nyelvi rendszer megismer(tet)ésének elhanyagolásával ma ott tartunk, hogy az új típusú germanisztikai képzésben a német nyelven tartott előadásokat a hallgatók oly mértékben nem értik, hogy az előadásokat magyar nyelvű összefoglalókkal kell „tarkítani”. De sokak számára ezeknek a magyar nyelvű összefoglalóknak a megértése is problémás, hiszen magyarul sem ismerik a terminusokat. Konkrétan: nem tudják megkülönböztetni a szófaji és a mondatrészi kategóriákat, azaz nem tudják, mi a különbség a főnév és az alany, az ige és az állítmány, a melléknév és a jelző, a határozószó és a határozó között.

Itt van tehát a kapcsolódási pont az idegennyelvtanár-képzés mizériája és az iskolai idegen nyelvi és anyanyelvi oktatás mizériája között, itt ok-okozati összefüggés van – gondoltam. Vizsgálódásaim eredménye tehát: az idegennyelvtanárképzés mizériájában az egyik gyanúsított a kommunikatív idegennyelv-oktatás, a másik pedig az anyanyelvi oktatást jellemző kompetenciadivat, amelyeknek több a kára, mint a haszna.

2. A GONDOLATMENET MÁSODIK ÁLLOMÁSA: „TANANYAGFEJLESZTÉS A FELSŐOKTATÁSBAN – MIÉRT ÉS HOGYAN?”

A mizéria okainak a keresésében a következő állomás a *Tananyagfejlesztés a felsőoktatásban – miért és hogyan?* című konferencia-előadásom volt.⁷ Ismételten rövid diagnózist adtam a hazai némettanárképzés – egyre súlyosabb – helyzetéről, s a „mélyrepülés” okát megint csak a közoktatás divatos nyelvoktatási módszereiben véltem felfedezni. A kommunikatív módszerrel és a kompetenciaalapú oktatással kapcsolatban kételyeket fogalmaztam meg, s kritikusan szoltam az ún. „tudásalapú társadalom” kapcsán a tudás mai felfogásáról.

Az idegen nyelvi tankönyvek fejlesztésével kapcsolatban két alapelvet emeltem ki: egyrészt a rendszerszemléletet, amely explicitást feltételez, másrészt pedig a kontrasztivitást, hiszen aki nem ismeri a rendszert, az nem is tud tudatosan reflektálva rendszerben gondolkodni. A nyelvi közléseknek mind a recepciója, mind a produkciója, illetve a nyelvi, pontosabban nyelvre való reflektálás is csak a nyelvi

⁷ A Miskolci Egyetemen megrendezett konferencia címe: *Tananyagfejlesztés: új kihívások, lehetőségek és megoldások az idegen nyelvek oktatásában*; ideje: 2017. január 13.

rendszer tudatos szemlélete alapján lehetséges, hiszen a nyelvhasználat különben csupán ösztönös folyamat marad, ami semmiképpen nem felel meg a mai – divatos kifejezéssel élve – „tudásalapú társadalom” elvárásainak, amelyben a rendszer-szemléletű gondolkodásmód, a kiváló problémamegoldó képesség és kommunikációs készség mint releváns munkaerőpiaci kompetenciák jelennek meg. Tanulóinktól és hallgatóinktól akkor várhatunk el rendszerszerű, komplex gondolkodást, ha a gondolkodás médiumát, a nyelvet rendszerként ismertetjük meg velük. Magas szintű nyelvhasználat nincsen tudatosság nélkül, ehhez pedig szisztematikus, explicit tudás kell a nyelvről (vö. DRAHOTA-SZABÓ 2015). Leegyszerűsítve úgy fogalmazhatunk, hogy pusztán a szabályok ismerete nem biztosítja a használható nyelvtudást, ugyanakkor annak nélkülözhetetlen feltétele.

3. A GONDOLATMENET HARMADIK ÁLLOMÁSA: MAGYAR NYELVI ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANKÖNYVEK VIZSGÁLATA

Az előbbieken vázolt gondolatmenet akkor vett új irányt, amikor a folyó tanév kezdetekor egyre több édesanya fordult hozzám azzal a kéréssel, hogy segítsen megoldani általános iskolába járó gyermekük nyelvtanfeladatait. Van magyar szakos diplomám, sőt, tanítottam is középiskolában. A feladatokba azonban vagy bele-tört a bicskám, vagy – jobb esetben – meg tudtam ugyan oldani őket, de ez nagyon sok időt vett igénybe. Ekkor merült fel bennem a következő gyanú: Talán az általános iskolai nyelvtanításban is mizéria van?

A gyanúnak úgy próbáltam utánajárni, hogy beszereztem az általános iskolai nyelvtankönyveket és a munkafüzeteket. A témaköröket abban a hitben kezdtem el tanulmányozni, illetve a hozzájuk kapcsolódó feladatokat megoldani, hogy a magyar nyelv oktatásában a kompetenciaalapú oktatás a meghatározó.

Az eredmény nagyon tömören és leegyszerűsítve: Sok feladatot a tanulók nem tudnak egyedül megoldani, sőt, még a tanár is alig.

A másik kérdés, ami felmerült bennem: Vajon a leendő magyartanárok meg tudják oldani ezeket a feladatokat? Felkészítjük az egyetemistákat, a leendő magyartanárokat arra, amit majd tanítaniuk kell?

Ezekre a kérdésekre úgy kerestem választ, hogy összeállítottam egy tesztet az általános iskolai nyelvtankönyvek és a munkafüzetek, valamint a 8. osztályosok magyar nyelvtani felvételi előkészítő feladatlapjai alapján, s kitölttettem húsz harmadéves magyar szakos egyetemistával.⁸ A felmérés nem tekinthető reprezentatívnak, mindamellett az általam megkérdezett egyetemen tanító kollégák is megerősítették, hogy azok a következtetések, amelyeket levontam, helyesek, azaz messze-menően megfelelnek a valóságnak. A továbbiakban tehát ezeket a feladatokat veszem sorra, s kommentálom, milyen eredmények születtek. A terjedelmi korlátok miatt nincs mód elemezni a teszt minden feladatát, és a kiválasztott feladatok megoldására sincs mód teljes részletességgel kitérni.

⁸ A teszt kitöltése anonim módon történt 2018 januárjában egy magyarországi egyetemen.

3.1. Általános iskola 4. osztály

(1) Az első feladat Földvári Erika 4. osztályosoknak készült nyelvtankönyvéből való (FÖLDVÁRI 2015: 4):

Írj szavakat a feltételeknek megfelelően! Írd le a szavak szófaját is!
 négy magánhangzó van egymás mellett:
 hét pont van a betűk felett:
 három mássalhangzó van egymás mellett:
 hat szótagú a szó:

A hallgatók eredményeinek kiértékelése:

Ez a feladat a fenti munkatankönyv legelején található, azaz a tanulóknak az első három évben elsajátított tudásán alapul. Az egyetemistáknak – ha pontosan kiszámoljuk – az általános iskolai maradék 5 év, a középiskolai 4 év, illetve az egyetemen töltött 2 és fél évnyi „előnyük” van, ami összesen 11 és fél év. Ehhez képest az eredmény a következő: a feladat első kérdését a 20 hallgatóból 18 nem tudta megoldani. Vagy egyszerűen üresen hagyták, vagy odatettek egy kérdőjelet, vagy pedig odaírták, hogy „nem tudom”, „nincs értelme”, „4 magánhangzó???”, „magyar nyelvből?”. Egy jó válasz volt: „Joóéi (pl. Joó Zsófia könyvei)”.

Mint magyar szakos büszkén mondhatom, hogy én még olyan szót is tudok mondani, amelyben 5 magánhangzó van egymás mellett: *fiaiéi*. A kérdés persze az, hogy ezt vajon milyen gyakorisággal mondjuk, illetve joggal merül fel bennünk, vajon miért kell tudni egy negyedikes gyerekek szeptember elején egy ilyen kérdést megválaszolni.

(2) A fenti munkatankönyv (FÖLDVÁRI 2015: 5) következő feladata így hangzik:

Állapítsd meg, hogy milyen szabály szerint követik egymást az alsó sor szavai! Írd a felső sorból a megfelelő szót az utolsó kártyára!

Az utolsó kártyára (itt: a kipontozott helyre) a felső sor következő szavaiból lehet választani: *lombkorona; harmónia; játszótér; mozdulat*.

Az alsó sorban szereplő szavak:

alatt – béka – dob – élet – illat –

A hallgatók eredményeinek kiértékelése:

A 20 hallgatóból 12-nek tippje sem volt. Egy hallgató magyarázat nélkül megadta a *harmónia* szót, 5-en pedig a *játszóter*-et. Ők felismerték, hogy a megadott szavak ábécésorrendben követik egymást, de a pontos szabályt nem fedezték fel. A 20 hallgatóból összesen 4-en fogalmazták meg, hogy a szókezdő betűk az ábécét követik. Az egyik hallgató ezt írta: „Betűrendben jönnek a szavak egymás után, de kicsit érthetetlen, hogy esetlegesen vannak kihagyva betűk.” A kihagyások azonban korántsem esetlegesek. Arról van szó, hogy a szavak kezdőbetűi az ábécét

követik ugyan, de nem közvetlenül, hanem az ábécében elfoglalt helyük között a különbség mindig eggyel nő, azaz *alatt* ($a = 1$. betű); *béka* ($b = 3$. betű, azaz a különbség: $3 - 1 = 2$); *dob* ($d = 6$. betű, azaz a különbség: $6 - 3 = 3$); *élet* ($e = 10$. betű, azaz a különbség: $10 - 6 = 4$); *illat* ($i = 15$. betű, azaz a különbség: $15 - 10 = 5$); *mozdulat* ($m = 21$. betű, azaz a különbség: $21 - 15 = 6$).

Két hallgató írta be a helyes megoldást: *mozdulat*. Az egyikük nem írt le szabályt, a másikuk pedig úgy vélte, az „analogikus hangszimbolika szabálya” alapján ez a jó megoldás. Kevés azonban a valószínűsége annak, hogy a negyedikes gyerekek ezt kellett volna felismernie.

A feladat az előbbieken említett kompetenciaalapú programcsomagokra emlékeztet, amelyekben a feladatok „tevékenységcentrikusak, a fejlesztendő képességek és az elsajátítandó ismeretek egyaránt a nyelvi anyaggal végzett empirikus műveletek eredményei; a megoldásukhoz felfedező, kísérletező, heurisztikus beállítódás szükséges; a szabályfelfedeztetéssel céljuk a gondolkodás fejlesztése; a szabályfelfedeztetés után a szabályalkalmazást jelölik meg célként; a megoldáshoz [a gyerekeknek] algoritmust kell használni (reproduktív gondolkodás)” (SEJTES 2006: 45). A feladat a következő kérdést veti fel: Lehetséges, hogy az általános iskolai tanulók kreatívabbak, mint a leendő magyartanárok? Ez utóbbiak ugyanis nem boldogultak a fenti feladattal.

(3) A fenti munkatankönyv egyik feladata (FÖLDVÁRI 2015: 5) így szól: „Írd le a füzetedbe helyesen tagolva Arany János szójátékát! Mondd el, hogy miről szól a vers!” A hallgatóknak a tagolást függőleges vonalakkal kellett jelölniük, illetve le kellett írniuk, hogy miről szól a vers.

aztmondjákahatalmasok,
akinekahatalmasok,
azmárelég hatalmasok,
hogynelegyen hatalmasok.

A hallgatók eredményeinek kiértékelése:

Ami a tagolást illeti: a legkülönbözőbb megoldások születtek, például ilyen is:

„Azt mondják a hatalmasok,
Akinek a hatalma sok,
Az már elég hatalmas ok,
Hogy ne legyen hat alma sok.”

A következő tagolás arról tanúskodik, hogy a hallgató nem ismerte fel a nyelvi játékot, így a szövegnek nincs is semmi értelme:

„Azt mondják a hatalmasok,
Akinek a hatalmasok,
Az már elég hatalmasok,
Hogy ne legyen hatalmasok.”

Volt olyan hallgató is, aki nem a szavak határán tagolt, hanem a szótagok határán, sőt, leírta az egész szöveget szótagolva.

A vers interpretációjához a túlnyomó többség nem írt semmit. Néhány interpretációt idézek. A hallgatók szerint a következőről szól a vers:

„A hatalmasokról, akik nem sokallják a hat almát.”

„Akiknek sok a hatalmuk, azoknak ez elég ok arra, hogy ne legyenek hatalmasok... (de lehet, hogy nem)”

„Szójáték, melyben a »hatalmasok« – »hatalma sok« elválasztással játszik arany (sic!). A nagy hatalmú embereknel éppen elég ok a hatalom megléte arra, hogy elvegyék tőle (sic!), de minimum ne járjon neki. Társadalmi csoportok közti egyenlőtlenségről szól.”

„A vers arról szól, hogy akinek hatalma van, az mindent megtehet, bármit mondhat, az mindig igaz. A hatalommal rendelkezés indok/ok arra, hogy bármit megtehet.”

„A hatalom felelősséggel járt, ezt állítják a bölcs hatalommal bíró személyek.”

„Akiknek sok a 6 alma, az ne legyen hatalmas.”

„A vers arról szól, hogy aki hat almát sem tud megenni, (tehát gyenge) az alkalmatlan az uralomra.”

Mi az interpretációk alapján a konklúzió? Az iskolában egyrészt jelen van a kreativitásra nevelés, másrészt pedig a műelemzések kapcsán belénk verik, hogy egy szövegnek feltétlenül szólnia kell valamiről, minden körülmények között valamilyen magvas gondolatot kell tartalmaznia, hiszen az írók, a költők nagyon okos emberek. Ha másképp nem megy, akkor bele kell a szövegbe valamit magyarázni. Noha – szerintem – ez a vers nem szól semmiről. Ez csupán játék a nyelvvel. Így tehát már a feladatban feltett kérdés is eleve rossz.

(4) A következő feladat (FÖLDVÁRI 2015: 18) így hangzik: „Egy-egy betű megváltoztatásával juss el a *báj*-tól a *dísz*-ig! Minden szó csak főnév lehet!” A *báj* és a *dísz* szó között 3 szót kell megadni.

A hallgatók eredményeinek kiértékelése:

Az összesen 20 hallgatóból 14 hozzá sem fogott a feladathoz. Közülük 4-en kommentáltak: egy hallgató csak egy kérdőjelet írt oda; egy másik kommentár így hangzik: „ez lehetetlen!”; a következő: „ezt biztos nem tudja egy 4.-es” (megjegyzés: de a hallgató sem tudta); végül pedig: „Ez kikapcsolódásnak jó feladat lehet,

de ezt most nem tudom megcsinálni.” Ez utóbbi véleményhez a megjegyzésem: A feladat – ahogy a *feladat* szó sugallja is – munkát igényel, és – az utolsó előtti véleményt osztva – én sem gondolom, hogy egy negyedikes gyerek egy ilyen igen nehéz feladattal „kapcsolódhatna ki”.

Összesen 4 hallgató próbálkozott úgy, hogy a megoldásuk rossz:

- *báj, díj, dísz*
- *báj, ..., ..., dísz* (ezt a megoldást 2 hallgató írta)
- *báj, táj, máj, dísz.*

A 20 hallgatóból mindössze 2 jött rá a jó megoldásra:

- *báj, száj, szíj, díj, dísz.*

Meg kell jegyezni, hogy az általános iskolás tanulóknak már a *báj* szó értelmezésével is gondjaik támadnak, hiszen a *báj* ma *cukiság*, a *bájos* megfelelője ma a *cuki*, a *bűbájos* pedig *megacuki*, *gigacuki*. Megjegyzés: talán inkább a tanulók szókincsét kellene fejleszteni.

3.2. Általános iskola 5. osztály

Az általános iskola 5. osztályában kiemelt hangsúlyt kap a hangtan. A mássalhangzókat illetően például fel kell tudni ismerni a zöngéesség szerinti részleges hasonulást, a képzés helye szerinti részleges hasonulást, az összeolvadást, a rövidülést, a hangkiesést (vö. LÉNÁRD et al. 2017a: 77–86; 2017b: 32–37). Ezekre a feladatokra itt nem térek ki, csak a magánhangzókra vonatkozóakra.

(1) LÉNÁRD Judit et al. (2017a: 65k.) tankönyvében szerepel a magánhangzók csoportosítása a nyelv vízszintes és függőleges mozgása, valamint az ajakműködés szerint. A magyar szakos hallgatóknak először megadtam a tankönyvben szereplő szabályt (LÉNÁRD et al. 2017a: 66): „A nyelv függőleges mozgása szerint a magánhangzók lehetnek alsó, középső és felső nyelvállásúak”, majd a három csoporthoz be kellett írniuk a magánhangzókat.

A hallgatók eredményeinek kiértékelése:

A 20 hallgatóból csak egyetlenegy hallgató tudta megoldani hibátlanul a feladatot. 12 hallgató rosszul oldotta meg, 7 pedig hozzá sem fogott. Volt olyan hallgató, aki odaírta: „ez szerintem nem túl könnyű”. Összesítve tehát: a 20 hallgatóból 19 nem boldogult a feladattal.

Meg kell jegyezni, hogy a magyar szakos hallgatók az első évfolyamon tanultak hangtant.

(2) Ugyanebben a tankönyvben (LÉNÁRD et al. 2017a: 66) szerepel a magánhangzók ajakműködés szerinti csoportosítása is, miszerint a magánhangzók lehetnek ajakrésesek és ajakkerekítésesek. A munkafüzetben (LÉNÁRD et al. 2017b: 27) szerepel olyan feladat, amelyben a tanulóknak csoportmunkában kell két képhez 3-3

mondatot írni úgy, hogy az egyik kép leírásában csak ajakrész, a másik kép leírásában pedig csak ajakkerekítéses magánhangzók szerepelhetnek. (A névelőket nem kellett ilyen szempontból figyelembe venni.) (Az egyik képen két gyerek pizzát készít, a másikon pedig egy fiúkból álló focicsapat tagjait látjuk.) A feladat kapcsán GORDON GYÖRI János (2007) szavai jutnak eszembe, aki a kompetencia-performancia-vita kapcsán ezt mondja:

„A kompetenciafejlesztés szemléletű pedagógiában [...] a tudás nem lehasítva jelenik meg ugyanezen tudás kommunikálásáról, a kommunikálás pedig nem lehasítva értelmeződik a tudás alkalmazásáról – vagyis a Chomsky-féle szemlélettől elütő módon e felfogásban nincsenek elkülönülő kompetencia és performancia komponensek –, hanem a tudás csak akkor és annyiban létező, amiképpen és amennyiben kommunikálható, vagyis alkalmazható. A tudás így nem megelőzi önmaga kommunikálását, hanem együtt születik meg és bontakozik ki vele – egyik csak annyira és annyiban van, amennyire a másikként létezik. **Tudás, kommunikáció, alkalmazás ebben a felfogásmódban inherensen azonosak egymással.**”⁹ (Kiemelés tőlem – D.-Sz. E.)

A kérdés számomra: Hogyan jelenik meg a fenti feladatban a tudás, a kommunikáció és az alkalmazás inherens azonossága? Hogyan születik meg és bontakozik ki ebben a feladatban a tudás és az alkalmazás szoros egysége?

A hallgatóknak nem képleírás volt a feladatuk, hanem egyszerűen két csoportba kellett volna sorolniuk a magánhangzókat, azaz megkülönböztetni az ajakrész és az ajakkerekítéses magánhangzókat, azaz a hallgatók feladatában a tudás számonkérése lehasítva jelentkezett annak alkalmazásától.

A hallgatók eredményeinek kiértékelése:

Itt ugyanaz az eredmény, mint az előző feladatnál: egyetlen hallgató tudta a magánhangzókat helyesen besorolni. (Ez a hallgató nem azonos az előző feladatot helyesen megoldó hallgatóval.) 17 hallgató rosszul oldotta meg a feladatot, 2 pedig hozzá sem fogott. Az egyik hallgató odaírta: „ez könnyű”. A megoldása viszont rossz volt. Az összesített eredmény itt ugyanaz, mint az előzőnél: a 20 hallgatóból 19 nem tudta megoldani a feladatot.

(3) A fenti tankönyvből (LÉNÁRD et al. 2017a: 145) való a következő feladat is:

Mely közmondások eszperente „fordításai”, csupa *e* hangot tartalmazó változatai a következők? Mit jelentenek?

Kerge veremnek szele is veszekedett.

Egy eszement rengeteget terem.

⁹ Kétségtelenül szorosan összefüggő, egymást feltételező, de véleményem szerint, semmiképpen sem azonos kategóriákról van szó. Ezt támasztják alá az emlékezet- és tudáskutatás eredményei is (vö. TRAORÉ 2005: 103k.).

Mivel a hallgatóknak összeállított tesztet nem szóban, hanem írásban kellett megoldani, a feladatot így módosítottam: „Először írják le az eredeti közmondásokat, majd írják le a jelentésüket is!”

A hallgatók eredményeinek kiértékelése:

Az eszperentés feladathoz 7 hallgató hozzá sem fogott, 7 hallgató adta meg ugyan helyesen a közmondásokat, de nem magyarázta meg a jelentésüket, s 2 hallgatónak sikerült csak az egyik közmondást kitalálnia. A 20 hallgatóból 3 hallgató oldotta meg maradéktalanul a feladatot, azaz megadta mindkét közmondást, s a jelentéseiket is. Az egyik helyes megoldás:

Bolond lyukból bolond szél fúj.

Jelentése: „Buta ember csak buta dolgot tud mondani.”

Egy bolond százat csinál.

Jelentése: „Ha valaki butaságot csinál, a többi követi.”

Egy hallgató minden bizonnyal nem értette meg a feladatot, mert változatlanul lemásolta az eszperente közmondásokat, s a jelentéseiket így adta meg:

1. *Kerge veremnek szele is veszekedett.*

Jelentése: „Csőstől jön a baj, ha bekövetkezik.”

2. *Egy eszement rengeteget teremt.*

Jelentése: „Az elmeháborodott is hozhat hasznót a társadalomnak.”

Kommentár:

Az általános iskolai tananyagban a frazeológia explicit módon jelen van, a szókincsbővítésnek a szólások, a közmondások is elemei.¹⁰ Ez mindenképpen üdvözlendő. A nyolcadikosok középiskolai felvételi tesztjei is rendre tartalmazznak frazeológiai feladatot.¹¹ A magyar szakos hallgatók frazeológiai tudása azonban hiányosságokat mutat.

3.3. Általános iskola 7. osztály

Az általános iskola 7. osztályában a mondatban áll a középpontban. SZÉPLAKI Erzsébet (2017) tankönyvét és BARANYAI Katalin (2017) munkafüzetét vizsgáltam meg.

¹⁰ Vö. LÉNÁRD–BERNÁTH–PATONAINÉ (2017a: 137–146); LÉNÁRD–BERNÁTH–PATONAINÉ (2017b: 66–71); BERNÁTH–LÉNÁRD–PATONAINÉ (2017a: 123, 126–130); BERNÁTH–LÉNÁRD–PATONAINÉ (2017b: 61–63).

¹¹ Vö. a 2018-as felvételi tesztet: www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolas/feladatsorok/2018/A1_8.pdf. A 2017-es és a 2016-os felvételi tesztben is van frazeológia: www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolas/feladatsorok/2017/A1_8.pdf; www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolas/feladatsorok/2016/A1_8.pdf. (Utolsó belépés az oldalakra: 2018. 05. 20.)

(1) A tankönyv végén (SZÉPLAKI 2017: 93–99) a fogalomtár tartalmazza a mondat-tanhoz kapcsolódó fogalmakat, azok definícióit. A fogalomtárból kiválasztottam néhány fogalmat, és a magyar szakos hallgatók feladata az volt, hogy adják meg a fogalmak definícióit, illetve írjanak egy-egy példát is. A feladat a következő fogalmakat tartalmazta: hiányos szerkezetű mondat; minimális mondat; szerkesztett tagolatlan mondat; szerkesztetlen tagolatlan mondat; számállapot-határozó; számhatározó. A harmadéves egyetemisták eredményei értékelhetetlenek.

(2) A munkafüzet egyik feladatában (BARANYAI 2017: 72) mondatannal kapcsolatos kérdések szerepelnek, és az „igen” vagy a „nem” oszlopba kell „+”-jelet tenni. Mivel a feladat a munkafüzetben könnyűnek van minősítve, s hogy ne csak tippelésről legyen szó, a hallgatóktól indoklást és példát is kértem. Az általános iskolásoknak szánt feladat a következő kérdéseket tartalmazta:

Lehetséges tagolatlan mondatban szószerkezet?

Van egyszavas tagolatlan mondat?

Több szóból áll a minimális mondat, mint a szerkesztetlen?

Tagolt mondat az alanytalan mondat?

A hallgatók eredményeinek kiértékelése:

Ezt a mondattani feladatot sem lehet érdemben kiértékelni, mert nincs mit értékelni. 6 hallgató hozzá sem fogott, s a többiek is igen foghíjasan töltötték ki a táblázatot. Tisztességesnek és őszintének tartom ezeket a kommentálásokat:

„Nem *szeretném* őket megmagyarázni, nem stabil a tudásom hozzá, ismétlés nélkül pedig nem szeretnék helytelen dolgokat írni.”

„Sajnos ezt most nem tudom felidézni.”

A következő véleménnyel azonban már vitatkoznék:

„Ha lenne egy tankönyv, amiből kimásolhatnám, könnyebb lenne... nem tudom megoldani... semmi értelme sincs.”

Ehhez a – leendő nyelvésztől származó – véleményhez csak annyit lehet hozzáfűzni, hogy ha a feladatlapokat úgy lehetne a tanulóknak megoldani, hogy ahhoz mindenféle könyvet és lexikont lehetne használni, akkor valóban könnyebb lenne a dolguk.

Egy másik leendő magyartanár véleménye:

„Ezt 7. osztályban szerintem még nem kell tudni, csak példákat mondani.”

Ez utóbbihoz pedig annyit lehet megjegyezni, hogy a mondattan a 7. osztályban tananyag. Az első mondattani feladat a tankönyv fogalomtárán alapul, a tanulók ezeket a mondatfajtákat megtanulják, illetve meg kellene tanulniuk. A második feladat pedig a 7. osztályos munkafüzetből való. A feladaton csak annyit módosít-

tottam, hogy a választ meg is kellett indokolni, illetve példamondatot kellett volna írni. Ahhoz, hogy a 7. osztályos tanulók ezt a feladatot ne mint „totószelvényt” töltsék ki, tudniuk kell a definíciókat és példákat, anélkül valóban csak a tippelés marad. Hiába háborog tehát így a hallgató: „Miért kell ezt tudni? Elvileg nyelvész leszek, de én sem tudom.” A 7. osztályos tanulóknak azonban a mondattannal tisztában kell lenniük. A 8. osztályosok központi felvételi tesztjeiben is vannak mondattani feladatok. Ezen kívül: egy nyelvésznek sem kell kevesebbet tudni, mint egy magyar szakos tanárnak, azt meg végképp illene tudni, amit egy hetedikes gyereknek tudni kell. Még egy megjegyzés: a hallgatók a második évfolyamon már tanultak mondattant.

3.4. Középiskolai felvételi magyar nyelvből

A következő 2 feladat egy a 8. osztályosoknak készült, középiskolai felvételi előkészítő feladatlapból való.¹²

(1) Az egyik feladatban a megadott példa alapján 5 hasonló sorozatot kell írni. A példa: *kalap* – *alap* – *lap*.

A hallgatók eredményeinek kiértékelése:

A 20 hallgatóból 10 hozzá sem fogott a feladathoz. Egyikük szerint ugyan ez „jó feladat”, mégsem oldotta meg; egy másik hallgató szerint azonban: „őszintén, ennek nem tudom, hogy mi értelme van”. Lehet azon vitatkozni, hogy a feladatnak „mi értelme van”, ugyanakkor tény, hogy a kompetenciaalapú oktatásban a kreativitás fejlesztése fontos cél.

6 hallgató csak részben oldotta meg a feladatot, 2 pedig rosszul értelmezte. Ez utóbbiak ilyen megoldásokat adtak:

falat – *fala* – *lat*
hatástalanít – *hatástalan* – *hatás*.

Az ilyen megoldások azt mutatják, hogy vannak olyan hallgatók, akik nem tudnak minta alapján, analógiára dolgozni.

Összesen 2 hallgató oldotta meg hibátlanul a feladatot. Az ő megoldásaik:

1. *malom* – *alom* – *lom*
2. *takar* – *akar* – *kar*
3. *vakar* – *akar* – *kar*
4. *teszem* – *eszem* – *szem*
5. *lemez* – *emez* – *mez*
1. *kavar* – *avar* – *var*
2. *korom* – *orom* – *rom*
3. *mások* – *ások* – *sok*

¹² A szerző és az iskola nevét adatvédelmi szempontok miatt nem adom meg.

4. *sóvár – óvár – vár*
 5. *karám – arám – rám.*

(2) A következő feladatban szóalakokat kell alkotni a megadott morfémajelölések alapján (1 = tö, 2 = képző, 3 = jel, 4 = rag):

1. *ad* + 2 + 2 + 3 + 3 + 4 =
2. *kis* + 3 + 2 =
3. *hat* + 2 + 2 + 2 =
4. *hal* + 2 + 1 =

A hallgatók eredményeinek kiértékelése:

A 20 hallgatóból 10 hozzá sem fogott a feladathoz; 8-an részben megoldották, több-kevesebb sikerrel; s csak 2 hallgató próbálta megadni mind a négy szóalakot. Egyetlenegy helyes megoldás sem született.

Az első és a negyedik szó bizonyult a legnehezebbnek. Az elsőre a jó megoldás pl. *adottságainak* (*ad-ott-ság-a-i-nak*). A negyedik szónál helytelen megoldás pl. a *halászos*, hiszen az *-ok* (itt) nem tömorféma, illetve viccesen helytelen a *halálos* is (morfémákra bontva: **hal-ál-os*). Helyes megoldás például a *halászlé* és a *halastó*.

Meg kell jegyezni, hogy hasonló feladatok a 8. osztályosok központi felvételi tesztjeiben előfordulnak.

(3) Az alábbi helyesírási feladatban be kell karikázni azt a szót, amelyik helyesen van írva:

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. <i>tetett</i> / <i>tettet</i> | 6. <i>egyelőre</i> / <i>egyenlőre</i> |
| 2. <i>foglya</i> / <i>fogja</i> | 7. <i>véget</i> / <i>végett</i> |
| 3. <i>inség</i> / <i>ínség</i> | 8. <i>szallag</i> / <i>szalag</i> |
| 4. <i>lakajos</i> / <i>lakályos</i> | 9. <i>fenn</i> / <i>fent</i> |
| 5. <i>kezesség</i> / <i>kezéség</i> | 10. <i>higgyen</i> / <i>higgyen</i> |

A hallgatók eredményeinek kiértékelése:

Ennek a feladatnak csak 2 hallgató nem állt neki, a többi 18 megpróbálta megoldani. A hibátlan megoldás csak egyetlenegy hallgatónak sikerült. 3 olyan hallgató volt, aki indokolt is, amikor mindkét szót be lehetett karikázni, pl.

foglya/fogja – *foglya* „ha ragos főnév”, *fogja* „ha ige”
egyelőre/egyenlőre – „egyelőre csak ezt kell tudni”, „egyenlőre osszuk szét”
véget/végett – „véget vetek neki”, „vmi végett (régies)”.

Azok közül, akik a *lakajos/lakályos* szópárban egy szót karikáztak be, 11 esetben a *lakályos* írásmódot tartották helyesnek, 5-en pedig a *lakajos*-t. Csak az az egyetlen hallgató, aki a feladatot teljesen jól oldotta meg, jött rá arra, hogy a *lakajos* és a *lakályos* is helyes. (Vö. *lakajos* mint a *lakáj* 'komornyik' szó származéka, pl. *lakajos külső, öltözet; lakályos* 'barátságos, otthonos [szoba, lakás]'.)

Megdöbbenő, hogy a hallgatók közül 8-an azon a véleményen vannak, hogy a *hisz* ige felszólító módja **higyjen* és nem *higgyen*.

A feladat egészét illetően messzemenően egyetértek azzal a hallgatóval, aki ezt írta: „Mivel több megoldás is lehet jó, jelölni kell a feladatadásnál!” A feladat tehát nem egyértelmű, így egyszerűen rossz.

4. ÖSSZEGZÉS

Néhány általános iskolai nyelvkönyvet átlapozva meg kell állapítani, hogy a mai oktatásban nemcsak a kommunikatív szellemű kompetenciadivat van jelen, hanem a tanulóktól változatlanul sok, azaz irdatlan mennyiségű lexikális tudást is elvárunk. A közoktatást tehát egy „érdekes” kettősség jellemzi. A lexikális tudás azonban addigra, mire a hallgatók a felsőoktatásba kerülnek, „eltűnik”, vagy talán – és ez sokkal valószínűbb – nem is volt meg igazán.

Amit még nem értek: az általános iskola és az egyetem között van még egy szint: a középiskola. A középiskolában – a kumulatív oktatás szellemében – az általános iskolai tudásnak gyarapodnia kellene, el kellene mélyülnie, s az egyetemi tanulmányok alatt még sokkal inkább. Ehelyett a tudás „eltűnik”.

A feladatlap végén a hallgatók megfogalmazhatták véleményüket a feladatokkal, illetve az általános iskolai nyelvtanítással kapcsolatban. Többek között ilyen véleményeket kaptam:

„Katasztrófa. Igaz voltak olyan kérdések [vessző hiányzik] amit [helyesen: *amiket*] nem tudtam, pedig kellene, de én egyetemista vagyok [vessző hiányzik] nem általános iskolás.”

„Értelmetlen megfogalmazás és értelmetlen, szükségtelen feladatok. Miért kell ezt tudni? Elvileg nyelvész leszek, de én sem tudom. Ez a gyerekeket nem a logikus gondolkodásra neveli, hanem arra, hogy bemagoljanak valamit, majd a dolgozat után elfelejtsék.”

A konklúzió szabadon megfogalmazható.

A kompetenciadivat heves vitákat váltott ki. Egyrésztől (sajnos – teszem hozzá) igaza van Pála Károlynak (PÁLA et al. 2007) abban, hogy „[a] munkaerő megítélése szempontjából [...] teljesen indifferens, hogy hány sornyi Homéroszt tud idézni egy gyerek”. Ugyanakkor igen veszélyesnek tartom Radó Péter (PÁLA et al. 2007) véleményét, amely szerint a „kánonnélküliséggel, az ebből eredő értékbizonytalansággal” együtt kell élnünk, hiszen – mint mondja – az új kánon megteremtése nemcsak lehetetlen, hanem értelmetlen is (uo.). Szerintem, azonban ha tudást akarunk az iskolában közvetíteni, akkor ahhoz kell egy kánon.

Ha ezt a gondolatmenetet a fenti nyelvtanfeladatokra vetítjük, akkor ez a mi „kánon”-unk az általános iskolában? Ezeket az ismereteket választotta ki a mi „társadalmunk” mint olyan ismereteket, amelyek „mindenki számára fontosak”?

A „kompetenciadivat” szellemével összhangban olyan jelszavak láttak napvilágot, mint „tudásalapú társadalom”, „élethosszig tartó/egész életen át tartó tanulás” [ném. *lebenslanges Lernen*; ang. *lifelong learning*]. Az elmondottak alapján azonban számomra most még kevésbé világos, mit értünk ma „tudásalapú társadalmon”, pedig fontos lenne tudni, hiszen egy társadalomnak mindig is a tudás volt az alapja, egyáltalán a léte feltétele. Az „élethosszig tartó/egész életen át tartó tanulás” a tárgyalta kérdéskörben a leendő magyartanárokra így vonatkoztatható: miután megkapták júniusban a diplomájukat, legjobban teszik, ha tanévkezdésig a nyarat azzal töltik, hogy megtanulják (de legalább: tanulmányozzák) az iskolai nyelvtankönyveket. Mert ha a címben feltett kérdésre csak egy szóval lehet válaszolni, akkor az „nem”, azaz magyar szakos diplomával nem oldhatók meg az általános iskolai nyelvtanfeladatok, illetve kicsit árnyaltabban: nem mindig. Mindebből az is világosan látszik, hogy az egyetemi oktatással is van „némi” gond. Húsz hallgató teszt-eredményei alapján nem lehet teljesen általánosítani, azonban a magyar szakos kollégák is megerősítették, hogy ez a kép megfelel a valóságnak.

Úgy gondoltam eddig, mi magyarok csak végletekben tudunk gondolkodni: régen csak grammatikát tanítottunk, most meg csak azt nem akarunk, nehogy még azt higgyék, maradiak, módszertanilag alulképzettek vagyunk. Most így gondolom: mi valóban csak végletekben tudunk gondolkodni, viszont keletkezett egy új „véglet”, amely mind kvantitatív, mind kvalitatív jellemzőiben eltér minden eddigitől, ugyanis az előbbi végleteket összegzi, azaz nem kiegyensúlyozottan egyesíti, hanem mindkettőt megtartva azokat egyszerűen összeadja. Magyarul: a jelenlegi véglet a „mindentakarás” szóban összegezhető. Az ún. learning outcome az anyanyelvoktatásban ma a „mindent tudni kell”-ben összegezhető, ami azonban aligha elérhető. Ez a „tudáskonceptió” nem működik.

A 2015-ös PISA-felmérés szerint szövegértésben aggasztó mélyrepülés látható. Abból, hogy a szövegértési kompetenciában egyre rosszabbul teljesítenek a magyar tanulók, arra lehet következtetni, hogy a kommunikatív nyelvoktatás – eufemisztikusan szólva – nem hozta meg a sikert. A tanulók szépirodalmat nem olvasnak, és a nyelvtant egyenesen utálják. Nem is csoda, ha utálják a nyelvtant, ha ennyi lexikális tudást próbálunk beléjük gyömöszölni. Közhely, hogy minden tudáshoz a nyelven keresztül vezet az út.¹³ Így aztán nem meglepő, hogy a természettudományok és a matematika területén is messze elmaradunk az OECD-átlagtól, hiszen a szövegértési kompetencia a többinek is alapja. Ha tehát még az anyanyelvi kompetenciával is gondok vannak, akkor nem lehet csodálkozni azon, hogy a többi kom-

¹³ A KER a kulcskompetenciák között az anyanyelvi kompetenciát emeli ki első helyen, hiszen ez az összes többi kompetencia alapja.

A tudásalapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciákhoz, azok meghatározásaihoz, leírásukhoz vö. a következő írást: „Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák. Európai referenciakeret. Háttér” (<http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto>; utolsó belépés az oldalra: 2018. 05. 19.). A következő internetes oldalon is megtalálhatjuk az egyes kulcskompetenciák meghatározásait és a leírásukat: www.petsul.hu/dokumentumok/valogatas.pdf (utolsó belépés az oldalra: 2018. 05. 20.). A kulcskompetenciákhoz németül vö még: <http://www.wenth.biz/temp/schlussel.pdf> (utolsó belépés az oldalra: 2018. 05. 20.).

petenciával szintúgy, köztük az idegen nyelvi kompetenciával is. Amin viszont joggal lehet csodálkozni: Miért nem reagálunk, illetve miért nem helyesen reagálunk? Miért nem kérdezzük meg a gyakorló pedagógusok véleményét és vesszük figyelembe a mindennapi tapasztalatokon alapuló véleményüket? Vajon mi fog történni a következő PISA-felmérés után, a megrökönyödésen kívül?

IRODALOM

Szakirodalom

- [1] Demeter Kinga (szerk.) (2006). *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- [2] Drahota-Szabó, Erzsébet (2009). Zur Förderung der Übersetzungskompetenz im DaF-Unterricht. In Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz*. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. pp. 80–100.
- [3] Drahota-Szabó Erzsébet (2011). (Anya)nyelvi kompetencia és/vagy performancia (?) *Modern Nyelvoktatás*, XVII. évf., 4. szám, pp. 14–35.
- [4] Drahota-Szabó, Erzsébet (2015). Ein Plädoyer für explizite Grammatik- und Wortschatzarbeit in der DaF-Lehrerbildung. Wie Language Awareness in der fremd- und muttersprachlichen Lexik zu erreichen ist. In Juhász György, Nagy Ádám, Strédl Terézia, Tóth-Bakos Anita (szerk.). *A Selye János Egyetem 2015-ös „Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban” Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete, Pedagógiai szekciók*. Komárno, 2015. szeptember 16–17. Komárno: Selye János Egyetem. (CD) pp. 244–267.
- [5] Gordon Györi János (2007). *A kommunikatív kompetencia fejlesztése az iskolában*. www.ofi.hu/kommunikacios-kompetencia-fejlesztese-az-iskolaban (Utolsó belépés az oldalra: 2018. 05. 20.)
- [6] Gönczöl Anikó, Vass Vilmos (2004). *Az oktatási programok fejlesztése*. www.epa.oszk.hu/00000/00035/00085/2004-10-ta-Tobbek-Oktatasi.html (Utolsó belépés az oldalra: 2018. 05. 20.)
- [7] Hessky, Regina (2008). Wo liegt der Hund begraben? Ein Beitrag von der Grenzlinie. In Tichy, Ellen, Masát, András (Hrsg.). *Jahrbuch der Ungarischen Germanistik 2007*. Budapest: Gesellschaft Ungarischer Germanisten/Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst, pp. 13–17.
- [8] Karácsony Lajos, Tálasi Istvánné (2003). *Német nyelvtan középiskolák számára*. 28. kiadás. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- [9] KER (2002). *Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás. Nyelvtanítás. Értékelés*. Európa Tanács Közoktatási Bizottsága, Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Budapest: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és In-

- formációs Központ Kht. (Németül: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Council for Cultural Co-operation Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg; übersetzt von Jürgen Quetz et al., Hrsg. vom Goethe-Institut Inter Nationes et al., Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.).
- [10] Pála Károly (2007). *Kompetencia alapú programcsomagok fejlesztése Magyarországon*. www.petsul.hu/dokumentumok/valogatas.pdf (Utolsó belépés az oldalra: 2018. 05. 20.)
- [11] Pála Károly, Radó Péter, Szebedy Tas, Visi Judit (2007). *A kompetencia az ismeretek, képességek és attitűdök egysége. Kerekasztalvita a kompetenciafejlesztésről és a kompetencia alapú oktatásról*. (Moderátor: Schüttler Tamás) www.petsul.hu/dokumentumok/valogatas.pdf (Utolsó belépés az oldalra: 2018. 05. 20.)
- [12] Pusztai, Gábor (2009). Tiefflug ohne Absturz. Zukunftsperspektiven der Germanistik in Ungarn. In Böttger, Lydia, Masát, András (Hrsg.). *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008*. Budapest: Gesellschaft Ungarischer Germanisten/Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst, pp. 31–34.
- [13] Sejtes Györgyi (2006). „Kompetenciadivat” (Lehetséges keretminta az anyanyelvi kompetencia fejlesztésére.) *Módszertani Közlemények*, 2006/2, pp. 41–49.
- [14] Traoré, Salifou (2005). Quo vadis, Grammatikunterricht? Überlegungen zu einem postpragmatischen Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 2005/2, pp. 102–108.
- [15] Vass Vilmos (2004). *A közoktatás tartalmi fejlesztésének prioritásai – a helyi irányítás feladatai és lehetőségei*. www.ofi.hu/tudastar/onkormanyzat-kozoktat-as-tartalmi-090617 (Utolsó belépés az oldalra: 2018. 05. 20.)
- [16] Vass Vilmos (2007). *A kompetencia fogalmának értelmezése*. www.petsul.hu/dokumentumok/valogatas.pdf (Utolsó belépés az oldalra: 2018. 05. 20.)

Tankönyvek

- [17] Baranyai Katalin (tananyagfejlesztő és vezető szerkesztő) (2017). *Magyar Nyelv 7. Munkafüzet*. Eger: Esterházy Károly Egyetem, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. (Ún. „újgenerációs tankönyv”)
- [18] Bernáth Magdolna, Lénárd Judit, Patonainé Kökényesi Katalin (2017a). *Sokszínű magyar nyelv 6*. Negyedik, változatlan kiadás. Szeged: Mozaik Kiadó.
- [19] Bernáth Magdolna, Lénárd Judit, Patonainé Kökényesi Katalin (2017b). *Sokszínű magyar nyelv 6. Munkafüzet*. Negyedik, változatlan kiadás. Szeged: Mozaik Kiadó.

- [20] Fekete Gabriella, Juhász Orsolya, Kálmán László, Molnár Cecília (2008). *Szövegértés – szövegalkotás 5. Tanulói munkafüzet 2. Történetek állatokról. Tanulói munkafüzet.* Educatio Kht. (www.educatio.hu)
- [21] Földvári Erika (2015). *Nyelvtan 4. Munkatankönyv negyedik osztályosoknak. Első félév.* 9., változatlan kiadás. Szeged: Mozaik Kiadó.
- [22] Lénárd Judit, Bernáth Magdolna, Patonainé Kökényesi Katalin (2017a). *Sokszínű magyar nyelv 5. Ötödik, változatlan kiadás.* Szeged: Mozaik Kiadó.
- [23] Lénárd Judit, Bernáth Magdolna, Patonainé Kökényesi Katalin (2017b). *Sokszínű magyar nyelv 5. Munkafüzet.* Ötödik, változatlan kiadás. Szeged: Mozaik Kiadó.
- [24] Széplaki Erzsébet (2017). *Nyelvtan 7. Tankönyv a 7. évfolyam számára.* Eger: Esterházy Károly Egyetem, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.