

- Kádár Edit (szerk.): FELADATBANK anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban**
1. kötet. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2017, 280 lap
- Kádár Edit (szerk.): FELADATBANK anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban**
2. kötet. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2018, 368 lap

Feladatbank anyanyelvi tanórák tervezéséhez és korszerű kivitelezéséhez

„A nyelvre vonatkozó ismeretanyag nem átadandó a tanulóknak, hanem kibontandó belőlük.” Szende Aladár ma is aktuális gondolatai talán nem is kerülhetnének jobb helyre, mint egy olyan feladatgyűjtemény és egyben tanári segédlet elejére, amely maga is ezt az elvet vallja, követi. A Kádár Edit szerkesztésében megjelent *Feladatbank anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban* című négyrészesre tervezett sorozat első két kötete nem csupán mottóként használja az idézett sorokat, hanem elkötelezett híve is annak. Jelen munka ennek mikéntjét hivatott bemutatni az ismertető-kritikai funkción túl.

A kötet felépítése egyszerű, egyértelmű és könnyen átlátható. Az első pár oldalon a szerzők a tanárok számára leírják, hogy mi a kötet célja, honnan hova szeretnék eljuttatni a diákokat általa, valamint hogy egyáltalán mit is jelent a hozzáadó és funkcionalista nyelvszemléletű, illetve konstruktivista pedagógiai hozzáállás. Amikor nem abból indulunk ki, amit a gyerek nem tud, ami hiányzik az ő fogalmi rendszeréből, hanem abból, amit birtokol (jelen esetben a magyar nyelvet). Tehát a tanulóra nem passzív befogadóként, hanem aktív, tudást létrehozó, meg- és újraalkotó egyénként tekintünk. Ez érezhetően áthatja a taneszköz egészét, a feladatokat éppúgy, mint a tanári instrukciókat vagy magyarázatokat.

Az első kötet I. fejezete az események képi és nyelvi megformálásának lehetőségeivel indít, azaz a nyelvhasználók számára elérhető nyelvi repertoárból indul ki. A fókusz itt a linearitásra, a sorrendre és annak jelentésbeli következményeire, összességében a linearitás és a kontextus kétirányú viszonyára esik. A második kötetben ugyanez a kiindulópont, annyi különbséggel, hogy a hangsúly a linearitásról átkerül az események szerkezetének és a mondat szerkezetnek a kapcsolataira, összefüggésrendszerére. Ennek kifejtése, magyarázata az úgynevezett puzzle-ábrázolás (az egyes nyelvi elemek különféle puzzle-darabként jelennek meg) segítségével történik, amely vizuálisan és logikailag is megkönnyíti a téma feldolgozását.

Az első kötet a szórenddel folytatódik, amelynek tárgyalása során a szerzők nem feledkeztek meg a hangsúly és hanglejtés kiemelt jelentőségéről (sőt külön fejezetet alkot a *szórend és grammatikai megformáltság*, illetve a *szórend és hangsúly*). A második kötet II. fejezetében az alany, tárgy, határozó és állítmány fogalma, kapcsolata a központi téma. Az előbb említett puzzle-elven alapuló magyarázatot itt is továbbviszik a szerzők, előtérbe helyezve az események modellálását. Megemlítenéd továbbá, hogy az egyes nyelvtani kategóriák mellett az ahhoz tartozó képességek, készségek állnak a középpontban. Ez kiterjed a többi tartalmi egység többségére mindkét feladatbank esetében, és ez azért különösen üdvözlendő, mert ez az egyetlen olyan út, amely a hasznos tudás és tanulás felé visz.

Az első kötet egy rendkívül lényeges témakörrel fejeződik be. A fejezet címe *Beszédcselk- vések és beszédszándékok*, amely már első ránézésre is komoly előrelépés a korábbi – mind magyarországi, mind romániai magyar – tankönyvekhez, munkafüzetekhez képest. A tartalmát tekintve a fejezet beszél ugyan a tantervekben és a hagyományos nyelvtanításban megkövetelt mondatfaj- tákról, ám ezekre mint formai jellegzetességekre tekint. A hangsúly a különféle beszédszándékokon,

beszédcselkvéseken van, illetve az egyes nyelvi formák ezekre való (különböző mértékű) alkalmazásán. Ez nemcsak újszerű, hanem mindenképpen mintaértékű.

Az előbbi témakör a második kötetben a modalitás kérdéskörében mélyül el, méghozzá két fejezeten keresztül. Ám nemcsak az időbeliség szerepe kerül elő, hanem például olyan komoly témák is, mint az információk megbízhatósága vagy egy-egy fiktív vagy valós világ (állapot) létrehozása a nyelv által. Mindezzel egy tágabb kontextusba helyezve, amit a korábbi hagyományos nyelvtanok és nyelvtani segédletek többsége az igemódok és az igeidők formai osztályaira redukált.

Végül a második kötet kiegészül egy ötödik fejezettel *A negatív jellemzés eszközei* címmel. Ez tulajdonképpen az előbbieken tárgyalt beszédaktussal foglalkozó egység folytatása, kiteljesítése. Ahogy a két kötet egészében, úgy ebben a fejezetben is a nyelvi sokféleség, változatosság elemi jelentőségű, és ez az egyik legnagyobb érdeme az ismertetett munkáknak. Nagyon fontos, hogy nem pusztán általánosságban esik szó nyelvi változatosságról. A kötetet ténylegesen áthatja az a szemlélet, amely elismeri a sokféleséget nyelvi és gondolkodási aspektusból egyaránt. Ezáltal tud valóban hitelessé válni a közvetített tartalom, nevezetesen: „A nyelvi eszközkészletre való fókuszálás célja pedig nem egy »nyelvtan« (és a hozzá tartozó metanyelv) tanítása, hanem az, hogy az iskolából kikerülők képesek legyenek minden várható helyzetben megtalálni a megfelelő nyelvi változatokat és grammatikai formákat – a helyénvaló (szituatív, beszédhelyezethez igazodó) nyelvhasználati formákat –, vagyis egy megfelelő szintű beszédkulturájuk alakuljon ki” (Feladatbank 1. kötet: 6).

A kötetek nagy érdeme, hogy a közvetített szemlélet által egyfajta iránymutatáshoz is hozzájárhatnak a pedagógusok. A feltételes mód nem véletlen, ugyanis – hogy ne csupán a pozitívumokat emeljem ki – jómagam nem vagyok meggyőződve, hogy a pedagógusok kellőképpen felkészültek erre a paradigmaváltásra. A hagyományos nyelvszemléletről áttérni a funkcionalista, egyben kontrasztív – nevezzük így – gondolkodásmódra, korántsem egyszerű. A kötetek tanároknak szóló háttéranyaga ezt nem feltétlen könnyíti meg; talán érdemes lehet ennél egyszerűbb (bár nem biztos, hogy ez kivitelezhető) megfogalmazásokban gondolkodni.

Nagy előnye a feladatbanknak, hogy az interneten elérhető több hanganyag és vizuális anyag (képkártyák és puzzle-ek), és ez nagyban hozzájárul az eredményes pedagógiai tevékenységhez, jól használható a korábban tárgyalt szemlélet szolgálatába állítva. Némi hátrány, hogy a kiváló hanganyagokból nem készült több, bár ez utólag könnyen orvosolható.

További pozitívum, a fejezetek logikus szerkezete és „gyakorlati használhatóságra tervezettség”. Minden fejezet elején egy-egy úgynevezett *Követelmények összefoglalása* rész, míg a végükön egy-egy *Mérőlap* található. Az előbbi lényege, hogy a tanár számára összefoglalja, hogy mi a cél az adott fejezettel: milyen ismeretekkel és képességekkel rendelkezzenek a tanulók a fejezet végére. A mérőlapokkal pedig az iménti képességek elsajátítását, illetve annak a mértékét mérhetjük fel. Mindezt úgy, hogy a mérőlapok különböző feladatainál pontosan le van írva a pedagógus számára, hogy mit mérhet az adott feladat által, illetve hogy mik az ahhoz kapcsolódó képességek és követelmények. Ezen kívül a szerzők azt is megadták, hogy a mérőlap feladatait, részfeladatait milyen csoportoknál érdemes alkalmazni (pl. „olyan tanulók/osztályok kapják ezt a változatot, akiknek [...] az érvelés során a tételmondat megfogalmazása még nehézséget okoz”).

A feladatbankokban található különféle feladatokkal kapcsolatosan kiemelendő, hogy azok nem önmagukban, szervesen kerültek be a kötetbe, hanem mindegyik előtt egy úgynevezett *Tanári kalauz* rész áll, amely a tanár számára nyújt szakmai segítséget. A szerzők itt írják le, hogy mit szeretnének a feladat által elérni, milyen készségeket és képességeket kívánnak fejleszteni vele, valamint azt is, hogy ezt hogyan, milyen módszerrel, munkaformával érdemes megvalósítani stb. Vagyis a pedagógus számára világosság tesz, hogy a nyelv működésének melyik elemét, a nyelvi kompetencia melyik területét kívánják fejleszteni az adott feladattal, valamint azt is, hogy honnan hova és hogyan szeretnék a gyermeket eljuttatni.

A tanári kalauz mellett a feladatsorok végén a diák számára írt rövid összefoglalások is olvashatók, amelyek összefoglalják, amit feladatok megoldása során a gyerek (induktív módon) megtapasztalt. Ám nem a hagyományos nyelvtani szabályok leírásairól, elvont szabályrendszerekről van szó. Sokkal inkább ténylegesen a gyerekek/gyerekhez szóló, az adott egység megértését könnyítő leírások. Az csak tovább növeli értéküket, hogy egyértelműen modern nyelvi és pedagógiai szemléletűek; nyelvileg toleránsak, kommunikáció-központúak, cselekedtetők, a tanuló előzetes tudására építők, az egyéni különbségeket figyelembe vevők, differenciálók. Érződik, hogy a szerzők nem

csupán felületesen, a felszínt kapargatva ismerik ezeknek a fogalmaknak a jelentését és mélységét, hanem valóban azonosulnak velük. Remélhetőleg egyre több pedagógus is így tesz majd, hiszen közös érdek, hogy a felnövekvő gyerekek olyan tudással rendelkezzenek, amellyel hasznos és teljes részei lehet a körülöttük lévő világnak. Az tárgyi feltétel immáron adott.

Jánk István

egyetemi tanárségéd
Eszterházy Károly Egyetem
Magyar Nyelvészeti Tanszék

Korszakváltás a nyelvészetben

Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 2017, 1151 lap

1. Bevezetés

A 7-es szám kitüntetett jelentőséggel bír a numerológiában. A hetes a világ rendezőelve, amely egyszerre jelenti a végső tudás felé vezető utat, valamint a megvilágosodást és a beteljesedést is (Pál–Újvári 2001). Talán ezért sem teljesen véletlen, hogy Noam Chomsky korszakváltónak számító *Syntactic Structures* című monográfiája éppen 1957-ben látott napvilágot (Chomsky 1957/2002). Ez az alig több, mint százoldalas könyv alapjaiban rengette meg a nyelvtudományt: Lightfoot (Chomsky 1957/2002: v) szavaival élve „kognitív forradalmat” vitt végbe azáltal, hogy a nyelvészetet – a természettudományok mintájára – egy szigorú, a nyelvhasználattól független és egzakt tudománnyá alakította.

Harminc évvel később, az 1987-es esztendő ugyanilyen kitüntetett fontossággal bírt a nyelvészet számára. Három olyan monográfia jelent meg, amely a nyelv perspektívált és kultúraspecifikus vonásait, az emberi tapasztalás és a környezet meghatározó szerepét állította a figyelem középpontjába, ezáltal megkérdőjelezve az addigra a fő kutatási irányvonalat jelentő generatív nyelvészet szintaxis-központúságát: Ronald W. Langacker *Foundations of Cognitive Grammar* című munkája (Langacker 1987), George Lakoff *Women, Fire, and Dangerous Things* című kötete (Lakoff 1987) és Mark Johnson *The Body in the Mind* (Johnson 1987) című könyve. 1987 volt tehát az az év, amikor a generatív nyelvészetet elvető, alternatív és eltérő kutatási vonalak dolgozó tudósok munkája egy olyan új diszciplínában öltött testet, amely a szintaxis helyett a szemantikát, azaz a jelentést állította a fókuszba. Ezt az új diszciplínát kognitív nyelvészetnek nevezték el.

A kognitív nyelvészet alaptézise a nyelv (és a gondolkodás) holisztikus felfogása – azaz, hogy elménkben nincsenek különálló „modulok”, mert mindegyiket ugyanazok a kognitív funkciók irányítják (például a kategorizáció, a sematizáció, az absztrakció, a metafora vagy az alak-háttér elrendeződés). Mentális és nyelvi kategóriáink nem lehetnek elvontak, testünktől vagy az embertől függetlenek. Valójában mindennek az ellentéte történik: fogalmi kategóriáink, a szavak és a mondatok, a különböző szintű nyelvi struktúrák jelentős része saját testi tapasztalataink által jelentéssel rendelkező, azaz motivált. Ekképp a legtöbb – vagy talán összes – elvont fogalmi kategóriánk, például az okozás, az idő vagy a mennyiség (amely fogalmak nagyon sok nyelvtani struktúra jelentését és alakját meghatározzák) – metaforákon keresztül – a térbeli relációkhoz fűzhető testi tapasztalatainkra vezethetők vissza (Barcelona–Valenzuela 2011).

A kognitív nyelvészet alapvetően nem más, mint a jelentéssalkotás tudománya. A nyelvet elsősorban olyan folyamatként látja, amely „a jelentés konceptualizációjáért és annak kommunikációjáért” felelős (Kövecses–Benczes 2010: 16), és amelynek köszönhetően a jelentés kitüntetett figyelmet kap az elméletben, mert mindent meghatároz és áthat. Ahogyan Langacker frappánsan megfogalmazta 1987-es monográfiájában, „Meaning is what language is all about” (magyarul: „A nyelvben minden a jelentésről szól”; Langacker 1987: 12). Maga a nyelvtan is a konceptualizáció egy eszköze, sőt egyfajta konceptualizációnak tekinthető (Kövecses–Benczes 2010: 20), amelyben leképeződik a világról alkotott tudásunk.