

Anyanyelv, iskolában és azon kívül

Az anyanyelvi nevelés a grammatika aspektusából

A hazai anyanyelvi nevelés válsága köztudott, erről folytatott szakmai diskurzus azonban alig hallható. A közoktatás a sokszor át nem gondolt képességfejlesztés égisze alatt és a kritikátlanul átvett „hogyan lehet gyorsan, könnyen” módszerek bővületében nagy mennyiségben bocsátja ki az állásinterjú-alanyokat és a kapcsolatteremtésre többé-kevésbé képes állampolgárokat. Csak néhány – jórészt a pedagógusképzésben is elkötelezett és a modern nyelvészetet is művelő – kolléga hallatja hangját egy koherens szemléletmód kialakítása érdekében és mondja, hogy az érdemi tudás ennél mélyebben rejlik, a nyelvtan is kreativitást fejleszt, a házi feladat lehet érdekes, a PISA-mérések eredménye a nyelvi elemzésekkel javulhatna.

A pedagógusok meghallgatják őket és igazat adnak nekik. Erről szól írásunk, meg arról, hogy titkon mindenki tudja, milyen lehetőségeket rejt a grammatika (az írók különösképpen), de az iskolában ezt nem mutatják meg nekünk. Ott amúgy is egy furcsa változatával találkozunk az ember.

Az anyanyelvi nevelésről

Ha a felszín alá nézünk, azt látjuk, hogy az iskolában folyó (1) anyanyelvi nevelés körül hovatovább több a kétes és vitatott pont, mint a konszenzusos. A NAT biztosította keretek tágasak, a hagyomány pedig ellentmondásos. A bázisul szolgáló szaktudományban rég kialakult egy megfelelően koherens szemlélet, a közoktatás azonban ezt máig nem tudta integrálni. Lássunk egy példát: ha megkérdezzük a magyartanárokat, vajon a grammatika vagy a nyelvhasználat területére tartozik-e a helyesírás tanítása, a vélemények erősen megoszlanak. (2) Ha a szövegértés fejlesztésének helyéről és módjáról tesszük fel ugyanezt a kérdést, hasonló eredményre jutunk. Több évtizedes tapasztalatunk alapján állítjuk ezt ilyen bátran: a kiegészítő képzésben részt vevő gyakorló tanároknak mindig feltettük ezeket a kérdéseket. Az anyanyelvi nevelés sikerességét tekintve egyetlen megbízható adatunk van: a nagyközönség előtt is ismert PISA-mérések lehangoló eredménye (lásd például: Vári, Auxné, Felvégi, Rózsa és Szalay, 2002). Azóta is ez a „hot topic” az anyanyelvi nevelésről szóló diskurzusokban, a róla szóló irodalom könyvtárnyi, koncepciózus fejlesztési terv azonban nem született. Az sincs tisztázva, milyen szakmai okok játszottak döntő szerepet az eredményben, de magának az olvasásértés fejlesztésének a módszertana sem. A kultúraátadás alapvető feltételei (Géczi, 2005) hiányoznak.

Végül pedig: az anyanyelv hátul kullog a tantárgyak népszerűségi listáján, presztízs-foka is alacsony. Reprezentatív mérési eredményekkel Takács (2003) és Csapó (2000) szolgálnak: az első Baranya megyei, a másik országos adatokat tartalmaz. Szakdolgozó-

ink között gyakran akad, aki más tantárgyakkal összehasonlítva vizsgálja kisebb mintán az anyanyelv mint tantárgy vonzerejét: a tapasztalat az, hogy rendre alulmarad az irodalommal és az idegen nyelvvel szemben.

Mindezekkel párhuzamosan deklarálva van a NAT-ban, valamint az oktatásirányítás által a médiában és minden lehetséges fórumon az anyanyelvi műveltség jelentősége. A gimnáziumban ugyanakkor szokásosan 1 órát kap hetenként. A NAT ugyan nem írja elő ezt, de ha többet ad az iskola, más műveltségterület óraszámja csökken, esetleg olyané, amely közvetlenebb kapcsolatban áll a munkaerőpiaccal (informatika, idegen nyelv) és így nagyobb az érdekérvényesítő képessége. (Itt jegyezzük meg: célszerű lenne talán egy alsó limitet adni az egyes műveltségterületek óraszámainak. Különösen azoknak az esetében fontos ez, amelyek kulcskompetenciák fő fejlesztési területei.)

A grammatika az oktatásban

Az iskolai anyanyelvi nevelésnek két nagy területe van, szoros kapcsolatban azzal, ahogy az ember az anyanyelvén folyó kommunikációra alkalmassá válik. Az egyik a nyelvtan, amelynek feladata a nyelvelsajátítás eredményeképpen létrejött képességünk, az úgynevezett nyelvi kompetencia leírása; a másik a nyelvi kommunikációs képesség-fejlesztés: ez a nyelvi szocializáció során megszerzett kommunikatív kompetenciánkat hivatott olyan szintre hozni, hogy az a társadalmi beilleszkedésben el tudja látni a neki szánt feladatot.

Mindkét területnek megvannak a szabályai, bár más természetűek és másként jutunk a birtokukba. Egy nyelv nyelvtanának – azaz grammatikájának – szabályai függetlenek a társadalmi-kulturális szokásoktól, normáktól. Az, hogy egy nyelvben mit kell egyeztetni mivel, használ-e a nyelv névelőket, milyen a szórendje, vannak-e benne nyelvtani nemek, nem függ a nyelvet beszélő nép szokásaitól. A természeti törvényekhez hasonlóak ezek, és azokhoz hasonlóan képesek az emberi – gyermeki – kíváncsiság tárgyává lenni. Tapasztaljuk, hogy eleven halakkal vízben lehet találkozni, a levegőn meg vannak számlálva a percek, ellentétben a páros ujjú patás emlősökkel, akikre e tekintetben éppen fordított szabályok érvényesek. Gyerekkorunkban igyekszünk is mielőbb megtudni ennek okát, és a vízben élő emberi lényeket a fantázia világába soroljuk, a fikcióalkotás vágyától vezérelve: a kis hableány, a kétéltű ember.

Mi a helyzet a grammatikával? Korán tapasztaljuk: valahonnan tudjuk, hogy magyar ember nem mond ilyeneket különösebb ok nélkül: „Kérem a másikat kanalat!” „Mikor te megérkezel?” Korán tapasztaljuk, de az iskolában mindenképpen, s ha netán mégsem, hát ennek tudatosítása lenne az első lépés a grammatikaoktatásban: valahonnan tudjuk, milyen egy jól szerkesztett magyar mondat. De vajon honnan? És ugyanakkor miért nem tudjuk elmondani a szabályát? Sok éves tanári tapasztalat alapján is mondhatjuk, hogy ha megkérdezzük a gyerekektől, mi lehet ennek a sajátos kettősségnek az oka, hajlamosak elgondolkodni rajta. Ha pedig az idegennyelv-oktatásnak köszönhetően más nyelvet is ismernek, és firtatni kezdjük, hogy is van egy magyar nyelvi szerkezet az általuk ismert idegen nyelvben, még inkább elgondolkodnak. Egyrészt magán a tényen: nem „természetes” az, hogy valamilyen viszonyt éppen úgy fejezünk ki, ahogy azt anyanyelvünk teszi. Gondoljunk csak a névelőkre! Anyanyelvünk tehát a sajátunk, ismerjük, mint anyánk illatát, de szabályai nem bírnak az evidencia erejével. Felfedezni való terra incognita is egyben. Másrészt azon is szívesen elgondolkodnak a gyerekek, akikben genetikailag kódolva van a tanulás vágya: honnan tudjuk anyanyelvünk és honnan az idegen nyelv grammatikáját?

Ne hagyjunk azonban figyelmen kívül egy lényegi különbséget, mielőtt nagyvonalú gesztussal a többi hagyományos természettudományos objektum közé sorolnánk a nyelvet. Ha még soha nem volt közeli találkozásunk hallal, csodálkozunk, alacsony testhő-

mérséklete ellenére miért nem örül a párnevelegnek. Ha azonban az általunk addig sosem hallott főnevet tartalmazó „Nézd meg az ártányokat!” kérést intézik hozzánk, csak azt fogjuk megkérdezni esetleg, mi az ártány vagy mik az ártányok, eszünkbe sem jut azon fennakadni, hogy nem „ártányoket” kell megnéznünk. Sőt még azt is megmondjuk, hogy a „trazúr” nagyobb eséllyel lehetne a magyar nyelv szava, mint a „rtazúr”. A nyelv szabályai tehát bennünk laknak, ha nem is explicit formában.

A másik vizsgált jellemző: e szabályok nem függenek az adott nyelvet beszélő nép kultúrájától, szokásaitól. Ugyanazt a nyelvet más etnikumhoz tartozó és egymástól igen távol élő csoportok beszélhetik, ilyen például a spanyol.

A nyelvtan szabályai tehát némi eltéréssel ugyan, de a természettudományok szabályaihoz hasonlatosak. Nem így a nyelvhasználat szabályai. Azok az emberi kapcsolatokkal – érzelmi, hierarchiabeli stb. viszonyokkal – változnak. A „nyögd már ki végre” és a „mondja el, kérem” egyaránt helyesek grammatikailag, jelentésük is azonos, nyelvhasználati értékük azonban igen eltérő a különféle beszélőközösségekben: familiáris közegben az elsőt, formális helyzetben a másodikat preferálják sokan.

Mindez köztudott a nyelvészetben. Az iskolában mégsem veszik figyelembe grammatikatudásunk furcsa természetét, és azoknak a nyelvi elemeknek a nevét tanítják meg, amelyeket úgyis tudunk használni: mik a személyragok, mi a tárgy ragja stb. Holott senki sem mondja tudatlansága okán, hogy „te nem szeretünk engem”, és hogy „olvasd el a levélre”. Pedig ha figyelembe vennék ösztönös nyelvtudásunkat, jöhetnének a miértek, a tudás explicitté tétele: az „engem” miért nem kapja meg a -t ragot, és miért kétértelmű „A fiam veri a lányod”. A metanyelvi tudás – jelen esetben például a tárgyrag mibenléte és használata – így is kialakítható lenne, s nagyobb eséllyel tartana számot a diákok érdeklődésére.

A grammatikai és a kommunikatív kompetencia elsajátítása különböző módon történik. Anyanyelvünk grammatikájának szabályait szőröstül-bőröstül meglepően rövid idő alatt felfedezzük és használni is kezdjük, még akkor is, ha abban senki sem segít minket.

Többek közt Réger Zita (2002) szép és meggyőző példái igazolják ezt. A kommunikatív kompetencia kialakításának sikerében – azaz a nyelvi szocializációban – azonban fontos szerepe van annak, hogy a beszélőközösség explicit módon tanítsa, gyakoroltassa annak szabályait. (Réger Zita említett könyve erre is példával szolgál.)

Mindez köztudott a nyelvészetben. Az iskolában mégsem veszik figyelembe grammatikatudásunk furcsa természetét, és azoknak a nyelvi elemeknek a nevét tanítják meg, amelyeket úgyis tudunk használni: mik a személyragok, mi a tárgy ragja stb. Holott senki sem mondja tudatlansága okán, hogy „te nem szeretünk engem”, és hogy „olvasd el a levélre”. Pedig ha figyelembe vennék ösztönös nyelvtudásunkat, jöhetnének a miértek, a tudás explicitté tétele: az „engem” miért nem kapja meg a -t ragot, és miért kétértelmű „A fiam veri a lányod”. A metanyelvi tudás – jelen esetben például a tárgyrag mibenléte és használata – így is kialakítható lenne, s nagyobb eséllyel tartana számot a diákok érdeklődésére.

Az iskolai nyelvtan és a nyelvtudomány viszonyáról: érvek és ellenérvek

Az előzőekben ismertetett tények nyelv és nyelvhasználat különbségéről a nyelvészetben rég köztudottak. A kettősség végigvonul a nyelvtudomány történetén: más-más hangsúllyal ugyan, de ez rejlik az alábbi dichotómiákban:

- sphota – dhram (Patanjali, óind grammatika)
- energia – ergon (Wilhelm von Humboldt)
- langue – parole (Ferdinand de Saussure, strukturalizmus)
- émikus – étikus (Kenneth Pike, tagmemikus nyelvészet)
- kompetencia – performancia (Noam Chomsky, generatív nyelvészet)

A nyelvelsajátítás folyamata, a grammatikai kompetencia mibenléte (a performancia párhajként) Chomsky fellépése óta szélteben-hosszában ismert és elfogadott tudás, ami kihat a nyelvészeti kutatásokra.

Kerber (2002) a nyelvtanoktatás legnagyobb problémájának azt tartja, hogy „a grammatikai rendszer közvetítésében megmaradt a hagyományos leíró nyelvtannál”. A közoktatási gyakorlatban tanított grammatika azonban nem csak a modern nyelvészet elvárásainak nem felel meg általában, azaz nem egyszerűen az úgynevezett „hagyományos” nyelvészet iskolai változata, hanem nélkülöz mindenféle tudományosságot (Medve, 2005).

A *Nemzeti alaptanterv* a fejlesztési feladatok között külön tárgyalja a grammatikát *Ismertetek az anyanyelvről* címen. A kurrikulum csak azt határozza meg, hogy a diákoknak a hangok, szóelemek és szavak közötti kapcsolatokról, valamint a szerkezet és a jelentés viszonyáról kell képet kapniuk, azt azonban nem, milyen nyelvelírás keretei között. Nincsen tehát elvi akadálya annak, hogy a tananyagba az újabb kutatási eredmények is beépüljenek.

Már a 19. század végén felmerült a kérdés, vajon be kellene-e építeni a korabeli nyelvészet eredményeit az iskolai anyanyelvoktatásba. Simonyi Zsigmond (1877), aki a magyar mondatról mai szemmel nézve is korszerű megállapításokat tett, a tanúgyről így nyilatkozott: „Jól tudom, hogy az iskolai nyelvoktatás sohasem egészen egy nyomon a nyelvtudománnyal, amennyiben csakis biztos eredményeket szabad felvennie, egyébiránt pedig konzervatív, bevaró, vagy legfeljebb előkészítő szerepre van utalva”. Érdemes felfigyelni az „egészen” szóra: Simonyi tehát nem az integráció ellen érvel, csak józanságra int. A szakirodalomban ma is sokszor olvasható az a vélemény, hogy a lemaradás természetes és szükséges is. Tolcsvai Nagy (2002) például arra figyelmeztet, hogy a saját kategóriáira rákérdező, egymással versengő elméletekkel és modellekkel dolgozó modern nyelvtudomány nem tud biztos, kiérlelt tudást nyújtani, az iskola és a tudomány közti közvetlen átjárás tehát nem problémamentes. Lánosz Irén (2004) is megjegyzi: „A nyelvtudomány gyorsabban változik, mint a tananyag, a tankönyvek ezért elavult megközelítéseket is tartalmaznak. A baj az, hogy a javítás lehetőségével akkor sem élnek, amikor adva van rá a lehetőség.”

Kálmán László (2006) Antal László szellemiségét idézve azt hangsúlyozza, hogy az ókori kezdetekre visszamenő tradicionális nyelvtannak legfőbb jellemzője a módszertani eklektikusság, így nem lehet egy iskolai nyelvtan alapja. Elképzelései szerint „a 60–70 éve konszenzust képező nézetekre lehet hagyatkozni, ahogy más tantárgyaknál is teszik.” (Kálmán, 2006, 114. o.) É. Kiss (2002) pedig azt állítja, hogy a közvélemény számára is nyilvánvalóvá kellene tenni a nyelvelírásban lezajlott paradigmaváltást. „Olyan ez a helyzet, mintha a gimnáziumok fizika óráin a tanulók csak a newtoni fizikáról hallanának, a kvantummechanikáról nem.”

Egy példa: a 12x4 mondat

Bármennyire is a mi malmunkra hajtja a vizet előbbi kijelentésével a magyar generatív nyelvleírás (egyik) legjelesebb képviselője, a megoldást mégsem ebben látjuk. A generatív elméletnek nem mint műveltségi anyagnak kellene bekerülnie az oktatásba, amiről ugyanúgy illik tudni, mint a kvantummechanikáról. A generatív nyelvfelfogásból annak alapeszméje kellene, hogy áthassa az anyanyelvoktatást, mégpedig annak minden pontján. A gyerekek azt kellene éreznie, hogy az anyanyelv grammatikájának szabályait, amelyeket az oktatás során felfedez, bizonyos értelemben ismeri, hiszen azok alapján alkotja meg mondatait, azok alapján mondja egy-egy mondatról, hogy ezt nem így kell mondani magyarul: felfedező útján tehát az öntudatlanul elsajátított – implicit módon ismert – szabályokat teszi tudatossá, explicitté. Valamint azt is látnia kell, hogy szabályokat fedez fel, és nem taxonómiát gyárt, nem „skatulyáz”.

A fenti alapkoncepció vonatkozásában még nem érdemes életkori sajátosságokat emlegetni. Az majd a módszerek szintjén jelenik meg.

A szabályfelfedezésnek és a szabály explicitté tételének ugyanis számtalan fokozata – bár szívesebben mondanánk: módja – létezik. Egy kisiskolás, aki – mint Piaget-től tudjuk – tevékenységek, műveletek által közelíti meg az ismeretlent, ezen az úton tud közeledni az anyanyelvi szabályszerűségekhez is, míg a hipotetikus-deduktív korszakát élő kamasz a formalizálás elvont szintjén fogalmazza meg felismeréseit.

A hagyományos iskolai nyelvtan nagy része ma a nyelvi elemek leltározásáról, indukzív rendszerezéséről, csoportosításáról szól. Ez nem csak a gyerekek számára lehet nehéz és unalmas, hanem É. Kiss (2002) szerint a nyelvről sem ad kellően pontos képet. Bánréti (2002) már 10 éves kortól a generatív nyelvészet alkalmazását javasolja. Érvrendszerét a generatív nyelvészet anyanyelvi kompetenciáról szóló említett elméletére építi, azaz arra, hogy a gyerekek anyanyelvi beszélőként képesek „a jól és a rosszul formált mondatokat, szerkezeteket, hangalakokat egymástól megkülönböztetni, és felfedezni azokat a tulajdonságokat, melyek a nyelvtani helyességet biztosítják, illetve amelyeknek a hiánya rosszul formáltságot eredményez”.

Érdemes lenne szakítani azzal a gyakorlattal is, hogy az általános iskolai tananyagot a középfokú oktatásban újra megtaníttuk (Láncz, 2004). A „tananyag” egy bizonyos értelmezésében most sem ez történik, hiszen mindig mélyebben hatolunk az anyagba. A gyerek számára azonban nem így képeződik le a folyamat, és ez, valljuk be, érthető is az európai megismerési tradíciókat tekintve. „Új, s új vizekre!” mondja Ady, amivel meglehetősen távol áll a taoistától vagy a buddhistától, akik ugyan sok tekintetben másként gondolkodnak, abban azonban egyetértenek, hogy hosszan kell nézni ugyanazt a fát, követ ahhoz, hogy megszerezzük a tudást. A mi gyermekeink sorozatosan azzal jönnek haza az iskolából, hogy nyelvtanból nem vettünk újat, amiről szó volt, azt már alsóban / általánosban is tanultuk. És valóban: a „mélyebbre” hatolás jelenleg vagy azt jelenti, hogy új elemet teszünk a meglévő skatulyákba (tekintethatározó), vagy új skatulyát ismertetünk meg (vonatkozó névmások, a mondatnyi ismereteknél). Mindez nem lelkesítő. Ami új iránti igényü(n)ket kielégíti, az vagy egy új terület, vagy egy új módszer.

Itt léphet be az életkori sajátosságok és a szakterületi korrektség harmonizálásának a kérdése. Erre kínál egyfajta megoldást az Iskolakultúra-könyvek sorozatban hamarosan megjelenő kötetünk (Medve, Farkas és Szabó, 2010). Ennek koncepciója szerint a gyerekek 10–14 éves életkori szakaszukban számtalan manipulatív, átalakító jellegű feladatot végeznek a nyelvi anyaggal, miközben kitapasztalják annak sajátosságait: mit lehet vele tenni és minek áll ellen, egy adott cél érdekében mi a könnyebb és mi a nehezebb, de érdekesebb és igényesebb megoldás. (3) Eközben a metanyelvet is elsajátítják (a szükséges szófajok, mondatrészek, mondatfajták elnevezését) szinte észrevétlenül, és nem feltétlenül rendszerbe foglalva.

A szimbólumhasználat minimális (annyi, amennyi a továbblépéshez szükséges) és szintén manipulatív, a felfedezett szabályok megfogalmazása informális.

Példák:

1. Milyen helyzetben képzelhetők el az alábbi mondatok?

Kislány befogadna kutyát.
A kislány befogadná a kiskutyát.
Fiúknak beszéltem lányokról.
A fiúknak beszéltem a lányokról.

2. Párosítsd össze a mondatokat a befejezésükkel!

- | | |
|---|---------------------|
| a) Gyerek vásárolt be... | 1. és nem egy lány. |
| b) Egy fiú jött be az osztályba... | 2. és nem a felelő. |
| c) A tanár rajzolta fel az ábrát a táblára... | 3. és nem felnőtt. |

3. Melyik kifejezéseket tehetnénk zárójelbe?

Tegnap ő megmondta nekünk a te titkodat is.
Itt szeretnék én kirándulni veled.

4. Fordítsd le a mondatokat az általad tanult idegen nyelvre. Melyik bővítményeket hagyhatjuk el?

5. Melyik mondatban vannak zárójeles kifejezések? Írjuk le a mondatot úgy, mintha minden bővítmény elhangzana!

Hétfőn Karsci elcserélte a mobilját.
Az osztályfőnökkel holnap kirándulni megyünk.
Elmondta?
Andris szünetben elkérte a füzeteteiket.
Julcsi eladott öt zsemlét és három kiflit.

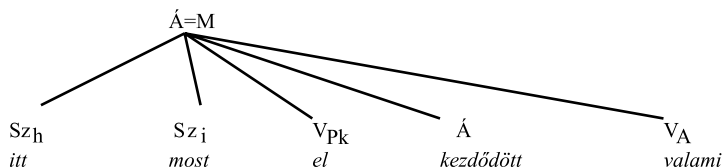
6. A fenti mondatokat fordítsuk le a tanult idegen nyelvre. Mi történik a zárójeles kifejezésekkel?

7. Figyeljük meg a következő mondatokat! Mi lehet a mondatok alanya? Mi a különleges a mondatok tárgyában?

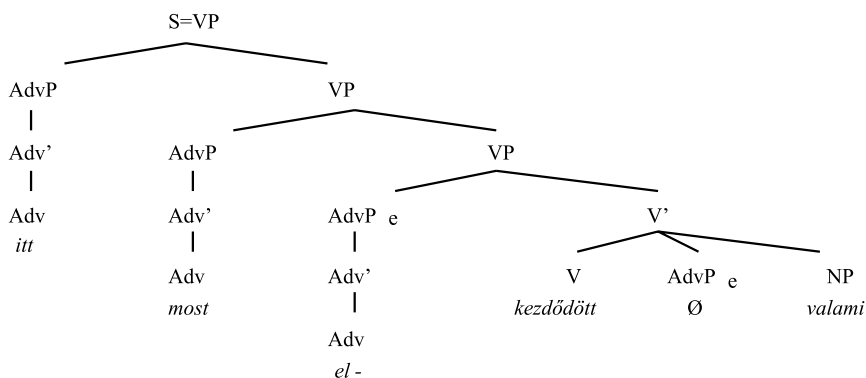
Megleptél.
Szeretnénk meglátogatni.

A hangalak és jelentés kapcsolatára vonatkozó szabályok formalizálása és explicit megfogalmazása a 14–18 éves korosztály jellemző tevékenységi formája a grammatika területén. Itt kap helyet a modellépítés és a modellek alkalmazása, empirikus tapasztalatok formalizálása, sémákhoz, formalizált szabályokhoz empirikus anyagok keresése. Természetesen mindezek csak tendenciák, a szakaszok nem válnak el élesen, hiszen szimbólumhasználatra már kora gyerekkorunkban is képesek vagyunk.

Lássunk egy példát ugyanannak a mondatnak a két szinten történő reprezentációjára (1–2. ábra)!



1. ábra. Általános iskolai ágrajz. „Itt most elkezdődött valami.”



2. ábra. Középiszkolai ágrajz

A fentiekben a módszerek újdonságáról esett szó. Úgy véljük azonban – miként ezt említettük is –, hogy szerencsés, ha a vizsgálat alá vett terület is felderítetlen még. Modellünkben a hagyományosan általános iskolásnak nevezett korosztály a formalizálást csak a semleges mondatokon alkalmazza, a nem-semleges mondatok formális ábrázolása a középiszkolások vadászterülete.

Kreativitás – iskolán kívül

Természetesen felmerül a kérdés, hogy a gyerekek és a fiatalok valójában akarnak-e bensőséges viszonyt kialakítani a nyelvvel. Nem a nyelvésznek érdekes csupán a grammatika?

Ha megfigyeljük szokásaikat, kedvteléseiket, nyelvi produktumaikat, úgy tűnik, nem kergetünk illúziókat. Ám ez nem a fiatalokról mondható el csupán: az egyes népek kultúrájának szerves része a nyelvi szabályokban rejlő lehetőségek kreatív felhasználása. A „homo ludens” egyik alaptulajdonságának a nyelvvel való játék tűnik. Ennek irodalmi példájára talán többen emlékszünk Márquez *Száz év magányából*, amelyben a nagy álmatlanság idején játékkal ütik el az időt, s ezek egyike a *Mese a Zöld Disznóról*. Talán nyelvtörököt is ismerünk idegen nyelven.

Már maga a nyelvi kompetencia is kreatív jellegű, hiszen olyan mondatokat is létrehozunk általa, amelyeket még sosem hallottunk. (4) Most azonban másra gondolunk: arra, hogy a hangalak és jelentés egymáshoz rendelésére vonatkozó grammatikai szabályok esetében kreativitásunk oly módon is megnyilvánul, hogy a szabályra újabb szabályt telepítünk. Nem feltétlenül nyelvi jellegűt: a palindrom esetében például egy reverzibilizációs követelményt. A nyelvtörökben a második szabály nyelvi jellegű: legyen nehezen kimondható az alakulat. Itt is elmondhatjuk, amit Jakobson (1969) a nyelv poétikai funkciójáról megállapít: „az egyenértékűség elvét a szelekció tengelyéről a kombináció tengelyére vetíti”.

Játék, humor, kreativitás és tudományos gondolkodás kapcsolatában – már kidolgozottságánál fogva is – talán Koestler (1998) elmélete alkalmazható a legjobban. A tudományos megismerést és a humort azonos töből eredezteti, amikor a kód, a mátrix (a kód alkalmazási területe) és a biszociáció fogalmát használva azt állítja, hogy a biszociáció az a pont, ahol a tudományhoz és a humorhoz egyaránt szükséges kreativitás megmutatkozik. Koestler értelmezésében a kód egy rejtett szabályrendszer, amely meghatározza viselkedésünket, a mátrix egy referenciakeret ehhez, a biszociáció pedig mint kreatív aktus különböző referenciakereteket (mátrixokat) kapcsol össze a kód által (Varga, 2005).

Játékok a nyelvvel: élő tradíciók

Mindennapjaink nyelvi játécai – a kanonizáltak és az ad hoc jellegűek – nagy múltra tekintenek vissza és használatuk egyre gyakoribb, főként a fiatalok nyelvhasználatában és főleg ad hoc jelleggel.

Ha a kanonizált nyelvi játékokat tekintjük, ezek is élnek napjainkban. A szövegek nyelvi anyaga árulkodik keletkezési idejükről. Tekintsünk néhány példát:

Nyelvtörők:

Nagyszüleink is (nagy)szüleiktől hallhatták:

„Az ibafai papnak fapipája van, ezért az ibafai papi pipa papi fapipa.”

Korunk alkotásai:

„Lenin alumíniumauzóleumának lelinóleumozása”

„Foxy Maxi-s uzsis zacsi”

„Amerika az amerikaiaké, Jamaika a jamaikaiaké”

„Ledezodorozott luxus moszkvics kisbusz slusszkulcs.”

„Amerika nem a jamaikaiaké, de Jamaika az amerikaiaké.”

„Egy luxus Zsuk slusszkulcs meg még egy luxus Zsuk slusszkulcs az két luxus Moszkvics slusszkulcs.”

A szövegvariánsok is láthatók, valamint az is, milyen jól alkalmazhatók ezek a hangtan és a morfológia tanításában.

Palindrom:

A legrégebbi ismert palindrom egy bizánci keresztelőkúton olvasható: „ΝΙΨΟΝΑΝΩΜΗΜΑΤΑΜΗ-ΜΩΝΑΝΟΨΙΝ” („Nipszon anómémata mé mónan opszin”, „Vétkeimet is mosd le, ne csak az arcomat”)

Maiak:

„Tied a Deit!”

„Kis erek mentén, lép sík ölén odavan a bánya rabja: jaj, Baranyában a vadon élő Kis Pálnét nem keresik.”

A magyar csúcstaró a palindrom hosszúságában 2008-ig Bayer Gyula sakknagykemester volt (1070 karakter). Ekkor döntötte meg a rekordot Szabó Tibor 1130 karakteres palindromjával. (5)

Napjainkban születő formák

A fiatalok között a nyelvvel való viszony soha nem látott intimitását tapasztaljuk, a felnőtt számára gyakran követhetetlen kreativitással együtt. Az sms- és a chat-nyelv ötletessége, a free style rapperek nyelvi kreativitása, az egyén megítélésében a nyelvi leleményesség magas presztízse – mindez egy nyelvi szempontból virágzó szubkultúra alapjain nyugszik. Az iskolában tanulmányozott nyelv és a magánéletben, főként a kortárs csoportban használt nyelv mintha nem is lenne azonos. Az egyik unalmas, a másik az öröm, a játék, az önkifejezés, a bravúrok eszköze.

A köztudatban – és a nyelvész szakmában is – jó ideig az volt a felfogás, hogy az sms-nyelv esetében a „hiánygazdálkodásra” lehet visszavezetni annak nyelvi sajátosságait. Lehet, hogy valamikor a limitált karakterszám volt a rövidítések kiváltó oka, de napjainkra már bravúrrá vált a szimbólumhasználat:

„Pittypalaty. vasalás előtti hangulatban .ögök nkd.hogy tLtL utolso bochumi vasarnapotok?mi mar nagyon készÜLÜNK(tükön)Pestre!holnap csitcsat.P:NY/I”

„Mily vél&IN +ézés:ippeg ladat bontottam,s így +tekinth&tM a viragLötRü+víz hattRüfotkat. KényLmS vonatozast.ki/bedöltM az ágyba.P:NY/T” (Veszelszki, 2005)

A chatszobák valóságos veszőhelyei a kreativitást mellőző nyelvhasználatnak. Tasnádiné és fia, Muráth Péter beszámol róla, mi lesz a sorsa annak, aki egy chatszobában megkísérli a sztenderd magyar használatát: az egyik „normasértőt” kitiltották a chatszobából és egy igénytelenebb helyre irányították (a chatszobák közt verseny folyik), a másiktól (ez a szerző volt) azt hitték, ugratja a társaságot: az a poén, hogy igénytelen (Tasnádiné és Muráth, 2002).

A rapperek – habár a tartalom gyakran visszataszító a közízlés számára – nyelvzsonglőrök, a forma bűvészei. A szerep ismerős, hisz nincs Shakespeare-mű, amelyben ne lenne hasonló figura: Puck, Tóbiás, Zuboly, a sírásó, a Macbethben szereplő őr.

A sajátos ritmus csak a rapperek szövegeinek egyik eleme. Nevük gyakran beszélő név: Method Man (a marihuánás ember/a módszeres ember (6)), Cunnin Lynguists (ügyes nyelvészek: olyan rapperek, akik jól használják a nyelvet. Obszcén áthallást tartalmaz: cunnilingus – kunnilingváció). Tekintsünk egy magyar példát is (bár a nyelv itt is angol, a személy magyar): Sickratman – így írja a nevét.

1. jelentés: sick (beteg) rat (patkány) man (férfi)

A kiejtés azonban – főként az elnagyolt – egy másik jelentést is megenged:

2. jelentés: secret (titok) man (férfi)

Szövegeik nyelvi ötletekre épülnek. Az egyik ismert rapper az Egyesült Államokban, a perui származású Immortal Technique, kétnyelvűségét használja fel a nyelvi bravúrokhoz. (7)

Érdemes felfigyelni rá: a nyelvet jól forgató Shakespeare-szereplők és a rapperek egyaránt a közgondolkodás vagy a közízlés támadói, nem egyszer társadalomkritikusok.

Együtt az irodalommal

Az anyanyelv tantárgy régtől szoros szimbiózisban él az irodalommal. Ennek alapja azonban a kezdeteknél nem szakmai, hanem ideológiai volt: a nemzeti identitás kialakításában szántak mindkettőnek fontos és közös szerepet. Az ideologikum – más tartalommal – sokáig megmaradt, szinte ma is kísért.

A későbbiekben a kapcsolatnak próbáltak szakmai alapokat keresni, ugyanakkor a szakmai alapok a kapcsolat megkérdőjelezését is indokolták, amennyiben a tantárgy egyik komponense – a grammatika – a természettudományokkal mutatott szoros rokonságot, miként erről már szóltunk is.

Napjaink oktatási trendjében a két terület integrációjára mutatkozik igény. Ez több szempontból jogosult is: egyrészt a nyelv az irodalom közvetítő közege, másrészt egy nyelvi textusról nem lehet egyértelműen megállapítani, hogy az irodalmi szöveg-e.

A fiatalok között a nyelvvel való viszony soha nem látott intimtását tapasztaljuk, a felnőtt számára gyakran követhetetlen kreativitással együtt. Az sms- és a chat-nyelv ötletessége, a free style rapperek nyelvi kreativitása, az egyén megítélésében a nyelvi leleményesség magas presztízse – mindez egy nyelvi szempontból virágzó szubkultúra alapjain nyugszik. Az iskolában tanulmányozott nyelv és a magánéletben, főként a kortárs csoportban használt nyelv mint ha nem is lenne azonos. Az egyik unalmas, a másik az öröm, a játék, az önkifejezés, a bravúrok eszköze.

Az integrációra irányuló külföldi törekvések esetében az anyanyelv jórészt „megeszi” az irodalmat. Ez egy olyan irodalomtanítási koncepcióval jár együtt, amelyben az irodalomtörténet, az irodalomelmélet és az irodalmi kánon egyaránt minimális. Az irodalmi mű sajátos nyelvi szövegként jelenik meg.

Nálunk az integrációnak ezek a feltételei hiányoznak. Hogy megvalósulnak-e valaha, nem tudjuk, és nem is vagyunk biztosak abban, hogy helyeseljük ezt az utat. Mindenképpen vétek azonban, ha nem élünk azzal a lehetőséggel, hogy az irodalomnak van egy markáns vonulata, amelyben a szerzők a nyelvi forma nyújtotta, sokszor játékos vagy groteszk eredménnyel járó variációs lehetőségeket aknázzák ki, az egész művet erre alapozzák. Az egyik irányzat ezt a nevében is viseli: a ludizmus. Napjaink irodalmának dekonstrukciós áramlata is ilyen. (8)

A kortárs versek egy részében játékosan-humorosan keverednek különböző nyelvi regiszterek, nyelvváltozatok, nyelvek, de a nyelvjátékok mellett intertextuális utalásokat is találunk a művekben. (Szabó, 2010)

Varró Dánielnek több sms-verse ismert, íme az egyik:

*ó künn a hó a fákra es
máris hiányzol drága S
e szív csak érted esdekel
jó lesz beszélni este tel
a hó a szív oly olvadá
csókol körülkarolva
dél
(sms#2)*

A magaskultúra és a szubkultúra egyaránt tartalmazza a „limerick-fun” jelenséget. Az internetes oldalak, blogok és neves költőink művei egyaránt tükrözik ezt. Példaként álljon itt a *Magyar badar* című, 300 limericket számláló gyűjtemény (Várady, 2002) egy darabja műfaji és stilisztikai példaként:

*Hollós lett Poe-nál a Pallasz,
azóta csak egyet hallasz,
nem hagy fel, ez rávall,
a nevermórjával,
esténként megy, mint a Dallas.*

(Várady Szabolcs, 154.)

A vizuális és a nyelvi kód párhuzamos alkalmazása szintén ott található a szubstandard alkotásokban (graffitik) és a magaskultúrában is (képversek). Ez utóbbiak között sajátos és oktatási szempontból különösen izgalmas Géczy János nyelvi-képi világa, amelyben a verbális szöveg találkozik a kalligráfiával, a rajzzal, a plakáttal (Géczy, 1996).

Végezetül: a formajáték nem csupán a dekonstrukciós modern műveknek a sajátja, hanem a manapság nagy népszerűségnek örvendő fikciós irodalomnak is: fiktív világhoz fiktív nyelv illik.

Azok a fiatalok, akiknek cseppet sem fülük a foga az -m, -d, -ja/-i, -juk/-jük, -játok/-itek memorizálásához, előszeretettel építik a quenya nyelvet – amelyet egyébként Tolkien a finn mintájára alkotott –, és buzgó látogatói az erre alkalmas oldalaknak. (9)

*

Visszakanyarodva írásunk kiindulópontjára: mindennek természetesen tanárképzési vetülete is van. Nem csupán a közoktatás: a pedagógusképzés sem integrálta a nyelvészeti tudást egy koherens nyelvszemlélet érdekében, ami alapul szolgálhatna az oktatás-

hoz – jórészt a nem „tanárképes” általános nyelvészet szakokon jelent és jelenik meg a modern nyelvészet tananyagként. Azokban az intézményekben, ahol működik ilyen kép-zés, a tanár szakosok is hozzájuthatnak ezekhez a tartalmakhoz, ám nem feltétlenül jut-nak hozzá. Ennek oka azonban egy másik diskurzus témája lehetne.

Jegyzet

(1) Anyanyelvi nevelés nem az iskolában folyik csu-pán, hanem az elsődleges szocializációs színtér, a család keretében is.

(2) Félreértés ne essék: abban semmi kivétnevalót nem látunk, hogy a helyesírás szabályait van, aki saját rendszerükben tanítja, van, aki grammatikai anyag-hoz kötve. De besorolni a helyesírasi szabályokat a grammatikai szabályok közé egészen határozottan tudományellenes.

(3) Az értékelő jelzőkkel nem mi láttuk el a jelzett szót: tanítványaink jelentették ki anno, hogy az elemi mondatok összefüzése bonyolult mondatá és-sel „gagyí” megoldás („Gombóc Artúr édesszájú, és Gombóc csokit vásárolt és a csoki epres-joghurtos.”). Helyette a jelzősítést vagy a mondatbeágyazást prefe-rálták, megfigyelve, hogy az előbbi nem mindig működik („Gombóc Artúr, aki édesszájú, epres-jog-hurtos csokit vásárolt.”).

(4) Korrekten fogalmazva: csak sosem hallott monda-tokat hozunk létre, hiszen nincsen két azonos mon-dat.

(5) Internetes gyűjtemények szép számmal akadnak, a fenti példák is egy ilyenről valók. 2010. június 22-i megtekintés, http://www.shakuecho.com/blog/?page_id=459&cp=30

(6) A Staten Island-i szlengben a 'method', 'mef', 'meth' szavak jelentése marihuána. „A *method* szó azonban elsősorban *módszert* jelent, és aligha lövünk mellé, ha feltételezzük, hogy Method Man ezzel a

névválasztással saját egyedi stílusára, alkotói mód-szerére is utalni akart.” 2010. június 22-i megtekintés, http://rapnyelv.freeblog.hu/archives/2008/02/21/beszelo_nevek/

(7) Részlet az Immortal Technique No Me Importa című szövegéből: „Cause you fuck niggaz and suck dick como si nada / Para la porqueria and save the drama / Don't come to the fucking club con una acti-tud mala / You've been drinking too much Bacardi and smoking lala”

2010. június 22-i megtekintés, <http://www.azlyrics.com/lyrics/immortaltechnique/nomeimporta.html>

(8) „Napjaink dekonstrukciós elméleteinek virágzása nem véletlen: valódi életérzés adja az alapjukat, és ez az életérzés ott van a fiatalokban is. Vonzalmuk a szubkultúra iránt beemelhető és beemelendő az okta-tásba. Magyarországon ennek ugyan nincs hagyomá-nya, de az angol, a német, a francia irodalom a gyere-keknek szánt művek esetében is tartalmazta a grotesz-ket, a félelmeset. Tojás Tóbiásnak nem a neve gro-teszk csupán, sorsa is tragikomikus.

Tojás Tóbiás a falra ült / Tojás Tóbiás lependerült. / Hiába száz ló, száz katona, / Tóbiást nem szedik össze soha. (Tojás Tóbiás – Humpty Dumpty) (Medve és Medve, 2010)

(9) Például az alábbi honlapnak: 2010. június 23-i megtekintés, <http://www.scifi.hu/node/118>

Irodalom

Antal László (1977): *Egy új magyar nyelvten felé*. Magvető, Budapest.

Bánréti Zoltán (2002): Modern nyelvészet és korsze-rű oktatáspolitikai. Előadás: *A magyar nyelv kutatása az ezredfordulón*. 2010. 04. 14-i megtekintés, https://www.mta.hu/fileadmin/I_osztaly/eloadastar/Banreti_mnyk.rtf

Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343–366.

É. Kiss Katalin (2002a): A magyar grammatikai kutató-sok helyzetéről. A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. Előadás: *A magyar nyelv kutatása az ezred-fordulón*. 2010. 04. 14-i megtekintés, https://www.mta.hu/fileadmin/I_osztaly/eloadastar/EKiss_mnyk.rtf

É. Kiss Katalin (2002b): Mi legyen a magyar nyelvés-zet Széchenyi-programja? *Magyar Tudomány*, 2. sz. 198–202.

É. Kiss Katalin (2007): A nyelvészet mint természet-tudomány. *Magyar Tudomány*, **167**. 2. sz. 165–172.

Géczy János (2005): *Pedagógiai tudásátadás*. Iskola-kultúra, Pécs, 27–39.

Géczy János (1996): *Képersek*. Vár Ucca 17, Veszp-rém.

Jakobson, R. (1969): Nyelvészet és poétika In: uő (1969): *Hang – jel – vers*. Gondolat, Budapest. 224.

Kálmán László (2006): Iskolai nyelvi nevelés Antal László szellemében. In: B. Nagy Ágnes és Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II*. Iskolakultúra, Pécs. 107–115.

Kerber Zoltán (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 2010. 04. 14-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=tantargyak-Kerber-Magyar>

Koestler, Arthur (1998): *A teremtés*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Láncz Irén (2004): A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. *Hungarológiai közlemények*, 3. sz. 13–21.

Medve Anna (2005): Oktatott és kutatott nyelvtan. In: Révay Valéria (szerk.): *Nyelvészeti tanulmányok*. Iskolakultúra, Pécs. 35–41.

Medve Anna és Medve Zoltán (2010): *Anyanyelv, irodalom, idegen nyelv*. (megjelenés alatt)

Medve Anna, Farkas Judit és Szabó Veronika (2010): *12x4 mondat*. Gondolat Kiadó, Budapest. (megjelenés alatt)

Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez: Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

Simonyi Zsigmond (1877): *Magyar Tantügy*.

Szabó Veronika (2010): A humor szerepe az anyanyelvi nevelésben. In: T. Litovkina, Barta és Hidasi (szerk.): *A humor dimenziói*. Tinta Kiadó, Budapest. 209–219.

Takács Viola (2003): *Baranya megyei tanulók tudásstruktúrái*. Iskolakultúra, Pécs.

Tasnádiné Rónaky Edit és Muráth Péter (2002): *A szleng NETovábbja*. 2010. 06. 24-i megtekintés,

<http://mnytud.arts.unideb.hu/szleng/ronaky/net-szleng.htm>

Tolcsvai Nagy Gábor (2002): A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. Előadás: *A magyar nyelv kutatása az ezredfordulón*. 2010. 04. 14-i megtekintés, https://www.mta.hu/fileadmin/1_osztaly/.../Tolcsvai_mnyk.rtf

Varga Emőke (2005): A kód, a mátrix, a bizsziáció – meg az illusztráció. *Pro Philosophia Füzetek*, 43. sz. 89–94.

Várady Szabolcs (2002, szerk.): *Magyar badar, 300 limerik*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Vári Péter, Auxné Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 38–65.

Veszelszki Ágnes (2005): Írásjelek és szimbólumok az SMS-ekben. *Magyar Nyelvőr*, 129., 1. sz. 111–116.



A Gondolat Kiadó könyveiből