

Verécze Viktória (1987) Nyíregyháza, Debrecen. A Debreceni Egyetem MA képzésének magyar szakos hallgatója, a Hatvani István Szakkollégium tagja.

Verécze Viktória

## ■ NYELVTANOKTATÁS TÁRSASNYELVÉSZETI ALAPOKON BEVEZETŐ EGY ÚJ NYELVTANKÖNYV TERVEZETÉHEZ

„Ha újabb magyar leíró nyelvtani irodalmunkon végigtekintünk, sívár, vígasztalan kép tárul szemünk elé. Túlzás nélkül mondhatjuk, hogy »módszeres« és »rendszeres« iskolai nyelvtanaink túlnyomó többsége a legszerényebb tárgyi és tudományos módszertani követelményeknek sem felel meg. Hogy ennek a visszás állapotnak elsősorban az anyanyelv tanítása adja meg az árát, nem szorul bővebb bizonyításra, s csak természetes, hogy képzetesebb tanáraink, akik a tanítás közben kénytelenek a hivatalos tankönyv hibáit, kirívóbb tévedéseit javíthatni, a nyelvtantanítást nyűgnek, tehernek érzik. Régebben nyelvtaníróink a nyelvtudósok soraiból kerültek ki; Riedl Szende, Szvorényi, Simonyi és Szinnyei javarészt saját tudományos bűvárkodásaik eredményét értékesítették nyelvtanaikban, s az átvett anyag helyesbítése, kiegészítése is mindenkor módjukban állott. Manapság, a tankönyvgyártás korában, igen tág lelkiismerettel olyanok is vállalkoznak nyelvtanírásra, akik a magyar tudomány területén sohasem végeztek önálló kutatásokat, módszertani kérdésekkel nem foglalkoztak, sőt nem egyszer az alapvető grammatikai fogalmakkal sincsenek egészen tisztában”.<sup>1</sup>

Gombocz Zoltán szavai ma is éppolyan érvényességgel csengenek, mint megjelenésük évében. A nyelvtanoktatás ma sincs jobb helyzetben: a tananyag száraz, nehezen tanítható és nehezen tanulható, illetve egy olyan nyelvképet közvetít, amely idegen mind a diákoktól, mind a tanároktól. Fontos cél lenne egy olyan tankönyvcsalád kialakítása, mely más irányból közelíti meg a nyelvet és a nyelvtant.

A nyelvtani alapokat az általános iskola alsó tagozatában fektetik le a tanítók. A gyerekek az olvasás elsajátítása mellett megtanulják a betűket, megtanulnak írni, kialakul bennük egyfajta nyelvi tudatosság. Mivel a minket körülvevő világ csak nyelviileg érthető meg, gondolkodásunk, észlelésünk nyelviileg kódolva van, így minden egyes tantárgy anyagát azon a bizonyos nyelven keresztül értjük meg, amelyen íródott, az idegen

1 GOMBOCZ Zoltán, *Leíró nyelvtan, történeti nyelvtan (Az 1927. január 25-i közgyűlésen elmondott elnöki beszéd.)*, Magyar Nyelv, 1927/23, 1.

nyelveket pedig az anyanyelvünkhöz képest sajátítjuk el. Nyilvánvaló tehát, hogy az a tárgy, amely világértésünk közegével, az anyanyelvvel foglalkozik, nem lehet mellékes. Mindenki számára fontosak tehát azok az alapvető ismeretek, melyek a nyelv kialakulásáról, elsajátításáról, történetéről, felépítéséről szólnak, és persze leginkább arról, hogy a nyelv jelenléte milyen módon hatja át életünket. A nyelvtanoktatás legfontosabb célja tehát az lenne, hogy az ösztönösen elsajátított anyanyelvet a legtöbb oldalról megvizsgálja, a lehető legpontosabb képet adja, és kialakítson a diákokban egy ehhez fűződő, tudatos viszonyt. Mindez nem áll távol az ún. vernakuláris nyelvtől, vagyis attól a beszélt nyelvtől, melyet a gyermek addigi élete során a közvetlen környezetéből megismert.<sup>2</sup>

Jellemző, hogy a nyelvtankönyvek anyaga úgy kapcsolja a tananyagot a beszélt nyelvhez, hogy bemutatja a nyelv társadalmi rétegződését, illetve a helyes és a helytelen nyelvhasználati módokat – a beszéd helytelen módjai között számos nyelvjárási jelenséget is megemlítve. Az Antalné–Raátz tankönyv így ír az ikes igék ragozásáról: „Tehát nem azt mondjuk, hogy *eszek, fázok, dolgozok*, hanem *eszem, fázom, dolgozom*”.<sup>3</sup> Holott például az északkeleti nyelvjárási régió hétköznapokban használt nyelvében nem él az ikes ragozás, és a beszélők az ikes igéket E/1.-ben alanyi igei személyragokkal látják el. Meg kell ugyan ismertetni a diákokkal a köznyelvet, és fel kell hívni arra a figyelmüket, hogy bizonyos színterein az életnek ennek segítségével jobban boldogulnak, de mindezt anélkül, hogy negatív attitűdöt alakítanánk ki bennük a saját vagy társuk nyelvjárásával kapcsolatban. „Egyáltalán nem mindegy, hogy az iskola lehetőséget teremt a sztenderd változat megtanulására vagy megköveteli, hogy a gyerekek az iskolában (beleértve a szüneteket és a tanításon kívüli iskolai eseményeket) a sztenderd nyelvváltozatot használják. Ha lehetőséget teremt, hozzájárul a társadalmi esélyegyenlőség megteremtéséhez, ha megköveteli, akkor máris hátrányba hozza azokat, akik otthon nem a sztenderd változatot sajátították el (következésképpen képtelenek az iskolában azt használni) – azaz diszkriminál” [a kiemeléseket töröltem – V. V.].<sup>4</sup> A nyelvtanoktatásnak el kell kerülnie a „nyelvi arisztokratizmus” csapdáit,<sup>5</sup> hogy ne frusztrált, a nyelvtant ezzel a magatartásmóddal azonosító gyerekeket neveljünk az iskolákban. A tanórák célja ne az legyen, hogy bírálja a tanulók beszédét, nyelvjárását, és előírja nekik „a” sztenderd kizárólagos használatát.

---

2 A vernakuláris nyelvről lásd például: TRUDGILL, Peter, *Bevezetés a nyelv és a társadalom tanulmányozásába*, ford. SÁNDOR Klára, Szeged, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 1997, 8.

3 ANTALNÉ SZABÓ Ágnes, RAÁTZ Judit, *Magyar nyelv és kommunikáció: Tankönyv a 11–12. évfolyam számára*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004, 79.

4 SÁNDOR Klára, „A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája”: az emberek nyelvhasználata, *Replika*, 2001/45–46, 241–259, 246.

5 Ezekről bővebben lásd: SÁNDOR Klára, *A nyelvi arisztokratizmus alkonya = Mobilközösség – mobilmegismerés: tanulmányok*, szerk. NYÍRI Kristóf, Bp., MTA Filozófiai Kutatóintézet, 2002, 67–77.

Ma Magyarországon az irodalom és a nyelvtan tanítása a középiskolai oktatásban valójában élesen szét van választva. Annak ellenére, hogy a magyaróra keretében tanulják a diákok mindkét tárgyat, azonos tanárral, aki – jól tudjuk – a gyakorlatban sokszor saját belátása szerint osztja fel a rendelkezésére álló heti négy órát. Íratlan szabálynak tekinthető, hogy hetente általában mindössze 45 percet szánnak a diákok nyelvtanoktatására, olyan témákra, mint nyelvünk kialakulása, története, hangtani sajátosságai, stb. A nyelvtanórák sokszor alakulnak így: nyelvtan helyett irodalom, otthonra feladott tankönyvi oldalak magyarázó órai előadás nélkül, osztályfőnöki órává alakított „nemszeretem” nyelvtanoktatás.

Az órán használt tankönyv feladata kettős: egyfelől támogatja a pedagógust a tananyag érthetőbb ismertetésében, másfelől a diákot segíti azzal, hogy egyértelművé teszi az elsajátítandó ismeretek körét, illetve kiegészítő információkkal és iránymutatóval szolgál a téma iránt mélyebben érdeklődőknek. A tankönyv lehet egyben feladatgyűjtemény is, vagy társulhat mellé munkafüzet, mely a tananyag megértésében, elsajátításában támogatja a diákokat. Egy jó tankönyv – így egy jó nyelvtankönyv is – leköti a gyerekek figyelmét, felkelti az érdeklődésüket a tananyag iránt: olyan ismereteket közöl, melyek érdeklik a fiatalokat, s olyan példákat használ, melyek közel állnak élettapasztalatukhoz, érdeklődési körükhöz. A Magyarországon jelenleg használatban lévő nyelvtankönyvek áttekintésekor azt vizsgáltam, hogy mennyire érthető az egyes könyvek szövegezése, illetve mennyire tükrözik azt a nyelvképet, amit a diákok a mindennapi életben tapasztalnak. Ezek mellett természetesen érdemes figyelembe venni a középiskolai tanárok és diákok nyelvtanoktatással kapcsolatos véleményét, illetve nyelvszemléletét is. A középiskolákban végzett kérdőíves attitűdvizsgálatomat igyekeztem úgy alakítani, hogy minél átfogóbb képet mutassanak arról, hogy milyenek látják a nyelvtanoktatást a tanárok és a diákok.

A tanulókat kérdezve érdekelt a nyelvtanórák száma, az, hogy a magyaróra tárgyai közül az irodalmat vagy a nyelvtant kedvelik-e jobban, és az, hogy szerintük az utóbbi során mire kerül a hangsúlyt. A legtöbb diák az irodalomról írta, hogy jobban szereti. A leggyakoribb indoklások között szerepelt, hogy „érdekesebb”, „a versek miatt”, illetve „szeretek olvasni”. Akik a nyelvtanórát találták kedvesebbnek, azok gyakran indokoltak azzal, hogy „könnyebb”, vagy hogy „nem kell olyan sokat tanulni”. Az egyes osztályok különböző mértékben támaszkodtak a tankönyv, illetve a munkafüzet anyagára a nyelvtanórák során. Emellett más-más mértékben volt jellemző, hogy a tanár(nő) mennyi olyan információt mondott el órán, amely nem volt benne az általuk használt tankönyvben.

Az eredmények alapján levonható a következtetés, hogy a tankönyv és a munkafüzet a legtöbb osztályban csak kiegészíti a tanári magyarázatokat. Csupán egyetlen osztály volt, amelyben a tankönyv kapott jóval nagyobb szerepet a nyelvtanóra során. Mi lehet vajon az oka a tankönyvek ilyen fokú mellőzésének? Kereshetjük-e a választ abban, hogy a könyvek nem tudják kellően közvetíteni a szükséges ismereteket? Netán túl

bonyolult szövegezésűek? A megkérdezett tanárok egy kivételével már több mint tíz éve vannak a pályán. Annak ellenére, hogy nem mindegyikük volt elégedetlen a nyelvtankönyvekkel, sokuk – a válaszadók hetven százaléka – gondolta úgy, hogy egyfelől nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a tankönyvekben a nyelv és a beszélőközösség összetartozására, másfelől pedig a nyelvet a beszélők oldaláról érdemes vizsgálni. A tankönyveket kritikailag szemlélve elgondolkodtató, hogy a tanárok fele úgy látja, a könyvekben szereplő példák nem tükrözik a mindennapi emberek beszédét. Ezt a diákok válaszai is alátámasztják: 94%-uk állította, hogy nem igaz, hogy „az emberek az utcán is olyan szép kerek mondatokban beszélnek, mint a tankönyvben szereplő példamondatok”, illetve 73%-uk szerint „a tankönyv példamondatai gyakran irodalmi alkotásokból vett példák”.

A tankönyvek példamondatai valóban gyakran irodalmi alkotásokból kerülnek ki. „Nemzeti nyelvünk legcsiszoltabb írott formája az irodalmi nyelv, amelyet legnagyobb íróink, költőink, politikusaink alakítottak ki”.<sup>6</sup> Bizonyára ezen elgondolás alapján használnak számtalan szépirodalmi példát a nyelvtankönyvekben az egyes nyelvi jelenségek szemléltetésére. Köztudott ugyanakkor, hogy a beszélt és az írott nyelv nagymértékben különbözik egymástól. Írásban megfontoltabbak vagyunk, a szóbeli szövegalkotás azonban jóval gyorsabb tempót követel meg, mint az önkontrollra több lehetőséget adó írás, így az ismétlések, szünetek, töltelékelemek az élőbeszéd természetes elemei.

Hibásnak tekinthetők az így született megnyilatkozások? Miért lennének azok? A legfontosabb dolgot, az egymással való kapcsolattartást, egymás megértését segítik elő. A nyelvelsajátítás is a beszélt nyelvi formák megtanulásával megy végbe, a nyelvvel kapcsolatos tapasztalatainkban elsődlegesen a beszéd útján részesülünk. Amikor tehát a nyelvről szeretnénk valamit mondani, tanulni, nem zárhatjuk ki azt az elsődleges közeget, melyben ezt a nyelvet elsajátítottuk. „Ha a nyelvet és tulajdonságait akarjuk leírni, ahhoz előbb meg kell figyelniük, milyen a nyelv. Ezt úgy tudjuk megtenni, ha arról gyűjtünk adatokat, hogy az emberek mire és hogyan használják a nyelvet, amikor beszélnek”.<sup>7</sup>

Mégsem jelennek meg ilyen, a valódi beszélt nyelvből származó példák a tankönyvekben. Ezt a diákok is így látják. 197 válaszadó diákból 186 szerint nem igaz, hogy az emberek az utcán is olyan kerek egész mondatokban beszélnek, mint a tankönyvben. Néhány példa a mesterségesen konstruált (nem élőnyelvi) mondatokra: „*Barátságos, így könnyen szóba elegyedik valakivel.*”<sup>8</sup> „*Ez is homályos, kietlen, téglalap alakú, olcsó régi*

---

6 JÓZSEFNÉ URBÁN Ildikó, SZABÓNÉ TÓVÁRI Éva, *Magyar nyelv a 9–10. osztályok számára*, Piliscsaba, Konsept-H Kiadó, 2009, 186.

7 SÁNDOR Klára, KAMPIS György, *Nyelv és evolúció*, Replika, 2000/40, 125–143, 126.

8 ANTALNÉ SZABÓ Ágnes, RAÁTZ Judit, *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9–10. évfolyam számára*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002, 71.

*bútorokkal berendezett szoba.*<sup>9</sup> „Mária tudja, hogy Péter vásárolt egy érdekes könyvet.”<sup>10</sup> „A Duna folyó igen nagy”.<sup>11</sup> A szépirodalmi példák mellett nagyon gyakori még a közmondások, szólások, állandó szókapcsolatok példaként való fölhasználása is. Az Antalné–Raátz féle tankönyv az alárendelő összetett mondat típusaira ilyen példákat hoz: „*Ki messze földről jön, sokat tud (az) beszélni.; Annyit tanultam beszédéből, mint az égdörgésből.; Ki magát szólásban erőlteti, széllé válik annak szava.*”<sup>12</sup> A tankönyvek példamondatai olyan „ideális” beszélőket szerepeltetnek, akik az írott szépirodalom, a nyelvileg kötött közmondások, szólások frázisait beszélik, illetve kerek, egész mondatokat használnak. De létezik-e ilyen beszélő a hétköznapi valóságban? Van-e ilyen tapasztalata egy 15–18 éves diáknak? Ha az előző két kérdésre nemleges választ adunk, akkor miért használnak a középiskolai nyelvtankönyvek mégis ilyen jellegű példákat?

A tankönyvek példahasználata az őket latensen vagy explicitebben meghatározó nyelvfilozófiai háttérből fakad. Azért nem tükrözik a beszélt nyelv sajátosságait, mert nem is ez a céljuk. Szemléletünkben a nyelv és a beszéd elkülönül egymástól, a könyvek többsége a Ferdinand de Saussure nevéhez köthető strukturális iskola szemléletét követi.<sup>13</sup> Néhány tankönyv<sup>14</sup> a generatív nyelvészeti iskolától is kölcsönöz ugyan fogalmakat, de – mint arra mindjárt kitérek – a strukturalista és a generatív iskola közös nyelvfilozófiai háttérrel rendelkezik.

Nyilvánvaló, hogy egy olyan tankönyv, amelyik nem tükrözi a hétköznapi nyelvhasználatot, nem a beszélők oldaláról vizsgálja a nyelvet. Így nem valósulhat meg a nyelv és a beszélőközösség összetartozásának hangsúlyozása sem. A tankönyvek nem is töreksenek erre, sem példahasználatuk, sem szemléletmódjuk révén, hiszen a strukturális és a generatív iskola, valamint kisebb mértékben az összehasonlító és újgrammatikus nyelvészet nyelvfelfogására építenek. Ezek az irányzatok természetesen sok mindenben

9 HONTI Mária, JOBBÁGYNÉ ANDRÁS Katalin, *Magyar nyelv I. osztály*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001, 116.

10 BALÁZS Géza, BENKES Zsuzsa, *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9. évfolyama számára*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003, 106.

11 HAJAS Zsuzsa, *Magyar nyelv 9.*, Debrecen, Pedellus, 2001, 99.

12 ANTALNÉ, RAÁTZ, *i. m.*, 70.

13 Vö. DE SAUSSURE, Ferdinand, *Bevezetés az általános nyelvészetbe*, ford. B. LŐRINCZY Éva, Budapest, Corvina, 1997.

14 Ld. UZONYI KISS Judit, *Magyar nyelv a 9. évfolyam számára*, Celldömölk, Apáczai, 2009; BALÁZS, BENKES, *i. m.*; BALÁZS Géza, BENKES Zsuzsa, *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 11. évfolyama számára*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003; BALÁZS Géza, BENKES Zsuzsa, *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 12. évfolyama számára*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004.

eltérnek egymástól, nyelvfilozófiai alapjuk viszont azonos. Annak ellenére, hogy a nyelvtudományban már régóta folyik szó valamiféle tudományos forradalomról, és Ferdinand de Saussure vagy Noam Chomsky nyelvészetét sokan paradigmaticus váltásként értékelik, új paradigma csak új nyelvfilozófiai alapokkal képzelhető el, márpedig Saussure és Chomsky a munkásságukat megelőző történeti nyelvészettel egyazon nyelvfilozófiai alapra támaszkodtak. Ez pedig tulajdonképpen a wittgensteini privátnyelv-konceptió előfeltevéseinek feleltethető meg: alaptéziseik (például mikor nyelvállapotokról beszélnek) a wittgensteini nyelvfilozófiai modellbe illeszthető. Az általam vizsgált középiskolai nyelvtankönyveknek is ez a nyelvfilozófiai háttere, s ebből fakad számos visszásságuk, hibájuk, mint például a korábban bemutatott példamondatok életidegensége.

Ludwig Wittgenstein dolgozta ki a nyelv privát és nem privát koncepcióját, ez a dichotomikus pár pedig tökéletes kettősnek bizonyul a nyelvészetben felbukkanó paradigmák elkülönítésére is.<sup>15</sup> A két modell teljesen különböző, egymással összeférhetetlen előfeltevésekből indul ki, így a Wittgenstein-féle elméleti keret képes expliciten elválasztani az egyes paradigmákat – egyben lehetővé téve számunkra azt, hogy az előző tankönyvekkel ellentétes szemléletű új tankönyvet írjunk. Wittgenstein korai munkájában, a *Logikai-filozófiai értekezésben (Tractatus logico-philosophicus)*<sup>16</sup> dolgozta ki a nyelv „privát koncepciójának” az elméletét. A karteziánus alapokon nyugvó nyelvfilozófiai elgondolás szerint az ember rendelkezik egy olyan privát nyelvvel, melyen saját maga számára fogalmazza meg a gondolatait, ám ezt más emberrel már nem tudja megosztani. Éppen ezért van szükség egy közös, közvetítő (tulajdonképpen egyfajta normatív) nyelvre is, melyen keresztül kommunikálni tudjuk belső, privát kódolású meglátásainkat. A nyelv privát koncepciója esetén a kommunikáció tehát állandó fordítás a belső, saját nyelvünkről a közvetítő nyelvre, legyen az az anyanyelvünk vagy bármely idegen nyelv. Pontosan ebből kifolyólag, ontológiai értelemben nincs hierarchikus viszony az anyanyelv és az idegen nyelvek között, hiszen mindkettő használatának esetében egy fordítási folyamat megy végbe. Nyelv és gondolkodás viszonyát tekintve a nyelv privát koncepciója a gondolkodást tekinti elsődlegesnek, melyhez képest a nyelv maga csak másodlagos, közvetítő szerepet tölt be, a kommunikáció eszközeként funkcionál, tehát az adekvát kérdés ez esetben a következő: „Mi a nyelv?”

A tankönyvek is jól láthatóan eszköznek tekintik a nyelvet: „A nyelv egy eszköz-készlet, a beszéd ennek a működtetése”.<sup>17</sup> Ezzel az állítással szoros összefüggésben a nyelv (mint a kommunikáció eszköze) legfontosabb funkciójának a referencialitást, az

---

15 Vö. BÉKÉS Vera, *A hiányzó paradigma*, Debrecen, Latin Betűk Alapítvány, 1997, 33–35.

16 WITTGENSTEIN, Ludwig, *Logikai-filozófiai értekezés*, ford. MÁRKUS György, Budapest, Akadémiai, 1989.

17 ANTALNÉ SZABÓ, RAÁTZ *i. m.*, 30.

információátadást tartják: „nélküle [ti. a nyelv nélkül – V. V.] lehetetlen volna a gondolatok, tapasztalatok kicserélése, ennek hiányában szó sem lehetne közös munkáról, társadalomról, vagyis a valóban emberinek mondható életről.”<sup>18</sup> Vagy: „A nyelvet a társadalom elsősorban a tudás megszerzésére, tárolására és továbbadására használja”.<sup>19</sup> A nyelv privát koncepcióját továbbgondolva világos, hogy egy ilyen közös, fordításra használt nyelv csakis homogén természetű lehet. A nyelvtankönyvek homogén nyelvfogalma tehát szintén azt támasztja alá, hogy privát nyelv-koncepciók háttérrel rendelkeznek. Mivel azonban nyelvképük homogén, nem tudják jól magyarázni például a nyelvi változásokat. Ezek ugyanis eleve egy heterogén nyelvet feltételeznek: „a nyelvben nincs változatosság változás nélkül, nincs változás változatosság nélkül; és mindenképpen van változás, ha van változatosság, illetve mindenképpen van változatosság, ha van változás”.<sup>20</sup>

Wittgenstein kései munkájában, a *Filozófiai vizsgálódásokban*<sup>21</sup> azonban már egy újfajta nyelvkép jelenik meg, a nyelv „nem privát koncepciója”. Eszerint nem valamiféle belső (individuális) nyelv az, ami közvetlenül adott számunkra, sokkal inkább az a képesség, ahogyan anyanyelvünket elsajátítjuk – természetes módon, a közösség életébe szervesen beágyazva, nem pedig kontextusából kiragadva.<sup>22</sup> Szavaink jelentése ugyanis nem belső, individuális élményekre, tapasztalatokra vagy külső entitásokra vonatkozik, hanem egy olyan „grammatikailag szabályozott mód lesz, ahogyan a közösség e nyelvjátékok szövedékeként felfogott nyelv szavait használhatja”.<sup>23</sup> Vagyis a nyelv elsajátítás közösségi minták mentén zajlik, s a közösségen belüli kommunikációhoz elegendő az így elsajátított anyanyelv. Nincs belső individuális kódrendszer, melyről fordítani kellene. „Amikor beszélni tanulunk, egyben tapasztalni tanulunk, mégpedig az adott közösségünk anyanyelvében rejtetten meghatározott és szabályozott módon”.<sup>24</sup> Anyanyelv és idegen nyelv között aszimmetria jön létre: az előbbi lesz az elsődleges, hiszen ez életünk részeként sajátítódik el, míg az utóbbi egy olyan közvetített nyelv lesz, melyet anyanyelvünkön keresztül tanulunk meg, s használunk a kommunikáció során. Ha a nyelv meghatározásának módját vesszük szempontként, akkor is lényeges eltérést találunk a két koncepció között, hiszen a „nem privát koncepció” szerint a nyelv nem valamiféle eszköz, hanem a beszélők közti kapcsolatokat jelző megnyilatkozás módja lesz, tehát „mi” helyett

18 JÓZSEFNÉ URBÁN, SZABÓNÉ TÓVÁRI, *i. m.*, 176.

19 UZONYI KISS, *i. m.*, 25.

20 SÁNDOR, KAMPIS, *i. m.*, 142; bővebben: 139–143.

21 Ld. WITTEGENSTEIN, Ludwig, *Filozófiai vizsgálódások*, ford. NEUMER Katalin, Bp., Atlantisz, 1998.

22 Vö. BÉKÉS, *i. m.*, 29.

23 *Uo.*

24 *Uo.*



tulajdonképpen „hogyan”-ként ragadható meg.

A Wittgeinstein kései meglátásaira támaszkodó nyelvtankönyv a referencialitás helyett a nyelv fatikus szerepét emelné ki, eredeti funkciójának a társas kapcsolatok teremtését, fenntartását, a társas hierarchiában elfoglalt helyünk kifejezését tekintve. A hangsúly ebben a koncepcióban az emberek társas kapcsolataiban tetten érhető nyelvhasználatra kerül. A nyelv működésének leírása lesz tehát a cél (vagyis egy „hogyan”: „Hogyan működik a nyelv, amikor...?”), nem pedig „a” nyelv jellemzése és a helyesnek tartott nyelvhasználati módok előírása. A könyv a nyelvet olyan jelenségként kezeli, melynek a heterogenitás lényegi, inherens tulajdonsága, és egy flexibilis rendszerként működik, amelyben nincsenek jól elkülöníthető szintek vagy modulok, az egyes elemek egymással összefüggésben állnak, kapcsolatokat alkotnak, más rendszerek is képesek hatni rájuk, például vizuális vagy auditív inputok. Nem állíthatunk tehát olyasmit a nyelvről, hogy az emberektől, az őket érő benyomásoktól akár kicsit is független lenne.

Ez az új szemléletű tankönyv azt a nyelvet fogja vizsgálni, melyet a diákok mindennapi életükben beszélnek és tapasztalnak, s ilyen szempontokból fogja leírni is (s nem előírni) azt. Nem titkolt célja, hogy ne legyen többé szakadék az iskolában elsajátított nyelvkép és a diákok anyanyelve között, ezzel segítve elő az anyanyelvi nevelést.

