

**A tankönyvkutatás szakmai,
módszertani kérdései**





A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései

A Variológiai kutatócsoport 7. nemzetközi
tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai

Szerkesztette:
Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs

Selye János Egyetem
Komárom
2017

Szerkesztők:
Lőrincz Julianna
Simon Szabolcs

Szakmai bíráló bizottság:

Czetter Ibolya
Lőrincz Julianna
Misad Katalin
Simon Szabolcs
Tóth Péter
Zimányi Árpád

Szerkesztőbizottság:

Istók Béla
Lőrincz Gábor
Némety Alexandra
Szerdi Ilona



A könyv megjelenése a Szlovák Köztársaság Kormányhivatalának támogatásával valósul meg, a nemzetiségi kisebbségek kultúrája 2017 program keretében

A projekt címe: Magyar nyelv és variativitás kisebbségi helyzetben, Szlovákiában

Publikácia bola realizovaná s finančnou podporou Úradu vlády Slovenskej republiky
Program Kultúra národnostných menšín 2017

Názov projektu: Variativita maďarčiny v menšinovom prostredí na Slovensku

ISBN 978-80-8122-230-6

Tartalomjegyzék

Előszó	7
Simon Szabolcs: A szlovákiai magyar oktatáspolitikai helyzet és a hazai tankönyv- és tantervkutatás újabb eredményeihez	9
Antalné Szabó Ágnes: A tankönyvi szövegek kreatív és interaktív feldolgozása	32
Takács Edit: A szövegértés-szövegalkotás tanításának módszertani változása (hagyományos és új típusú taneszközökkel)	48
Ledeczky Gyöngyi: Tankönyvpolitika Szlovákiában a magyar tannyelvű alapiskolák szempontjából	62
Misad Katalin: A helyesírás-tanítás tartalma és szempontjai szlovákiai magyar középiskolai anyanyelv-tankönyvekben	78
Lőrincz Julianna: A tankönyvi feladatok instrukcióinak szerepe a beszéd-készség-fejlesztésben	91
Lőrincz Gábor: A Czuczor–Fogarasi szótár csallóközi tájszavainak felhasználhatósága a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban	111
Pethő József: Metszéspontok: stilisztikai ismeretek a magyar nyelv- és az irodalomtankönyvekben	124
Domonkosi Ágnes: Szövegtípus és tudásátadás, avagy lehetne-e tankönyv egy meseregény?	135
Szerdi Ilona: Helyesírás-tanítás digitális szövegekkel	151
Istók Béla: A ritkább szóalkotási módok státusának újraértékelése	167
H. Tómesz Tímea: Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztési lehetőségei kisiskolásoknál	181
Vörös Ottó: Gondolatok a Pisa-felmérés eredményeiről nyelvész szemével	196
Danczi Annamária: Élnek-e a szlovákiai gimnáziumi magyar tankönyvekben a nyelvjárások?	202
Kusper Judit: Arany János idomteliesség-poétikája tankönyvek tükrében	218
Némety Alexandra: Petőfi Sándor verseinek taníthatósága a középiskolában	232
Plonický Tamás: Az internetes olvasás – mit böngésznek diákjaink a világhálón?	250

Baka L. Patrik: Mi lett volna, ha...? – Alternatív történelmi kalauz (doboztankönyv-fejezet)	266
Tóth Péter: Beregszászi Pál rajzkönyve a történeti tankönyvkutatás fókuszában	284
Vitányi Borbála: Anyanyelvi nevelés a XXI. századi szakiskolai tankönyvek- ben Magyarországon	305
Ludmila Benčatová: Kommunikáció- és élményalapú oktatás és kreatív írás a magyar tannyelvű iskolák szlovák óráin	328
Tóth Sándor János: A szlovák nyelvészet egyetemi tankönyvei magyar összefüggésben	336
Tárgymutató	353
Névmutató	356

ELŐSZÓ

Sok hazai szakirodalom szól a szlovákiai magyar oktatásügy különféle területeinek bemutatásáról, történetéről, hányattatásairól, jogi szabályozásáról, iskolahálózatáról, annak statisztikai mutatóiról, háttérintézményeiről, a magyar nyelven tanuló diákok számának alakulásáról, az oktatásügy terminológiai kérdéseiről, kétnyelvűségéről, a magyar nyelv és irodalom közoktatásbeli tantárgy szakmódszertani kérdéseiről és egyebekről.

Ezeket az anyagokat általában a leíró szemlélet jellemzi; az adatok összegyűjtésének igénye s nem elsősorban az elemző szándék. Ez a vonás csak a legújabb szakirodalomra jellemző.

Ahhoz, hogy a szlovákiai magyar fiatalok anyanyelvükön színvonalas képzést kapjanak, hogy érvényesülni tudjanak a munkaerőpiacon, kiváló minőségű és korszerű tankönyvekre, oktatási segédletekre, hagyományos és digitális tananyagokra van szükség az oktató-nevelő munka folyamatában. Ilyenek azonban csak úgy készülhetnek, ha a leíró, tényfeltáró irodalom mellett elemző dolgozatok is készülnek, segítik a képzési rendszer egyre jobb színvonalon való működését.

Ez a tanulmánygyűjtemény a Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai kutatócsoport második, nyomtatásban megjelenő kötete, mely a csoport hetedik tankönyvkutató szimpóziumának anyagait tartalmazza. Azzal a céllal került kiadásra, hogy gyarapítsa az elemző típusú szakirodalom sorát és közvetlen hatása legyen a hazai oktatásügy alakulására, elsősorban a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítására és tankönyveinek minőségi változására.

Ennek reményében ajánlom könyvünket az olvasóknak.

Simon Szabolcs



A SZLOVÁKIAI MAGYAR OKTATÁSPOLITIKAI HELYZET ÉS A HAZAI TANKÖNYV- ÉS TANTERVKU- TATÁS ÚJABB EREDMÉNYEIHEZ

1. A (cseh)szlovákiai magyar oktatásügy a II. világháború után – vázlatos történelmi kitekintés²

A II. világháború befejezése új politikai feltételeket teremtett az egész felvidéki magyarság számára. Mind az 1938 novemberében, illetve 1939 márciusában Magyarországhoz visszatért részekén, mind a Szlovák Köztársasághoz tartozókon megújult a csehszlovák államhatalom, és fokozatosan újból kiépült a csehszlovák közigazgatás.

A felvidéki magyarság százezres tömegei csehszlovák alattvalók lettek; nyelvi, nemzetiségi és emberi jogaitól megfosztott, kiszolgáltatott nép. Az 1945-ös esztendő csaknem végzetes mérföldköve lett a felvidéki magyar nemzetrész történetének. 1945. április 4-én új kormányt neveztek ki, amely egy nappal később, a Szlovák Nemzeti Tanács ülésén meghirdette az ún. kassai kormányprogramot. E dokumentum XV. fejezetében a következő olvasható: „a cseh és szlovák városokban be lesz zárva az összes német és magyar iskola...”. Megközelítőleg 823 magyar tanítási nyelvű iskolát zártak be, amelyeknek 2 229 osztályában 95 801 gyermek tanult (vö. László 1998: 97). Az SZNT említett dokumentuma a magyar iskolahálózat teljes felszámolásán kívül a magyar nemzetiségű állami és közalkalmazottaknak a munkaviszonyból származó mindennemű jogigény nélküli elbocsátását, nyugdíjuk azonnali elvonását is

1 Selye János Egyetem TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

2 Dolgozatomnak ezt a fejezetét főleg László Béla munkáira támaszkodva készítettem el (vö. László 1998, 2004, 2006; ezenkívül Csicsay 2002).

elrendelte. Szlovákiában tehát hivatalosan megszűnt a magyar nyelvű oktatás.

A magyar nyelvterületen létesített szlovák tannyelvű iskolákban mintegy ezer, javarészt az ország északi területeiről érkező, magyarul nem tudó tanító oktatta a szlovákul nem értő tanulókat. Említést érdemel, hogy a református egyház több mint 200 iskolában a magyar nyelvű oktatás betiltását követően is magyar nyelvű vallásoktatást szervezett. A komáromi Szent Benedek-rendi Gimnázium tanárainak egy csoportja pedig illegális gimnáziumi oktatást végzett. Az ún. „bujdosó osztály” felkészültségéről 1946-ban, 1947-ben és 1948-ban a Dél-Komáromi Állami Gimnázium adott hiteles bizonyítványt.

A nemzetállamot Csehszlovákiában Sztálin ígérete ellenére – sem kitelepítéssel, sem csehországi deportálással, sem („re-”) szlovakizálással – nem sikerült megvalósítani. 1948-ra a szlovákiai magyarság jogfosztottsága miatt veszélyes méreteket öltött a csehszlovák–magyar ellentét, ezért a hatalom kénytelen volt módosítani a szlovákiai magyarokkal szembeni politikáját. Az 1948. október 25-én elfogadott törvény hűségeskü árán lehetővé tette a csehszlovák állampolgárság visszaszerzését. Ugyanakkor a Tt 245/1948-as törvény a Megbízottak Testülete rendeletei alapján (Ladislav Novomeský művelődési megbízott vezetésével) lehetővé tette (legalább harminc jelentkező esetén) magyar tagozatok létesítését a szlovák iskolák keretében.³

1950-ben a hatalom engedélyezte középiskolák magyar tagozatait, illetve önálló magyar középiskolákat, melyek számára kétnyelvű osztálykönyvet, osztálynaplót, bizonyítványt adtak ki. 1951-től pedig kétnyelvű bélyegzőt és feliratokat rendeltek el. Innentől kezdve sorra nyíltak a magyar elemi, polgári és középiskolák, s az 1953-as évben már összesen 42 000 magyar gyerek tanulhatott az anyanyelvén. Ezzel párhuzamosan egyre intenzívebben jelentkezett a szakképesített pedagógusok hiánya.

A kezdeti években a szlovák és a magyar iskolák tananyaga a két anyanyelvi tantárgy kivételével, miként az alapiskolák⁴ tankönyvei és az egyes évfolyamok heti óraszama is, azonos volt. A gimnáziumokban az anyanyelven, a szlovák és az orosz nyelven kívül más nyelvet nem oktattak.

Az 1957/58-as tanévben már 566 magyar iskola 1 913 osztályában 56 158

³ A magyar iskolahálózat kiépülésére vö. Popély 2015: 190–193.

⁴ Az *alapiskola* terminus általánosan elterjedt és hivatalos szlovákiai magyar megnevezés, a magyarországi *általános iskolának* felel meg vö. Szabó Mihály 2011: 280.

alapiskolás tanult. A lakossági részarányt tekintve a szlovákiai magyarság az 1960/61-es iskolaévben érte el a legoptimálisabb eredményt, amikor az alapiskolák 72 144 tanulója Szlovákia alapiskolásainak 10,2%-át képezte, miközben a magyarság lakossági részaránya 12,4% volt. Abszolút értékben az 1964/65-ös tanévben volt a legtöbb magyar tanuló: 79 206. Az egyetemi/főiskolai hallgatók nemzetiségi összetételéről csak az 1957/58-as tanévtől vannak adatok. Ekkor a szám szerint 680 magyar nemzetiségű hallgató a szlovákiai hallgatók 4,3%-át alkotta, noha a lakossági részarány ekkor is meghaladta a 12%-ot (vö. László 1998: 74).

A csehszlovák iskolarendszer szervezésében lényeges változásokra került sor az 1953. április 24-én hozott 31. számú törvény bevezetésével, mely létrehozta a szovjet típusú, 5-3-3 rendszert, az általános műveltséget nyújtó iskolák rendszerét. Az 1953/54-es tanévtől ennek megfelelően három típusba tartozó, általános műveltséget nyújtó iskolák kezdtek meg működésüket: a nemzeti iskolák (1–5. évfolyam), a nyolc éves és a tizenegy éves középiskolák. Ezzel az iskolakötelezettség kilenc évről nyolc évre csökkent, és az általános műveltséget nyújtó középiskolás képzés tizenhárom évről tizenegyre változott. Már ebben az évben elkezdődött a tulajdonképpen az utóbbi időig tartó, ún. alternatív iskola megvalósítására való törekvés. A koncepció lényege, hogy a magyar iskolákban bevezessék néhány tantárgy szlovák nyelven oktatását.

Az 1960-ban elfogadott alkotmány lényegesen befolyásolta a csehszlovák iskolarendszer újabb alakulását, hiszen már a kilencéves alapiskolai képzést tette mindenki számára kötelezővé. Az említett alkotmány azért is nagy jelentőségű, mert kimondja az anyanyelven való művelődés jogát. Az 186/1960-as számú iskolatörvény leszögezi, hogy a magyar, az ukrán és a lengyel nemzetiségű gyermekek részére alapított iskolák tanítási nyelve a nemzetiségek anyanyelve. Lényegében e törvény legalizálta a magyar iskolák létezését. Ennek alapján épült ki a szlovákiai magyar iskolarendszer – mint a csehszlovák oktatási rendszer szerves része – nagyon leszűkített jogkörrel. Az említett iskolatörvény hangsúlyozta azt a tényt, hogy a nemzetiségi iskolák oktatási programjának maximális mértékben egyeznie kell a szlovák iskolákéival, hogy az általuk nyújtott műveltség azonos értékű legyen. A specifikus tantárgyak között (nyelvek, zene, képzőművészet) ugyanakkor nem az anyanyelv, hanem a szlovák nyelv kapott megkülönböztetett szerepet.

Az 1961 szeptemberétől érvénybe lépő tantervek a magyar irodalom oktatásában⁵ is eddig nem látott változást hoztak. A külön tantárggyá minősített irodalmi nevelés óráin ugyanis heti két alkalommal a magyar irodalomnak csak kiválasztott alkotóiról eshetett szó, ellenben a szlovák és cseh irodalom képviselőivel szinte a szlovák iskolákéval azonos szinten és mélységben kellett megismerkedniük a tanulóknak. Az akkori előírások szerint a magyar irodalom alkotóiról magyar nyelven, a szlovák és a cseh írókról, költőkről viszont szlovák nyelven kellett beszélni. Ez a gyakorlat szerencsére mindössze két évig tartott, s az 1963-ban kiadott újabb tantervek életbe lépésekor már visszaállt a korábbi állapot.

Az 1960-as reform az 5-4-3 típusú rendszert indította el, de 1969-ben már Szlovákiában is elkezdődött az általános műveltséget nyújtó iskoláknak négyévéssé való átalakítása. Így 1972-re kialakult a négyéves gimnáziumi rendszer, és 1991-től megnyíltak a nyolcosztályos gimnáziumok is. Az 1960-as iskola-törvény szerint a kilencéves iskolák alsó tagozatra (1–5.) és felső tagozatra (6–9.) tagolódtak. 1978-tól ez a tagolódás módosult (1–4., 5–9.), majd 1984-től az 1–4. és 5–8. alapiskolai rendszer lépett érvénybe. A törvény ekkor elrendelte a tízéves kötelező iskolalátogatást, melynek utolsó két évét mindhárom középiskolai típusban – gimnázium, szakközépiskola, szakmunkásképző – el lehetett végezni. 1997. szeptember 1-jétől ismét kilencéves az alapiskola (1–4., 5–9.), ill. ennyi a kötelező iskolalátogatás időtartama is Szlovákiában.

2. Statisztikai adatok a (cseh)szlovákiai magyarok oktatásügyi vonatkozásairól

1950-ben az összes alapiskolás tanuló 8,18%-a járt magyar tannyelvű iskolába, és ez az arány 20 évig nem csökkent 8% alá, sőt 1958-ban az arány 10,43%-ra emelkedett. Ebben a tanévben volt a legmagasabb (14,08%) a magyar iskolák százalékos aránya a szlovák iskolákhoz viszonyítva. Az 1958/59-es

⁵ A második világháború óta eltelt időszakban (Cseh)szlovákiában a következő években adtak ki tantervet a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanításához: 1959, 1961, 1963, 1978, 1987, 1995, 1997, 2001, 2011, 2015.

tanév volt a legoptimálisabb az iskoláink és tanulóink százalékos aránya szempontjából is. Az osztályok aránya szempontjából az 1960-as év volt kiemelkedő; ekkor ugyanis a magyar tannyelvű osztályok aránya meghaladta a 10%-os küszöböt (10,91%). A későbbiekben azonban már csak a csökkenés jellemző. Az 1960/61-es tanévtől kezdődően folyamatos az iskolák, osztályok és tanulók létszámcsökkenése, arányaiban viszont 2007-ben megállt ez a csökkenés, és a százalékos arányok tekintetében fokozatos növekedés indult meg.

A rendszerváltás utáni időszakban a tanulói létszámok aránya szempontjából a 2010/11-es tanév volt kiemelkedő; ekkor ugyanis a szlovákiai alapiskolák tanulók 7,21%-a magyar nemzetiségű volt. Az osztályok százalékos arányainak tekintetében pedig a 2013/14-es tanév volt ideális. Szlovákiában abban a tanévben a magyar osztályok aránya 8,33% volt. Annak ellenére, hogy az előző tanévhez képest csökkent a magyar osztályok száma, arányaiban mégis növekedés történt. Ez annak tudható be, hogy a szlovák tannyelvű osztályok száma is csökkent. Míg 1989-ben 2 008 magyar tannyelvű osztály működött, és ez az állami alapiskolák osztályainak a 7,29%-a volt, 2013-ban az 1 797 magyar tannyelvű osztály az állami alapiskolai osztályok 8,33%-át tette ki. Fontos a magyar osztályok számának alakulását mindig a szlovák osztályok számához viszonyítva vizsgálni, ugyanis az osztályok számának csökkenése nemcsak a magyar tannyelvű osztályokat érinti, hanem a szlovákokat is, tehát a csökkenés általános országos jelenség.

A rendszerváltástól napjainkig a magyar tannyelvű állami alapiskolák százalékos aránya 11% körül mozog, de az utóbbi 3 évben csökkenés tapasztalható az alapiskolák száma és a %-os arány tekintetében is. Az osztályok és a tanulók száma és százalékos arányuk szintén csökkent az utolsó három évben. Napjainkban Szlovákiában az alapiskolák 11,1%-a, az osztályok 8,1%-a magyar tannyelvű, ugyanakkor a tanulók 6,9%-a magyar tannyelvű iskolába jár (vö. 1. táblázat). Az adatokat illetően lényeges változás ebben az évtizedben nem történt az állami alapiskolák viszonylatában, a folyamatos csökkenés a jellemző.

Tanév	Iskolák		MT %-os arány	Osztályok		MT %-s arány	Tanulók		MT %-os arány
	SZT	MT		SZT	MT		SZT	MT	
1950/51	4 996	613	12,26	14 962	1 232	8,23	556 022	45 497	8,18
1951/52	5 022	673	13,40	15 989	1 619	10,12	560 848	56 959	10,15
1958/59	3 990	562	14,08	19 880	1 942	9,76	622 324	64 920	10,43
1960/61	4 163	555	13,33	23 416	2 557	10,91	711 494	72 144	10,13
1970/71	3 832	490	12,78	29 555	2 854	9,65	758 748	68 902	9,08
1980/81	2 506	295	11,77	25 609	2 114	8,25	669 960	50 398	7,52
1985/86	2 329	264	11,33	26 563	1 990	7,49	721 269	49 222	6,82
1989/90	2 302	245	10,64	27 533	2 008	7,29	724 248	48 756	6,73
1990/91	2 358	257	10,89	28 345	2 071	7,31	720 404	48 405	6,72
2003/04	2 272	248	10,91	25 881	1 978	7,64	553 249	36 520	6,60
2004/05	2 217	250	11,27	24 639	1 914	7,76	528 850	35 261	6,66
2005/06	2 173	244	11,22	23 688	1 879	7,93	505 378	34 341	6,79
2006/07	2 146	240	11,18	22 838	1 824	7,98	481 652	32 975	6,84
2007/08	2 112	236	11,17	22 098	1 797	8,13	456 393	31 762	6,95
2008/09	2 090	233	11,14	21 982	1 788	8,13	433 647	30 544	7,04

2009/10	2 076	231	11,12	22 094	1 815	8,21	422 447	30 218	7,15
2010/11	2 063	230	11,14	22 062	1 822	8,25	413 718	29 830	7,21
2011/12	2 048	227	11,08	22 133	1 824	8,24	408 288	29 412	7,20
2012/13	2 023	225	11,12	21 853	1 814	8,30	403 440	29 073	7,20
2013/14	2 003	224	11,18	21 552	1 797	8,33	399 760	28 496	7,12
2014/15	1 971	221	11,21	21 469	1 780	8,29	396 861	28 009	7,05
2015/16	1 943	216	11,11	21 507	1 758	8,17	397 369	27 740	6,98
2016/17	1 927	213	11,05	21 552	1 742	8,08	401 528	27 653	6,88

MT – magyar tannyelvű, SZT – szlovák tannyelvű alapiskola

1. táblázat: Állami alapiskolák, osztályok, tanulók számának alakulása 1950-2017 között (Forrás: Štatistické ročenky. Bratislava, Ústav informácií a prognóz školstva (Oktatásügyi Információk és Prognózisok Intézete). URL: <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka-zakladne-skoly>)

A statisztikai adatok arról tanúskodnak, hogy 1958-ban járt a legtöbb magyar nemzetiségű tanuló magyar tannyelvű állami alapiskolába (88,92%); a legkevesebb pedig az 1980 és 1990 közötti időszakban. Ebben az időszakban, átlagban a magyar nemzetiségű tanulók 74%-a járt magyar tannyelvű alapiskolába. Ez a másik oldalról nézve azt jelenti, hogy a magyar nemzetiségű tanulók 16%-a szlovák tannyelvű alapiskolába járt. A rendszerváltás után egyre nagyobb mértékben íratják a szülők a gyermekeiket magyar tannyelvű alapiskolába, ennek hatására jelenleg a magyar nemzetiségű tanulók 88,11%-a jár magyar tannyelvű állami alapiskolába.

Ez az arány az egyházi iskolák esetében még magasabb; ott ugyanis a magyar nemzetiségű tanulók 98,25%-a jár magyar tannyelvű egyházi alapiskolába. Ezzel párhuzamosan, hogy szlovák tannyelvű egyházi alapiskolába nagyon kevés

magyar nemzetiségű tanuló jár (nem egész 2%); az állami iskolák tekintetében ez az arány magasabb, ugyanis a magyar nemzetiségű tanulók 12%-a szlovák tannyelvű alapiskolába jár (vö. 2. táblázat).

Tanév	ÁA tanulói		MT %-os arány	EA tanulói		MT %-os arány
	MN	MT		MN	MT	
1951/52	65 628	56 959	86,79			
1958/59	73 004	64 920	88,92			
1970/71	85 479	68 902	80,60			
1980/81	66 806	50 398	75,43			
1985/86	67 404	49 222	73,02			
1989/90	65 498	48 756	74,43			
1990/91	64 693	48 405	74,82			
2003/04	44 218	36 520	82,59	1 134	1 070	94,35
2004/05	42 719	35 261	82,54	1 062	988	93,03
2005/06	41 235	34 341	83,28	1 045	976	93,39
2006/07	39 862	32 975	82,72	1 061	989	93,21
2007/08	37 661	31 762	84,33			
2008/09	35 556	30 544	85,90			

2009/10	35 079	30 218	86,14			
2010/11	34 664	29 830	86,05			
2011/12	34 203	29 412	85,99			
2012/13	33 632	29 073	86,44			
2013/14	32 705	28 496	87,13	1 271	1219	95,90
2014/15	32 124	28 009	87,19			
2015/16	31 629	27 740	87,70	1 422	1 385	97,39
2016/17	31 384	27 653	88,11	1 430	1 405	98,25

MN – magyar nemzetiségű, MT – magyar tannyelvű, SZT – szlovák tannyelvű,

ÁA – állami alapiskola, EA – egyházi alapiskola

*2. táblázat: Az alapiskolák magyar nemzetiségű tanulói számának alakulása 1951-2017 között
(Forrás: Štatistické ročenky. Bratislava, Ústav informácií a prognóz školstva (Oktatásügyi Információk és Prognózisok Intézete). URL: <http://www.uips.sk/prehlady-skollstatisticka-rocenka-zakladne-skoly>)*

3. A jelenlegi oktatáspolitikai helyzet

Szlovákiában csaknem tíz évvel ezelőtt elkezdődött a közoktatás átalakítása. 2008. május 22-én a szlovák parlament elfogadta az új közoktatási törvényt⁶. A törvény alapján megkezdődött a közoktatás átalakítása, modernizálása, az ún. kurrikuláris transzformáció (vö. Misad 2009; Simon 2010, 2014a; Szabó Mihály 2011a; Szabó 2016). A törvény mellé elkészült az *Állami művelődési program* (ŠVP), és a szervesen hozzá tartozó helyi tanterveket (ŠkVP) is kidolgozták az iskolai tantárgybizottságok. Az oktatási reform legfontosabb általános alap-

⁶ 2008. évi 245. számú törvény a nevelésről és az oktatásról

elvi európai uniós dokumentumokból származnak:

- helyi iskolai programok szerint való oktatás
- a közoktatás kétpillérűvé alakítása (ez az elem időközben megszűnt a hazai középiskolákban a folyamatosan csökkenő tanulói létszám következtében)
- tananyagcsökkentés
- az ún. kompetenciákon alapuló „használható” tudás megszerzése.

„A politika”, pontosabban az oktatáspolitiká mindenkor közvetlen befolyással van az oktatásügyre. Különösen érzékeny terület e tekintetben a kisebbségi oktatás (vö. az 1. fejezetben). Szlovákiában jelen pillanatban az egyik legnagyobb gondot az jelenti, hogy nagyon sűrűn változik az oktatási miniszter személye, így nem folytatódhat koncepcionális munka az oktatásügyben. Ez a körülmény, közvetve, befolyásolja a képzést is és a pedagógusok munkáját is.

A szaktárgyi didaktikát illetően a változás az utóbbi időben – a gyakorlat felől nézve – abban nyilvánult meg főként, hogy tantervi műfajváltás következett be: megtörtént az áttérés a hagyományos taxonómikus tantervtől az ún. kurrikulum típusú tantervre. A kurrikulum lényege, hogy dinamizmusában ragadja meg az oktató-nevelő folyamatot. E rendszerben szinte „másodlagos”, vagy inkább nyitott kérdés a tananyagtartalom (ez elsősorban az irodalomtanítás viszonylatában érvényesül), egyértelműen előtérbe kerülnek viszont a tanulói kompetenciák. Ennek az elvnek a tükröződése a revideált Állami oktatási program (2015) új szerkezete: a tanulói kompetenciák (teljesítmények – *výkonový štandard*); tananyagtartalmak (*obsahový štandard*) felbontás.

A tantervi műfajváltásra való törekvést – más, egyéb vonatkozásokkal együtt (pl. kétnyelvűség és tantárgyi kompetenciák, tankönyvkérdés) – igyekszik reflektálni a hazai szlovákiai magyar szakirodalom is (például Danczi 2015; Erdélyi 2014; Kozmács 2015; Lőrincz 2015; Lőrincz–Simon–Török 2014a, b; Simon 1996, 2005, 2007, 2009, 2014a, 2014b, 2015; Szabómihály 2014; Szabómihály–Lanstyák 2011; Vančo–Kozmács 2014).

Ami a nyelvtudományt mint szaktárgyat illeti, az utóbbi bő két évtizedben szemléletváltozás, sőt, paradigmaváltozás tapasztalható benne, elmozdulás a nyelvnek, nyelvhasználatnak a társadalmi beágyazottsága szempontjából való vizsgálata felé. Ez a paradigmaváltás az egész magyar nyelvtudományt és -ok-

tatást érinti, beleértve valamennyi kisebbségi magyar nyelvterületet is. Ugyanakkor azonban a tananyag központi részét képező leíró nyelvtan is sok tekintetben megújult. Ezt leginkább reprezentatívan a *Magyar grammatika* (szerk.: Keszler Borbála, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000) c. kiadvány prezentálja. A könyv például a szófajok tárgyalását illetően eltér a hagyományos magyar grammatikáktól (vö. pl. *Az ige jelentése* c. fejezet 81–88. oldal); *A főnév jelentése* c. fejezet (*konkrét főnevek*, ezen belül a *köznevek* felosztása: *egyedi név*, *élővilággal kapcsolatos megnevezések*, *élettelen dolgok neve*, *gyűjtőnév*, *anyag-név*; *elvont főnevek*), ezenkívül új terminusokat is bevezet (pl. *particula*, *mondszók*); egyáltalán a szófajok felosztását (69–70. oldal) másképpen oldja meg, mint a hagyományos magyar nyelvtanok.

Az említetteken kívül időszerű lenne a hazai, szlovákiai anyanyelvi nevelésben is fontolóra venni néhány szakmai-módszertani kérdés újragondolását (vö. Lőrincz–Simon–Török 2014a, b). A leíró nyelvtani fejezetből ezek között említhetjük például az alany–állítmány státusát (jelenleg a közoktatásban ezeket mint egyenrangú mondatrészeket tárgyaljuk). (A másféle szemléletmód a magyarban nem új keletű.) Emellett a határozók rendszere sem megoldott kérdés, didaktikai szempontból sem.

Figyelembe véve a fentieket; úgy véljük, hogy általában a tantervek – beleértve az anyanyelvi nevelését is – megújítása / revidálása folyamatos feladat (vö. Antalné 2015). Az azonban szintén fontos, hogy a revízióval valóban új szemléletmód érvényesüljön a tantervben is. Mindez tantervműfaji, tantárgy-terminológiai és tananyagtartalmi kérdéseket egyaránt érint. Eközben, persze, tekintettel kell lenni arra is, hogy olyan központi tanterv készüljön, amely a mindennapi gyakorlati pedagógusi munkára nézve eligazító, amelyet az anyanyelvi tantárgybizottságok, magyartanárok le tudnak képezni a tanmenetbe. Az új szemléletű tanterv elengedhetetlen a tantárgy megújításához, noha ugyanakkor ahhoz okvetlenül szükséges más tényezőkre is tekintettel lenni. Ezek közül kiemelhetjük a rendszeres pedagógiai szakmai gyakorlati továbbképzések megvalósítását. (Ez a kérdés azonban nem tartozik szűkebben a témához.)

4. A tankönyv- és tantervkutatás újabb eredményeiről

A szlovákiai magyar tankönyvírás és tantervkészítés hosszú ideig reflektálatlan maradt, csak nem túlságosan régen kezdtek megjelenni az első tankönyvelemző kötetek. A különféle pedagógiai dokumentumok elemzésére azonban nagy szükség van, elsősorban gyakorlati szempontból, a tanterv- és tankönyvfejlesztés miatt, vagyis az oktatáspolitikai szempontjából, és nem utolsósorban nyelvtervezési szempontból is. A tankönyvelemzéseket tartalmazó kötetek témái az utóbbi időben öröndetesen kiszélesedtek. Jelen pillanatban az alábbi témák jelennek meg kutatási irányokként (vö. pl. Lőrincz–Simon–Török 2014a, b; Vančo–Kozmács 2014; Szabómihály 2011a, 2015):

- a tankönyvkutatás elméleti kérdései és módszertana
- kétnyelvűség és tankönyvkutatás, szaknyelvek, terminológiai kérdések
- a tankönyvi szövegek jellemzői
- korpusznyelvészeti megközelítés
- korszerű infokommunikációs technológiák hatása az anyanyelvi nevelésre
- tankönyvekben megnyilvánuló nyelvi ideológiák, tankönyvpolitika
- egyéb (a tankönyvkiadás helyzete; a szlovák nyelv tankönyvei a magyar tannyelvű iskolákban).

Az alábbiakban bemutatunk néhány újabb dolgozatot, amelyeknek a fenti-ekhez hasonló a témája, különös tekintettel a tantervek elemzésére.

A szlovákiai oktatási dokumentumokkal, a magyar nyelv és irodalom (alap- és középiskolai) tantárgy oktatási programjainak korábban, 2011–2015 között érvényben levő változatával foglalkozó dolgozatában Vančo Ildikó (Vančo 2014) pedagógiai és nyelvi szempontból elemzi a vizsgált dokumentumokat (Állami oktatási program ISCED1, ISCED 2, ISCED 3). Hasonló tantervelemzések addig nem jelentek meg a szlovákiai magyar pedagógiai szakirodalomban, mindössze elszórt utalások voltak találhatóak az ide vágó dolgozatokban a tantervekkel kapcsolatban. Ezzel a szerző valójában új műfajt vezetett be.

Vančo Ildikó vizsgálatának eredményeképpen megállapítja, hogy az Állami oktatási program – Magyar nyelv és irodalom tantárgy dokumentuma az alapiskola felső tagozata és a középiskola szintjén is súlyos hiányosságokat tartalmaz. A legfontosabbakat a következőkben foglalhatjuk össze:

- A tananyagtartalom (obsahový štandard) és a követelményrendszer (výkonový štandard) helyenként értelmezhetetlen, illetőleg kifejtetlen. A követelmények között több, lexikális tudást feltételező tétel is előfordul, szemben a képességeket feltételezőkkel.

- A nyelvtani rész tananyagának tartalma ugyan megjelenít bizonyos eredményeket a 20. század második felének nyelvészetéből, összességében azonban nem tekinthető újszerűnek.

„... egyértelműen megállapítható, hogy az általános tantervi követelmények tananyagtartalma és a kimeneti, elsajátítandó készségrendszere több pontban is nemcsak hogy nem egyértelmű, de időnként nehezen értelmezhető, kifejezés-módjában is pontatlan. Elvárásai nem adnak útmutatást arra nézve, hogy mit, hogyan és milyen szinten kellene elsajátítani” (Vančo 2014: 95).

- A szlovák nyelven megjelent tanterv inadekvát, pontatlan szlovák nyelvű terminusokat tartalmaz (véltetően az eredeti magyar szöveg inadekvát fordításának eredményeképpen).

- Nem utolsósorban a szerző felhívja a figyelmet a pedagógiai dokumentumok, tantervek létrehozóinak szakmai felelősségére (vö. Vančo 2014: 92).

A megjelölt dokumentumok nyelvtani részének elemzése hasznos eredményekkel járt. Még akkor is, ha az elemzés néhány hónappal a szóban forgó dokumentumok hatályának lejárta előtt jelent meg nyomtatásban. Ugyanakkor azonban néhány dolog mellett nem mehetünk el szó nélkül.

A dolgozat kívánivalót hagy maga után pl. a terminológiahasználat tekintetében. Mivel a terminológiahasználat nem következetes, a dolgozat gondolatmenete helyenként nehezen követhető. (Egyébként a megnevezések tekintetében nehezen megkülönböztethetők maguk a hivatkozott dokumentumok is.) Példaként hivatkozunk egy bekezdésre, amelyben egy pedagógiai dokumentum címe három változatban fordul elő; eközben a kontextusból nem derül ki egyértelműen, hogy ugyanarról a dokumentumról van szó. Az Állami oktatási program megnevezéshez hasonlóan variálódik a *helyi oktatási programé* is; ennek megfelelő változatként még az *iskolai oktatási program* fordul elő (vö. Vančo 2014: 77–78.).

Szintén a terminológiahasználattal kapcsolatban jegyezzük még meg, hogy az *Állami oktatási program* c. dokumentum – szintén egy bekezdésen belül

– kétféle helyesírással is szerepel: *Állami oktatási program és állami oktatási program* (vö. Vančo 2014: 79). (Az állami pedagógiai intézet (sic!, uo.) megnevezéssel kapcsolatban jobb megoldásnak tartjuk a nagybetűs írásmódot, tekintve, hogy az intézménynek ez a hivatalos neve. Más szerzők dolgozataiban is ez az írásmód hagyományozódott. Egyébként a 81. oldalon a standard forma is előfordul (vö. Vančo 2014: 81).

A szerző tévesen állítja a 2011-ben hatályba lépett oktatási programról, hogy „a magyar nyelv és irodalom oktatási programja is szlovák nyelvű” (vö. Vančo 2014: 79). Az említett dokumentumban a középiskolák számára szóló fejezet fele, azaz a 3. és 4. évfolyamra vonatkozó tantervei (tananyagtartalom és kapcsolódó követelményrendszer) elkészült és használatban volt magyar nyelven is, egészen a 2014/2015-ös tanévig, amikor is felváltotta a dokumentum revideált változata. (E szöveg megtalálható volt az Állami Pedagógiai Intézet honlapján is.) Annak, hogy csak a 3. és 4. évfolyamok számára készült el a dokumentum magyar változata az a magyarázata, hogy a dokumentum nem egyszerre készült el, hanem viszonylag nagy, mintegy másfél éves időeltolódással. Emiatt az 1–2. és 3–4. évfolyamok tantervei szerkezetükben sem egészen egyformák.

A helyesírással kapcsolatban tovább megjegyezzük, hogy a következő formák szintén a standardtól eltérőnek minősíthetők: a *Szlovák Köztársaság Iskolaiügyei tudomány, kutatás és sportminisztériuma* (80. oldal; ez a megnevezés önmagában sem a standard változat); *nyelvtan és irodalom tanítás* (84. old.); *magánhangzó harmónia* (sic! 85. oldal); *négy éves gimnáziumokban* (88. old.), *több irodalom órát tartanak* (88. old.).

A kisebbségi anyanyelvi neveléssel kapcsolatos időszerű kérdéseket komplex módon foglalta össze Pletl Rita (Pletl 2014). A szerző a megoldásra váró feladatokat dichotómiában elhelyezve a kisebbségi anyanyelvi nevelés külső és belső ellentmondásait veszi számba. A külsők régebben ismertek; velük sokat foglalkozott a hazai szakirodalom is (vö. pl. László 1998; László–A. Szabó–Tóth szerk. 2006). Ezek között említhetjük meg az állam oktatáspolitikáját; főleg azt a körülményt, hogy a tantárgy óraszámja nem lépheti túl a többségi (állam)nyelv tanítására szánt tantárgy órakeretét; legfeljebb megegyezhet vele.

A belsők közül kiemelhetjük a hagyomány megköttő hatását. Arról van szó, hogy kisebbségi helyzetben különös hangsúlyt kap a tantárgy érték közvetítő szerepe; tegyük hozzá, érthető módon. Ezzel viszont az a körülmény áll ellent-

mondásban, hogy az értékközvetítés a standardot, sőt irodalmi nyelvet állítja az abszolút középpontba, ugyanakkor csak korlátozott mértékben ad lehetőséget a képességfejlesztésre (vö. Szabó Mihály 2011a: 79–80).

A magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatási reform előtt és után készült, ill. hatályos tanterveivel a legkomplexebb módon Szabó Mihály Gizella munkája foglalkozik (Szabó Mihály 2015: 30–72). Az elemzés összevető szempontú; és a tantervek nyelvi részének tárgyalására terjed ki. A 2011–2015 között érvényben levő anyanyelvi tantervről egyebek mellett a következő megállapítást tartalmazza: „... ez az első olyan pedagógiai dokumentum, amelyben meglehetősen részletességgel jelenik meg a szlovákiai magyar nyelvi-nyelvhasználati helyzet leírása” (Szabó Mihály 2015: 37); emellett azonban számos kritikai megállapítás is megtalálható benne. A bíráló megjegyzések közlése, a tanulságok levonása szakmailag korrekt módon történt, így kiválóan alkalmazható a későbbi tantervek elkészítéséhez.

Megjegyezzük azonban, a szöveg azt a benyomást kelti, hogy a 2015 utáni tanterveket szerzőpáros, mégpedig ugyanaz készítette, amelyik a 2011-ben hatályba lépettét. Ez az adat pontosításra szorulna. Az is tény, hogy a tantervek készítése, ill. maga a tanterv nem a szerzők magánügye, hanem olyan dokumentum, amelyet hatályba lépése előtt a tantárgy tantárgybizottsága hagy jóvá. A jóváhagyási folyamat természetes eljárása, hogy e bizottság felülbíráhatja a tanterv készítőinek elképzelését. Végül, megjegyezzük még, hogy a szóban forgó bírálatok szerzőinek – objektív okokból – nem lehetett elegendő háttérismeretük az elemzések elkészítéséhez. A fentiek tanulsága az is, hogy az elkövetkezendő új tantervek munkaváltozatának nyilvános bírálata ne találkozzon szakmai érdektelenséggel.

Az Állami oktatási program revideált változatának értékelésével Baka L. Patrik foglalkozott szintén behatóan. Megjegyezzük, hogy a fenti vizsgálat a dokumentum nyelvtani részére nem terjed ki, hanem csak a tantárgy irodalmi összetevőjét érinti. Kisebbségi magyar (szlovákiai, romániai) – anyaországi magyar összevető szempontot érvényesítő körültekintő elemzése eredményeképpen megállapítja, hogy a dokumentum elégségesen rugalmas, ugyanakkor a korábbi gyakorlattal ellentétben nem túlszabályozó. A tekintetben sem éri vád, hogy túlságosan sok lenne benne a kötelező olvasmány, ill. tananyag. 2015 szeptemberében azonban, a revideált oktatási program révén a szlovákiai magyar

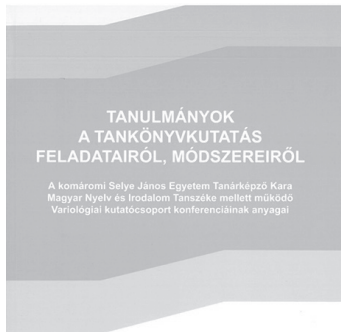
irodalomtanítás – lehetőségek terén legalábbis – kétségkívül mérföldkőhöz ért. (Baka L. 2016: 13). Itt jegyezzük meg azt is, hogy a különféle oktatási fokozatokra elkészült oktatási programok nem alkotnak elvben koherens rendszert.

Azt viszont a dolgozat szerzője felveti, hogy a dokumentum „ajánlott olvasmányok” jegyzékében nincsenek olyan művek besorolva, amelyek az alsóbb szint, az alapiskola felső tagozatának szóló hasonló részében megtalálhatók. A dokumentum ezzel azt a benyomást kelti, hogy néhány, didaktikai szempontból is figyelemreméltó művet (pl. J. K. Rowling, Lakatos István, Böszörményi Gyula, Rejtő Jenő munkái, a *Gyűrűk Ura*, a *Harry Potter-sorozat*) nem célszerű újra tárgyalni/ajánlani emelt szinten a középiskolában, mert e művek „poétikai mélysége már a tizenöt évesek számára is a maga teljességében feltárul, másrészt pedig azt, hogy a gimnáziumi elitképzésben a klasszikusokkal ellentétben utóbbiaknak nincs keresnivalójuk” (Baka L. 2016: 26). Az okfejtés jogosságának elismerése mellett megjegyezzük, hogy az átfedődések elkerülése szándékos, ám épp a fentiek miatt vitatható eljárás volt. (Ebben a kérdésben is megmutatkozik az, milyen nagy szükség lett volna egy, az Állami oktatási programot bevezető, háttérét megvilágító háttéranyagra.)

6. Összegzés

Dolgozatunk számos tanulság levonására alkalmas. Zárszóképpen ezek közül az alábbiakat összegezzük:

- Az oktatáspolitikai stabilizálódása elengedhetetlenül fontos feltétele az oktatási reformok folytatásának.
- A szlovákiai oktatási reform folyamata – bizonyára – folytatódik; ezen belül a kisebbségi magyar iskolák tanterveinek további tökéletesítésére van szükség, elsősorban pontosan meghatározott nyelvi célokkal.
- A mindenkori új tantervek után időszerű feladat újabb tankönyvcsaládok kiadása. Az sem mellékes, hogy az újabb oktatási segédletek elkészítésében hasznosítják-e a tanterv-, tankönyv- és tananyagszerzők a felhalmozott kutatási eredményeket.



TERRA
vydavateľstvo, s. r. o.

1. ábra

MAGYAR
TUDOMÁNY
ÜNNEPE
2014

**A tudományoktól
a művészetekig**

Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának előadott tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásából



EGSR, 2015

2. ábra

MAGYAR
TUDOMÁNY
ÜNNEPE
2014

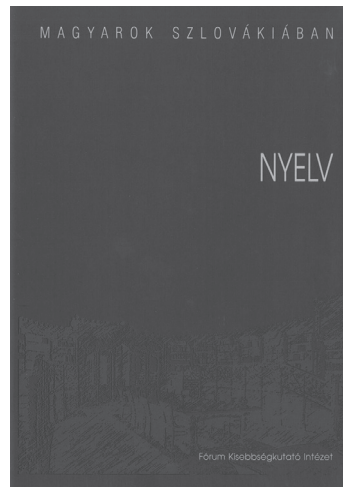
**A tudományoktól
a művészetekig**

Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának előadott tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásából



EGSR, 2015

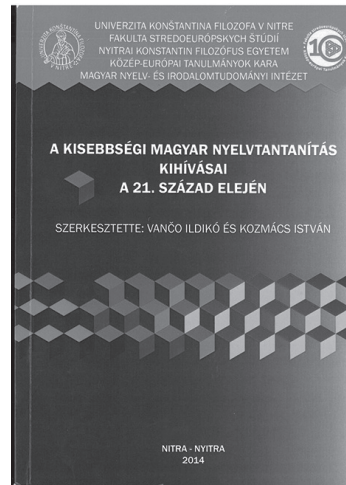
3. ábra



4. ábra



5. ábra



6. ábra

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2015. Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In: *Bölcsészet- és művészetpedagógiai Kiadványok 2. Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 9–27. URL: http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_2.pdf (Letöltve: 2017. október 15.)
- Baka L. Patrik 2017. A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái, avagy a steampunk irodalom és lehetséges szerepe az oktatásban. In: *Uő: Függőhidak*. Kaleidoszkóp Könyvek. Media Nova N – Nap Kiadó. Dunaszerdahely. 9–34.
- Báthory Zoltán 2006. Tudásértelmezések a magyar középiskolában. In: Tölgyesi József (szerk.): *Emlékkönyv Orosz Sándor professzor nyolcvanadik születésnapjára*. Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete. Pápa. 13–21.
- Csicsay Alajos 2002. *Iskolatörténet*. Lilium Aurum. Dunaszerdahely.
- Danczi Annamária 2015. Nyelvjárásokkal kapcsolatos attitűdvizsgálat a révkomáromi magyar pedagógusok körében. In: Kalcsó Gyula (szerk.): *Acta Academiae Agriensis. Sectio Linguistica Hungarica. Az Eszterházy Károly*

- Főiskola Tudományos Közleményei. Tanulmányok a Magyar Nyelvről.* Új Sorozat XLII. kötet. EKF Líceum Kiadó, Eger. 37–57.
- Erdélyi Margit (szerk.) 2014. *Az irodalomoktatás új kihívásai.* A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Héder Ágnes 2003. Nemzetiségi iskolahálózat és irodalomoktatás Szlovákiában. In: Sipos Lajos (szerk.): *Iskolaszervezet és irodalomtanítás a Kárpát-medencében.* Pont Kiadó, Budapest. 91–127.
- Kozmács István 2015. A magyar nyelvtan oktatásának tantervi követelményrendszere Szlovákiában és Magyarországon. In: *Uő: Nyelvről való ismeretek. Segédanyag a Bevezetés a nyelvészetbe című kurzushoz.* Oktatási segédlet. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra. 15–23.
- László Béla 1998. A (cseh)szlovákiai oktatásügy szerkezete, valamint közigazgatási és jogi keretei 1945 után. In: Tóth László – Filep Tamás Gusztáv (szerk.): *A (cseh)szlovákiai magyar művelődés története 1918 – 1998.* II. Oktatásügy, közművelődés, sajtó. Ister Kiadó, Budapest. 94–178.
- László Béla 2004. A magyar oktatásügy. In: Fazekas József – Hunčík Péter (szerk.): *Magyarok Szlovákiában (1989–2004). Összefoglaló jelentés. A rendszerváltástól az Európai Uniós csatlakozásig.* I. kötet. Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja – Dunaszerdahely. 183–246.
- László Béla 2006. Az iskolai művelődés a statisztikák tükrében. In: László Béla – A. Szabó László – Tóth Károly (szerk.): *Magyarok Szlovákiában IV. kötet. Oktatásügy (1989–2006).* Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja. 59–149.
- Lőrincz Gábor 2015. A kisebbségi nyelvhasználat jellegzetességeinek megjelenése a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának válogatott tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiból.* Líceum Kiadó, Eger. 63–72.
- Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.) 2014a. *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről.* A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett

- működő Variológiai Kutatócsoport konferenciáinak anyagai. Terra Kiadó. Bratislava.
- Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.) 2014b. *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata*. A Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén működő Variológiai Kutatócsoport 2013–2014-es nemzetközi szimpóziumokon elhangzott előadásainak gyűjteményes kötete. Selye János Egyetem. Komárom.
- Misad Katalin 2009. Az anyanyelvi nevelés problémái a szlovákiai magyar tannyelvű oktatási intézményekben. In: Uő: *Nyelvi kontaktusok. Szlovákiai magyar vonatkozású alkalmazott nyelvészeti tanulmányok*. Lilium Aurum. Dunaszerdahely. 139–158.
- Misad Katalin 2016. A kétnyelvűség kérdéskörének megközelítése a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák Magyar nyelv tankönyveiben. In: Misad Katalin és Csehy Zoltán (szerk.): *Nova Posoniensia VI*. A pozsonyi magyar tanszék évkönyve. Szenczi Molnár Albert Egyesület. Pozsony. 56–74.
- Pletl Rita 2014. A nyelvtan státusa a kisebbségi anyanyelvoktatásban. In: Vančo Ildikó és Kozmács István (szerk.): *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet. Nyitra. 17–29.
- Popély Árpád 2015. *Fél évszázad kisebbségben. Fejezetek a szlovákiai magyarság 1945 utáni történetéből*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja.
- Simon Szabolcs 1996. Nyelvváltozatok a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák számára írt magyar nyelv-könyvekben. In: Cserniczkó István – Váradi Tamás (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. A 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai*. Budapest. MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya. 17–27.
- Simon Szabolcs 2005. A magyar nyelv oktatása a szlovákiai magyar gimnáziumokban – tankönyvek és segédletek tükrében. In: Huszti Ilona – Koljadzsins Natália (szerk.): *Nyelv és oktatás a 21. század elején*. Nemzetközi tudományos konferencia előadásainak gyűjteménye. Ungvár. Poliprint. 78–92.
- Simon Szabolcs 2007. Purizmus az anyanyelvi nevelésben. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely – Budapest. Gramma Nyelvi Iroda – Tinta

- Könyvkiadó. 219–229.
- Simon Szabolcs 2009. Tantervek régen és ma. In: Kolláth Anna (szerk.): *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada*. Bielsko-Biala – Budapest, Kansas – Maribor – Praha. Zora. 284–294.
- Simon Szabolcs 2010. Kétnyelvűség és tanterv-átalakítás Szlovákiában. In: Uő: *Nyelvi szondázások*. Lilium Aurum Kiadó. Dunaszerdahely. 81–103.
- Simon Szabolcs 2014a. Szempontok, irányzatok a tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok elemzésével kapcsolatos szlovákiai magyar szakirodalomban. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.), *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről*. A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport konferenciáinak anyagai. Terra Kiadó. Bratislava. 27–38.
- Simon Szabolcs 2014b. A szlovákiai középiskolai magyarnyelv-tankönyvek – néhány szempontból. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről*. A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport konferenciáinak anyagai. Terra Kiadó. Bratislava. 125–134.
- Simon Szabolcs 2014c. Ideológia a tankönyvekben. In: Lőrincz Julianna–Simon Szabolcs–Török Tamás (szerk.): *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata*. A Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén működő Variológiai Kutatócsoport 2013–2014-es nemzetközi szimpóziumokon elhangzott előadásainak gyűjteményes kötete. Selye János Egyetem. Komárom. CD-ROM.
- Simon Szabolcs 2015. Helyzetfelmérés a magyar nyelv és irodalom tantárgyról a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolákban, különös tekintettel a tankönyvekre. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának válogatott tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiból*. Líceum Kiadó. Eger. 51–63.
- Szabó Tünde 2016. *A magyar nyelv és a magyar nyelvű oktatás (Cseh)szlovákiában az első csehszlovák Köztársaságtól napjainkig*. SJE. Komárom. Doktori disszertáció. Kézirat.

- Szabó Mihály Gizella 2011a. A magyar nyelvű oktatás Szlovákiában a rendszerváltozás után. In: Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép.* Tinta Könyvkiadó. Budapest. 279–316.
- Szabó Mihály Gizella 2011b. A nyelvi menedzselés lehetséges szerepe a magyar nyelvalkításban. In: Szabó Mihály Gizella – Lanstyák István (szerk.): *Nyelv. Magyarok Szlovákiában VII.* Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja. 549–562.
- Szabó Mihály Gizella 2014. Az oktatási terminológia egységesítésének időszervi kérdései. In: *Nyelv, ami összeköt. Jazyk, ktorý spája.* Konferenciakötet, 2014. február 27–28. Anyanyelvünkért Polgári Társulás. Komárom. 104–109.
- Szabó Mihály Gizella 2015. *Az anyanyelv oktatása kétnyelvű környezetben. A magyar mint anyanyelv oktatása Szlovákiában a kétezres évek elején – helyzetkép és innovációs lehetőségek. Oktatási segédlet.* Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. Nyitra.
- Szabó Mihály Gizella – Lanstyák István (szerk.) 2011. Magyarok Szlovákiában VII. kötet. *Nyelv.* Fórum Kisebbségkutató Intézet: Somorja. 489–545.
- Vančo Ildikó 2014. A magyar nyelvtan oktatásának tantervi követelményrendszer Szlovákiában 2015-ig. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején.* Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet. Nyitra. 77–98.
- Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.) 2014. *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején.* Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet. Nyitra.

Abstrakt

K novším domácim výsledkom výskumu učebníc a vzdelávacích programov

Autor štúdie sa v predmetnom článku zaoberá viacerými aspektmi vzdelávania v maďarskom jazyku na Slovensku a vyučovaním predmetu maďarčiny. V prvej časti štúdie ide o historický prehľad vzdelávania v maďarskom jazyku na Slovensku od konca 2. svetovej vojny dodnes. Druhá kapitola obsahuje štatistické údaje o podsysteme škôl s vyučovacím jazykom maďarským v (Česko) slovenskej republike. Ďalšia kapitola je venovaná súčasným pedagogicko-didaktickým aspektom vyučovania maďarského jazyka v základných a stredných školách s VJM v zrkadle pedagogických dokumentov materinského jazyka. Autor predstavuje aj odbornú literatúru na analýzu pedagogických dokumentov a učebníc. Na záver sú koncipované poučky.

Abstract

The status of Hungarian education policy in Slovakia and the new results of national textbook and curriculum research

In this paper, the author analyzes more fields of the Hungarian public education in Slovakia. In the first part, he gives a summary of the story of the Hungarian education in Slovakia from the “recommencement” after the second world war until now. The second part of the paper makes some statistical data known about the schools of Hungarian educational language. The next chapter studies the pedagogical-didactical questions of the subject of Hungarian language and literature, in the light of pedagogical documents of mother-tongue education. The last chapter surveys the newest specialized literature on the analysis of pedagogical documents. In the end of the paper, a short summary is given on the consequences of the research.

A TANKÖNYVI SZÖVEGEK KREATÍV ÉS INTERAKTÍV FELDOLGOZÁSA

1. Bevezetés

A társadalmi és technikai változások hatással vannak a gyermekekre is, és ez kihívást jelent az oktatásirányítók, az oktatáskutatók, a pedagógusok és a tankönyvszerzők számára is. A tanulás folyamatában egyre nagyobb szerepet játszanak az iskolán kívüli tudásforrások, ezért szükségszerűen változniuk kell az iskoláknak, a tankönyveknek egyaránt (Kaposi 2010). Fontos a szemléletváltás, amely alapján a korábbiaknál nagyobb hangsúly esik a tanulási képességek, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére, az információszerzés és az információfeldolgozás tanulására, tanítására (Csapó–Molnár 2012; Antalné 2015).

2. A tankönyvhasználat kontextusa

Az iskolai nevelés hatékonyságát számos külső és belső környezeti, személyi, dologi tényező befolyásolja (Zsolnai 2001). A tankönyvek használatát meghatározó tényezők is igen sokrétűek, és komplex módon hatnak a tankönyvhasználatra. A személyi tényezők között legfontosabbak maguk a tankönyvhasználók, a tankönyvek címzettjei, azaz a tanulók. Az újabb nemzedékek változó tanulási szokásai, a korábbi nemzedékekétől eltérő érdeklődése, motivációi, kompetenciái befolyásolják a tankönyvek használatát, használhatóságát is (Koltay 2011; Molnár 2011), ezért ezeket szükségszerűen figyelembe kell venniük a tankönyvszerzőknek, a tankönyveket megrendelő és megjelentető hivataloknak, intézményeknek is (Kojanitz 2008, 2010). A személyi tényezők között meghatározó a tankönyvhasználatot hatékonyan vagy kevésbé hatékonyan tá-

¹ ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, ELTE BTK Szakmódszertani Központ

mogató pedagógus is. Nagy a pedagógusok felelőssége abban, hogyan építik be a magyar nyelvi órákba és az otthoni munkába a tankönyv használatát segítő, fejlesztő gyakorlatokat. Annál könnyebb megvalósítani ezt a feladatot, minél inkább korszerű, tanulástámogató tankönyvről van szó. Annál nehezebb, annál több időt és kreativitást, annál magasabb szintű tanulástámogató kompetenciát vár el a pedagógustól, minél kevésbé tanulástámogató tankönyvet kell használnia. Habár hazánkban sajnálatos módon a tankönyvválasztásban igen korlátozott a szülők beleszólása, a gyermekeiket a tanulásban aktívan támogató szülők is hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a tanulók minél eredményesebben, motiváltabban tanuljanak a tankönyvekből.

A tankönyvhasználatot meghatározó ún. eszmei tényezők közé sorolhatók azok a nemzeti szintű rendeletek, amelyek előírják, befolyásolják, kevésbé vagy jobban korlátozzák a tankönyvek választását, kiadását és forgalmazását. Pozitív és negatív hatással egyaránt lehetnek a tankönyvhasználatra a tankönyvek tartalmi és formai elvárásai, a tankönyvek jóváhagyását meghatározó szabályok is. Hatnak a tankönyvhasználatot támogató iskolai nevelési-oktatási folyamatra az iskola egészének a világát, a pedagógusok munkáját meghatározó általános rendeletek is. Például a központilag előírt tantárgyi és pedagógusi óraszámok, a tananyaggal kapcsolatos elvárások, a központilag megfogalmazott köznevelési irányelvek, közoktatási és pedagógusképzési tantervek közvetett és közvetlen módon is megkönnyíthetik vagy megnehezíthetik a tankönyvhasználat fejlesztését, a tanulás támogatását a mindennapi iskolai gyakorlatban (Kojanitz 2008, 2010; Kaposi 2012).

A tankönyvhasználatot befolyásoló dologi tényezők között számos szűkebb és tágabb környezeti elemet lehet említeni. A szakpedagógiai kutatásokban is egyre hangsúlyosabbá váló virtuális tanulási színterek, az otthoni és az iskolai munkát meghatározó digitális eszközök, az iskolai és az iskolán kívüli nevelésben alkalmazott módszerek és munkaformák is hatással lehetnek a tankönyvhasználatra (Molnár 2011). Az újabb digitális nemzedékek érdeklődését és tanulási szokásait figyelembe vevő tankönyveket szívesebben és a sikeresebben használják a tanulók. Az osztályteremben alkalmazott tanulóközpontú módszerek és munkaformák (Bárdossy et al. 2002), az egyéni fejlesztést is megvalósító módszertanok alkalmasabbak az önálló tankönyvhasználat fejlesztésére, mint az inkább pedagógusközpontú módszerek és munkaformák. Természe-

tesen maga a tankönyv is olyan dologi tényező, amelynek mind a tartalma, mind a formája, az anyaga, a minősége is segítheti vagy korlátozhatja a tanulót a hatékony tankönyvhasználatban (Kojanitz 2008).

3. A tankönyvi szövegek típusai

A tankönyvek megjelenésük szerint lehetnek papíralapú és digitális tankönyvek. A papíralapú és pusztán a nyomtatott változatot digitalizáló elektronikus tankönyveknek szűkebbek a lehetőségeik a különféle szövegtípusok alkalmazására. Ennél sokkal gazdagabbak szövegtípusokban a valódi digitális tankönyvek. Ezekben megjelenhetnek olyan dinamikus multimediális szövegek is, amelyek a nyomtatott és a statikus elektronikus tankönyvekben nem lehetségesek. A digitális tankönyvek gazdagabb és változatosabb, dinamikusabb ábraanyaga, a hiperlinkek is hatnak a befogadási-értelmezési folyamatra, ezáltal a digitális tankönyvekhez a nyomtatott tankönyvekhez képest részben eltérő olvasási és tanulási stratégiák, kognitív műveletek szükségesek (Gonda 2015a, 2015b). Jelen tanulmány elsősorban a nyomtatott tankönyvek szövegtípusaival és az anyanyelvi nevelésben való felhasználásukkal foglalkozik.

A kommunikációs aktus, a klasszikus szövegtipológia funkcionális felosztása szerint a magyar nyelvi tankönyvek törzsszövegei jellemzően érvelő típusú, magyarázó és tájékoztató jellegű szövegek, de megtalálhatók közöttük leíró és elbeszélő szövegek is. A példaszövegek pedig a teljes nyelvhasználatot képviselik, így – a korszerű tankönyvek – tartalmaznak írott nyelvi, beszélt nyelvi és beszélt-írott nyelvi szövegtípusokat egyaránt. A szövegek általában a jelenkori nyelvhasználatot jelenítik meg, de fontos, hogy az elmúlt korok nyelvállapotát szemléltető szövegekre is legyenek példák a tankönyvekben. Stilisztikai szempontból a törzsszöveg általában a köznyelvi és a tudományos stílus jegyeinek valamiféle ötvözetét mutatja, az ún. didaktikai-pedagógiai stílust képviseli, ugyanakkor a példaszövegeknek szükségszerűen meg kell jeleníteniük a teljes magyar nyelvhasználat különféle stílusrétegeit, stílusváltozatait. A tankönyvi szövegeknek fontos részei a különféle ábrák, ezek is segítik a tanulást, ha valódi funkciójuk van, ha szerves részei a szövegnek, és a kapcsolatok feltárását feladatok is segítik (Dárdai 2002; Antalné 2013).

A tankönyvi szövegek formájuk szerint lehetnek folyamatos és nem folyamatos szövegek. A folyamatos szövegek közé sorolhatjuk például a tankönyvet bevezető köszöntő levelet, a bevezető idézeteket, a törzsszöveg magyarázatait, a folyamatos példaszövegeket, a feladatok utasításait, a leckéket záró kérdéseket stb. A nem folyamatos szövegek közé tartoznak a folyamatos szövegeket összefoglaló klasszikus vagy fürtábraszerű vázlatok, a táblázatok, a halmazábrák, a diagramok stb. A tanulók számára fontos, hogy a folyamatos és a nem folyamatos tankönyvi szövegek olvasásához, értelmezéséhez szükséges olvasási és tanulási stratégiákat megfelelő szinten sajátítsák el, ezáltal alakulhat ki bennük a tankönyvekhez és ennek eredményeképpen a tanuláshoz fűződő pozitív viszonyuk. Az alkotó pedagógus a tankönyveknek mind a törzsszövegeit, mind a példaszövegeit, a folyamatos és a nem folyamatos szövegeket egyaránt képes kreatív módon felhasználni, a tanulásfejlesztés szolgálatába állítani.

4. Az alkotó pedagógus módszertani szabadsága

Az alkotó, kreatív tankönyvhasználat mind a pedagógus, mind a tanuló szempontjából fontos és szükségszerű minden műveltségi területen. A pedagógus hatékony fejlesztő munkájának az eredményét is jelzi, ha a tanulók sikeresen és örömmel tanulnak a tankönyvekből, ha a tanulók tanulási eredménye is igazolja a megfelelő fejlettségi szintű tankönyvhasználatot.

4.1. A tankönyvhasználat tanításának pedagógiája

A pedagógusoknak fontos szerepük van abban, hogy a tanulók milyen eredményesen sajátítják el a tankönyvek használatának a stratégiáit, módszereit és technikáit, milyen viszony alakul ki a tanulóknál a tankönyvekhez és a tankönyvekből való tanuláshoz. Ahhoz, hogy a tanulók minél hatékonyabban és kreatívabban, élményszerűen legyenek képesek tanulni a papíralapú és a digitális tankönyvekből, nem elegendő a tankönyvszerzők kreativitása, a pedagógusoknak az alkotó, differenciáló munkájára is szükség van, hiszen a tankönyvek – különösen akkor, ha nem választhatók a tanulócsoporthoz képesti képességeihez

igazodva – kevésbé tudják figyelembe venni az egyéni sajátosságokat. Az osztályokba különböző személyiségű, eltérő tanulási stílusú, más-más érdeklődésű és motivációjú tanulók járnak. A pedagógusoknak nagy a felelősségük abban, hogyan veszik figyelembe a tankönyvhasználat tanításkor az egyéni személyiségbeli, nyelvi, társadalmi, kulturális háttérből adódó sajátosságokat, hogyan képesek a tankönyvhasználat fejlesztésében is adaptív nevelést folytatni (Antalné 2003; M. Nádasi 2010).

A tanulástámogató tankönyv nem pusztán leírja a tananyagot, hanem olyan korszerű, tanuló- és tanulóközpontú módszertannal dolgozza fel, amely segíti az egyéni és a társas aktív, reflektív tanulást (Bárdossy et al. 2002). Megjelenésében, szemléletében is a tanulástámogatás elvét képviseli, a tanulásmódszertan egyrészt átfogó elvként jelenik meg a tankönyvben, másrészt önálló leckékben, minden fejezetbe beépülő tanulásfejlesztő gyakorlatokban is. A korszerű tankönyv nagy számban és tudatosan kínál olyan, egyéni, páros és csoportos gyakorlatokat, amelyek fejlesztik a tanulók problémamegoldó gondolkodását, a korszerű egyéni, valamint társas tanulási stratégiák elsajátítását és alkalmazását.

Újabb és újabb kihívásokat jelent a tankönyvszerzők és a pedagógusok számára a műszaki-technikai környezet folyamatos és gyors megváltozása, az új kultúraelsajátítási formák kialakulása (Koltay 2011; Molnár 2011; Gonda 2015b). Korábban nem tapasztalt, közvetlen kapcsolatba kerülnek a gyermekek a világgal, már egészen fiatal kortól természetes módon használják a digitális eszközöket, ezáltal ártértékelődik számukra és az iskola számára is a könyvek, közöttük a tankönyvek hagyományos kultúráközvetítő szerepe, funkciója.

4.2. Kommunikációs fejlesztés és magyar nyelvi témakörök tanítása tankönyvhasználatlaltal

Az alkotó pedagógus bármilyen tankönyvet – a kevésbé korszerű tankönyveket is – képes kreatív módon használni, segítségével a tanulási képességet, sőt az egyéb képességeket is eredményesen fejleszteni. A következő példák azt szemléltetik, hogy a tankönyvhasználati gyakorlatok a tanulási képesség fejlesztésén kívül milyen más kompetenciaterületek fejlesztésére is alkalmasak, a tankönyvi szövegek hogyan lehetnek eszközei a különféle magyar nyelvi és

kommunikációs kompetenciaterületek fejlesztésének.

A kommunikációs kompetenciaterületek fejlesztése tankönyvi szövegek használatával:

- beszédfejlesztés (tankönyvi leckék összefoglalása szóban öt mondatban = Ötujjas mese; a társ félmondatának folytatása a lecke alapján = Félmondatos játék);
- hallásértés-fejlesztés (párban vagy csoportban igaz és hamis állítások alkotása a tankönyvi szöveg alapján, a hamis állítások felismerése = Füllentős; a tankönyvi szöveg tartalmának mesélése úgy, hogy az újabb mesélő a saját mondandója előtt megismétli az előtte szóló utolsó gondolatát = Indián beszélgetés);
- olvasásfejlesztés (stafétaolvasásban a tankönyvi szöveg felolvasása; felolvasás a hangsúlyozást, a tempót stb. támogató jelek segítségével);
- szövegértés-fejlesztés (a lecke tartalmának a jóslása a cím, a kép vagy a téma alapján = Jóslás; megegyezés párban a tankönyvi szöveg tartalmával kapcsolatos közös véleményről = Egyetértésjáték);
- írásbeli szövegalkotás fejlesztése (szabad vers írása a tankönyvi lecke témájáról; szócikk írása a tankönyvi lecke fogalmairól);
- helyesírás-fejlesztés (a tankönyvi szöveg nehéz helyesírású szavainak megfigyelése és emlékezetből való leírása; a tankönyvi szövegből egyénilig különböző típusú, nehéz helyesírású szavak gyűjtése, majd az egyéni gyűjtésből csoportban közös mondatok fogalmazása);
- szókincsfejlesztés (hiányos tankönyvi szöveg kiegészítése a megfelelő szavakkal = Elkóborolt szavak; a lecke bizonytalan jelentésű szavainak a megkeresése online értelmező szótárban = Jelentéskereső);
- stílusfejlesztés (stílus eszközök felismerése és szerepük elemzése a tankönyvi szövegben; szövegrészlet átírása társalgási, publicisztikai stb. stílusba);
- digitális képességek fejlesztése (blogírás az aktuális tananyagról, tankönyvi fejezetről; statikus tankönyvi oldalak dinamikus online oldallá alakítása az osztályhonlapon) stb.

A magyar nyelvi tankönyvek szövegeit nemcsak az adott témakörhöz kap-

csolódva használhatjuk, hanem mind a törzsszöveg, mind a példaszövegek alapul szolgálhatnak bármelyik magyar nyelvi témakörhöz ismeretbővítésre. Az ilyen integráló tanulásfejlesztő feladatok összeállításában különösen nagy a szerepe a pedagógusok kreativitásának.

Magyar nyelvi témakörök tanítása tankönyvi szövegek használatával:

- kommunikációs ismeretek tanítása (a tankönyvi szövegek feladóinak, címzettjeinek a megállapítása, a kommunikációs szándék stb. elemzése; a kommunikációt zavaró tényezők feltárása a tankönyvhasználatban);
- jelentéstani ismeretek tanítása (a tankönyvi szövegekben a szójelentés, például a többjelentésű szavak használatának a vizsgálata; egy lecke kulcsfogalmához a jelentésmező feltárása);
- szövegtani ismeretek tanítása (a tankönyvi szövegek típusainak összehasonlítása; a tankönyvi leckében a kapcsolóelemek elemzése, a koherencia erősítése nyelvi és nem nyelvi eszközökkel);
- stilisztikai ismeretek tanítása (a tankönyvi szövegek stílusának, stílusrétegének elemzése; a nem nyelvi stíluseszközök szerepének feltárása a tankönyvben);
- retorikatanítás és -fejlesztés (tankönyvi szöveg feldolgozása kiselőadás formájában; vita szervezése a lecke témájáról);
- szociolingvisztikai ismeretek tanítása (szakszók, csoportnyelvi szavak, tájszók jelentésének megismerése és használata; tankönyvi szövegrészek átalakítása más csoportnyelvi változatba);
- grammatikai ismeretek bővítése (grammatikai elemek gyűjtése és elemzése a tankönyvben; hasonló tartalmú tankönyvi írott nyelvi és társalgási grammatikai szerkezetek összehasonlítása);
- nyelvtörténeti ismeretek tanítása (újabb keletkezésű szavak gyűjtése a tankönyvi szövegekből; a tankönyvből egy-egy kulcsszó eredetének, történetének feltárása);
- a nyelvi tervezéssel kapcsolatos ismeretek tanítása (régelbi és mai tankönyvek instrukciói megfogalmazásmódjának az összehasonlítása; határon túli magyar nyelvi tankönyvek megismerése) stb.

4.3. Tanulásfejlesztés interaktív és kreatív gyakorlatokkal

A legújabb tankönyvek önálló tanulásmódszertani fejezeteket is tartalmaznak. Ezek olyan tanulási stratégiákat tanítanak, amelyek nemcsak a magyar nyelvi tankönyvek használatát, hanem általában a szövegek feldolgozását, az értő-értelmező olvasást, más tantárgyak tanulását is segítik. A digitális szövegek olvasását támogató, fejlesztő fejezetek pedig a digitális tankönyvek használatát is megalapozzák.

Számos olyan magyar nyelvi tankönyv van, amelyben érvényesül a tanulástámogató szemlélet. Ilyenek például a *Beszéd és írás* című, valamint a *Magyar nyelv és kommunikáció* című magyar nyelvi tankönyvek, munkafüzetek és feladatlapok is (Antalné–Raátz 2004–2016, 2009–2012). Ezek minden évfolyamon olyan önálló tanulástámogató fejezeteket tartalmaznak, amelyek különböző típusú szövegek és gyakorlatok alkalmazásával tanítják a szövegfeldolgozási technikákat. Tanítják továbbá a tankönyvek tipográfiájában való eligazodást, a tankönyvi szövegek képének az értelmezését is. A papíralapú tankönyvek elektronikusan kivetíthető leckéihez multimediális kompetenciafejlesztő, közöttük tanulásmódszertani gyakorlatok is kapcsolódnak. Ezeket a feladatokat a tanulók részben egyénileg, részben páros és csoportos vagy frontális munkában végezhetik el, ezáltal átélhetik a tanulás különböző formáit. Ha a tanulásfejlesztő témaköröket és az aktív, interaktív, valamint reflektív tanulási gyakorlatokat a pedagógusok tudatosan és folyamatosan beépítik a tanulók otthoni munkájába és a magyar nyelvi órákba, akkor hatékonyan hozzájárulhatnak a tanulók tanulási képességének a fejlődéséhez, ahhoz, hogy a tanulók a tanulást pozitív egyéni és társas tapasztalatként éljék meg. A korszerű tankönyvek, különösen a digitális tankönyvek sokféle tanulási tevékenységre ösztönöznek, és ehhez sokféle ingert biztosítanak, ezzel is erősítik a tanulási folyamatot, a problémamegoldó gondolkodás fejlődését (Nahalka 2002; Csapó–Molnár 2012). Ha sikeresen tudnak a tanulók a tankönyvből tanulni, akkor kialakul a tankönyvhöz való megfelelő viszonyuk, erősödik a pozitív attitűdjük, és ez tovább növeli a tanulási eredményüket.

A következőkben olyan tanulástámogató gyakorlatok olvashatók, amelyek a kiemelten a tankönyvhasználatot fejlesztik, de a tanulási képesség mellett különféle kompetenciaterületeket, így például a tanulási képességet meghatá-

rozó szövegértési és szövegalkotási képességet is. A gyakorlatok első csoportja a tankönyvi szöveg elolvasása előtt, a második csoport a szöveg olvasása közben, a harmadik pedig a tankönyvi szöveg elolvasása után alkalmazható. A gyakorlatok részben szóban, részben írásban végezhetőek, és megtalálhatók közöttük egyéni tanulásra, valamint társas, páros és csoportos tevékenységekre épülő gyakorlatok (Gedeon et al. 1991; Kagan 2001; Bárdossy et al. 2002; Antalné-Raátz 2004; Tóth 2006; Scrivener 2011; Laczkó–Szabó szerk. 2015).

Tanulástámogató gyakorlatok a tankönyvi szöveg elolvasása előtt:

- csoportos beszélgetés a tankönyvi szöveg témájáról a szóátvétel szándékát jelző tárgyak használatával = Beszélő tárgyak;
- a lecke tartalmának a jóslása a cím, a kép vagy a téma alapján = Jóslás;
- interjú a társsal vagy társakkal a lecke témájáról = Páros interjú, Háromlépcsős interjú;
- táblázat kitöltése a témával kapcsolatos előzetes ismeretekről, arról, amit tud, valamint amit szeretne tudni a lecke témájával kapcsolatban = TTM.

Tanulástámogató gyakorlatok a tankönyvi szöveg olvasása közben (részben elolvasása után):

- a tankönyvi szöveg és a képek közötti kapcsolatok feltárása, megfogalmazása;
- a tankönyvi szöveg bekezdéseihez kérdések fogalmazása;
- kulcsszókeresés a tankönyvi szövegben;
- tételmondat-keresés a tankönyvi szövegben;
- kifejezések gyűjtése a tankönyvi szövegből megadott szempont alapján;
- vizuális jelek alkalmazása szövegolvasás közben az ismert, az új és a nem értett szövegtartalmak jelölésére = INSERT;
- érdekes pontok jelölése a tankönyvi szövegben olvasás közben = V. I. P.;
- olyan mondat, szövegrészlet megjelölése a leckében, amellyel kapcsolatban van a tanulónak gondolata; megbeszéléskor a kijelölt tanulóval azonos részletet jelölők sorban elmondják a gondolatukat, majd a kijelölt tanuló az utolsó szó jogán összegzi az elhangzottakat, és elmondja saját gondolatát, azután így folytatják = Az utolsó szó jogán.

Tanulástámogató gyakorlatok a tankönyvi szöveg elolvasása után:

- címkötés a tankönyvi szöveghez;
- a cím és a tankönyvi szöveg kapcsolatának feltárása;
- új ábrák alkotása a tankönyvi szöveghez;
- a tankönyvi szöveg nem nyelvi jeleinek értelmezése;
- szó, szó szerkezet, mondat jelentésének magyarázata a tankönyvi szöveg alapján;
- a tankönyvi szöveg tagolásának értelmezése;
- a tankönyvi szöveg további tagolása;
- tankönyvi lecke tömörítése egy percben = Egy percünk a tiéd;
- tankönyvi szöveg fokozatos tömörítése = Puskaírás;
- a tankönyvi szöveg összefoglalása öt mondatban = Ötujjas mese;
- összefoglaló kérdések fogalmazása a tankönyvi szöveghez;
- hagyományos vázlat vagy fürtábra készítése a tankönyvi szöveg alapján;
- hiányos vázlat, ábra kiegészítése a tankönyvi szöveg alapján;
- tankönyvi összefoglaló vázlat átalakítása folyamatos szöveggé;
- a társak tanítása a tankönyvi szöveg alapján = Mozaik, Szakértői mozaik;
- a tankönyvi szöveg kiegészítése, bővítése, folytatása saját részekkel;
- a tankönyvi szöveg átalakítása más stílusrétegbe, párbeszéddé stb.;
- táblázatok kitöltése a tankönyvi lecke alapján (fogalmak és értelmezésük, fogalmak és példák, kérdések és válaszok, tételmondatok és bizonyítékok, szövegrészletek és gondolatok a tankönyvi szövegrészlet tartalmáról stb.) = Kettéosztott napló;
- táblázat kitöltése arról, amit tanult a leckéből = TTM;
- táblázat alkotása a tankönyvi lecke alapján;
- halmazok kitöltése a tankönyvi lecke alapján = Venn-diagram;
- halmazok alkotása a tankönyvi lecke alapján;
- egymás kérdezése párban, csoportban a tankönyvi szöveg alapján;
- kérdésekre válaszolás a tankönyvi szöveg alapján;
- hiányos tankönyvi szöveg kiegészítése;
- igaz és hamis állítások megítélése a tankönyvi szöveg alapján;
- feladatok kitalálása és továbbküldése a társaknak a tankönyvi szöveg alapján;

- fogalomkártyák készítése a tankönyvi szöveg alapján;
- anonim véleménykártyák írása a tankönyvi szöveg alapján = Olvasókártya;
- szövegalkotás szabadon vagy megadott műfajban a tankönyvi szöveg alapján;
- naplóírás a tankönyvhasználatról, egy témakör tanulásáról;
- levélírás a tankönyvszerzőnek.

A felsorolt gyakorlatok között több olyan található, amelyek vizuális tanulástámogató eszközök használatára ösztönöznek, például szövegkiemelésre, szövegjelölésre, halmazábra, táblázat, fürtábra stb. alkalmazására. Igen motiválóak azok a tanulástámogató gyakorlatok is, amelyek mozgásra adnak lehetőséget az osztályteremben (Laczkó–Szabó szerk. 2015).

Tankönyvi szöveget feldolgozó mozgásos gyakorlatok:

- a padon levő hiányos tankönyvi szöveg kiegészítése emlékezetből a terem padlóján elhelyezett szavakkal = Szaladgálós szókereső;
- a tankönyvi szöveggel kapcsolatos, a padon levő kérdések megválaszolása emlékezetből a távolabb elhelyezett tankönyv alapján = Szaladgálós válaszkereső;
- a tankönyvi szöveg alapján kérdések és válaszok, szavak és jelentések, dátumok és események, félmondatok stb. keresik egymást = Szaladgálós párkereső;
- a tankönyvi szöveg témájával kapcsolatos szavak, vélemények megosztása a társakkal séta közben = Sétáló gyűjtögető;
- a tankönyvből származó idézetek értelmezésének megosztása a társakkal séta közben = Sétáló értelmező;
- nagy méretű feldarabolt szöveg darabjainak összegyűjtése és közös összerakásuk, sorba rendezésük = Aktív szövegösszerakó;
- fürtábra készítése a tankönyv egy-egy témájáról csoportonként, majd a csoportok továbbvándorolnak a következő ábra kiegészítésére, amíg vissza nem érnek az eredeti helyükre = Gyors cipő;
- több csoportban beszélgetés a szöveg egy-egy résztemájáról úgy, hogy a csoportvezetők a helyükön maradnak, a többiek csoportról csoportra

vándorolnak = Csoportváltó, Világkávéház;

- a tankönyvi leckéből csoportonként más-más szófajú szavak gyűjtése és a táblára felírása minél gyorsabban, váltófutással a csoportok futáiraival = Szófutár;
- két egymás felé forduló, azonos méretű kör ellentétesen mozog, és amikor megállnak egymással szemben, beszélgetnek vagy kérdezik egymást a tankönyvi lecke témájáról = Kettős kör;
- a tankönyvi szövegekhez élő jelenetek bemutatása = Élő ábrák;
- a tankönyvi szöveg felépítésének szemléltetése élő vázlatban = Élő fűrtábra;
- a tankönyvi fogalmak eljátszása némajátékkal = Élő fogalmak.

A tanulmányban bemutatott gyakorlatok a tanulói csoportokhoz és az egyéni sajátosságokhoz igazíthatók, bővíthetők, tovább formálhatók, és újabban alkotására is ösztönözhetik a pedagógusokat.

5. Összegzés

A tanulmány a tankönyvhasználat kontextusát, eszmei, személyi és dologi tényezőit kutatta, továbbá a tankönyvi szövegek szakpedagógiai felhasználási lehetőségeit vizsgálta. Foglalkozott a tankönyvek és a tankönyvi szövegek típusaival, valamint a tankönyvi szövegek bázisára épülő tanulásfejlesztő gyakorlatokkal. Több olyan aktív, interaktív és reflektív szöveges gyakorlatot mutatott be, amelyek hozzájárulhatnak a tanulók tanulási képességének a fejlődéséhez, tanulási eredményük növekedéséhez. A példák azt is igazolták, hogy a tankönyvi szövegek – az alkotó pedagógus kreativitására építve – bármilyen magyar nyelvi témakörhöz, minden anyanyelvi kompetenciaterület fejlesztéséhez felhasználhatók, és egyéni, valamint társas tanulási stratégiák fejlesztésére egyaránt alkalmasak.

Az elemzés igyekezett arra is rámutatni, hogy gyorsan változó világunkban szükségzerű és igen sürgető feladat a tankönyv és a tankönyvhasználat fogalmának az újraértelmezése (Kojanitz 2008; Kaposi 2012), a tanulásmódszertan és a digitális szövegek olvasási stratégiáinak a hangsúlyosabb beépítése a peda-

gógusképzésbe és az anyanyelvi nevelésbe. Új paradigmák alakulnak ki a tanulás- és a tankönyvkutatásban, valamint a tankönyvírásban is (Antalné 2015). Tananyagközpontú tankönyvek helyett tanulóközpontú tankönyvekre van szükség, olyanokra, amelyekben a tanulás támogatása nemcsak egy-egy önálló leckében és tanulásfejlesztő gyakorlatokban, hanem a teljes tankönyv tartalmát és formáját meghatározó alapelvként jelenik meg. Olyan pedagógusokra van szükség, akik magas szintű tanuló támogatói kompetencia birtokában képesek is élni ezekkel a lehetőségekkel, sőt maguk is alkotó módon vesznek részt a fejlesztési folyamatban. Nagy a felelősségük ebben az átalakuló világban az oktatásirányító és oktatáskutató szakembereknek, a tankönyvszerzőknek, valamint a gyakorló pedagógusoknak egyaránt.

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 4: 407–427.
- Antalné Szabó Ágnes 2013. A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia* 4. URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481> (Letöltve: 2015. április 30.)
- Antalné Szabó Ágnes 2015. Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In: *Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 2. Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 9–27. URL: http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_2.pdf (Letöltve: 2017. július 30.)
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2004. *Magyar nyelv és kommunikáció. Szövegértés és szövegalkotás*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2004–2016. *Magyar nyelv és kommunikáció. 5–12. évfolyam*. Nemzeti Tankönyvkiadó, OFI. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2009–2012. *Beszéd és írás. 5–7. évfolyam*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. Pécs–Budapest.

- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér 2012. Gondolkodási készségek és képességek fejlődésének mérése. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 407–440.
- Dárdai Ágnes 2002. *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó. Budapest–Pécs.
- Gedeon Éva – N. Tóth Zsuzsa – Rádai Péter 1991. *165 ötlet nyelvtanárok számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gonda Zsuzsa 2015. A digitális szövegek olvasásértésének fejlesztése az olvasási stratégiák segítségével. *Anyanyelv-pedagógia* 1. URL: <http://www.anyanyelv-pedagógia.hu/cikkek.php?id=555> (Letöltve: 2015. április 30.)
- Gonda Zsuzsa 2015. Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái. *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok* 7. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. URL: http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_7.pdf (Letöltve: 2017. július 30.)
- Kagan, Spencer 2001. *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft. Budapest.
- Kaposi József 2012. A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra* 12: 56–70.
- Kojanitz László 2008. Tanuló- és tanulásközpontú tankönyvértékelés. In: Simon M. (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. OFI. Budapest. 67–75.
- Kojanitz László 2010. *Tankönyvpolitika, tankönyvkiadás és tankönyvhasználat a nagyvilágban*. EHT. Budapest.
- Koltay Tibor 2011. Kérdések és válaszok az írástudás új formájáról. *Anyanyelv-pedagógia* 3. URL: <http://www.anyanyelv-pedagógia.hu/cikkek.php?id=329> (Letöltve: 2015. április 30.)
- Laczkó Krisztina – Szabó Éva (szerk.) 2015. Hatnyelvű digitális metodikai szótár. *Digitális Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Könyvtár* 8. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. URL: <http://metodika.btk.elte.hu/6msz> (Letöltve: 2017. július 30.)
- Molnár Gyöngyvér 2011. Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány* 9: 1038–1047.
- M. Nádasi Mária 2010. *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Scrivener, Jim 2011. *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language*

- ge Teaching*. Macmillan. Oxford.
- Tóth Beatrix 2006. A szövegértés fejlesztésének gyakorlattípusai. *Magyar Nyelv és Kommunikáció*. Módszertani folyóirat. 2006/1.
- Zsolnai József 2001. *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében*. Veszprémi Egyetem. Pápa.

Abstract

Creative and interactive processing of textbook texts

The subject of the study is the analysis of the context and professional pedagogical possibilities of textbook use. The paper deals with the changing role of textbook, the types of textbook texts, and the creative teacher's freedom in textbook use. It examines the methodology of the creative and interactive use of textbooks from both the teacher and the student's point of view. Examples illustrate how to use Hungarian language textbooks for various Hungarian language subjects and for the development of native language competences. It addresses the development of learning strategies based on textbook use. It also offers interactive textbook exercises for paired and group work. The study concludes with the idea of the necessary (re)interpretation of textbook use and a future perspective.

Abstrakt

Kreatívne a interaktívne spracovanie učebnicových textov

Témou štúdie je analýza kontextu použitia učebníc a ich odbornopeda-
gogických možností. Štúdiá sa zaoberá meniacou sa rolou učebnice, typmi
učebnicových textov a so slobodou tvorivého pedagóga v procese používania
učebnice. Skúma metódu kreatívneho a interaktívneho využívania učebnice
z hľadiska pedagóga i študenta. Pomocou príkladov znázorňuje, ako sa dajú
využívať učebnice maďarského jazyka pri rôznych tematických okruhoch, resp.

využívať ich pri rozvíjaní rôznych oblastí jazykových kompetencií. Práca sa zaoberá vývojom stratégie učenia sa založeného na používaní učebníc. Ponúka interaktívne cvičenia používania učebníc, ktorých sa dá vykonávať vo dvojiciach i v skupinovej forme. Štúdia končí s myšlienkou (re)interpretácie používania učebníc, končí s ideou i výhľadom do budúcnosti.

A SZÖVEGÉRTÉS-SZÖVEGALKOTÁS TANÍTÁSÁNAK MÓDSZERTANI VÁLTOZÁSA (HAGYOMÁNYOS ÉS ÚJ TÍPUSÚ TANESZKÖZÖKKEL)

1. Cél

A szövegértés-szövegalkotás mint kulcskompetencia az európai uniós nevelési-oktatási irányelvekben közös kulcskompetenciaként jelenik meg. A 2006-ban megfogalmazott célokat és megvalósítási ajánlókat éppen napjainkban széles körű konzultáció keretében (Review of the 2006 Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning²) vizsgálják felül annak érdekében, hogy a változó igényekhez és helyzetekhez igazíthassák.

Nem haszontalan tehát körbenéznünk abból a szempontból, hogy a Kárpát-medence oktatásának tananyagtartalmait leképző taneszközökben hogyan jelenik meg ennek a kompetenciának a fejlesztése.

Jelen vizsgálódásunk célja a különböző elvi-módszertani megközelítések megvalósulásainak tetten érése egy adott tananyaghoz kapcsolódó feladatokban és gyakorlatokban, azonos témakörön belül (szövegtípusok), azonos iskolafofon (10. évfolyam) a magyarországi, szlovákiai és romániai taneszközökben.

2. Előzmények

A komáromi Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén működő Variológiai kutatócsoport 2016. évi nemzetközi tudományos szimpóziumán (2016. április 22.) hasonló címmel – *A szövegértés-szövegalkotás*

1 Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet

2 http://ec.europa.eu/education/consultations/lifelong-learning-key-competences-2017_en
(Letöltve: 2017. augusztus 11.)

tanításának módszertani variánsai a középiskolai nyelvtankönyvekben – tartottam előadást. Akkor a most vizsgált taneszközöknek/tankönyveknek szövegértés-szövegalkotás fejezeteit vettük górcső alá. Mit vizsgáltunk?

Elsődlegesen a tananyagtartalmakat. Áttekintettük a nevezett tankönyvek *Szövegtípusok* című fejezeteit, azok beágyazottságát a középiskolai tanulmányokba tantárgyon belül és – a téma sajátosan kiterjedő volta miatt – tantárgyközi helyzetben is. Részletesen összevetettük az elméleti ismeretek tankönyvi strukturáltságát, fogalomhasználatát, illetve fogalommagyarázatait. Emellett sorra vettük a tananyagon belüli tematikus kapcsolódások szempontjai szerint a készség- és képességfejlesztés módozatait a tankönyvi – és ahol kínálkozott – a munkafüzeti feladatokban és gyakorlatokban is. Ebben az előadásban azonban csak a feladattípusok általános jellemzőit érintettük, idő- és terjedelmi korlátok miatt behatóbb vizsgálatokra, részletesebb elemző bemutatásra nem kerülhetett sor.

Így a mostani előadás/tanulmány egyenes folytatása az előzőnek, azonban most kizárólag a gyakorlati feladatok kerülnek középpontba. A két írásnak azonosak a megközelítési szempontjai (azaz most is adottnak tekintjük a tantervi követelményeket és az iskolatípusokat), s kizárólag a tartalmi-módszertani szempontokat vesszük górcső alá. Tehát a két írás együtt alkotja a téma szerves megközelítését, bár a teljesség igényéről még így is le kell mondanunk.

3. Vizsgált tankönyvek

- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: Magyar nyelv és kommunikáció 10. évf. (tankönyv, 2013, új) Magyarország (a példákbeli rövidítése: A-R_tk)
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: Magyar nyelv és kommunikáció 10. évf. (munkafüzet, 2013, új) Magyarország (a példákbeli rövidítése: A-R_mf)
- Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Magyar nyelv és kommunikáció újgenerációs tankönyve 10. évf. (2016) Magyarország (a példákbeli rövidítése: ÚG_tk)
- Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Magyar nyelv és kommunikáció

újgenerációs munkafüzete 10. évf. (2016) Magyarország (a példákbeli rövidítése: ÚG_mf)

- Nemzeti Köznevelési Portál. 2016 Magyarország (a példákbeli rövidítése: NKP)
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsa: Magyar nyelv 10. évf. (tankönyv, 2003, 2006) Magyarország és Románia (a példákbeli rövidítése: B-B)
- Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly: Magyar nyelv középiskolák 2. évf. számára (tankönyv, 2012) Szlovákia (a példákbeli rövidítése: U-Cs)

4. Feladattípusok

A mostani vizsgáldások tárgya a taneszközök elméleti részeihez kapcsolódó feladatok-gyakorlatok elemző bemutatása. A meglévő objektív különbségeket annyiban nem hagyhatjuk mégsem figyelmen kívül, hogy a „legkisebb közös többszöröst” keresve csak igen egyszerű, szimplifikált közös szempontrendszerrel dolgozhatunk a tiszta összevethetőség megtartása érdekében.

Így a feladatok formai elemeit figyelembe véve azokat csoportosíthatjuk a feladatot végzők száma szerint. Azaz beszélhetünk egyéni, páros és csoportos feladatokról. S itt meg is kell állnunk. Mit jelentenek ezek? Tiszta csoportokat? Nem, hiszen a tanári szabadság és a tanulóra, tanulócsoportra szabott módszertani eszköz megválasztása adott esetben a taneszköz szerzője által történt besorolást „felülírhatja”, megváltoztathatja. Páros feladatból lehet csoportos, az egyéniből páros és így tovább.

Áttekinthetjük a gyakorlatokat és feladatokat a feladat nehézségi foka szerinti besorolásban is. Beszélhetünk egyszerű, közepes nehézségű és összetett, „nehéz” feladatokról a feladat adott korosztálynak szánt bonyolultságát (kognitív és kreatív szempontokat figyelembe véve) sorra véve. Egy másik rendezési elv alapján a feladat megoldásához szükséges időbeli kiterjedtség szerint beszélhetünk projektmunkákról. A feladat megjelenítése és megoldása szempontjából elkülöníthetjük a használt technikai eszközök szerint az ún. internetes (IT) feladatokat is. S azt is megállapíthatjuk, hogy mindezen a csoportokon belül az egyes típusokba sorolható feladatok kapcsolódásai minden lehetséges módon előfordulhatnak. Az egyszerűsége és az áttekinthetősége törekedve tehát fel

kell vállalnunk a formális besorolással, esetleg akár az önkényességgel vádolhatóság ódiúmát is.

Új szempontjainkat előtérbe helyezve így most elszakadunk az előző tanulmányban említett feladattípusok besorolásától, és kiindulási alapnak a Hover Judit *Szövegértési műveletek I.*³ című tanulmányában közzétett szempontrendszert vesszük azzal a megszorítással, hogy ott elsődlegesen a 10–14 éves korosztálynak szánt feladattípusokat találjuk. Ezeket azonban részben változatlanul, részben a felsőbb évfolyamok tanulóra szabottan, módosított változatban megtalálhatjuk a vizsgált középiskolai taneszközökben is. A vizsgált taneszközökben talált egyéb szempontú elemekkel kiegészítve kezdjük meg tehát a tényleges tananyag-áttekintést.

5. Egyszerű feladatok

Egyszerű feladatnak azt tekinthetjük, amelyben a teljes szöveg egy elemére, részére vonatkozó kérdés, esetleg kevésbé kreatív alkotás megoldása vár a tanulóra. Általában a tananyag elméleti részének egy elemére vonatkozik, a tananyagelem felismerése, reprodukív felidézése, illetve az ismeret felidézése mellett az ismert elem önálló megalkotása a cél.

a) **Információ visszakeresése**

Karikázzátok be a toldalékokat mint kapcsolóelemeket! (ÚG_mf 16. o. 2b)

b) **Szinonima visszakeresése**

Mi utal Tamásra azokban a mondatokban, amelyekből hiányzik a neve? Jelöld a szövegben ezeket az utalóelemeket! (A-R_mf 162. o. 3)

c) **Kép–szöveg kapcsolata**

Írjatok képaláírást a következő rajzhoz! (A-R_mf 143. o. 4a)

³ <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/2.pdf> (Letöltve: 2017. augusztus 11.)



1. ábra

Írjatok példákat a deixis térbeli rámutató funkciójának bemutatására a kép alapján! (ÚG_tk 28. o. 8a)



2. ábra

Középiskolai szinten ezek a feladatok – bár az adott korosztálynak nem okozhatnak nehézséget –, jól szolgálják az új anyag friss megismerését követő aktív bevésést. Definíció által differenciáltan, nehezebben megragadható fogalmak elsajátításának eszközei lehetnek.

6. Közepes nehézségű feladatok

Közepes nehézségűnek az adott korosztály számára azokat a feladattípusokat tekinthetjük, amelyek a szöveg egészére vonatkoznak ugyan, de az elvégzendő művelet jellege (pl. szöveg reprodukciója) nem új, azt már más feladatokban jól alkalmazták, illetve olyan logikai műveletsor része, mellyel már szintén dolgoztak, csupán az adott feladatra aktualizáltan kell megoldani. Vonatkozhatnak a szöveg szerkezetének felismerésére, a szöveg transzformációjára is. Képpel összekapcsolt feladatnál az egyéni, eredeti látásmódot igénylő, egyszerűbb elemekből álló, mégis összetett feladatok tartozhatnak ide. Az adott korosztály számára már differenciáltan is jól alkalmazhatók.

A most vizsgált taneszközök szövegtan témakörében az alábbi speciális feladattípusokkal találkozunk:

a) Szöveg reprodukciója

Olvasd el Lomb Kató írását! Foglald össze a tartalmát öt mondatban! (A-R 142. o. 3a)

b) Ok-okozati összefüggés felismerése

Fűzz egy-egy újabb mondatot a következő mondatokhoz úgy, hogy a megadott névmások visszautaló elemek, azaz anaforák legyenek bennük! (A-R 161. o. 2a)

c) Állítások elvetése, ill. megerősítése

Karikázd be az igaz állítások betűjelét! (U-Cs 11. o. 2)

d) Tartalmi elemek továbbgondolása és következtetés levonása

Keress meg azt a további három kommunikációs funkciót, amelyek említése hiányzik az 1. feladatból! (B-B 21. o. 3)

e) **Kép–szöveg kapcsolata**

Írd le a képen látható tájat különféle irányokból! Távolról közelre, közelről távolra, fentről lefelé, lentől felfelé! (ÚG 11. o. 6)



3. ábra

f) **Szöveg szerkezetének vizsgálata**

Jelöld meg a következő előadásszöveg bevezetését, tárgyalását és befejezését! Figyeld meg, miről szólnak, mi jellemző rájuk! (A-R 150. o. 2)

g) **Szöveg átalakítása megadott szempontok szerint**

A töltött paprika elkészítéséről szóló receptben a megfelelő igealakok helyén főnévi igenevek állnak. Írd át az ételleírást a felhívó funkciónak megfelelően 2. személyű, felszólító módú igealakokat használva. Fogalmazd meg, hogy véleményed szerint miben különbözik az így létrehozott recept az eredetitől! (B-B 20. o. 1a)

7. Összetett, „nehéz” feladatok

Valójában nem nehezek ezek a feladatok sem, de a szimplifikált felosztási rendszer következetessége miatt így is nevezhetjük azokat az összetett feladatokat, melyek a konkrét feladatszövegekhez kapcsolódva a tanuló előzetes tudására alapoznak, háttérismereteinek mozgósítására készítetik őt, s ezeket kell alkalmaznia új helyzetekben, kell azután egyedi módon továbbépítenie. Idetartozik a feladatnak megadott módon való egyéni megoldása. Kreatív kép–szöveg kapcsolatokban adott szempont szerinti önálló szöveg megalkotása, kreatív feladatok önálló létrehozása.

Ezek a feladatok már direkt módon az érettségi feladattípusaihoz kapcsolódnak, sokszor interdiszciplinárisak. Értékelésük a legkevésbé objektív.

Az elemzett taneszközökben az alábbi alcsoportokba sorolhatjuk őket:

a) **Értelmezés** (szövegben ki nem fejtett tartalmak, erkölcsi érték, háttértudás felhasználása)

Bizonyítsd az alábbi szövegből vett példával, hogy spontán vagy tervezett megszólalásról van szó! Hány szereplős a párbeszéd (dialogikus vagy polilogikus)? (ÚG 9. o. 3a)

b) **Véleményalkotás, reflektálás, érvelés** (vélemények összevetése, személyes vélemény kifejtése, logikus indoklás)

Az SMS az egyik legnépszerűbb üzenetváltási forma a mai világban. Írj három egyszavas érvet, ami igazolja gyors és széles körű elterjedését! (ÚG 12. o. 3)

c) **Lényegkiemelés, címadás** (szöveg tömörítése, általánosítás, szabály megfogalmazása, kreatív címadás)!

Tagold az alábbi, tagolatlan, írásjel és nagybetű nélküli szöveget annak megfelelően, hogy versnek vagy prózának érzed-e! Adj címet a saját szövegednek! (A-R 150. o. 1a)

Hogyan hat a tagolás a szöveg jelentésére? (A-R 150. o. 1b)

d) **Kép–szöveg kapcsolata**

Írjatok az alábbi kép alapján egy monológot arról, hogyan érezheti magát a kép egyik szereplője! (ÚG 9. o. 4)



4. ábra

e) **Szöveg alkotása megadott szempontok szerint**

Találj ki olyan tárgyakat, eszközöket, amelyek egy tudományos-fantasztikus regényben fordulhatnak elő. A legérdekesebb tárgynak, eszköznek írd meg a szócikkét egy ugyancsak elképzelt lexikonba! (B-B 118. o. 5)

8. Projekt munkák

Ezzel a feladattípussal – bár talán ma a „legdivatosabb” feladattípus – szinte egyáltalán nem találkozunk a nyelvtankönyvekben. Összetett feladatok, kreatív feladatok vannak, valódi projekt munkák nincsenek. Mi az oka? A tantárgy jellege? Tankönyveink elavult szemlélete?

Projekt-előkészítőnek nevezhető feladat is kevés található:

Gyűjts érdekes családi történeteket! Válassz ki közülük egyet, és próbálj meg belőle egy érdekes történetet írni! (B-B 114. o. 7)

Ritka kivétel ez az igazi projekt munkára serkentő feladat:

Készítsetek osztályújságot, melynek rovatai feleljenek meg egy hetilap rovatainak, és mindenkinek legyen feladata: főszerkesztő, rovatvezetők, gépiró, tördelő, korrektor, illusztrátor, fotós stb. kerestetnek! (ÚG 11. o. 7)

9. Multimediális – IT feladatok

Multimediális feladatok vagy internetes valódi feladatok szintén elvéve találhatóak. Amíg a projektfeladatokat a pedagógus egyéni módszertani megoldásaival pótolhatja, addig az internetet mint eszközt bevonó, illetve multimediális feladatok hiánya egyértelműen a korszerű tudás megszerzésének a gátjává válhatnak. Ezt „pótlandó” megjelennek az álinternetes feladatok, gyakran kezdetlegesen, csak erőltetetten kapcsolódva a valódi lehetőségekhez:

Készíts leírást a kép alapján! Hívd segítségül az internetet is! Írd be a keresőmezőbe: Pozsony Főtér! (U-Cs 29. o. 4)

Az alábbi szócikk egy Wikipédia-szócikk átalakított változata (ÚG 16. o. 3).

Valódi internethasználatot szükségessé tevő, azt serkentő feladatokra az alábbi példákat hozhatjuk:

Elemézzétek a következő honlapot abból a szempontból, hogy milyen szerkezetű szövegek találhatóak rajta! (A-R 154. o. 8)

The screenshot shows a website layout with several sections:

- Bélpótlások**: Online katalógus, Transzfervények, and a calendar for February.
- Vasárnapi séta a Károlyi-palotában**: Announcement about a guided tour of the Károlyi Palace.
- Móricz Zsigmond ösztöndíj – 2013**: Information about the Mórffy Zsigmond scholarship for 2013.
- A Magyar Nyelv Múzeuma**: Information about the Hungarian Language Museum.
- Új megjelenés: Juhász Ferenc – A gyermekkor csodája (versesk)**: Announcement of a new book by Ferenc Juhász.
- Új megjelenés: Utavay Zsuzsanna – Szép napoktól hónap (versesk)**: Announcement of a new book by Zsuzsanna Utavay.
- 1% Kérjük, támogassa a Petőfi Irodalmi Múzeumot adója 1%-al!**: A call for support for the Petőfi Literary Museum.
- DIGITALIZÁLÁS A MÚZEUMOKBAN**: Information about digitalization in museums.
- NYITVA TARTAN**: Information about museum hours and events.

5. ábra

Gyűjtsétek össze, hányféle netes felületet ismertek, ahol különböző szövegeket olvashattok, oszthatok meg! (ÚG 12. o.1, 2)

2.

Keressetek példákat az alábbi blogfajtákra, majd egy-egy szóval nevezzétek meg az előnyüket és a hátrányukat!

	Példa	Előny	Hátrány
Csak szöveges blog			
Csak képes blog			
Linkgyűjtő blog			
Személyes blog			
Társasági blog			

6. ábra

Nagyon ritkán, de megtalálhatjuk az ún. komplex feladatot is:

5.

- a) Találjatok ki egy reklámot az energiaital fogyasztásának káros hatásairól! Gyűjtsetek anyagot a témához az interneten!**
- b) Írjatok forgatókönyvet hozzá!**
- c) Tervezzetek plakátot is! A dizájn mellett ügyeljete a helyesírásra is!**

7. ábra

A magyarországi ún. „újgenerációs” tankönyvek teljes terjedelmükben megtalálhatók, letölthetők a Nemzeti Köznevelési Portálról (<https://portal.nkp.hu/>). Ezt a területet tanár, diák, szülő – eltérő hozzáférési szinten – egyaránt használhatja. A tankönyvi szövegek mellett évfolyamokra és tantárgyakra, azokon belül tematikus egységekre bontva kereshető a tananyag. Minden témakörben leckék, videók, feladatok is találhatóak. Például: <http://zanza.tv/magyar-nyelv/szoveg/szoveg-jelentese> (Letöltve: 2017. augusztus 11.), illetve <https://player.nkp.hu/play/60328/false/undefined> (Letöltve: 2017. augusztus 11.).

10. Kérdések, következtetések

Összegzésképpen kérdéseinket és válasz kísérleteinket fogalmazhatjuk meg: Miért szerepelnek gyengén tanulóink a PISA-vizsgálatokon szövegértés-szövegalkotásból? Az alacsony óraszámok miatt? Az elavult szemléletű tankönyvi szövegek miatt? A hagyományos, nem a mai követelményeknek megfelelő feladattípusok túlsúlya okán? A módszertanilag magukra hagyott tanárok nagy szerepe miatt?

Mit tehetünk? A tanári továbbképzéseknek nem elég a számát növelni, hanem ezeken kívül a korszerű eszközhasználatot is meg kell ismertetni velük. Létre kell hozni állandóan bővülő internetes feladatbankokat. Nem hagyhatjuk el a hálózatosan épülő folyamatos tudásmegosztás lehetőségét sem.

Végezetül változtassunk megszokott tanári attitűdünkön: engedjük szabadon diákjaink kreativitását! Merjünk mi is tanulni tőlük!

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit 2013. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 10. évfolyam számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit 2013. *Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 10. évfolyam számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit 2002. *Magyar nyelv és kommunikáció a 9–10. évfolyam számára. Tanári kézikönyv.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsa 2003. *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 10. évfolyama számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsa 2003. *Útmutató és tananyagbeosztás a Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 10. évfolyama számára című tankönyvhöz.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Magyar nyelv és kommunikáció 10. évfolyam tankönyv.* 2015. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Magyar nyelv és kommunikáció 10. évfolyam munkafüzet.* 2015. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

Tolcsvai Nagy Gábor 1994. *A szövegek világa*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012. *Magyar nyelv a középiskolák 2. évfolyama számára*. Terra. Bratislava.

Internetes források

<https://portal.nkp.hu> (Letöltve: 2017. augusztus 11.)

Abstract

Methodological changes of teaching text comprehension and creation (by means of traditional and modern types of teaching materials)

The study – a sequel to an article published in 2016 dealing with the theory of how to teach reading comprehension and text construction – examines the task types of reading comprehension and text construction used in secondary education. It presents the most characteristic reading and writing tasks of Hungarian, Romanian and Slovakian textbooks classifying them according to difficulty level and also to the degree to which they make use of up-to-date infocommunication tools. Finally, based on several examples taken from textbooks, it raises the question about the possible causes of the region's lagging behind on this issue (see the results of the PISA tests) and suggests a variety of possible answers as well.

Abstrakt

Metodická zmena výučby čítania s porozumením a tvorbe textov (tradičnými a novými typmi výučbových materiálov)

Štúdia je súčasťou článku z roku 2016 zberajúceho sa teóriou výučby čítania s porozumením a písania textov, ktorá skúma typy úloh čítania s porozumením a písania textov na stredných školách. Na základe najjednoduchšieho systému triedenia – stupeň obtiažnosti –, i na základe typu úloh aplikujúcich moderných infokomunikačných nástrojov prezentuje najcharakteristickejšie úlohy maďarských, rumunských a slovenských učebníc. Napokon, na základe série učebnicových príkladov formuluje otázky pri hľadaní dôvodov spôsobujúcich regionálnu zaostalosť v čítaní s porozumením a v tvorbe textov (pozri výsledky PISA-testov), i formuluje možné varianty odpovedí.

TANKÖNYVPOLITIKA SZLOVÁKIÁBAN A MAGYAR TANNYELVŰ ALAPISKOLÁK SZEMPONTJÁBÓL

1. Bevezetés

Hazánkban a nemzeti kisebbségek számára jogilag biztosított a többséggel azonos esélyű nevelés-oktatás. A Szlovákiában élő nemzetiségek közül a magyar kisebbség rendelkezik komplex iskolahálózattal, ami a szlovákiai iskolahálózat szerves részét képezi. A magyar nemzetiségű gyermekek és tanulók számára törvényileg biztosított az anyanyelven történő óvodai, alapiskolai, középiskolai és egyetemi oktatás. A magyar tannyelvű iskolákban az iskolai oktatási céljai és feladatai betartása mellett fontos a nemzetiség anyanyelvének, történelmének, kultúrájának és hagyományainak megismerése és ápolása.

2. A magyar tannyelvű alapiskolák Szlovákiában

A nemzetiségek anyanyelvi oktatását az alkotmány² is szabályozza a legfontosabb nemzetközi dokumentumokkal összhangban, mint:

- a Nemzeti Kisebbségek Védelméről szóló Keretegyezmény,
- a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája.

A magyar tannyelvű alapiskolákban a hatályos oktatási törvény 12. § értelmében³ a nevelési-oktatási nyelv a magyar. A nemzeti kisebbségekhez tartozó tanulók számára az államnyelv elsajátításának joga mellett biztosított az anyanyelven történő művelődés és tanulás a törvényben rögzített feltételek mellett.

¹ Állami Pedagógiai Intézet, Pozsony

² Ústava Slovenskej republiky č. 460/1992 Zb.

³ Zákon č. 245 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a zmene a doplnení niektorých zákonov

A nemzeti kisebbségekhez és etnikai csoportokhoz tartozó gyermekek és tanulók részére az oktatási törvény szerint a nevelés és oktatás biztosítása olyan iskolákban és osztályokban történik,

1. amelyeknek a nevelési és oktatási nyelve az adott nemzeti kisebbség nyelve,

2. amelyekben az egyik tantárgy oktatási nyelve a nemzeti kisebbség nyelve, a többi tantárgyé pedig az államnyelv (szlovák nyelv); ezekben az iskolákban és osztályokban egyes tantárgyak, elsősorban a képzőművészeti nevelés, a zenei nevelés és a testnevelés oktatható a nemzeti kisebbség nyelvén is.

2015. szeptember 1-jétől mindkét nemzetiségi oktatási modell számára létezik érvényes kerettanterv.

3. A nemzetiségi iskolák oktatási alapelvei

A nemzetiségi iskolák számára készült pedagógiai dokumentumokban, pedagógiai programokban valamint az oktatásban a következő alapelveket kell figyelembe venni és érvényre juttatni:

- a nemzeti kisebbség nyelvi és kulturális identitásának tudatos ápolását és megőrzését,
- a többségi, szlovák tannyelvű iskolákban folyó oktatással egyenértékű oktatás biztosítását (garantálását),
- a Szlovákiában élő nemzeti kisebbségek hanyományainak, oktatásra vonatkozó igényeinek tiszteletben tartását,
- a nemzeti kisebbségek specifikumainak, igényeinek respektálását, ill. ezek beépítését a tananyagtartalmakba, a pedagógiai dokumentumokba és az iskolai oktatási programokba.

4. Pedagógiai dokumentumok a magyar tannyelvű alapiskolákban

A 2016/2017-es tanévben Szlovákiában 255 magyar tannyelvű alapiskola működött. Ezek közül 143 teljes szervezettségű (9 évfolyamból álló) és 112

nem teljes szervezettségű, összevont osztályú ún. kisiskola, ahol csak alsó tagozat működik.

A szlovákiai magyarság megmaradása szempontjából nagyon fontos szerepe van anyanyelven történő oktatásnak. Az oktatási törvény lényegében nem tér ki a nemzetiségi iskolák szabályozására, mindössze öt paragrafus (11. §, 12. §, 13. §, 18. §, 66. §) foglalkozik explicit módon a nemzeti kisebbségek sajátos oktatási problematikájával.

Az oktatási törvény mellett a legfontosabb kötelező, szabályozó jellegű pedagógiai dokumentum az Állami Oktatási Program, amely magába foglalja az egyes tantárgyak művelődési standardjait és a kerettanterveket az alapiskola alsó és felső tagozata számára. Azonban az Állami Oktatási Program sem foglalkozik külön fejezetben a nemzetiségi iskolákkal, csupán utalást tesz arra vonatkozólag, hogy a nemzeti kisebbségek nyelvének művelődési standardjai a Nyelv és Kommunikáció művelődési terület részeként jelennek meg.

A magyar nyelv és irodalom tantárgy sem jelenik meg explicit módon a kerettantervekben, mindössze a művelődési standardokban, ám paradox módon a magyar nyelv és irodalom művelődési standardja is szlovák nyelven íródott, hivatalos fordítása jelenleg nincs.

A kerettantervekben 2008-tól a magyar nyelv és irodalom tantárgy a következőképpen szerepel:

- *Jazyk národnosti a literatúra (A nemzetiség nyelve és irodalom) – 2008,*
- *Vyučovací jazyk a literatúra (A tanítás nyelve és irodalom) – 2011,*
- *Jazyk národnostnej menšiny a literatúra (A nemzeti kisebbség nyelve és irodalom) – 2015, 2016.*

Az egyetlen hivatalos, kötelező jellegű pedagógiai dokumentum, amely a nemzeti kisebbségek oktatását szabályozza, a kerettanterv. Alapvetően két változata létezik, a szlovák tannyelvű iskolák részére és a nemzeti kisebbségi iskolák részére. Bár a magyar kisebbség komplex iskolahálózattal rendelkezik, mégsem jelenik meg külön, a magyar tannyelvű iskolák részére kidolgozott kerettanterv.

Összességében elmondható, hogy a nemzetiségi iskolákra, így a magyar tannyelvű alapiskolákra ugyanaz a törvényi szabályozás vonatkozik, mint az államnyelven oktató többségi iskolákra.

Kerettantervek

A 2008-tól érvényes kétszintű oktatási modell keretében a kerettantervek két szintre tagolódnak. Az első szintben a kötelező, államilag garantált tantárgyak rendszere szerepel műveltségi területekbe sorolva a hozzájuk rendelt időkerettel (kötelező heti óraszámok). A második szint a választható, ún. diszponibilis időkeret, melyet az iskolák a helyi igényeknek megfelelően töltenek meg tartalommal. A diszponibilis időkeretet kötelezően be kell építeni az iskolai oktatási programba, és felhasználható a már meglévő tantárgyak órakeretének megerősítésére, vagy új tantárgy kialakítására.

A fentiek értelmében mindkét iskolatípus (többségi, nemzetiségi) számára készültek kerettantervek. Az egyes kerettantervek jellemzői a következők:

1. *a szlovák tannyelvű alapiskolák részére*⁴ – az oktatás nyelve az államnyelv, azaz a szlovák nyelv,
2. a nemzeti kisebbségi alapiskolák részére:
 - a) *a nemzetiségi oktatási nyelvű alapiskola számára*⁵ – az oktatás nyelve az adott nemzeti kisebbség nyelve – ezt a modellt főként a magyar tannyelvű alapiskolákban alkalmazzák, de természetesen az többi nemzeti kisebbség számára is megfelelő, amennyiben az iskola tanítási nyelve az adott kisebbség nyelve. Ilyen iskolák lehetnek még az ukrán, a ruszin és a roma tannyelvű iskolák. Ezek az iskolák azonban nem rendelkeznek komplex iskolahálózattal, esetenként egy, ill. két alapiskoláról beszélhetünk.

A 2016/2017-es tanévtől az oktatási tárca a hatályos kerettanterv függelékeként egy alternatív kerettantervet⁶ hagyott jóvá a nemzetiségi alapiskolák alsó tagozata számára, mely főként a magyar nyelv és irodalom tantárgy kötelező óraszámának emelését célozta meg az 1. évfolyamban (1. táblázat). Ennek köszönhetően a magyar tannyelvű alapiskolák az alsó tagozaton igényeiknek megfelelően két kerettanterv közül választhattak.

4 Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským (2015)

5 Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny (2015)

6 Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny – Dodatok platný od 1. 9. 2016

- b) *a nemzetiség nyelvét oktató alapiskola számára*⁷ – az oktatás nyelve a szlovák nyelv, az adott kisebbség nyelvét, mint önálló tantárgyat oktatják – ezt a modellt alkalmazzák pl. az ukrán, ruszin, német, roma nemzeti kisebbség iskoláiban.

Szlovákiában jelenleg négy kerettanterv van érvényben (lásd 1. táblázat). A 2008-tól és a 2011-től érvényes Állami Oktatási Program, a művelődési standardok és a kerettantervek a 2017/2018-as tanévben az alapiskolák 4., 8. és 9. évfolyamában, a 2018/2019-es tanévben pedig már csak az alapiskolák 9. évfolyamai számára lesznek kötelezőek. A többi évfolyamra már a 2015-ös pedagógiai dokumentumok vonatkoznak, ill. a nemzetiségi oktatási nyelvű, esetünkben a magyar tannyelvű alapiskolák alsó tagozatán a 2016-ban kiadott kerettanterv is alkalmazható.

	Évfolyam										
	1.	2.	3.	4.	Σ	5.	6.	7.	8.	9.	Σ
2008* <i>Jazyk národnosti a literatúra</i>	5/4	5,5/2	5,5/2	5/2	21/10	5/4	4/5	4/4	5/3	5/3	23/19
2011** <i>Vyučovací jazyk a literatúra</i>	21/10				21/10	23/20					23/20

⁷ Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučováním jazyka národnostnej menšiny (2015)

2015*											
<i>Jazyk národnostnej menšiny a literatúra</i>	5/3	6/2	5/1	5/0	21/6	5/2	5/1	5/1	4/1	5/2	24/7
2016*											
<i>Jazyk národnostnej menšiny a literatúra</i>	8/1	6/2	5/2	5/1	24/6	-	-	-	-	-	-

Magyarázat:

* a feltüntetett óraszámok a tantárgy kötelező óraszámait és a választható időkeretet jelölik (a választható időkeret felhasználásáról az iskolák döntenek)

** 2011-ben a kötelező és választható időkeret iskolaszakaszokra bontva jelent meg

1. táblázat. A magyar nyelv és irodalom tantárgy időkerete a kerettantervekben

A magyar tannyelvű alapiskolákra vonatkozó legújabb kerettanterveket (2015, 2016) összevetve a többségi iskolák érvényes kerettanterveivel, néhány alapvető különbségre érdemes odafigyelni.

A magyar tannyelvű alapiskolákban:

- a tanítás nyelve a magyar, tehát a szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgyat, ill. az angol vagy más idegen nyelv tantárgyakat kivéve, minden tantárgy oktatása magyar nyelven folyik,
- a szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgy besorolásával eggyel több a kötelező tantárgy, ezért az alsó tagozaton évfolyamonként 1–2 órával magasabb a heti kötelező időkeret, a felső tagozaton a különbség heti 2–4 órát tesz ki,
- a többségi iskolák anyanyelvi oktatására szánt időkerethez képest kevesebb a magyar nyelv és irodalom tantárgyra előírt heti kötelező óraszám: a magyar tannyelvű alapiskolákban az 1. évfolyamban a magyar nyelv és irodalom tantárgy kötelezően heti 5, ill. 8 óra, az alsó tagozaton összesen 21, ill. 24 óra fordítható az anyanyelv oktatására, míg

a szlovák tannyelvű alapiskolák 1. évfolyamában az anyanyelv oktatására heti 9 óra áll rendelkezésre, az alsó tagozaton pedig összesen 31(!), a felső tagozaton mindkét iskolatípusban az anyanyelv oktatására azonos időkeret áll rendelkezésre,

- d) csökkentettahetiki kötelező időkeretazidegen nyelv(angol nyelv) oktatására:a 4. évfolyamban heti 1 órával kevesebb, ill. a 2016-os függelék értelmében már a 3. évfolyamban is heti 3 óra helyett csak 2 a kötelező,
- e) az alapiskola 1. és 2. évfolyamában a képzőművészeti nevelés heti 1 órával kevesebb,
- f) a 2016-os függelék szerint az első évfolyamban a kötelező tantárgyak között nem szerepel a zenei nevelés és a 4. évfolyamban 2 órától 1-re csökkent a honismeret tantárgy időkerete,
- g) a többi tantárgy mindkét kerettanterv szerint a többségi iskolákkal azonos óraszámban jelenik meg,
- h) a választható időkeret a magyar tannyelvű alapiskolákban az alsó tagozaton heti 6 óra, ami 2-vel kevesebb, mint a szlovák tannyelvű alapiskolákban, a felső tagozaton a magyar tannyelvű alapiskolákban a 19 diszponibilis óra helyett csak 7 óra van (lásd 2. táblázat) (vö. Halászová–Döményová–Ledneczká: 2016 33–40).

Évfolyamok Kerettantervek	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
<i>Szlovák tannyelvű alapiskolák – 2015</i> Kötelező heti időkeret	20	20	23	25	24	25	26	27	25
Választható heti időkeret	2	3	2	1	3	4	4	3	5
<i>Magyar tannyelvű alapiskolák – 2015</i> Kötelező heti időkeret	20	23	26	27	29	30	31	31	30

Választható heti időkeret	3	2	1	0	2	1	1	1	2
<i>Magyar tannyelvű alapis- kolák alsó tagozata – 2016 (függelék)</i> Kötelező heti időkeret	22	23	25	26					
Választható heti időkeret	1	2	2	1					

2. táblázat. A kötelező és választható heti időkeretek összehasonlítása a 2015-től érvényes kerettan-
tervekben

A kerettantervből az is kiténik, hogy épp azok a stratégiai fontosságú tantárgyak rendelkeznek csökkentett időkerettel, amelyek feladata lehetne a nemzetiségi tananyagtartalmak feldolgozása. Az összehasonlításból pedig megállapítható, hogy a nemzeti kisebbségek számára érvényes kerettanterv nem biztosít megfelelő időkeretet az olyan tantárgyak és tananyagtartalmak besorolására, melyek a nemzetiségek identitástudatának megerősítését, történelmük, kultúrájuk tudatos megismerését tennék lehetővé. Pl. a zenei nevelésre szánt időkeret minimális, mindössze heti 1 órában jelenik meg, sőt a 2016-os függelék kerettantervében az 1. évfolyamban ez a tantárgy nem is szerepel.

5. A pedagógiai dokumentumok és a tankönyvek összefüggése

Mivel az érvényben lévő pedagógiai dokumentumok nem foglalkoznak behatóan a szlovákiai nemzeti kisebbségek sajátos oktatási igényeivel, ez a feladat teljes egészében az adott nemzeti kisebbség iskolai programjaira és a tankönyvekre hárul. A Szlovákiában megjelenő nemzeti kisebbségek tankönyveit az alábbi dokumentumok determinálják:

a hatályos oktatási törvény, amely rendelkezik nemzeti kisebbség iskoláinak pedagógiai dokumentációjáról, az iskola oktatási nyelvéről és a tankönyvekről,
a kerettanterv, ami főleg tankönyv terjedelmére nézve lehet meghatározó jellegű,

a művelődési standardok, ugyanis a tankönyvelbírálási folyamatban az elsődleges és legfontosabb szempont a standarddal való megfeleltetés. A tankönyvek szempontjából ez a legmértvadóbb dokumentum, hiszen minden tankönyvnek tartalmaznia kell a standardban előírt törzsanyagot figyelembe véve a meghatározott követelményeket is.

Az érvényben lévő pedagógiai dokumentumok és taneszközök a pedagógusok és tanulók számára nem bírnak azonos fontossággal, hiszen pl. a művelődési standardok nem a tanulók számára készülnek, viszont a pedagógusok számára kötelező érvényűek, és meghatározzák az adott évfolyam befejezéséhez szükséges tudás- és követelményszintet.

A tankönyv önmagában nem kötelező érvényű oktatási dokumentum, de mivel meg kell felelnie a kötelező pedagógiai dokumentumoknak, ezért ezekhez a dokumentumokhoz szorosan kapcsolódik. A tankönyveket (amelyek jóváhagyási záradékkal rendelkeznek) a minisztérium ingyen biztosítja az iskolák számára, s mivel Szlovákiában tantárgyanként általában csak egy ilyen tankönyv létezik, ez biztosítja az átjárhatóságot az egyes iskolák között. A tankönyvek hanyománys felfogásukban az oktatási folyamat szabályozói, amelyek az egyes tantárgyak követelményrendszerét konkretizálják. Průcha (1998) az olyan oktatást szabályozó dokumentumok közé sorolja őket, mint a tantervek, tanmenetek, módszertani segédkönyvek, számítógépes programok, stb., amelyek pontosítják és segítik az oktatási folyamatot.

A *Pedagógiai szótár* szerint (2001) a tankönyv a könyveknek olyan típusa, amely szervesen igazodik a didaktikai kommunikáció feltételeihez (pedagógusok és tanulók közvetlen verbális és grafikai kommunikációja a tankönyvvel: tankönyvi szövegek, szépirodalmi, ismeretterjesztő szövegek, feladatok, utasítások olvasása, értelmezése, az illusztrációk és különféle szövegek grafikai megoldásainak értelmezése).

A tankönyv tehát az oktatási programok és a művelődési standardok sajátos megtestesítője, a törvény szerint az oktatási folyamatban nem bír kötelező érvénnyel, a pedagógusok számára azonban nagyon fontos szerepet tölt be. Értelmezhetjük őket úgy is, mint:

- az oktatási program fontos elemét,
- didaktikai eszközt, taneszközt, segédeszközt,
- a didaktikai, oktatási szövegek egy bizonyos típusát.

Jelentőségük abban is rejlik, hogy támogatják az oktatási célok megvalósítását, egyfajta oktatási koncepciót képviselnek, meghatározzák az oktatás tartalmát, módszertanilag alakítják, irányítják azt, valamint fejlesztik a verbális és a képi kommunikációt, elősegítik az oktatási folyamat tervezését és a tananyag elmélyítését. Elsősorban tehát didaktikai funkciójuk van (Maňák 2009: 24).

Másodsorban pedig elmondható, hogy a kötelezően előírt tananyag didaktikai leképződése, dinamikus, kommunikatív, tanítható formába öntése épp a tankönyvekben jelenik meg. Amennyiben nem így lenne, valószínűleg az adott iskolarendszerben használhatatlanok lennének (Maňák 2009: 25).

6. Tankönyvellátás a szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban

A tankönyvellátást a hatályos törvényből adódóan az állam garantálja, finanszírozza és szabályozza. Az oktatási törvény 13. § értelmében, Szlovákiában az oktatási folyamatban tankönyvek, tananyagok és munkafüzetek használatosak. Az iskolai oktatásban az oktatási minisztérium által jóváhagyott tankönyvek mellett egyéb tananyagok és munkafüzetek is használhatók, amennyiben összhangban vannak az iskolai törvényben foglalt célokkal és alapelvekkel. A nemzeti kisebbséghez tartozó tanulóknak a törvény 12. § (3) bekezdése szerint joguk van az anyanyelvükön kiadott tankönyvekből, munkafüzetekből tanulniuk. Az oktatási törvény a földrajzi nevek használatát szabályozza, egyéb más megkötést azonban nem tartalmaz. A jóváhagyott tankönyv és munkafüzet jóváhagyási záradékot tartalmaz, melyet az oktatási minisztérium szakvélemény alapján ad ki. Az elbírálás egyik fontos szempontja, hogy a jóváhagyásra benyújtott tankönyv megfelel-e az állami oktatási programban taglalt nevelési-oktatási céloknak és alapelveknek. A jóváhagyási záradékkal rendelkező tankönyvek, tananyagok és munkafüzetek hivatalos jegyzékét az oktatási minisztérium a saját honlapján teszi közzé. A jóváhagyási záradékkal rendelkező tankönyvek mellett a törvény szerint az iskolákban használhatók az oktatási minisztérium által ajánlott tankönyvek is. Ezek megvásárlására az oktatási minisztérium külön jogszabály szerint pénzügyi eszközöket nyújthat az iskoláknak, ill. az iskolák saját forrásaikból vásárolhatják meg őket. A tankönyvellátást, az elbírálási és jóváhagyási folyamatot is beleértve a 2017. május 17-én érvénybe lépett

irányelv⁸ szabályozza. A benne foglaltak természetesen a nemzetiségi iskolákra is maradéktalanul vonatkoznak.

Szlovákiai viszonylatban sajnos nem beszélhetünk tankönyvcsaládokról, amelyek többféle egymással összefüggő, de más-más tanulói kompetenciákat fejlesztő tankönyvekből állnának. Az alapiskolák tanulói számára az oktatási minisztérium tantárgyanként egy-egy tankönyv kiadását biztosítja, indokolt esetben munkafüzet, munkatankönyv vagy szöveggyűjtemény kiadását is támogatja.

A magyar tannyelvű alapiskolák számára kiadott tankönyveknek több típusát tudjuk megkülönböztetni:

1. az első csoportba tartoznak azok a tankönyvek, amelyek a szlovák tannyelvű iskolákban érvényes tankönyvek fordításai, ún. tankönyvi mutációk, amelyek tananyagtartalma nemzetiségi sajátosságokat nem tartalmaz: pl. a matematika, informatika, vallási nevelés, etika, honismeret, környezetismeret, geográfia, történelem, állampolgári nevelés, képzőművészeti nevelés, biológia tantárgyak tankönyvei,
2. a második csoportba azokat a tankönyveket soroljuk, amelyek eredetileg a magyar tannyelvű iskolák számára íródnak. Ezek azon tantárgyak tankönyvei, amelyeknek:
3. nincs megfelelőjük a szlovák tannyelvű iskolákban – magyar nyelv és irodalom, szlovák nyelv és szlovák irodalom,
4. tartalmi specifikumok miatt nem használható fordítás – zene (konkrét zenei anyag, népdalok, zeneszerzők stb.),
5. a harmadik csoportba a külföldi tankönyvek sorolandók, amelyek tartalmilag megfelelőek az adott korcsoport számára, ezek az ún. adaptált tankönyvek, azonban a nyelvi és kulturális reáliák, a szakterminológia és a standardokkal való megfeleltetés szempontjából kiegészítést, ill. átdolgozást igényelnek. Az átdolgozást követően a minisztérium jóváhagyásával az iskolákban érvényes tankönyvként használhatók,
6. külön csoportba sorolandók az idegen nyelv tanítására szánt tankönyvek, amelyek az adott idegen nyelv nyelvén íródnak minden iskolatípus számára.

8 Smernica č. 22/2017, ktorou sa upravuje postup Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a priamo riadených organizácií pri výbere a posudzovaní didaktických prostriedkov

7. Összegzés, javaslat

A magyar tannyelvű alapiskolák körében végzett felmérések alapján elmondható, hogy a pedagógusok számára a tankönyvek „tesztelik meg” az előírt tananyagtartalmat, és a kötelező dokumentumok mellett kiindulópontként használják ezeket az előkészületek során, valamint az oktatási folyamatban is. Mindemellett fontos szerep jut a tankönyveknek a visszacsatolás és az ellenőrzés során is. Ebből következik, hogy a minőségi oktatás egyik meghatározó feltétele az állandó, módszeres tankönyvfejlesztés.

Amennyiben a szlovákiai magyar tannyelvű alapiskolákban használatos tankönyvekre úgy tekintünk, mint a magyar nemzeti kisebbség nyelvi és kulturális örökségének hordozóira, ill. ismeretanyagának forrására, valamint ha a tankönyveket hiánypótló, másodlagos pedagógiai, oktatási dokumentumként kezeljük, úgy a velük szemben támasztott legfontosabb elvárások, ill. az ezekből adódó feladatok a jövőre nézve a következők lehetnek:

- alapkutatások és alkalmazott tankönyvkutatások végzése – nemcsak a tankönyv tartalmára és paramétereire irányuló kutatások végzésére fókuszálni, hanem felhasználói (pedagógus-tanuló) szemszögből is érdemes lenne vizsgálatokat folytatni, hiszen használatuk hatékonysága, hatásuk az oktatási eredményekre tantárgyanként, évfolyamonként, iskolatípusonként különbözik,
- a tankönyvek gazdasági és politikai aspektusainak vizsgálata – a nemzeti kisebbségek szempontjából, ugyanis Szlovákiában nem minden nemzeti kisebbség helyzete és igénye azonos,
- tankönyvfejlesztési alapterv kidolgozása, s ebből kifolyólag kimondottan a magyar tannyelvű alapiskolák számára szánt kísérleti tankönyvek kidolgozása,
- tényleges kompetenciaalapú tankönyvek megírása, melyek megfelelő segítséget nyújtanak új tananyagok bevezetéséhez, elmélyítéséhez, az ismeretek és képességek fejlesztéséhez és gyakorlati alkalmazásához, az önálló ismeretszerzéshez, problémamegoldáshoz, valamint az ellenőrzéshez,
- ezzel összefüggésben ajánlatos lenne, hogy a tankönyvszerzők a kisebbségi sajátosságokat is figyelembe véve írják meg a tankönyveket,

- az egyes nemzeti kisebbségek szempontjából fontos, specifikus tantárgyak definiálása, rögzítése a pedagógiai dokumentumokban, valamint a hozzájuk tartozó művelődési standardok kidolgozása. Ezek a tantárgyak a magyar tannyelvű iskolákban a következők lehetnek: magyar nyelv és irodalom, szlovák nyelv és szlovák irodalom, történelem, honismeret, zenei nevelés,
- a minisztérium által kiadott tankönyvlistán szereplő tankönyveken kívül egyéb munkatankönyvek, munkafüzetek, segédtankönyvek, feladatgyűjtemények, szöveggyűjtemények, digitális oktatási anyagok, módszertani kézikönyvek kiadásának támogatása, ajánlási záradékkal vagy anélkül – ide tartozhatnának azok a szlovákból lefordított tankönyvek is, amelyek a kötelező törzsanyag feldolgozásán kívül sajátos, a nemzetiségekre vonatkozó reáliákkal, tananyagtartalmakkal egészülnének ki, pl. történelem, honismeret.

Sajnos a jelenleg érvényben lévő tankönyvek a kötelező törzsanyag feldolgozásán túl a nemzetiségi problémakör feldolgozására csupán néhány témakör, feladatsor erejéig vállalkoznak a teljesség igénye nélkül. Ezért célszerű lenne, ha a nemzetiségek számára készülő pedagógiai dokumentumok, elsősorban a kerettantervek, és a művelődési standardok széleskörű konszenzus, szakmai megbeszélések és szisztematikus koncepció alapján készülnének el.

Felhasznált irodalom

- Halászová, Anita – Döményová, Andrea – Ledneczká, Gyöngyi 2016. Údaje o vyučovaní jazykov v školách s vyučovacím jazykom maďarským z výskumov Štátneho pedagogického ústavu. *LLCE International Journal on Language, Literature and Culture in Education*, vol. 3, Special Issue. 33–52.
- Ledneczká, Gyöngyi 2005. *Návrh koncepcie vyučovania maďarského jazyka a literatúry na 1. stupni základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským*. Ne publikovaná správa. ŠPÚ. Bratislava.
- Maňák, Josef 2007. Učebnice jako kurikulární projekt. In: Maňák, Josef – Knecht, Petr (eds.): *Hodnocení učebnic*. Paido. Brno. 24–39.
- Průcha, Jan 1998. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Paido. Brno.

Průcha, Jan – Walterová, Eliška – Mareš Jiří 2011. *Pedagogický slovník*. Portál. Praha.

Pedagógiai dokumentumok

Inovovaný Štátny vzdelávací program – primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy. 2015. ŠPÚ. Bratislava. URL: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv__2015.pdf (Letöltve: 2017. június 15.)

Inovovaný Štátny vzdelávací program – nižšie stredé vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy. 2015. ŠPÚ. Bratislava. URL: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf (Letöltve: 2017. június 15.)

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie. 2008. ŠPÚ. Bratislava. URL: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced1_spu_uprava.pdf (Letöltve: 2017. június 15.)

Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie. 2008. ŠPÚ. Bratislava. URL: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced2_spu_uprava.pdf (Letöltve: 2017. június 15.)

Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským. 2015. ŠPÚ. Bratislava. URL: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_zs_pre%20z__%20s%20vyu__ova_c__m%20jazykom%20slovensk__m.pdf (Letöltve: 2017. június 15.)

Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazyka národnostnej menšiny. 2015. ŠPÚ. Bratislava. URL: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_zs_pre%20z__%20s%20vyu__ovan__m%20jazyka%20n__rodnostnej%20men__iny.pdf (Letöltve: 2017. június 15.)

Rámcový učebný plán pre zš s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny. 2015. ŠPÚ. Bratislava. URL: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_zs_s%20vyu__ova

- c_m%20jazykom%20n_rodnostnej%20meniny.pdf (Letöltve: 2017. június 15.)
- Dodatok k inovovanému Štátnemu vzdelávaciemu programu pre primárne vzdelávanie – Rámcový učebný plán ZŠ s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny platný od 1.9.2016.* 2016. ŠPÚ. Bratislava. URL: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/RUP_Z%C5%A0_s_VJNM_2016.pdf (Letöltve: 2017. június 15.)
- Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom národností (ISCED 1, ISCED 2).* 2008. ŠPÚ. Bratislava.
- Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom národnostných menšín.* 2011. ŠPÚ. Bratislava. URL: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/rup1_vjn.pdf; http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/rup2_jn.pdf (Letöltve: 2017. június 15.)
- Vzdelávací štandard – Maďarský jazyk a literatúra – primárne vzdelávanie.* 2015. ŠPÚ. Bratislava. URL: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/mjl_pv_2014.pdf (Letöltve: 2017. június 15.)
- Vzdelávací štandard – Maďarský jazyk a literatúra – nižšie stredné vzdelávanie.* 2015. ŠPÚ. Bratislava. URL: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/mjl_nsv_2014.pdf (Letöltve: 2017. június 15.)

Abstract

School book policy in Slovakia from the perspective of elementary schools with Hungarian teaching language

Textbook policy in the education system of the Slovak Republic from the perspective of primary schools with Hungarian as the language of instruction is examined in this study. We focus on the basic principles of education of national minorities and the position of schools having a language of national minority as the language of instruction in the binding pedagogical documents

– in the School act, state educational programmes, educational standards and framework curriculum. The links between textbooks and binding pedagogical documents are also analyzed, and the recommendations are defined in order to improve the quality of textbooks from the perspective of primary schools with Hungarian as the language of instruction.

Abstrakt

Učebnicová politika na Slovensku z hľadiska základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským

Štúdiá skúma učebnicovú politiku vo vzdelávacom systéme Slovenskej republiky z pohľadu základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským. Pozornosť je venovaná základným princípom vzdelávania národnostných menšín ako aj pozícii škôl s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny v záväzných pedagogických dokumentoch – v školskom zákone, v štátnych vzdelávacích programoch, vo vzdelávacích štandardoch a v rámcových učebných plánoch. Štúdiá analyzuje aj súvislosti medzi učebnicami a záväznými pedagogickými dokumentmi, zároveň prináša odporúčania v záujme skvalitnenia ďalšej tvorby učebníc z pohľadu základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským.

A HELYESÍRÁS-TANÍTÁS TARTALMA ÉS SZEMPONTJAI SZLOVÁKIAI MAGYAR KÖZÉPISKOLAI ANYANYELVTANKÖNYVEKBEN²

A helyesírás-tanítás és a tudatos helyesírás-tanulás legfontosabb színtere az iskola: mind az anyaországi, mind a határon túli anyanyelvi nevelés egyik fontos feladata a tanulók helyesírási készségének a fejlesztése. A helyesírási szabályokat elsősorban az iskolában tanuljuk meg, ott rögzítjük az egyes szavak és szókapcsolatok kodifikált írásmódját, illetve gyakoroljuk a helyesírási szabályok alkalmazását. A helyesírás tanítása és tanulása az iskolai nevelésben egyetlen oktatási szinthez és egyetlen évfolyamhoz sem köthető kizárólagosan. Ezen a területen minden életkornak és minden iskolatípusnak megvannak a saját nevelési céljai és feladatai (vö. Antalné Szabó 1995: 96–97, 2008; Misad 2011: 490, 2013: 45–46).

Tanulmányomban a helyesírás-tanítás tartalmát és szempontjait vizsgálom a szlovákiai magyar gimnáziumok és szakközépiskolák számára készült tankönyvek tükrében. Előbb áttekintem a középiskolai helyesírás-tanítás célkitűzéseit, tartalmát és szemléleti sajátosságait, majd a helyesírási ismeretek kialakításának módszereivel és a helyesírási gyakorlás feladattípusaival foglalkozom.

1 Comenius Egyetem BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

2 A tanulmány alapjául szolgáló kutatások a Fórum Kisebbségkutató Intézet keretében működő Gramma Nyelvi Iroda munkaterve szerint folytak a Comenius Egyetem BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén (Comenius University, Faculty of Arts, Department of Hungarian Language and Literature, Bratislava).

1. Az anyanyelvi nevelés helye a szlovákiai magyar tannyelvű oktatásban

Szlovákiában 2008-ban szinte követhetetlen iramban, alig egy év alatt lezajlott a közoktatás reformja. Az akkori oktatási miniszter hangsúlyozta, hogy az új közoktatási törvény különös figyelmet fordít az egyes tantárgyak tartalmi megújítására. Mivel a kisebbségi nyelvű – mind az alap-, mind a középfokú – oktatás Szlovákiában a többségi oktatás integráns része, amely tartalmában nem, csak a tanítás nyelvében különbözik a szlovák tannyelvű oktatástól, a megbízott szakembereknek a Magyar nyelv és irodalom tantárgy új alap- és középiskolai programjainak kidolgozásakor figyelembe kellett venniük a többségi tannyelvű iskolák anyanyelvi nevelési programjának tartalmi és egyéb szempontjait is.

A kisebbségi oktatási intézményekben tanított tantárgyak óraszámáról a központi kerettanterv rendelkezik³. A dokumentum a kisebbségi tannyelvű alapiskolák alsó tagozatának 2., 3. és 4. osztályában heti öt órában állapítja meg az anyanyelvi órák számát; míg a felső tagozat 5., 6. és 7. osztályában heti négy, a 8. és 9. osztályban pedig ismét heti öt a magyarórák száma. A kisebbségi tannyelvű gimnáziumokban és szakközépiskolákban a tanulók anyanyelvét heti három órában oktatják, a nyelvtan- és az irodalomórák aránya 1:2.⁴ Az érettségiző évfolyamokban ez az óraszám elvileg négyre emelkedhet, amennyiben az igazgató úgy dönt, hogy a kerettanterv szabad órakeretéből támogatja a magyarérettségire való felkészülést. A kisebbségi tannyelvű különböző szakiskolák számára a kerettanterv már csak heti két anyanyelvinevelés-órát biztosít: egy nyelvtan- és egy irodalomórát.

A hatályos állami oktatási program és a hozzá igazodó tantárgyi programok alapján 2009 és 2014 között elkészültek az új tankönyvek, beleértve a

3 A kerettanterv a hatályos közoktatási törvény azon rendelkezéséhez igazodik, mely szerint a kisebbségi tannyelvű iskolákban azonos óraszámban kell tanítani a tanulók anyanyelvét és a többségi nyelvet.

4 A tapasztalatok azt mutatják, hogy a szlovákiai magyar középiskolák nagy részében a nyelvtanóra helyett is irodalomórát tartanak a szaktanárok. A nyelvtani tananyagot ilyenkor tömbösítve, gyakran egy-két hétre zsúfolva veszik át a tanulókkal (vö. Kiss 2010: 24; Misad 2013: 46).

kisebbségi tannyelvű oktatás tankönyveit is. Mivel Szlovákiában a többségi és a kisebbségi oktatást illetően is hiányoznak az alternatív oktatási programok, minden tantárgyhoz csak egy tankönyv kerül forgalomba, tehát az iskoláknak nem áll módjukban megválasztani, milyen segédletből szeretnének tanítani. Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy a szlovák közoktatási szabályok értelmében mind a többségi, mind a kisebbségi iskolákban csak az oktatási minisztérium által jóváhagyott tankönyveket lehet használni, a tárca pedig – az egységes tantervhez igazodó tankönyvek szükségességére hivatkozva – nem engedélyezi a Magyarországon megjelent segédleteknek a magyar tannyelvű iskolákban való használatát (vö. Szabómihály 2011: 298–299; Misad 2011: 490, 2014: 118).

2. Helyesírási vonatkozások a középiskolai anyanyelvi nevelés tantárgyi programjában

A szlovákiai magyar tannyelvű gimnáziumokban és szakközépiskolákban folyó anyanyelvi nevelés tartalmát az Állami oktatási program. Magyar nyelv és irodalom. ISCED 3A elnevezésű dokumentum *Nyelv és kommunikáció c.* fejezete határozza meg, mely a következő kulcsfogalmakat jelöli ki a pedagógus számára: „[...] hangtan, szófajtan, alaktan, szóképzés, mondattan, stilisztika, retorika, helyesírás, szövegtan, nyelvművelés⁵” (2008: 5). Mint látjuk, a helyesírás a fogalomsor utolsó harmadában kapott helyet, ami arra utalhat, hogy a tantárgyi program összeállítói eleve úgy tervezték, hogy a helyesírási ismeretek elsajátítása és a helyesírási készségek fejlesztése a leíró nyelvtan egyes részrendszereinek keretében történik majd.

2.1. A helyesírás-tanítás céljai

Az anyanyelvi nevelés középiskolai programja egyetlen olyan nevelési, oktatási, ill. képzési célt sem fogalmaz meg, amely közvetlenül utalna a helyesírás-tanítás célkitűzéseire. Ennek egyik valószínűsíthető oka az lehet, hogy az

5 A szlovák nyelvű dokumentum vonatkozó részeit a szerző fordította magyarra.

utódállamokban folyó kisebbségi anyanyelvi oktatás céljai elsődlegesen nyelvi célok, melyek az anyanyelv standard változatának elsajátítását, a már ismert beszélt nyelvi regiszterek megerősítését, kiteljesítését és újabb regiszterek (főként a különféle szaknyelvek) elsajátíttatását tűzik ki fő törekvésnéként (vö. Lanstyák 1996: 11; Szabómihály 2011: 307; Misad 2011: 489, 2014: 117–118, 2017; Lőrincz 2016: 141).

A másik feltételezett okra már korábban is utaltunk: eszerint a tantárgyi program készítői a helyesírást az anyanyelvi műveltség egyik nyelvhasználati területének tekintik, ezért a helyesírási készség fejlesztésére irányuló célokat csak közvetett módon fogalmazták meg. Ez esetben „a nyelvtani jelenségekről szerzett ismeretek elmélyítése, ill. alkalmazásuk a nyelvi megnyilvánulásokban” oktatási cél egyúttal az egyes nyelvtani jelenségekkel kapcsolatos helyesírási ismeretek elmélyítését és alkalmazását is szorgalmazza egyben; s hasonlóképpen értelmezhetjük „a tanulók gondolatainak, érzéseinek, véleményének adekvát kifejezése szó- és írásbeli megnyilvánulásokban” nevelési cél is, hiszen a tanulók bármiféle írásos megnyilvánulása csak akkor tekinthető adekvátnak, ha a helyesírás szempontjából is megfelelő. Végül az anyanyelvi nevelés általános céljaként megfogalmazott „nyelvészeti jellegű kézikönyvek, szótárak használatát” előírányzat vélhetően szintén elvárja a tanulóktól a helyesírási szabályzat és más helyesírási kézikönyvek önálló használatát.

A tantárgyi programból idézett közvetett célok azonban nem helyettesíthetik a helyesírás tanítására vonatkozó konkrét célokat; ráadásul az anyanyelvi nevelést oktató pedagógusok számára sem teszik nyilvánvalóvá, hogy a helyesírás-tanításban egyenrangú törekvésnéként kell értelmezniük az új ismeretek kialakítását és az ismeretek alkalmazására irányuló készségek fejlesztését (vö. Szemere 1987; Antalné Szabó 1995: 97; Szathmári 1995: 7–8).

2.2. A helyesírás-tanítás tantárgyi követelményei

A gimnáziumokban és szakközépiskolákban folyó anyanyelvi nevelés tantárgyi programja nem következetes sem az elsajátítandó és fejlesztendő helyesírási ismeretek, sem a kívánt alkalmazási képességek tekintetében. A tartalmi követelményrendszerben csak elvétve szerepelnek helyesírási fogalmak, és a ki-

meneti követelményrendszer sem fogalmazza meg egyértelműen a tanulóktól elvárt helyesírási készségeket.

Az anyanyelvi nevelés területeit meghatározó fejezetek közül mindössze egyben, a szókészlettaniban jelenik meg olyan helyesírási tartalmi követelmény („az idegen szavak és a rövidítések írása”), amelyhez kimeneti követelményt is rendel a dokumentum („az összetett szavak, az idegen szavak és a rövidítések helyesírásának ismerete”). A továbbiakban már csak az egyes nyelvi részrendszerek kulcsfogalmaihoz kapcsolódó kimeneti követelményekben bukkannak fel időnként helyesírási vonatkozások. A szókészletteni részben a már fentebb említett, a szófajtaniban pedig a következő három kívánalom szerepel: „a magyar helyesírás alapelveinek ismerete”; „a felszólító módú igék helyesírásának ismerete”; „a tulajdonnevek (személynevek, földrajzi nevek és származékaik, intézménynevek, címek stb.) írásának ismerete”. A hangtani, az alaktani, a mondattani, a szövegtani, a stilisztikai és a nyelvművelési fejezetekben egyetlen helyesírási készség elsajátítását előíró követelmény sincs.

3. A helyesírás-tanítás összetevői a középiskolai anyanyelvtankönyvek tükrében

A szlovákiai magyar tannyelvű gimnáziumokban és szakközépiskolákban használt anyanyelvtankönyvek tükrében a helyesírás-tanítás következő három komponensét szükséges közelebbről vizsgálni: 1. helyesírási tananyagok, 2. szemléletek és módszerek, 3. helyesírási gyakorlatok.

3.1. Helyesírási tananyagok

Az elemzett segédletek mindegyikére érvényes, hogy a bennük található helyesírási tananyagok csak részben mutatnak egyezést a vonatkozó tantárgyi programban szereplő követelményekkel.

Az eltérés a gimnáziumok és szakközépiskolák 1. osztálya számára készült tankönyvben a legszembetűnőbb. Míg a tantárgyi programnak sem a tartalmi,

sem a kimeneti követelményei között nincs helyesírási ismeretre, ill. készségekre való utalás, addig a tankönyv *Az írásbeliség kialakulása* c. fejezetén belül egy önálló alfejezetet szentel a magyar helyesírásához kapcsolódó általános tudnivalóknak. A tananyag az alapfogalmak megjelölésével kezdődik, melyek a következők: „a magyar helyesírás sajátosságai, helyesírási alapelvek, helyesírási szabályzatok és kézikönyvek”. A helyesírás fogalmának meghatározása, ill. a megnevezéssel kapcsolatos történeti vonatkozások feltárása után a segédlet kiemeli a magyar helyesírás betűíró, latin betűs, hangjelölő és értelemtükröztető jellegét, s röviden kifejti ezek lényeges sajátosságait. Ezután – a tanulók alapiskolai tudására támaszkodva – a négy helyesírási alapelvvel foglalkozik: előbb felidéri a korábban elsajátított tudnivalókat, majd új ismeretekkel bővíti ezeket. Az akadémiai szabályzatok közül a magyar helyesírás alapelveit először megfogalmazó 1832-es, ill. a tankönyv megjelenésekor érvényben lévő 1984-es kiadást mutatja be részletesebben, ezt követően pedig a magyar helyesírás legfontosabb általános, valamint egy-egy konkrét tudományterülethez vagy szakmához kapcsolódó kézikönyveit ajánlja a tanulók figyelmébe⁶ (l. Misad–Simon–Szabó Mihály 2009: 54–58).

A második osztályos tankönyvnek – a tantárgyi programban megfogalmazott követelményekkel ellentétben – csupán a *Szófajtan* c. fejezete tartalmaz helyesírási ismereteket: a főnévhez kapcsolódóan előbb a földrajzi nevek, majd az intézménynevek írásának szabályszerűségeivel foglalkozik. Az egyelemű és az egybeírt, a kötőjellel összekapcsolt és a kötőjel nélkül írt földrajzi nevek és *-i* képzős származékaik írásmódját három lapon keresztül az AkH. 11. kiadásából szó szerint kimásolt szabályokon szemlélteti; míg az intézménynevek írásának már csak a három legalapvetőbb szabályát közli⁷. A segédlet sem a többi alapszófaj, sem a viszonyszók tanításához nem rendel helyesírási tudnivalókat (l. Uzonyi Kiss–Csicsay 2012: 92–94).

A 3. osztály számára készült, tartalmát tekintve nagyrészt az egyszerű és az összetett mondatról szóló ismereteket feldolgozó tankönyv – ezúttal a tantárgyi

6 Ez utóbbi fejezetrész egyúttal jó alkalmat kínál az új helyesírási szabályzat és a bekövetkezett változások prezentálására.

7 Sajnálatosnak tartjuk, hogy az egyes szabálpontokhoz rendelt példák között viszonylag ritkán fordulnak elő szlovákiai vonatkozású tulajdonnevek: 71 példából csak 9 utal a tanulók életkörnyezetében előforduló intézmény-, ill. domborzati nevekre (l. Uzonyi Kiss–Csicsay 2012: 92–94, 96–97).

programmal összhangban – nem tartalmaz egyetlen helyesírási tananyagrészt sem (l. Uzonyi Kiss–Csicsay 2012).

A negyedik osztályos segédlet hangtani fejezete felidézi a magyar helyesírás alapelveiről a középiskola első osztályában elsajátított ismereteket, a stilisztikai fejezet azonban – ismét a tantárgyi programot követve – nem tartalmaz helyesírási tananyagot (l. Uzonyi Kiss–Csicsay 2012).

3.2. Helyesírás-tanítási szemléletek és módszerek

A vizsgált tankönyvek arról tanúskodnak, hogy a szlovákiai magyar középiskolai helyesírás-tanítás alapvetően mozaikszemléletű. Ez a megközelítésmód a tantárgy-pedagógiai szakirodalomban elfogadott szemléletnek minősül; lényege, hogy a helyesírási tudnivalók az egyes nyelvi szintekhez kapcsolódó tananyagok függvényében épülnek be a tankönyvekbe (vö. Antalné Szabó 1995: 100). A helyesírási tudnivalók az elemzett segédletekben általában leíró nyelvtani ismeretek kíséretiként jelennek meg, előfordulásuk azonban csak esetleges. A második osztályos tankönyv szófajtani fejezetében csupán a főnévhez kapcsolódnak helyesírási tudnivalók, a negyedikesnek pedig a hangtani részét zárul a magyar helyesírás alapelveinek bemutatásával. Az első osztályos tankönyvben ugyanakkor a rendszerszemléletű megközelítésmód érvényesül, azaz a helyesírási ismeretek önálló tanegységként tűnnek fel benne. A kisebbségi helyzetben folyó helyesírás-tanításnak azonban szükségszerűen alkalmaznia kellene egy harmadik felfogást is: az összehasonlító szemléletet. Ez utóbbi azért elengedhetetlen, mert a kisebbségi nyelvhasználat más szintjeihez hasonlóan már az írott nyelvben is érezhetőek a kétnyelvűség következményei: egyes intézménynevek és földrajzi nevek írása – s részben a központosítás alkalmazása is – bizonyíthatóan a többségi (esetünkben a szlovák) helyesírás elveit követi (vö. Péntek 1996: 38; Misad 2013: 47; Simon 2013: 61).

A helyesírási ismeretek kialakítása során a segédletek kb. 60% : 30% : 10% arányban alkalmazzák az induktív, a deduktív, ill. a heurisztikus módszert. A könnyű és a közepes nehézségű ismeretek tanításakor inkább az induktív eljárást vélik célravezetőnek, a nehezebbnek tűnő helyesírási ismeretek oktatásakor pedig a deduktív módszert. A heurisztikus eljárás az elsajátított helyesírási

ismeretek alkalmazásakor kerül előtérbe. A programozott módszer a vizsgált tankönyvekben annak ellenére háttérbe szorul, hogy a pedagógusok egy része az anyanyelvi órákon már interaktív tábla segítségével végeztet helyesírási gyakorlatokat (vö. Szerdi 2016: 176).

3.3. Helyesírási gyakorlatok

Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiai szakirodalma és a különféle helyesírási segédkönyvek a legváltozatosabb feladattípusokat kínálják a helyesírási gyakorlásához. A vizsgált tankönyvek ezek közül jellemzően a kiegészítést és a helyettesítést, kisebb mértékben pedig a gyűjtőmunkát, a helyesírási elemzést, a hibakereső és -javító, valamint a standard írásmódot kiválasztó feladatokat tartják megfelelőnek.

Az 1. osztály számára készült segédlet helyesírási tananyagához kapcsolódó feladatok között vannak magyarázó jellegű (pl.: Magyarázzátok meg az alábbi szópárok tagjainak írásmódját: *nőtök – nőttek, told – toldd, lőjön – fájjon, könyvel – könyvvel!*), kiegészítő (pl.: *Lássátok el -vall-vel raggal az alábbi szavakat: méh, jobb, kulcs, tartály, pech, Félix, Mariann, Kiss, Thököly, Végh, Minác!*), helyettesítő (pl.: *Döntsetek el, hosszú vagy rövid i-vel írjuk-e az alábbi szavakat: d...csér, k...sér, d...sz...t, s...ma, szel...d, na...v, sz...vesség, pap...ros, b...ztat, ír...gy, v...zilabda, szol...d, be...rat, k...váncsi, megb...zatás!*) és adekvát írásmódot kiválasztó gyakorlatok (pl.: *Válasszátok ki az megfelelő írásmódú szóalakot: aféle – afféle, észszerű – ésszerű, dühhel – dühvel, szégyell – szégyel, aszimmetrikus – aszimmetrikus, hűsöl – hüssöl, felvarta – felvarrta, semmilyen – semmilyen, plusz – plussz, higgye el – higgye el, kevésbé – kevésbé, szalag – szallag, eljössz – eljössz, sakkör – sakk-kör!*), sőt egy olyan újabb szemléletű feladat is, amely az írásformában rejlő stilisztikumot fedezteti fel a tanulókkal (pl.: *Vannak olyan szavaink, amelyek a nyelvünkben kétféle alakban használatosak, pl.: tejföl – tejfel, csoda – csuda, döl – düll stb. Próbáljátok megállapítani a stilusértéküket!*). A helyesírási kézikönyvek használatát ugyanez a segédlet a konkrét szabályt előre olvastató gyakorlattal (pl.: *Keressétek meg az AkH. tárgymutatójának segítségével az újságcímek írására vonatkozó szabálypontokat!*), ill. gyűjtőmunkára serkentő feladattal (pl.: *Tekintsétek át az OH. tanácsadó részében a ritkábban használta-*

tos írásjeleket, és gyűjtsétek ki az írásjelekéhez hasonló funkciójú szimbólumokat!) segíti.

A második osztályos tankönyv csak a földrajzi nevek írásához, ill. a melléknévhez és a számnévhez kapcsol helyesírási feladatokat. A földrajzi nevek írásáról elsajátított ismereteket egy összefoglaló gyakorlatsor segítségével méri fel, melynek feladatai kivétel nélkül kiválasztó jellegűek, pl.: *Melyik a földrajzi név helyes formája? Nagyon híres volt a visszhang. a) Tihanyi-félszigeti, b) Tihanyi félszigeti, c) Tihanyi-félszigeti, d) tihanyi félszigeti. Vagy: Az alábbiak közül jelöld meg a helyesen írt formát! a) Los Angelesi, b) los angelesi, c) Los Angeles-i, d) los angeles-i.* A melléknévhez rendelt, típusát tekintve kiegészítő gyakorlat közvetlenül inkább a hangjelöléshez, mintsem a kérdéses szófajról szerzett ismeretanyaghoz kötődik: *Pótold a következő melléknevekben a hiányzó j vagy ly betűt: moso...gós, terebé...es, ola...os, mora...ló, ...ukacsos, hó...agos, fennhé...ázó, toka...i!*⁸ A számnévről szerzett ismeretek alkalmazását egy átalakító (*Írd le betűkkel a következő számokat: 700 000, 58, 6 000 587, 25 683, 2507, 9473!*) és egy, a szabályzat használatára utasító feladat (*Olvasd el a keletezésre vonatkozó helyesírási szabályokat az AkH.-ban! Az interneten is megnézheted! Írj példákat a füzetedbe!*) biztosítja⁹.

A gimnáziumok és szakközépiskolák 3. és 4. osztályának anyanyelvtankönyvei egyetlen helyesírási feladatot sem tartalmaznak.

4. Összegzés

A vizsgálat tapasztalatait összegezve megállapíthatjuk, hogy a szlovákiai magyar tannyelvű gimnáziumokban és szakközépiskolákban folyó helyesírás-tanítás csak részben váltja valóra az anyanyelvi nevelés e részterületének oktatási, nevelési és képzési céljait. Ennek egyik oka, hogy a tantárgyi követelményrendszer nem következetes az elsajátítandó helyesírási ismeretek és az elvárt alkalmazási képességek tekintetében. E megállapításhoz szorosan kapcsolódik

8 A tankönyv a melléknevek közé sorolja a *morajló* és a *fennhézó* melléknévi igeneveket.

9 További, már az új akadémiai helyesíráshoz igazodó gyakorlatokat kínál a hamarosan megjelenő *Helyesírási munkafüzet – Tulajdonnevek* c. kiadvány (Cs. Nagy 2017), ill. az előkészületben lévő *Helyesírási munkafüzet – Különírás, egybeírás* és a *Helyesírási munkafüzet – Hangjelölés*.

az a tény, hogy a tantárgyi program és a vizsgált tankönyvek helyesírási tananyagai túlnyomórészt nincsenek összhangban egymással. A segédletekben feldolgozott nyelvtani jelenségekhez általában nem kapcsolódnak vonatkozó ortográfiai ismeretek, az esetleges helyesírási példaanyagban kevés a szlovákiai vonatkozású szó- és szókapcsolattípus, a többségi helyesírás hatását feltételező jelenségekre pedig még csak meg nem is utalnak a tankönyvek.

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 1995. Szemléletek és módszerek a helyesírás-tanításban. In: Bozsik Gabriella – V. Raisz Rózsa (szerk.): *Helyesírásunk elvi és gyakorlati kérdéseiből*. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola. Eger. 96–116.
- Antalné Szabó Ágnes 2008. *A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái*. URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109> (Letöltve: 2017. május 09.)
- Kiss Jenő 2010. *Anyanyelvi órák a középiskolában: egy fölmérés tanulságaiból*. Magyaritanítás 5: 24–25. URL: <http://www.trezorkiado.fw.hu/Magyartanitas-2010-5.pdf> (Letöltve: 2017. május 11.)
- Lanstyák István 1996. Anyanyelvi nevelés a határon innen és túl. In: Csernicskó István–Váradi Tamás (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. A 8. élőnyelvi konferencia előadásai*. MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya. Budapest. 11–16.
- Lőrincz Gábor 2016. *Nyelvi variativitás a szlovákiai magyar nyelvváltozatokban*. Líceum Kiadó. Eger.
- Misad Katalin 2011. Az anyanyelvi nevelés problémái a szlovákiai magyar tannyelvű oktatási intézményekben. In: Szabómihály Gizella–Lanstyák István (szerk.): *Magyarok Szlovákiában VII. kötet*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja. 489–500.
- Misad Katalin 2013. A magyar helyesírás helye és oktatásának tapasztalatai a pozsonyi magyar tanszéken. In: Bozsik Gabriella (szerk.): *Helyesírás-tanításunk helyzete a határon innen és túl. A Nagy J. Béla helyesírási verseny előadásai, feladatai és egyéb tanulmányok*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger. 45–54.

- Misad Katalin 2014. A kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák anyanyelvtankönyveiben. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *Odbornosť a metodické otázky učebníc – Zborník z medzinárodného sympózia o výskume učebníc. Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata.* A Selye János Egyetem TKK Mai Magyar Nyelvi Tanszékén működő Variológiai Kutatócsoport 2013–2014-es nemzetközi szimpóziumokon elhangzott előadásainak gyűjteményes kötete. Selye János Egyetem. Komárom. 117–128.
- Misad Katalin 2017. *A nyelvi változatosság szemléltetése szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvekben.* ELTE Savaria Egyetemi Központ. Szombathely. (Megjelenés alatt.)
- Cs. Nagy Lajos 2017. *Helyesírási munkafüzet – Tulajdonnevek. Feladatok a magyar helyesírás szabályai 12. kiadásához.* Tinta Kiadó. Budapest. (Megjelenés alatt.)
- Péntek János 1996. Az oktatás hagyományai, lehetőségei és esélyei a határokon túl. In: V. Raisz Rózsa (szerk.): *Anyanyelv és iskola az ezredfordulón.* XII. Anyanyelvoktatási Napok. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Eger. 33–40.
- Simon Szabolcs 2013. Szlovákiai magyar fiatalok helyesírása néhány szempontból. In: Bozsik Gabriella (szerk.): *Helyesírás-tanításunk helyzete határon innen és túl. A Nagy J. Béla helyesírási verseny előadásai, feladatai és egyéb tanulmányok.* Eszterházy Károly Főiskola. Eger. 55–62.
- Szabómihály Gizella 2011. A magyar nyelvű oktatás Szlovákiában a rendszerváltozás után. In: Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás Kisebbségben. Kárpát-medencei körkép.* Tinta Könyvkiadó. Budapest. 279–316.
- Szathmári István 1995. *A magyar helyesírás alapjai.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szemere Gyula 1987. *Hogy is írjuk?* Gondolat. Budapest.
- Szerdi Ilona 2016. Megfontolások az interaktív tábla felhasználásának lehetőségeiről a középiskolai anyanyelvoktatásban. In: Lőrincz Julianna – Lőrincz Gábor (szerk.): *Acta Academiae Agriensis. Sectio Linguistica Hungarica.* Eszterházy Károly Egyetem. Eger. 167–181.

Oktatási dokumentumok

Štátny vzdelávací program. Maďarský jazyk a literatúra. (Vzdelávacia oblasť: jazyk a komunikácia). ISCED 3A. URL: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf (Letöltve: 2017. május 06.)

Zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní [školský zákon] o zmene a doplnení niektorých zákonov. URL: http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf (Letöltve: 2017. május 04.)

Vizsgált tankönyvek

Misad Katalin – Simon Szabolcs – Szabómihály Gizella 2009. *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára. Maďarský jazyk pre 1. ročník gymnázií a stredných odborných škôl s vyučovacím jazykom maďarským.* Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára. Maďarský jazyk. Učebnica pre II. ročník gymnázií a pre II. ročník stredných odborných škôl.* Vydavateľstvo Terra, s. r. o. Bratislava.

Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák III. osztálya számára. Maďarský jazyk. Učebnica pre III. ročník gymnázií a pre III. ročník stredných odborných škôl.* Vydavateľstvo Terra, s. r. o. Bratislava.

Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák IV. osztálya számára. Maďarský jazyk. Učebnica pre IV. ročník gymnázií a pre IV. ročník stredných odborných škôl.* Vydavateľstvo Terra, s. r. o. Bratislava.

Abstract

The content and aspects of teaching orthography reflected in the native language textbooks for Hungarian secondary schools in Slovakia

This paper analyses the content and aspects of teaching orthography reflected in the native language textbooks used at Hungarian secondary and grammar schools in Slovakia. First, it studies the objectives, the content and the aspectual peculiarities of teaching orthography, then it analyses the different strategies applied for teaching orthography. Finally, this paper gives a deep analysis of the different types of orthographical exercises.

Abstrakt

Obsah a aspekty vyučovania maďarského pravopisu na stredných školách s VJM v zrkadle učebníc materinského jazyka

V štúdií skúmam obsah a pedagogicko-didaktické aspekty vyučovania maďarského pravopisu na gymnáziách a stredných odborných školách s VJM v zrkadle učebníc materinského jazyka. Najprv sa venujem cieľom a obsahu vyučovania ortografie, a to na základe adekvátnych pedagogických dokumentov a učebníc, potom poskytnem prehľad názorových prúdov ovplyvňujúcich vyučovanie tejto zložky jazykovej výchovy. Nakoniec sa zaoberám didakticko-metodickými postupmi aplikovanými pre vyučovanie pravopisu v skúmaných učebniciach a analyzujem adekvátnosť jednotlivých pravopisných cvičení.

A TANKÖNYVI FELADATOK INSTRUKCIÓINAK SZEREPE A BESZÉDKÉSZSÉG-FEJLESZTÉSBEN

1. Bevezetés

Munkám egy folyamatban lévő kutatás része, amelyben a beszédkészség-fejlesztés követelményeinek gyakorlati megvalósulását elemzem az általános és középiskolai anyanyelvtankönyvekben. Jelen dolgozatomban elsősorban azt vizsgálom, hogy a beszédkészség-fejlesztést érintő anyanyelvi kompetencia követelményei hogyan jelennek meg a kísérleti és újgenerációs 9–12. osztály anyanyelvtankönyveinek és munkafüzetekének kommunikáció, retorika és stilisztika tananyagához kapcsolódó feladataiban és gyakorlataiban.

2. Anyanyelvi kulcskompetenciák a NAT-ban

A NAT-ban előírt anyanyelvi kulcskompetenciák között a teljes közoktatási folyamatban kiemelt helyet foglalnak el a beszédkészségre, a szóbeli szövegek alkotására és megértésére irányuló fejlesztési feladatok. Ezek a következők:

- A társas-társadalmi együttműködéshez szükséges szóbeli nyelvi képességek fejlesztése.
- A beszédhelyzetnek megfelelő, kulturált nyelvi magatartás kialakítása.
- A beszédkészségnek és a szóbeli szövegek megértésének fejlesztésével önismeretre, önbecsülésre, az ezeken alapuló magabiztos fellépésre és mások személyiségének tiszteletére, véleményének megbecsülésére nevelés.

Az alábbi táblázatban a magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatásában

¹ Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Eszterházy Károly Egyetem BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék

megvalósítandó kompetenciák közül a témához szorosan kapcsolódóakat emelem ki:

9–12. évfolyam
Árnyalt, rugalmas alkalmazkodás a kommunikációs folyamat tényezőihez különféle konkrét beszédhelyzetekben.
Kifejező és mások számára érthető, nyelvileg igényes és helyes beszéd.
Érvelés: érvek felkutatása, rendszerezése, vélemény, állásfoglalás kialakítása, továbbfejlesztése, logikus gondolatmenet kialakítása.
A látottak (átéltek) és a feltételezések (következtetések, hipotézisek stb.) megkülönböztetése élménybeszámolóokban. Különféle beszédműfajok kommunikációs technikáinak alkalmazása és értékelése hétköznapi kommunikációs helyzetekben...
Önbecslésen és mások megbecslésén alapuló együttműködés csoportos beszélgetésben, vitában. ...

1. táblázat. A magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatásában megvalósítandó kompetenciák. Forrás: www.nefmi.gov.hu/letolt/...2/14_28_magyar_nyelv_es_irodalom2jav2_030630.doc

Alapvető követelmény, hogy a tankönyvekben és munkafüzetekben a tanulás eredményességét segítő tananyagok, gondolkodásra készítő, különböző kompetenciákat fejlesztő feladatok és gyakorlatok szerepeljenek.

A tankönyveket és a digitális tananyagokat a pedagógusok ideális esetben együtt alkalmazzák a tanórán, így ezek együttes fejlesztése is lényeges feladat. Erre már az egyetemi órákon fel kell készíteni a tanár szakos hallgatókat is. Ez lehet az egyik célja például – a szak módszertani órák mellett – a tanári kommunikáció című kurzusnak.

Kojanitz László (2014) a kísérleti tankönyvek megírásához a következő szempontrendszerrel állította össze a tankönyvszerző munkaközösségek számára:

- A tanulási célt meghatározó és a téma lényegét bemutató bevezetések.
- Előzetes ismeretek és tapasztalatok feltárását elősegítő csoportos feladatok.
- Jól strukturált ismeretanyag.
- Önálló munkát igénylő tanulói feladatok.
- Problémafelvető szövegek, ábrák és kérdések.
- Személyes tapasztalatokra történő utalások.
- A tanulói reflektálásra, véleményalkotásra ösztönző kérdések.
- A korábbi elképzelések és ismeretek újragondolására készítő feladatok.
- Az új ismeretek valódi megértését (nemcsak felmondását) igénylő ellenőrző feladatok.

A tankönyvi feladatok és kérdések összeállítására is vonatkoztathatók Antalné Szabó Ágnesnek a tanórai instrukciókban elhangzó kérdésalakzatokkal kapcsolatos szempontjai, amelyek segítségével a diák értelmezni tudja a feladatokat, valamint képes lesz adekvátan megfogalmazni és előadni saját válaszait. A jól megszerkesztett tanári kérdések a tantermi kommunikációban is segítik a tankönyvi tananyag elsajátítását. Nagyon fontos, hogy olyanok legyenek a kérdések, amelyek segítik:

- az összefüggések felismerését,
- a lényeg kiemelését,
- a tananyagnak a meglévő ismeretekhez való kapcsolását (Antalné Szabó 2005a).

3. A tankönyvi feladatok fő jellemzői

„... a tankönyvi kérdések és feladatok általában sokkal többet elárulnak a szerző egyéniségéről, mint maguk a szövegek. Közvetlenebb módon tükrözik a tananyagról, tanításról-tanulásról és nem utolsó sorban a tanulókról vallott felfogását” (Kojanitz 2003: 30).

Kojanitz László és más szerzők is fontosnak tartják a tankönyvi feladatok motivációs funkcióját. Az a jó feladat, amelyik kognitív erőfeszítésre ösztönzi a

tanulót, kellő nehézségi fokú (nem túl könnyű vagy nem túl nehéz), igazodik a tanulók teljesítményéhez is (vö. Kojanitz 2005).

A feladatok tanulói teljesítményhez igazodó típusait Kojanitz a következőképpen foglalta össze:

Jó teljesítményfokhoz	Gyöngye teljesítményfokhoz
kibővítés típusú feladat	megszilárdító feladat
rendszerező feladat	alkalmazás típusú feladat megadott példákhoz
alkalmazás típusú feladat	érzékenyítő vagy előkészítő feladat

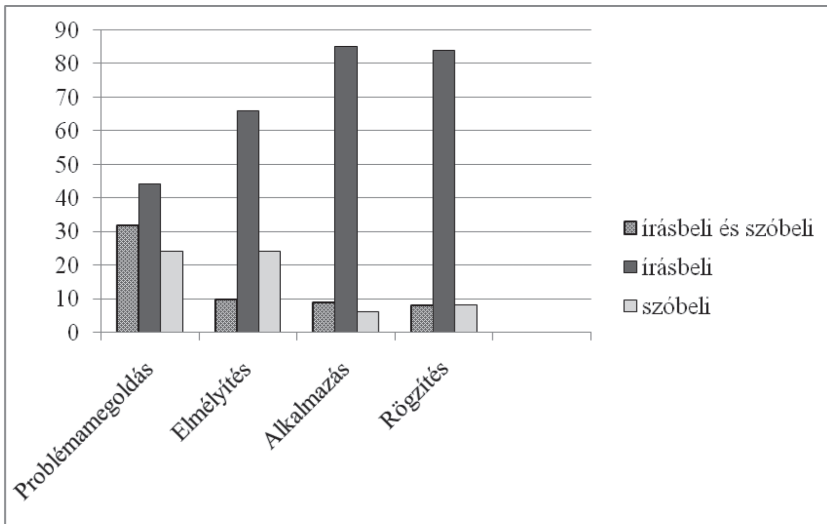
2. táblázat. *A teljesítmény szempontú feladatok (Kojanitz 2005)*

A feladatok tartalmának, típusának, számának, nehézségi fokának pontosan kell igazodnia a tantervi előírásokhoz is. Fontos azonban, hogy ne csak az ismeretek megértését és megjegyzését segítsék, hanem az ismeretek alkalmazására, saját vélemény megfogalmazására, a problémák megoldására, tevékenységek gyakorlására is ösztönözzék a tanulókat (vö. Kojanitz 2003: 30–41). Dolgozatunk témája szempontjából kiemelt feladat a beszédtevékenység gyakorlása a beszédképesség-fejlesztése érdekében.

Korábbi tanulmányaimban már foglalkoztam az OFI által 2015-ben és 2016-ban kiadott 9–11. osztályos kísérleti magyar nyelv-tan-könyvek és munkafüzetek gyakorlatainak vizsgálatával (Lőrincz 2016a, 2016b). Jelen tanulmányomban összefoglalom a korábbi vizsgálatom eredményeit, valamint részletesen ismertetem a 12. osztályos tankönyv gyakorlatainak és feladataiban előforduló beszédképesség-fejlesztő feladatok funkcióját a beszédképesség-fejlesztésben.

4. A 9. osztályos tankönyv és munkafüzet

A tankönyv és munkafüzet feladatait vizsgálva arra a következtetésre jutottam, hogy az írásbeli szövegalkotási készséget fejlesztő feladatok vannak túlsúlyban az általam vizsgált kísérleti tankönyvekben is, ami egybeesik Asztalos Anikó korábbi vizsgálataival (vö. Asztalos 2016). A feladattípusok között a 9. osztályos kísérleti tankönyvben a kommunikáció témakörhöz kapcsolódik a legtöbb beszéd-készséget fejlesztő feladat, az összes feladat 47%-a. De a tanulók beszédének fejlettségi szintjét ismerve jó lenne, ha még több szóbeli készséget fejlesztő feladat és gyakorlat kerülne a tankönyvekbe.



1. ábra. A feladattípusok és a készségfejlesztés összefüggései (Asztalos 2016)

5. A 10. osztályos tankönyv és munkafüzet

A 10. osztályos tankönyvben és a munkafüzetben a szövegtan, stilisztika és kommunikáció tananyaggal foglalkozó feladatokat és gyakorlatokat találunk. A tankönyv a 9. osztályos tankönyvhöz hasonlóan épül fel, a kommunikáció című fejezet minden tananyagrészt követően megtalálható, a kommunikációs készsé-

ség fejlesztése szervezi az összes gyakorlatot és feladatot. Kiváló ez a rendezőelv, hiszen a szöveggel, a stílussal kapcsolatos információk a kommunikáció minden szövegtípusában fontos szerepet töltenek be. Sajnálatos módon a szóbeli készségfejlesztést segítő feladatok, gyakorlatok aránya nagyon alacsony az írásbeliéhez képest még akkor is, ha a szóbeli és írásbeli készséget egyaránt fejlesztő komplex feladatokat is ide számítjuk.

	Tankönyv	Munkafüzet
Írásbeli	82,94%	94,49%
Szóbeli	11,52%	1,83%
Írásbeli+szóbeli	5,52%	3,66%

3. táblázat. A 10. osztályos tankönyv és munkafüzet feladatai

6. A 11. osztályos tankönyv és munkafüzet

A tananyag témakörei a következők:

1. Ember és nyelv
2. Beszédhelyzetek
3. Nyilvánosság, retorika, média

A szóbeli és írásbeli készséget fejlesztő, valamint mindkét típushoz kapcsolható feladatok arányát ismét táblázatokkal szemléltetem.

Szövegértés ismétlés + Ember és nyelv	Tankönyv	Munkafüzet
írásbeli	15,47%	48,71%
szóbeli	53,69%	33,33%
írásbeli+szóbeli	22,75%	17,94%

4. táblázat. A 11. osztályos tankönyv és munkafüzet év eleji szövegértési, valamint az Ember és nyelv című fejezet feladatai

Beszédhelyzetek	Tankönyv	Munkafüzet
írásbeli	43,65%	36,11%
szóbeli	32,01%	38,88%
írásbeli+szóbeli	18,43%	25%

5. táblázat. A 11. osztályos tankönyv és munkafüzet Beszédhelyzetek című fejezet feladatai

Nyilvánosság, retorika, média	Tankönyv	Munkafüzet
írásbeli	38,01%	30,43%
szóbeli	48,53%	50,31%
írásbeli+szóbeli	13,45%	19,25%

6. táblázat. A 11. osztályos tankönyv és munkafüzet Nyilvánosság, retorika, média című fejezetének feladatai

Ha a 11. osztályos tankönyv és munkafüzet egyes fejezeteihez kapcsolódó szóbeli és írásbeli feladatok arányát összehasonlítjuk, akkor azt látjuk, hogy az év eleji ismétlő szövegértési részben és az *Ember és nyelv* című fejezetben a szóbeli feladatok dominálnak, míg az írásbeliek aránya kisebb. Érdekes módon azonban a második, a *Beszédhelyzetek* című tankönyvi fejezetben az írásbeli feladatok vannak többségben a szóbeliekkel szemben, ha nem is nagymértékben, pedig a tananyag jellege a szóbeli készségfejlesztést segítő feladatok többségét indokolná.

A munkafüzetben ez az arány a szóbeliség javára mozdult el. A *Nyilvánosság, retorika, média* című fejezetben a szóbeli feladatok aránya nagyobb mind a tankönyvi, mind pedig a munkafüzeti feladatok között. A tankönyv összes feladatát tekintve pedig a szóbeli feladatok vannak többségben az írásbeliekkel szemben, ami a beszéd-készség-fejlesztés javuló tendenciáját mutatja az előző két vizsgált tankönyvhöz viszonyítva.

A 9. és 10. osztályos tankönyvvel összevetve azt tapasztaljuk, hogy a szóbeli feladatok aránya jelentősen nőtt, amit a tankönyvben feldolgozott elméleti anyagok jellege is indokol.

7. A 12. osztályos tankönyv feladatai

A 12. osztályos tankönyv a kerettantervben meghatározott 11–12. évfolyamos tananyag második felét tartalmazza. A tankönyvszerzők továbbra is fontos feladatuknak tekintik, hogy a tananyagot a tanulók aktív tevékenységgel sajátítsák el. Mind a tankönyvben, mind pedig a munkafüzetben e céljuknak megfelelően változatos, a differenciált oktatást segítő feladatokat igyekeztek alkotni a szerzők. Mivel ennek a tankönyvnek a feladatai részben azonos jellegűek a korábbi tankönyvek és munkafüzetek feladataival, a tanulmányban itt csak ezeknek a feladatoknak a számarányát ismertetem.

Az év eleji ismétlésben a korábbi tananyagokhoz kapcsolódó kérdésekkel és feladatokkal találkozunk. Az ismereteket ellenőrző 10 feladat 33.33%-a (3) írásbeli, 50%-a (5), 20%-a (2) írásbeli és szóbeli készségfejlesztésre alkalmas. Az első nagy elméleti anyagrész I. *A magyar nyelv története*, a II. *Nyelv és társadalom*. Az I. és II. részben a feladatok arányát a következő két táblázatban foglaltam össze:

I. Nyelvtörténet	Tankönyv	Munkafüzet
írásbeli	44,94%	52,83%
szóbeli	30,33%	32,07%
írásbeli+szóbeli	24,71%	15,09%

7. táblázat. A 12. osztályos tankönyv és munkafüzet nyelvtörténeti fejezetének feladatai

II. Nyelv és társadalom	Tankönyv	Munkafüzet
írásbeli	40,65%	44,87%
szóbeli	40,65%	41,02%
írásbeli+szóbeli	18,69%	13,38%

8. táblázat. A 12. osztályos tankönyv és munkafüzet II. Nyelv és társadalom c. fejezetének feladatai

Az adatok azt mutatják, hogy a tanulókhöz kevésbé közel álló, ennél fogva számukra nehezebb nyelvtörténeti anyagrészhöz több írásbeli feladat kapcsolódik, mint szóbeli, míg a nyelv és társadalom összefüggéseit, a nyelv rétegződését, a nyelvhasználat különböző gyakorlati kérdéseit érintő anyagrészhöz kapcsolódó szóbeli, illetve az írásbeli és szóbeli beszédtevékenységet egyaránt fejlesztő feladatok száma magasabb az írásbeliékénél. Némi eltérést mutatnak a munkafüzetek feladatai, amelyek esetében ez az arány kiegyenlítődik.

A tankönyv III. *Készüljünk az érettségire!* című fejezete az eddig tanult anyagot dolgozza fel, az érettségi követelményeknek megfelelően készítve fel a tanulókat az ismeretek alkalmazására. Mivel az érettségire felkészítő feladatok az eddigi tankönyvek és munkafüzetek anyagához képest újak, részletesebben elemzem őket.

A tankönyv egyes elméleti témaköreihez külön nem készültek feladatso-

rok, hanem a *Kérdések, feladatok az érettségi témakörökhöz* című fejezetben a feldolgozás sorrendjében követik egymást a feladatok. Az alábbiakban az egyes fejezetekből a szóbeli készségeket fejlesztő feladatokat emeljük ki.

Ember és nyelvhasználat

1. Vitassátok meg, vajon igaz vagy hamis-e a következő szöveg tartalma!
2. Milyen módokon bővíthető egy nyelv jelkészlete?
3. Említs kontaktusjelenségeket a Magyarországon beszélt magyar nyelvből!
4. Hogyan válhat kétnyelvűvé azonos nyelvet beszélő szülők gyermeke?
5. Beszéljétek meg! Milyen okai lehetnek annak, hogy a magyarok többsége sokkal kisebb és jelentéktelenebb nyelvnek gondolja anyanyelvet, mint amilyen valójában?

Kommunikáció

1. Mutasd be a kommunikációs folyamat alapvető tényezőit a következő kommunikációs helyzetek alapján!
 - szóbeli érettségi
 - tv-reklám
 - kampánybeszéd
 - kórházi zárójelentés
 - tetoválás
2. Mutasd be, hogyan nyilvánulnak meg a kommunikáció funkciói az általad legtöbbször látogatott internetes oldalon!
3. Mutass be egy kommunikációs zavar-helyzetet kedvenc filmedből vagy filmsorozatodból! Mi volt a zavar oka? Hogyan oldódott meg a helyzet? Ha nem oldódott meg, miért nem? Hogyan lehetett volna megoldani?
4. Játsszatok el egy televíziós stúdióbeszélgetést a 21. századi kommunikáció lehetőségeiről és problémáiról! Határozzátok meg közösen, kik lesznek a szereplők (pszichológus, híres blogger, médiaszakértő, televíziós személyiség, celeb, informatikus stb.), mennyi ideig tart a „műsor”, és milyen kérdéseket, problémákat vessen fel a moderátor!

A szöveg

1. Alakítsatok négy csoportot! Írjátok fel egy-egy cédulára a következőket: *motivációs levél, panaszos levél, kérelem, fellebbezés!* Minden csapat húzzon egy cédulát, es találjon ki egy olyan helyzetet, alkalmat, amely adott műfajú szöveg kontextusául szolgálhat! Írjátok le a helyzetet pár szóban a cédulára! A cédulákat keverjétek össze, majd ismét húzzatok egyet csapatonként! Írjátok meg a szövegeket a kitalált helyzetnek megfelelően, majd olvassatok fel!

Stílus és jelentés

1. Hogyan használja ki a nyelvi humor a hangalak és jelentés kapcsolatában rejülő félreértési lehetőségeket? Keressetek rá példákat filmekből, kabaréjelentétekből!

a) Tálaljátok ki, majd játsszatok el olyan beszédhelyzeteket, amelyekben a következő stílusárnyalatokban hangzik el az alábbi mondat!

• gúny • pátosz • semleges

b) Próbáljátok ki ugyanezt az *igen, nem, talán* szavakkal!

2. Milyen címet adnál a kivetkező típusú szövegeknek?

- sportújságban megjelenő, híres sportoló életművet méltató cikk
- tévében induló, új horgászműsor
- irodalmi folyóiratban Babits ifjúkori költészetéről szóló tanulmány
- internetes hírportálon megjelenő, régészeti felfedezésről szóló hír

3. Próbáljátok megfogalmazni, mi a különbség a következő, igekötős és igekötő nélküli igék jelentése között! Tálaljátok ki olyan mondatokat, amelyekbe csak az egyik ige illik bele, a másik nem! (Pl. *A forint árfolyama napok óta folyamatosan csökken /*lecsökken.*)

csökken – lecsökken, éget – beéget; próbálkozik – bepróbálkozik; ellenőriz – leellenőriz; pótol – bepótol

A retorika alapjai

1. Önkéntesként részt vesztek egy kampányban, amelynek célja az egészséges életmód népszerűsítése a fiatalok körében. A kampány részeként előadásokat kell tartanotok középiskolásoknak. Alkossatok csoportokat! A csoportoknak más-más célközönség előtt kell, beszédet tartaniuk:

- a) sporttagozatos osztályban,
- b) matematika tagozatos osztályban,
- c) Magyarország egyik legjobb hírű gimnáziumában,
- d) egy rossz hírű szakközépiskolában,
- e) fiúosztályban,
- f) szakközépiskolában,
- g) lányosztályban.

- Találjátok meg a mondanivalót: hogyan vázoljátok fel a problémát, milyen megoldást kínáltok a közönségnek, milyen érveket alkalmaztok?
- Szerkesszétek és írjátok meg közösen a beszédet! Tervezzétek meg az előadásmódot is! Egyikőtök adja elő, a többiek pedig játsszák el a megadott közönséget!
- Beszéljétek meg a közös munka tapasztalatait! Milyen problémák merültek fel a munka során, hogyan oldottátok meg ezeket? Hogyan próbáltátok és mennyire sikerült figyelembe venni a közönséget?

2. Játsszatok el egy szóbeli érettségi vizsgát, amelyen a vizsgázónak *A szó-noklás régen és ma* témát kell szóban összefoglalnia! Sorsoljatok magatok közül szereplőket: érettségiző, magyartanár, történelemtanár, érettségi elnök (matematikatanár)!

A magyar nyelv története

1. Említs két érvet a magyar nyelv finnugor rokonsága mellett és török eredeztetése ellen!

- a) Az idegen szavak átvételével kapcsolatban számos tévhit él a magyar

beszélőközösségben is. Az egyik ilyen tévhit, hogy az átvételek „feleslegesek”, hiszen minden jelentést ki lehetne fejezni a nyelv mar meglevő szavaival. Bizonyítsd, hogy az álabbi idegen eredetű szavak nem feleslegesek, hiszen nem teljesen ugyanazt jelentik, mint magyar „megfelelőik”! Magyarázd el a párok tagjai közötti jelentéskülönbséget, talájd ki helyzeteket/mondatokat, amelyekben csak az egyik használható!

kézitáska – ridikül; menedzser – igazgató; vásárol – shoppingol; találkozó – meeting; bejelentkezés – check-in

A munkafüzet feladatai

Ember és nyelvhasználat

2. b) Hasonlítsátok össze asszociációitokat! Milyen hasonlóságokat, milyen eltéréseket figyelhettetek meg az egyes szavak esetében?

c) Hogyan nevezzük a szavak jelentésének ezt a sajátos, minden ember esetében különböző rétegét?

8. Vitassátok meg, milyen relációs jelekkel lehetne jelölni a kisebbségi csoportok egymáshoz viszonyított nagyságát

- a) a határokon kívül élő őshonos magyar kisebbség
- b) emigráns magyarok
- c) magyarországi nemzetiségek

10. b) Válasszatok ki ezek közül az ünnepek közül egyet, és tervezetek programot a megünneplésére iskolátokban! Találjatok ki egy szlogent, és tervezetek egy plakátot is az ünnepséghez!

Kommunikáció

3. a) Végezzetek kérdőíves kutatást osztályotokban és családokban a közösségi oldalak használatával kapcsolatban! Elsőként gondoljátok végig: mi

lenne az öt legfontosabb kérdés, amelyet egy ilyen kutatás során feltennének? Fogalmazzatok meg a kérdéseket! Figyeljete arra, hogy ne legyen félreérthető a kérdés!

b) Beszéljétek meg az általatok kitalált kérdéseket! Válasszátok ki közösen a legfontosabb és legpontosabban megfogalmazott kérdéseket! Készítsetek online vagy nyomtatott kérdőívet, töltsétek ki, és töltsétek ki családtagjaitokkal, ismerőseitekkel is! Összesítsétek az eredményeket, és készítsetek belőle prezentációt!

4. Határozd meg röviden, de érthetően és informatívan a következő fogalmakat!

emotikon, manipuláció, média, tömegkommunikáció, másodlagos írásbeliség

9. a) Keress öt szempontot, amelyet figyelembe veszel, ha egy internetes forrás hitelességét kell mérlegelned!

b) Vitassátok meg válaszaitokat!

10. a) Alkosd meg a következő hazugságtípusok definícióját!

elhallgatás, füllentés, hízélgés, kegyes hazugság, rágalmasz

b) Vitassátok meg válaszaitokat!

11. Fogalmazd meg, miben hasonlítanak, és miben különböznek a következő sajtóműfajok!

cikk-vezércikk; kommentár-kritika; nyílt levél-olvasói levél

Nyelvi szintek

5. a) Sorolj fel hét olyan tövet, amely kötött morféma! Írd ezek mellé, hogy milyen töfípusba tartoznak!

Magyarázd meg pár szóban, mi ad lehetőséget a kétféle értelmezésre!

14. a) Milyen szófajúak a következő szavak?

miatt, végett

b) Beszéljétek meg, mi a különbség a magyar köznyelvben e két szó között! Írj egy-egy mondatot velük!

A szöveg

2. a) Melyek a szövegek típusai elhangzásuk körülményei, a kommunikációs színterek szempontjából?

b) Szerinted mennyire nehéz, mennyire sok időt és energiát igényel ezeknek a szövegtípusoknak a megalkotása? Jelöld a szövegtípusokat az alábbi skálán!

könnyű – nehéz

5. a) Beszéljétek meg! Hogyan tudnátok meghatározni az intertextualitás és a plágium közötti különbséget? Fogalmazzatok meg a különbséget néhány mondatban!

8. Beszéljétek meg! Az intertextualitás mely formáival találkoztok a mindennapi, személyes kommunikáció során?

Stílus és jelentés

1. a) Alkoss rövid párbeszédet a képekhez úgy, hogy figyelembe vedd beszélő és hallgató viszonyát! Figyeld meg a szóválasztást és mondatszerkesztést!

apa–lánya; igazgató–vendég; művész–tanítvány; anya–fia; pszichológus–páciens; tanár–diák

b) A párbeszédhez kapcsolódva értelmezd a következő fogalmakat:

nyelvi magatartás, szociokulturális tudás, stílusréteg, stílustípus, stílusárnyalat, stílushatás!

5. a) Alkossatok a továbbtanulási és munkavállalási elképzeléseknek megfelelően csoportokat! Fogalmazzatok meg tíz kérdést, amelyek alkalmassági vizsgán vagy állásinterjún fontosak lehetnek!

b) Játsszátok el a beszédhelyzeteket! Gyűjtsétek össze azokat a kifejezéseket, nyelvi fordulatokat, mondatokat, amelyek a meggyőzés eszközei lehetnek!

A retorika alapjai

2. Gyűjtsetek közösen ötleteket, hogyan lehet csökkenteni a túlzott lámpalázat!

A feladatok nagy része írásbeli, illetve írásbeli és szóbeli.

9. a) Mikor elég erős egy állítás, mikor nem? Készítsetek közösen a kérdésről egy T-ábrát!

b) Játsszatok el olyan jeleneteket, amelyekben a cáfolás módjait mutatjátok be!

A magyar nyelv története

10. A következő magyar szavak jiddis eredetűek: *balhé, jampec, jatt, mázli, meló, samesz, szajré, sóher, sólet*.

Mit tudtok a jiddis nyelvről? Nézzetek utána a történetének!

Kérdés, feladatok az érettségi témakörökhöz	Tankönyv	Munkafüzet
írásbeli	25,8%	71,08%
szóbeli	58,06%	20,48%
írásbeli+szóbeli	16,12%	8,43%

9. táblázat. Készüljünk az érettségire c. tananyag tankönyvi és munkafüzeti feladatok

Amint a fenti táblázatból is kitűnik, a 12. osztályos tankönyv *Készüljünk az érettségire c.* fejezetének szóbeli készségfejlesztő feladatai a tankönyvben nagyobb arányt mutatnak, mint a munkafüzetben.

8. Összegzés

Az általam részletesebben vizsgált 4 (9., 10., 11., 12. osztály) kísérleti anyanyelvtankönyvben és munkafüzetben található gyakorlatoknak, feladatoknak és kérdéseknek egy része kiválóan alkalmas a tanulók beszédképességének fejlesztésére. Amint azonban a táblázatokban közölt számszerű adatokból is kitűnik, összességében az írásbeli feladatoknak – ha tananyagrészenként eltérő módon is –, még mindig nagyobb szerep jut a feladatok között, mint a szóbelieknek. Ígéretes azonban az a változás, amely a 11. osztályos tankönyvben és munkafüzetben megjelenő szóbeli készségfejlesztő feladatok magasabb számát mutatja az írásbeli feladatokkal szemben. Azt is látnunk kell azonban, hogy a tananyag jellegétől is függ a szóbeli és írásbeli készségfejlesztő feladatok aránya. A 12. osztályos tankönyv *Készüljünk az érettségire* című fejezetéhez készült tankönyvi gyakorlatok aránya, ha nem is nagy mértékben, de meghaladja az írásbeli feladatok arányát. A 12. osztályos munkafüzet ugyanezen fejezetében található gyakorlatok között az írásbeliek vannak túlsúlyban.

Azt is látnunk kell azonban, hogy a tananyag jellegétől is függ a szóbeli és írásbeli készségfejlesztő feladatok aránya. A grammatikai tananyagokhoz kevesebb, a stilsztika, szövegtan, kommunikáció tananyagokhoz több szóbeli készségfejlesztő feladat kapcsolódik. A beszédképesség-fejlesztés azonban rendkívül komplex feladat, sokféle hagyományos és digitális tananyag és feladat felhasználása szükséges ahhoz, hogy a tanulók képesek legyenek korszerű elméleti és gyakorlati ismeretek birtokában majd a felnőtt életükben, különböző kommunikációs közegekben is alkalmazni az oktatásban megszerzett képességeiket.

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2005a. A tanári beszéd kérdéshalakzatai I. *Magyar Nyelvőr* 2: 173–185.
- Antalné Szabó Ágnes 2005b. A tanári beszéd kérdéshalakzatai II. *Magyar Nyelvőr* 3: 319–337.
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit – Veszelszki Ágnes (szerk.) 2015. *Mozaikok az anyanyelvről és az anyanyelvhasználatról. Segédkönyv az anyanyelvi*

- kritériumvizsgálóhoz Bölcsész- és Művészetpedagógiai Tananyagok 10.* Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest.
- Asztalos Anikó 2016. A tanulói beszéd fejlesztése a 9. osztályos kísérleti tankönyv alapján. In: Lőrincz Julianna, Lőrincz Gábor (szerk.): *Acta Academiae Agriensis*. Nova series tom XLIII. Sectio Linguistica Hungarica. Líceum Kiadó, Eger. 195–206.
- Fischerné Dárdai Ágnes 2014. *A tankönyvfejlesztés lehetőségei és irányai c. előadás.* TÁMOP 3.1.2-B Megújuló tankönyv című nemzetközi konferencia. URL: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/f_dardai_agnes_a_tankonyvfejlesztes_lehetosegei_es_iranyai.pdf (Letöltve: 2016. május 12.)
- Kojanitz László 2005. A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle* 3: 53–68. URL: <http://ofi.hu/tankonyvkutatas-szerepe-es-feladatai> (Letöltve: 2016. április 05.)
- Kojanitz László 2006. *A tankönyvek korszerűségét meghatározó tényezők. Elemző tanulmányok a tankönyvértékelés szempontrendszerének és módszerének korszerűsítéséhez.* Commitment Pedagógiai Intézet. Budapest. URL: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tankonyvkutatasok/tankonyvek> (Letöltve: 2016. május 10.)
- Kojanitz László 2014. A kísérleti tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere. *Új Pedagógiai Szemle* 5–6: 45–67.
- Lőrincz Gábor 2016a. *Nyelvi variativitás a szlovákiai magyar anyanyelvvaltozokban.* Pandora Könyvek 38. EKF Líceum Kiadó. Eger.
- Lőrincz Gábor 2016b. A 9. osztályos kísérleti Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv előnyeiről és hátrányairól. In: Lőrincz Julianna, Lőrincz Gábor (szerk.): *Acta Academiae Agriensis*. Nova series tom XLIII. Sectio Linguistica Hungarica. Líceum Kiadó. Eger. 122–137.
- Lőrincz Julianna 2016a. Kommunikációs készségfejlesztés (beszéd- és stílus-készség-fejlesztés) a középiskolai tankönyvek tükrében. In: Maior Enikő – Tóth Péter – Varga Anikó (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl.* I. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. Tanulmánykötet. Partiumi Keresztény Egyetem–Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ. Nagyvárad–Budapest. 35–54.
- Lőrincz Julianna 2016b. A beszédkészség-fejlesztéshez kapcsolódó tananyagok és feladatok a 9–12. osztályos tankönyvekben és munkafüzetekben.

In: Tóth Péter–Makó Ferenc–Varga Anikó (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben*. VI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia. Tanulmánykötet. 266–284.

Elemzett tankönyvek

Magyar nyelv és kommunikáció 9. (2015) kísérleti tankönyv első javított kiadás. OFI. Budapest.

Magyar nyelv és kommunikáció 9. kísérleti tankönyvhöz munkafüzet (2015) első javított kiadás. OFI. Budapest.

Magyar nyelv és kommunikáció 10. kísérleti tankönyv (2015) első javított kiadás. OFI. Budapest.

Magyar nyelv és kommunikáció 10. kísérleti tankönyvhöz munkafüzet (2015) első javított kiadás. OFI. Budapest.

Magyar nyelv 11. kísérleti tankönyv (2015) első kiadás. OFI. Budapest.

Magyar nyelv 11. kísérleti tankönyvhöz munkafüzet (2015) első kiadás. OFI. Budapest.

Magyar nyelv 12. kísérleti tankönyv (2016) első kiadás. OFI. Budapest.

Magyar nyelv 12. kísérleti tankönyvhöz munkafüzet (2016) első kiadás. OFI. Budapest.

Abstract

The role of textbook instructions in developing speaking skills

My activity/work is part of an ongoing research. I am dealing with analysing the practical implementation of the requirements in the primary and secondary native language textbooks. In the present study first of all I investigate the way the requirements of the native language competence appear in the tasks and exercises connected with the curriculum on communication, rhetoric and stylistic in the experimental and new generation native language school books of 9–12 classes.

Abstrakt

Funkcia inštrukcií učebnicových úloh v rozvoji rečových schopností

Štúdia analyzuje praktickú realizáciu požiadaviek rozvoju rečových schopností v učebniciach maďarskej gramatiky základných a stredných škôl v Maďarsku. Autor predovšetkým skúma, že požiadavky kompetencie materinského jazyka týkajúce sa rozvoju rečovej schopnosti ako sa objavia v úlohách a cvičeniach komunikácie, retoriky a štylistiky v experimentálnych a novogeneračných učebniciach gramatiky a v pracovných zošitoch ročníkov 9. až 12. Štúdia je súčasťou jedného prebiehajúceho výskumu.

A CZUCZOR–FOGARASI-SZÓTÁR CSALLÓKÖZI TÁJ-SZAVAINAK FELHASZNÁLHATÓSÁGA A SZLOVÁKIAI MAGYAR ANYANYELVOKTATÁSBAN

1. Bevezetés

A nyelvjárási szóhasználat, a nyelvjárási jellegzetességek megjelenése még napjainkban is a kisebbségi nyelvhasználat egyik fontos jellemvonása. A nyelvjárási jelenségek oktatása mégis legalább két okból jelent nehézséget kisebbségi környezetben: 1. a nyelvjárások kodifikációjának részlegessége (pl. a hangtani változások mennyiségi és minőségi leírásának nehézségei), 2. a nyelvjárási attitűd. A megbélyegzettség kisebbségi viszonyok között háromféle lehet: 1. az államnyelv irányából érkező (itt nem feltétlenül kell/lehet szétválasztani a magyar köznyelvet és a nyelvjárásokat, hiszen a többségi beszélők nem tesznek különbséget közöttük), 2. az anyaországi beszélőközösség irányából érkező (a nyelvjárási és kontaktusjelenségekre együttesen vonatkozó), 3. a saját nyelvjárási beszélőközösség irányából érkező (a kontaktushatást és/vagy a magyar sztenderdtől való eltérést elítélő).

A közoktatásban a nyelvjárások általános ismertetésén kívül nagyon fontos lenne a saját nyelvjáráshoz való pozitív viszony kialakítása is, amelyet a diákok által jól ismert és naponta használt nyelvjárási kifejezések és köznyelvi megfelelőik nyelvtanórán való ismertetésével lehetne elősegíteni.

2. Elméleti alapvetés

Dolgozatomban a CzF. szótár azon lexémáival foglalkozom, amelyek szócikkeiben megjelenik a csallóközi (a szótárban legtöbbször csalóközi) jelző.

¹ Selye János Egyetem TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

Azért éppen ezt a szótárt választottam, mert a többi nyelvjárási szótárral ellentétben szinte minden esetben értelmezi is a szavakat (ami természetesen nem a tájszótárak hiányossága, hiszen azoknak nem feladata az etimologizálás), aminek következtében érdekes információkhoz jutunk azok (vélt vagy valós) keletkezési körülményeit, motivációját illetően. Jól mutatja ezt a szótár *Csalóköz* szócikke is:

„A nagy Duna, és érsekújváriának nevezett Dunaág között fekvő, s Pozsony és Komárom megyék alkotó részeit tevő nagy sziget, melyet Mátyás király Aranykertnek nevezett. Nevét némelyek szerint a Dunának Csaló nevü, s most már holt ágától vette.

Mások szerint am. Sarló- vagy Sallóköz. És valóban így találjuk írva Farkas András költeményében a XVI. századból.

»Kik a Sarlóközből, a bő Mátyus földéből,
Szalából, Somogyból, a Szerem földéről,
A széles alföldről sok népet elhajtának.«

A magyar nyelv és irodalom kézi könyve.

Első kötet. 7-dik lap.

Jerneynél is (Nyelvkinccsek) két ll-el fordul elő. A helybeli és szomszéd lakosok kiejtése szerint szintén: *Csallóköz*.”

A szlovákiai magyar diákok általános iskolában a 9., középiskolában pedig a 2. évfolyamban találkoznak a nyelvjárásokkal. Az általános iskolai tankönyv utal rá (a középiskolai sajnos nem), hogy Szlovákia területére három magyar nyelvjárási régió nyúlik át, melyek közül a közép-dunántúli–kisalföldi egyik nyelvjárás csoportja a csallóközi–szigetközi: „Szlovákia területén három magyar nyelvjárás ismert: dunántúli (ez a csallóköziek nyelvjárása), palóc (a Vág/Váh folyótól a Hernád/Hornád folyóig), északkeleti (Szlovákia legkeletibb része)” (Bolgár–Bukorné 2012: 21). Az általános és középiskolai tankönyvek nyelvjárásokkal kapcsolatos ismeretanyagának kritikai elemzésével egy korábbi tanulmányomban (Lőrincz G. 2015) foglalkoztam, így most csak arra utalok újra, hogy a tankönyvekben megjelenő pontatlanságok miatt nagyban függ a pedagógus felkészültségétől, hogy a gyerekek milyen nyelvjárásokkal kapcsolatos ismeretek birtokába jutnak.

3. Példaanyag

A CzF. szótár csallóközi tájszavainak megtalálása viszonylag egyszerű feladat volt, mivel a <http://osnyelv.hu/czuczor/> honlapon a teljes szótári anyag megtalálható kereshető formában. A feladatom tehát annyi volt csupán, hogy minden egyes betű esetében be kellett írnom a keresőbe először a *csallóközi*, illetve a *csalóközi* kulcsszót, majd ki kellett másolnom a találatokat.

A szótár anyagában ötvennél több szócikk dolgoz fel Csallóközben használatos alaki, valódi vagy jelentésbeli tájszókat (pl. *rékas*, *dukki*, *baromélő*, *borsoska*), illetve van valamilyen csallóközi nyelvhasználattal kapcsolatos vonatkozása (pl. *anyalúd* → *banyalúd*, *császa* → *császtava*, *iglice* → *gilice*). Több szócikk utal pl. a csallóközi viseletre, az ott használatos eszközökre (pl. *dolmányászúr*, *décbunda*, *kocsi* → *somorjai kocsi*), a csallóközi emberek jellemzőire (*bicsak*, *biri* → *madiak*, *aranyász* → *csalóközi aranyászok*, *kukó* → *csalóköziek csúfneve*), vagy éppen Csallóköz természeti adottságaira (*borparlag* → *borparlag Csallóköz*, *hegyetlen* → *hegyetlen Csallóköz*, *Aranykert*), de ezekkel dolgozatomban részletesen nem foglalkozom.

Először azokat az alaki tájszókat ismertetem, amelyek önálló címszóként jelennek meg a szótárban (a dolgozatban megjelenő összes példát a mai írásmódnak megfelelő alakban közlöm): *arzsag*, *bazsár*, *bedözmöl*, *cucorkál*, *csámolyog*, *dudu*, *dokány*, *es²*, *gombóta*, *gyamátol*, *hírgál*, *keredzik*, *kukó/kukkó*, *lajmó*, *langelő*, *lepenecs*, *letyved*, *méc*, *óma*, *öleg*, *sönnyedék*, *taraszol*. Annak ellenére, hogy a fenti szavakat az alaki tájszók csoportjába soroltam, többük jelentése és/vagy alakja is magyarázatot igényel:

A/1a) Az *arzsag/azsag* (,piszkafa'), *keredzik/kéredzik*, *kukó/kuka* ,néma', *letyved/llöttyed*, *óma/alma*, *öleg/leleg*, *sönnyedék/sennyedék* párok összefüggése mind hangalakilag, mind szemantikailag egyértelmű. Ebbe a csoportba soroltam a *bazsár*/madár szavakat is, amelyek hangalaki távolságának oka, hogy az előbbi gyermeknyelvi alak, vagyis a még teljesen ki nem fejlődött artikulációs és percpációs bázis működésének eredménye.

1b) A *csámolyog* jelentése azonos a *támolyogéval*, bár a szótár megjegyzi, hogy az előbbit inkább állatokra használják. Hasonló a *gyamátol*/*gyömösöl*/*dömösöl* igék viszonya is, azzal a különbséggel, hogy esetükben a jelentésbeli távolság nagyobb (az első szó jelentése ,holmit rendetlenül összehány'). Az

utóbbi szópárhoz szorosan kapcsolódik a *bedözmöl* ige is, hiszen a szótár szerint jelentése ‚ennivalót magába töm, dömösöl’. Ha elhagyjuk az igekötőt, akkor látható, hogy a *dözmöl* hangátvetéses és hangcserés alakja (ezekről a jelenségekről később esik majd szó bővebben) a dömösöl igenek, amely a fentiek értelmében rokona a *gyamátol* és *gyömösöl* igéknek is. Ez azt jelenti, hogy a *csámolyog/támolyog* szópár és a *gyamátol/gyömösöl/dömösöl/dözmöl* sor tagjai között részleges alak- és jelentéshasadás figyelhető meg. Bizonyos szempontból idesorolhattam volna a *taraszol/doroszol* igéket is, hiszen alaki összefüggésük egyértelmű, de jelentésbeli összefüggésük a szótárírók szerint vitatható (az első ‚valamit szétszór’, a második ‚a szőlőt másodszer kapálja’ jelentésű), vagyis a közös jelentésmozzanat már elhomályosult. A *dudu/dada* pár kapcsolata még összetettebb, ugyanis a *dudunak* csak a másodlagos, ‚öreganya’ jelentése hasonló a *dadáéhoz*, illetve a dédéhez, az elsődleges jelentés a dodó nevű madárfaj megnevezésére szolgál. A szerzőknek tehát célszerűbb lett volna a dudut azonos alakú szóként kezelniük, mivel az ‚öreganya’ és az ‚ügyetlen, hattyúhoz hasonló madár’ jelentés nem függ össze egymással. A *keredzik* igét, melynek köznyelvi változata *kéredzik*, azért nem ide, hanem az 1. csoportba soroltam, mert a szótár nem utal egyértelműen a *kérodzik* igével való kapcsolatukra.

1c) Az *es²* köznyelvi változata az *eskü*, a *dokányé* a *dóka*, a *lajmóé* a *lajtorja*, a *langalóé* a *lángos*, a *lepecsé* a *lepke*, a *gombótáé* a *gombóc*, a *mécé* a *mérce*, a *kókósé* a *kuka*, a *cucorkálé* pedig a *csucsorít*. Szintén mindegyik pár esetében megfigyelhető a jelentések szoros összefüggése, illetve a részleges alaki eltérés is, azonban utóbbi az előző két csoport példáitól eltérően mindig morfémaértékű. Ez azt jelenti, hogy a szóban forgó párok azonos töből szinonim képzővel létrehozott rokon értelmű szavak, amelyek átmenetet képeznek az alaki és a valódi tájshók között (utóbbiakat ugyanis éppen a teljes alaki eltérés jellemzi). A *cucorkál/csucsorít* szavakat is ebbe a csoportba soroltam, bár szemantikai távolságuk nagyobb, mint a többi pár tagjaié: az első ‚a szösz meggyújtja, s szájával czuczorog hozzája’, a másik pedig ‚gömbölyűre összehúzza a száját’ jelentésű. Fentebb már esett szó a *kukó/kuka* párról, amely ebben a csoportban kiegészül a kókós melléknévképzős alakkal. Ebbe a csoportba soroltam a *hírgál* igét is, annak ellenére, hogy alakilag hasonló köznyelvi megfelelőjét nem találtam. A CzF. párhuzamba állítja a hárogat igével, amiből jól látszik, hogy abszolút töveik szinte azonosak (és minden kétséget kizáróan rokonok a köznyelvi *hárít* ige tövével

is), a hozzájuk kapcsolódó képzők azonban szinonim jelentésűek.

A/2) A továbbiakban következzenek azok az alaki tájszók, amelyek valamely szócikk értelmező-magyarázó részében jelennek meg: *banyalúd*, *császtava*, *dereglye*, *gilice*, *kió*, *könyér*, *kütyünadrág*, *megye*, *méncs*, *tónyaboronya*. A *banyalúd* az *anyalúd* alakváltozata, a *császtava* a *császtái* (mivel azonban a -va szóelem funkciója kérdéses, ezért a pár tagjai akár azonos tövű szinonimáknak is tekinthetők), a *kió* a *kigyóé*, a *könyér* a *kenyéré*, a *kütyünadrág* a *kittölynadrágé*, a *dereglye* a *dereleyé* és a *dödölée*, a *mécs* a *méncsé*, a *megye* a *mezsgyéé* (itt részleges alak- és jelentéshasadás figyelhető meg), a *tónyaboronya* pedig a *toronyaboronyái* (mindkettő a Tolna–Baranya összevont alakja). A *gilice* azért maradt ki a példák közül, mert köznyelvi párjához (*iglice*) képest hangátvetéses alak. A CzF. szóértelmezési módjai közül a hangátvetés nagyon gyakori, így ennek a csoportnak a példáinál is többször megfigyelhető (fentebb pedig a dözmöl/dömösöl igék esetében utaltam rá). Nézzük először a legegyszerűbb változatot: *kenyér* → *könyér* → *köreny*. Az eljárás gyökere hasonlít a népetimológiához, mivel célja az értelessé tétel: a *kenyér* kör alakú, és ez az ismertetőjegy a megnevezés alapjává válik. Horváth Katalin ezt a jelenséget a szinekdochéhoz hasonlítja: pl. *rigó* → *rikog*, rikkant rikácsol (vö. Horváth 2008: 73). A hangátvetés következő példája hangcserével is párosul: *kigyó* → *gyík* → *csík*. Ebben az esetben a társítás alapja az élőlények hengeres testfelépítése (meg kell jegyeznem, hogy a szótár szóhasonlítási elvei alapján a *gy* → *cs* hangcsere nem egyedi: *gyűr*/*csűr*, *vigyorog*/*vicsorog*, *varangy*/*varancs* stb.). A harmadik példa (*mécs*) eredetét pedig négyféleképpen is magyarázza a szótár hangátvetések és hangcserék sorozataként: 1. (égő) *bélcs* → *mélcs* → *mécs*; 2. *fénycső* → *ménycs(ő)* → *mécs*; 3. *pis(log)* → *mécs* (itt is meg kell jegyeznem, hogy a *b/m*, *f/m*, *p/m* váltakozás sem egyedi: *boglya*/*máglya*, *fitat*/*mutat*, *part*/*mart*/*far* stb.); 4. azonos a francia *mèche* és a spanyol *mecha* szavakkal.

Vegyük szemügyre most az önálló szócikkben megjelenő valódi tájszókat: *baromélő*, *csikmák*, *soni*, *dukki*, *elemezne*, *fenyér*, *karajsó*, *rékas*, *repencsék*, *szérdék*, *takarcs*/*takart*, *telleget*, *vaka*. Ezeket a szavakat is több csoportba soroltam:

B/1a) Az első csoport szavainak érdekessége, hogy az elnevezésükben másféle motiváció érvényesül, mint köznyelvi megfelelőikében, azaz az adott beszélőközösség a névadási folyamat során egy másik, általuk jellemzőbbnek tartott tulajdonságot emelt ki: „A kategorizáció, s ebből következően a nyelv-

vi forma létrehozása attól függ, hogy az egyes beszélőközösségek adott nyelvi példányt hogyan, miként észlelik, mely tulajdonságát profilálják (...), s ezáltal mely kategóriába sorolják“ (Iglai 2012). Az idézet kapcsán lássuk először a *csikmák* szó értelmezését. Azért ezzel a példával kezdem, mert Iglai Edit idézett tanulmányában a különböző téztafélék nyelvjárási elnevezéseivel foglalkozik, a *csikmák* pedig a metélt tézta Csallóközben használatos megnevezése. A szótár-írók szerint a *csikmák* összetett szó (csík mákkal, mákos csík'), amelyet később már mindenféle csíkra használtak (*túrós csikmák*). Ebből jól látható, hogy a megnevezés alapja ebben az esetben a tézta alakja (véleményem szerint ugyan-*ezt* a jelenséget magyarázza Horváth Katalin szinekdochéként). A *repencsék* és *takart* (előbbi a *lepke*, utóbbi pedig a *töltött káposzta* nyelvjárási alakja) szavak is hasonlóképpen értelmezhetők: a *lepke* megnevezésben a névadás alapja a lebe-*gés*, a *repencsék*ben a repülés, a *takart* esetében pedig a töltelék káposztalevéllel történő betakarása motiválta a megnevezést. A *csoni/disznó/sertés* szinonimasor is ebbe a csoportba tartozik: az első megnevezés az állatot hívogató hangutánzó szóból ered, a második az állat egy jellemző tulajdonságát, a kövérséget, *duz-**maságot* emeli ki, a harmadik pedig azt, hogy sörtés a háta. Ide kell sorolni a *rékas* 'mosatlan edény' értelmezését is, melynek töve a szótár szerint rokon a *rököny*, *rökönyödik* tövével. Ezen szavak között látszólag nincs semmiféle össze-*függés*, viszont ha tudjuk, hogy utóbbiak egyik alapjelentése 'gabonaneműek rohadó, porhanyó állapota, midőn a sok nedv miatt megpárlanak', akkor azonnal világossá válik a piszkos, bűzös mosatlan edényekkel mutatott párhuzam (megjegyzendő, hogy mind alakilag, mind jelentésbelileg a sorba illik a *rohad* ige töve is).

1b) A második csoportba azok a szavak kerültek, amelyek a szótár szerint önmagukat értelmezik: a *dukki* olyan ujjas öltöny vagy mellény, amelyből ki kell dugni a kezünket, az elemezne ember elmeztelenült, a *széredék* pedig szü-*redék* aludttej. A baroméló köznyelvi megfelelője a *legelő*. A kifejezés vagy a szóösszerántáshoz hasonló módon alakulhatott ki (barmokat éltető hely) vagy az egyik szóelem kihagyásával majd a magánhangzó időtartamának megnyúl-*ásával* keletkezett (*baromlegelő* → *baromlegelő* → *baroméló*).

1c) A végére hagytam azokat a párokat, amelyek nem illenek bele az előző két csoport egyikébe sem. Idesoroltam egyrészt azokat a valódi tájszókat, ame-*lyek* kialakulásával kapcsolatban a szótár nem ad semmilyen fogódzót (*fenyér*

,vizenyős helyen tenyésző fűfélé’, *karajsó* ,szélső’, *tellegét*. ,integet, hadonászik’), illetve azt az egy párt (*vaka/karórépa*), amelynek nyelvjárási tagja bizonyíthatóan szláv/szlovák nyelvi hatás eredménye.

B/2) Három olyan valódi tájszót találtam a szótárban, amelyek valamelyik szócikk értelmező részében a címszó szinonimájaként jelennek meg: a *disznós* a *csürös*, a *balla* a *nádcímer*, a *süsü* pedig a *kis fejkötő* megfelelője.

C) Következzenek végül a Csallóközben használatos jelentésbeli tájszók: *borsoska*, *kantár*, *kiejt*. Mindhárom szó ismeretes a köznyelvben is, de más a jelentésük, mint a szóban forgó nyelvjárásban: a *borsoska* a mézeskalács megnevezése, a *kantár* a kalapot állhoz kötő szalagé, a *kiejt* igét pedig kisöpör jelentésben is használják. Első ránézésre mind a *borsoska*, mind pedig a *kiejt* esetében homonímiával állunk szemben, hiszen sem a ,borsos menta’ és ,mézeskalács’, sem pedig a ,vmit. akaratlanul elereszt, úgyhogy leesik’ és ,kisöpör’ jelentések között nincs szembetűnő összefüggés. Meg kell jegyezni azonban, hogy mivel a mézeskalács elkészítéséhez szükséges egyik alapvető fűszer a szegfűbors, így elképzelhető, hogy a megnevezés a rész–egész felcserélésén alapul. Megfontolandó továbbá az is, hogy miután a szemetet lapátra söpörjük, kidobjuk, kiejtjük a házból, vagyis talán érintkezésen alapuló kapcsolat van a két ige jelentései között. Ha ezek a feltételezések helytállóak, akkor a *borsoska* és a *kiejt* egyes jelentései nem homonim, hanem poliszém viszonyban állnak egymással. Ez a két példa nagyon jól szemlélteti, hogy a poliszémia és homonímia elhatárolása sok esetben problémás (vö. pl. Pethő 2006: 53–61; Lőrincz J. 2015: 50–51). Az utolsó szó minden kétséget kizáróan poliszém jelentésű, ugyanis a *kantár* nemcsak a ló irányítására szolgál, hanem szeles időben a kalapéra is.

4. Az ismertett tájszavak felhasználhatósági lehetőségei az oktatási folyamatban

Most pedig vegyük szemügyre, hogyan is használhatók fel a fent ismertett tájszavak a szlovákiai magyar középiskolai oktatásban! Azért a középiskolát választottam, mert egyrészt nagyobb a valószínűsége, hogy az egyes osztályok tanulói különböző településekről származnak, így több tájszót, esetleg más-

más kifejezéseket is ismernek, mint társaik, másrészt pedig, mert a középiskolai tananyag csak érintőlegesen foglalkozik a nyelvjárásokkal, vagyis szükség van a kiegészítésére. A szóban forgó tájszavak ismertetésének célja elsősorban a saját nyelvjárás elfogadtatása, ezáltal a megbélyegzés csökkentése, az értékmegőrzés, valamint a funkcionális-szituatív kettősnyelvűség kialakítása. Az iskola feladata ugyanis minden esetben a sztenderd nyelvváltozat jellemzőinek elsajátíttatása, így a diákok anyanyelvváltozatából hozott példák a nyelv sokszínűségének szemléltetésére, nem pedig a tanulók elbizonytalanítására szolgálnak. Ha a diák ismeri saját anyanyelvváltozatának jellemzőit (használati normáját), tudja, hogy azt milyen helyzetekben alkalmazhatja, akkor könnyebben nevelhető olyan tudatos beszélővé, aki a sztenderd nyelvváltozatot nem kizárólagosnak és előírónak tartja majd, hanem olyanak, amelynek szintén megvan a maga helye a megfelelő kommunikációs szituációban.

A tanárnak először meg kell beszélnie a diákokkal, mely szavakat ismerik a fent ismertetettek közül. A továbbiakban a tanulóknak meg kell határozniuk az általuk ismert tájszavak jelentéseit, illetve meg kell állapítaniuk, miben különböznek köznyelvi megfelelőiktől. Ha felismerik a különbségek mibenlétét, akkor arra is rájönnek, hogy milyen szemantikai viszony van a párok tagjai között, azaz melyik lexikológiai jelentésviszonyba tartoznak. A tanárnak arra is rá kell irányítania a tanulók figyelmét, hogy hogyan alakul ki a párok tagjai közti különbség. Itt egyrészt az alaki eltéréseket kell értelmezni (*almalóma, elég/ölig*), másrészt pedig a megnevezés eltérő motivációját (*lepke/repenccsek, takart/töltött káposzta*). Utolsó lépésként a tanulóknak néhány általuk eddig ismeretlen csalóközi tájszó jelentéseit kell megkeresniük, majd a fentiekben ismertetett módon besorolni őket a megfelelő lexikológiai jelentésviszonyba, illetve – ha van – megtalálni a megnevezésük köznyelvitől eltérő motivációját.

Lássuk összegezve a feladatsort:

1. Mely szavakat ismeritek és/vagy használjátok az alábbiak közül?

arzsag, bazsár, bedőzsmöl, cucorkál, csámolyog, dudu, dokány, es, gombóta, gya-mátol, hircál, keredzik, kukólkukko, lajmó, langaló, lepencs, letyved, méc, óma, öleg, sönnyedék, taraszol, banyalúd, császtava, dereglye, gilicze, kió, könyér, kutytyünadrág, megye, méncs, tónyaboronya, baromélő, csikmák, csoni, dukki, elemez-ne, fenyér, karajsó, rékas, repencsek, szérdék, takarc/skart, telleget, vaka, disznós, balla, süsü, borsoska, kantár, kiejt.

Mivel jómagam is a csallóközi nyelvjárást beszélem anyanyelvjárásként, ezért véleményem szerint a fentiek közül szinte minden tanuló (a Dunaszerdahely környéki falvakban és városokban legalábbis biztosan) ismeri a *hírgál*, *letyved*, *kukkól/kukó*, *óma*, *öleg*, *csikmák*, *csoni*, *elemezne*, *rékas*, *takart*, *telleget* szavakat. Ez azért fontos, mert ezeknek a tájszavaknak az ismeretében az első négy feladat megoldható.

2. Írjátok le a füzetekbe az általatok ismert tájszavak köznyelvi megfelelőit, majd *A magyar nyelv szótára* (CzF.) böngészhető változatának segítségével (<http://osnyelv.hu/czuczor/>) ellenőriztétek azokat! A szavak jelentését keressétek meg az interneten megtalálható *Magyar tájszavak és népies lexikai elemek adatbázisában* is, majd hasonlítsátok össze őket a szótárban találhatóakkal!

A köznyelvi jelentések ellenőrzésére azért van szükség, mert a diákok bizonyos szavakhoz tudnak ugyan jelentést kapcsolni, viszont az nem feltétlenül azonos a szótárban csallóközi jelentésként megadottal. A *Magyar tájszavak és népies lexikai elemek adatbázisának* szócikkei azért fontosak, mert az egyes tájszavak olyan jelentéseit is tartalmazzák, amelyeket a CzF. nem: pl. *gilice* → *iglice* és *gerlice*; *süsü* → *sapka* és *együgyű*; *dereglye* → *fedetlen hajó* és *csereklye*, létrát pótló ágasfa'. Az *Új magyar tájszótár* egyes kötetei is segítséget nyújthatnak a feladat megoldása közben, de azok sajnos az iskolák könyvtáraiból általában hiányoznak.

3. Állapítsátok meg, miben különböznek az egyes tájszavak köznyelvi megfelelőiktől (pl. *alma/óma*, *rékas/mosatlan edény*, *kantár/kantár*)!

Ennél a feladatnál a tanulóknak tudatosítaniuk kell, hogy a tájszavak és sztenderd megfelelőik egyes esetekben részleges, másokban pedig teljes alaki eltérést mutatnak. Ezzel kapcsolatban meg kell jegyezniük, hogy a részleges eltérést mutató tájszavakat alaki, a teljes eltérést mutatóakat pedig valódi tájszavaknak nevezik. A kantár szó azért érdekes, mert az előző feladat néhány példájához hasonlóan a tanulók ehhez is tudnak jelentést kapcsolni, viszont a Csallóközben használatos jelentés minden valószínűség szerint ismeretlen szá-

mukra. A jelentésbeli tájszókkal kapcsolatban tehát azt kell megjegyezniük, hogy azok megvannak ugyan a köznyelvben is teljesen azonos alakban, de ott mást (vagy mást is) jelentenek, mint a nyelvjárásban.

4. Állapítsátok meg, hogy az egyes párok tagjai melyik lexikológiai jelentésviszonyba tartoznak az alábbiak közül: *alakváltozatok* (variánsok), *szinonimák* (rokon értelmű szavak), *poliszémák* (többjelentésű szavak), *homonimák* (azonos alakú szavak).

Az alaki tájszók és sztenderd megfelelőik variánsok/alakváltozatok (*letyved/löttyed, sönnyedék/sennyedék*), a valódi tájszók és köznyelvi párjaik szinonimák (*csikmák/metélt tészta, rékas/mosatlan edény*), a jelentésbeli tájszók pedig poliszém, esetleg homonim viszonyban állnak párjaikkal (*kantár, borsoska*). Az utóbbi két lexikológiai jelentésviszonyba való besorolás nemcsak a köznyelvi lexémák esetében problémás (vö. pl. Pethő 2006: 53–61; Lőrincz J. 2015: 50–51), hanem a nyelvjárási és köznyelvi tagú párok esetében is, ugyanis: ha a beszélőközösség legtöbb tagja érezi is az összefüggést pl. a *kantár* szó 'szájfék' és 'kalapot állhoz kötő szalag' jelentései között (ennek alátámasztásához természetesen objektív adatokra lenne szükség), a *süsü* 'sapka' és 'együgyű' jelentései közötti kapcsolat megléte már nem feltétlenül mindenki számára egyértelmű.

Mivel a jelentéstani tananyag csak a középiskola 3. osztályában, vagyis egy évvel a nyelvváltozatok tárgyalása után következik, ezért mindenképpen át kell ismételni az idevágó ismereteket, amellyel a tanulók utoljára a 9. osztályban találkoztak ismétlésként!

5. Próbáljátok meghatározni, hogyan alakul ki a különbség a következő párok tagjai között (*lepke/repencsek, töltött káposzta/takart*)!

Ennek a feladatnak a célja a köznyelvi és tájszavak létrejöttét eredményező eltérő motiváció bemutatása. Mivel a fentiekben már ismertettem a feladatban szereplő párok kapcsolatát, így azt itt újra nem részletezem.

6. Keressétek meg az 1. feladat tájszavai közül 5 állatokat nem ismert jelentéseit, majd állapítsátok meg, hogy a tájszók melyik csoportjába tartoznak, illetve, hogy köznyelvi párjukkal melyik lexikológiai jelentésvizonyba sorolhatóak. Az 5 szó között legyen legalább egy olyan is, amelynek más a motivációja, mint köznyelvi megfelelőjének!

Ez a feladat arra szolgál, hogy a tanulók elmélyítsék a tájszavakkal kapcsolatos tudásukat. Néhány lehetséges megoldás: a *csámolyog/támolyog*, *dada/dudu*, *anyalúd/banyalúd* párok tagjai alakváltozatok, tehát a tájnyelvi tagjuk alaki tájszó. A *telleget/integet*, *vaka/karórépa*, *baromélő/legelő* párok elemei szinonimák, ahol a nyelvjárási változat valódi tájszó, azzal hogy az utolsó pár megnevezésének motivációja is eltérő. A *kiejt* ige 'vmit. akaratlanul elereszt, úgyhogy leesik', illetve 'kisöpör' jelentései között nincs összefüggés, vagyis a nyelvjárási és a köznyelvi alak homonimák.

5. Befejezés

Dolgozatomban *A magyar nyelv szótárának* csallóközi vonatkozású tájszavait ismerttettem, majd bemutattam egy rövid feladatsort, melynek segítségével azok beépíthetők a szlovákiai magyar nyelvjárásokkal kapcsolatos középiskolai nyelvtani tananyagba. Mivel azonban Szlovákia területén nemcsak a közép-dunántúli–kisalföldi, hanem a palóc, valamint az északkeleti nyelvjárást is beszélnek, ezért érdemes lenne megvizsgálni a CzF. szótár azon szócikkeit is, amelyek teljesen vagy részlegesen kapcsolódnak az utóbbi két nyelvjáráshoz. A vizsgálat után szintén hasznos lenne egy-egy olyan feladatsor létrehozása, amelyek a palóc és az északkeleti nyelvjárási régió néhány lexikai és jelentéstani jellemzőjével ismertetik meg a szlovákiai magyar diákokat.

Felhasznált irodalom

- [CzF.] = *A magyar nyelv szótára* I–VI. Czuczor Gergely – Fogarasi János. „Arhenaem” Irodalmi és Nyomdai Társulat. Pest.
- Magyar tájszavak és népies lexikai elemek adatbázisa*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- [ÚMTsz.] = *Új magyar tájszótár I–V*. B. Lőrinczy Éva (főszerk.) 1979–2010. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Bolgár Katalin – Bukorné Danis Erzsébet 2012. *Magyar nyelv az alapiskola 9. osztálya és a nyolcosztályos gimnázium 4. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
- Horváth Katalin 2008. Az etimológia elvei. In: Büky László – Forgács Tamás (szerk.): *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei V*. Szegedi Tudományegyetem BTK – Magyar Nyelvészeti Tanszék. Szeged. 59–70.
- Iglai Edit 2012. *Kognitív nyelvészet és dialektológia: Kísérlet a kognitív megközelítés nyelvjárási lexikológiában való alkalmazására*. Kézirat. Nyíregyházi Főiskola. URL: http://www.szocdial.nyf.hu/tanulmanyok/2012_06.pdf (Letöltve: 2017. március 20.)
- Lőrincz Gábor 2015. A kisebbségi nyelvhasználat jellegzetességeinek megjelenése a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig: Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának válogatott tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiból*. EKF Líceum Kiadó. Eger. 63–72.
- Lőrincz Julianna 2015. *Jelentéstani alapismeretek*. Szakképző és Felnőttképzési Intézet. Komárom.
- Pethő József 2006. *Jelentésstan*. Bölcsész Konzorcium. Nyíregyháza.

Abstract

How to teach provincialisms found in A magyar nyelv szótára

In my paper I deal with provincialisms in A magyar nyelv szótára which are used in the specific Hungarian dialect of the Csallóköz (Great Rye Island). I analyse the types (real, formal and meaning related dialect words) and the motivation of establishment of these words and also their usage in education (expansion of the vocabulary, rating into semantic relationships). Dealing this question is important, because the acquisition of the Hungarian standard dialect should be based on the specific dialect not only among the majorities but also among the minority speakers.

Abstrakt

Použitelnosť v edukačnom procese žitnoostrovských nárečových slov nachádzajúce sa v slovníku A magyar nyelv szótára

V mojej práci skúmam žitnoostrovské nárečové slová nachádzajúce sa v slovníku A magyar nyelv szótára. Zaoberám sa typizáciou (ozajstné, tvarové a významové dialektizmy) a motiváciou vzniku týchto slov, a aj ich použitelnosťou v edukačnom procese (napr. rozšírenie slovnej zásoby, zaradenie do lexikologických významových vzťahov). Skúmanie tejto otázky je dôležité z tohto dôvodu, lebo východiskom vo výučbe štandardnej variety maďarského jazyka nielen vo väčšinovom, ale aj v menšinovom prostredí by muselo byť nárečie študentov.

METSZÉSPONTOK: STILISZTIKAI ISMERETEK A MAGYARNYELV- ÉS AZ IRODALOMTANKÖNYVEK-BEN

1. Bevezetés

A stilisztika, mint ez közismert, határtudomány: a nyelv- és az irodalomtudomány határsávjában helyezkedik el. Ez a határhelyzet egyebek mellett abban is jelentkezik, hogy stilisztikai ismeretek a közoktatásban mind az általános iskolában, mind a középiskolában az anyanyelvi és az irodalomórákon is megjelennek. Ilyen értelemben a stilisztikának „híd-szerepe” van, amely szerep számos kiváló szakmódszertani lehetőséget kínál mind az ismeretek kialakítása, mind elmélyítése vagy akár a készségfejlesztés területén is.

Most természetesen nincs arra lehetőségem, hogy rendszerszerűen megvizsgáljam azt, hogy milyen eloszlásban, milyen átfedésekkel és milyen lehetőségekkel vannak jelen a stilisztikai ismeretek a két különálló, valójában mégis a gyakorlatban sokszor inkább egynek tekinthető tantárgy ismeretanyagában, illetve tankönyveiben. Így néhány (remélem, azért kellően szemléletes) példa alapján, „összehangoló” szemléletmóddal, ezáltal az anyanyelvi nevelés és az irodalomtanítás hatékonyabb ismeretátadási és készségfejlesztési lehetőségeit keresve azt kívánom bemutatni, hogy miképpen kapcsolódnak össze egyes nyelvi jelenségek a nyelvben és a nyelvelírásban, és ennek alapján hogyan kapcsolható össze az ezekhez tartozó ismeretanyag vagy gyakorlás a tankönyvekben és az oktatásban.

A vizsgált tankönyvek körét is a rendelkezésemre álló keretekhez igazítottam. Az általam leginkább ismert észak-kelet magyarországi régióban többnyire az OFI-tankönyveket, a kísérleti tankönyveket használják, így most csak ezekkel foglalkozom. Természetesen célszerű lenne a továbbiakban kiterjeszteni

¹ Nyíregyházi Egyetem, Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

a vizsgálatot más tankönyvcsaládokra is.

Egy fontos területet választottam ki mintegy szemléltetésként: a szóképek témakörét, ezen belül is a metafora tankönyvekbeli megjelenéséről, tanításáról fogok szólni. (A rendelkezésemre álló keretekhez igazodva nem foglalkozom most különböző stilisztikai rendszerek összevetésével, azaz olyan – egyébként természetesen igen fontos – kérdésekkel, hogy a funkcionális stilisztika vagy például a kognitív stilisztika milyen felfogásban, milyen terminusokkal, milyen rendszerezésben tárgyalja a szóképeket, csak a tankönyvekre és az ezekhez tartozó munkafüzetekre szorítkozom e tekintetben.)

Hadd utaljak legalább röviden arra is bevezetésemben, hogy bizonyára hasznos lenne egy olyan összevetés is, amely nem témakörökből, témákból, hanem az évfolyamokból indul ki, és az a vizsgálat szempontja, hogy az egyes évfolyamokon mennyiben és miképpen kapcsolható össze a stilisztikai ismeretek tanítása.

2. A metafora a magyarnyelv- és az irodalomtankönyvekben

» **A metafora**

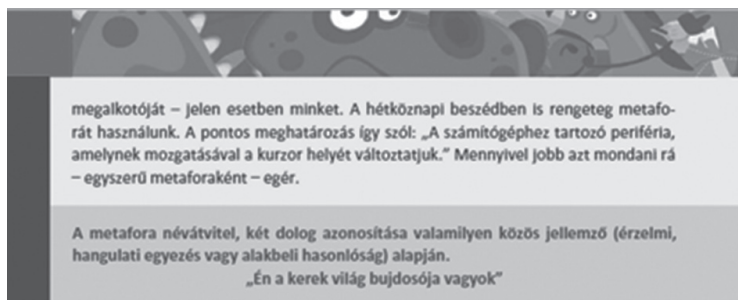
Amikor a huszárok kardja megcsillan a napfényben, azt így adja tudtunkra a költő: „Hát sugarát a nap fegyverekre lőtte”. Szinte felkiáltanánk: de hiszen a nap nem tud lövöldözni! A nagy hidegről szólva pedig így ír: „Bármilyen nagy hideg volt, megbirkóztam vele”. S mi megint belekötögnénk: de hiszen csak emberrel lehet birkózni, a hideggel nem!

Miért fogalmaznak a költők ilyen szokatlan módon? Mert sokkal hatásosabb jelek, mint a hétköznapi beszéd. Meglepetést okoznak, hiszen egy idegen dolog nevét használják fel. A birkózás képét veszik kölcsön az erőfeszítés kifejezésére, a lövés képét alkalmazzák az erős napsugár leírására. Az ilyen képeket metaforáknak, magyarul névátvitelnek nevezzük. A metafora két dolog azonosítása érzelmi, hangulati egyezés vagy alakbeli hasonlóság alapján. Két elemből áll, az azonosítóból és az azonosítottból („Iluska az, Jancsi szívének gyöngyháza.”). Ha mindkét elem szerepel, teljes metaforáról („Szívemnek gyöngyháza, lelkem iluskája!”), ha csak az azonosító szerepel, hiányos metaforáról („Utószor látlak én, szívem szép tavaszai) beszélünk.

Figyeld meg, mennyivel erőteljesebb az 5. fejezet viharjelenetében ez a kifejezés: „Nagy égiháború volt keletkezéskor”, mint ha azt hallanánk: zivatar közeledett. A nyelvi jel így sokkal erősebben hat ránk, és a kép élénkebb munkára ösztönzi a jelentés



99



1. ábra. Irodalom, tankönyv, 5.o., OFI, 2016-os kiadás, 99–100.

Először hadd jegyezzem meg, hogy a fogalmat felvezető indukciós anyagban szereplő *lőtte* megszemélyesítés, tehát nem jó példa. Főleg annak tükrében, hogy a tankönyvhöz tartozó munkafüzetben [42. o.] van egy ilyen feladat:



5. Összekeveredtek a költői eszközök, tegyél rendet!

Megszemélyesítések	Metaforák	Hasonlatok
„Halovány sugára már csak alig csillog, / Mint gyorsan kiröppent fohász, eltűnt végre”	„oly halovány, mint az elfogyó hold”	„Szívemnek gyöngyháza, lelkem Iluskája”
„galambom, gerlicém”	„sugarát a nap fegyverekre lőtte”	„A torony bámult rá”
„Ez a kis leányzó volt az én örömem, / Az egyetlen rózsza tuskés életemen”	„Elváltak egymástól, mint ágtól a levél”	„Nézte őt a kék ég, a fényes nap”

2. ábra. Irodalom, munkafüzet, 5. o., OFI, 2016-os kiadás, 42.

Témánk szempontjából azonban fontosabb a következő rész:

„**Miért fogalmaznak a költők ilyen szokatlan módon?** Mert sokkal hatásosabb jelek, mint a hétköznapi beszéd. Meglepetést okoznak, hiszen egy idegen dolog nevét használják fel. A birkózás képét veszik kölcsön az erőfeszítés kifejezésére...”

Több problémát is felvet ez az értelmezés. Először is: minősíthető-e **szokatlannak általában** a metafora használata, vagy minősíthetők-e akár konkrétan a példának hozott metaforák (?), a *lötte* és a *megbirkózik* szokatlannak?

A kognitív metaforaelmélet szerint: nem, de úgy gondolom, hogy még a hagyományos stilisztika szerint sem. Gondoljunk csak a példaként hozott *megbirkózik* kapcsán ilyen hétköznapi mondatokra:

A besztercei Andrei Muresanu Középiskolában 14 diák birkózott a nem kevés fantáziát, alkotókészséget igénylő tételekkel.

A Balaton déli partja 13 kempingjének és számos exkluzív nyaralóházának működtetője ugyanis már évek óta nehezen tud megbirkózni a gazdálkodás gondjaival. (A példák a Magyar Nemzeti Szövegtárból származnak).

Abba a (második) kérdésbe most nem szeretnék részletesebben belemenni (hogy a tankönyvszerzőt idézzem: „belekotyogni”), hogy egyáltalán tekinthető-e a második példa (*megbirkózik*) költői metaforának (ti. ez itt a költői nyelvhasználat példaként szerepel, vö. „így adja tudunkra a költő”; „Miért fogalmazzanak a költők ilyen szokatlan módon?”) vagy egyáltalán metaforának. Röviden azonban hadd mondjak annyit, hogy metafora volna legalábbis kétséges,² az pedig biztos állítható, hogy nem költői metafora. Magam is egyetértek ugyanis azzal a felfogással, amely szerint a költői metaforák esetében nem jön létre a szótári értelemben vett többjelentésűség, poliszmia (bővebben l. Kemény 2002: 80–86; a poliszmia és a metafora viszonyára alább még visszatérek majd). Márpedig a (*meg*)*birkózik*nak a tankönyvi példában is szereplő jelentése szótározva van:

2 Hasonló problémára mutat rá Kemény Gábor (2002: 84–85; a kiemelés tőlem: P. J.) a röpködnek kapcsán: „Metafora-e még a többjelentésű szó? 1998 júliusában az egri anyanyelv-
oktatási napokon Gáspári László előadása [...] kapcsán élénk vita bontakozott ki arról,
nevezhető-e metaforának a most következő Csoóri Sándor-versszak *röpködnek* állítmánya:

s a futóárkos, tavaszi földek fölött is
úgy röpködnek mélyrepülésben a puskagolyók,
mint bogarakra vadászó fecskék.

(Te, Napra éhes; Csoóri 1989: 37)

Szerintem ez a *röpködnek* nem metafora, mások szerint viszont az. [...] Nekem abban a vitában az volt a véleményem, hogy mind a két jelentés – tehát a levegőben mozgó tárgyra vonatkozó éppúgy, mint a szárnyas állattal kapcsolatos – régóta szótározva van, ami azt mutatja, hogy már egyikük sem tekinthető eleven nyelvi képhez.”

3. *vál* Erőfeszítés árán igyekszik legyőzni vmit, küzd vele. **-ik az árral.**

De természetesen arra a pozitívumra is figyelniük kell, hogy – mintegy önellentmondással, azaz a fent kiemeltéknek, azaz a költői, „szokatlan” és a hétköznapi nyelvhasználat szembeállításának ellentmondva – az is szerepel itt a tankönyvi szövegben, hogy

„a hétköznapi beszédben is rengeteg metaforát használunk. A pontos meghatározás így szól: »A számítógéphez tartozó periféria, amelynek mozgatásával a kurzor helyét változtatjuk.« Mennyivel jobb azt mondani rá – egyszerű metaforaként – egér.”

(Kicsit zavaró itt az *egyszerű metafora* kifejezés, ti. nem egyértelmű a jelentése. Korábban ugyanis a „magyar stilisztikai hagyomány szerint” (Kemény 2002: 97) egyszerűnek [esetleg implicitnek vagy egytagúnak is] nevezett metaforát hiánysóként kategorizálta a tankönyv: „ha csak az azonosító szerepel, **hiánys metaforáról**” [„Utószór látlak én, szívem szép tavasza!”] beszélünk.” Az egyszerű tehát itt azt is jelentheti, hogy ’nem költői’ és azt is, hogy ’implicit’, ’egytagú’. Megjegyzem, szerintem az „Én a kerek világ bujdosója vagyok” semmiképpen sem jó példa: én nem is tartom metaforának, de ha annak is vennénk, akkor sem prototipikus, márpedig a jó példának a fogalom kialakításakor, elsődleges rögzítésekor annak kell lennie.)

Folytassuk az 5. osztályos irodalomtankönyvhöz tartozó munkafüzettel (OFI, 5.o., 2016-os kiadás). Ennek bevezetőjében (3. o.) – nagyon helyesen: a szépirodalmi és a hétköznapi nyelvhasználatot összekötve – ez olvasható:

„Munkafüzetünk az ötödikes tananyagot dolgozza fel. Egyik célja, hogy segítségetekre legyen a művek megértésében, és így eligazodjatok a nektek ajánlott költemények, mesék és elbeszélések világában. A másik cél, hogy **az irodalomórán tanult kifejezőeszközöket (mint például mo-**

3 Vö. Kemény (2002: 97): „Ha a kijelentés nyelvi felszínén csak a képi elem van jelen, a tárgyi nincs (mibenlétét csak a kontextus alapján következtethetjük ki), a metafora implicit (in absentia), a magyar stilisztikai hagyomány szerint: egyszerű). Idegen hatásra előfordul a magyar szakirodalomban a hiánys, sőt a csonka metafora elnevezés is, ezeket azonban – részint pontatlanságuk, részint negatív konnotációik miatt – írásaiban mindig kerültem.”

tívum, metafora, megszemélyesítés, hasonlat) a hétköznapi életben is tudjátok alkalmazni.”

A kiemelt cél átvezet a magyar nyelvi órákhoz, térjünk is át az 5. osztályos magyar nyelvi taneszközökre. Ezekben **nem jelenik meg** közvetlenül témaként a szókép, a metafora. Ugyanakkor vannak olyan témák, feladatok, amelyek jó lehetőséget kínálnak az „integráció”-ra, azaz a stilisztikai ismereteknek a „két tantárgy”-ban összekapcsoltan történő megjelenítésére és alkalmazására, és így „kerek”-ké tételéhez. Két példát említek most: egy tankönyvit és egyet a munkafüzetből. Az előbbi inkább az ismeretkialakításhoz, a másik inkább a készségfejlesztéshez kötődik.

A poliszémia témáját feldolgozó tankönyvi részben ez áll:

TÖBBJELENTÉSŰ SZAVAK ■ Egy-egy szó jelentése kapcsán azonban sokszor járunk úgy, hogy a mondatba foglaláskor szembesülünk vele: több jelentését is ismerjük. Ezek a **többjelentésű szavak**. Lehet, hogy neked egyféle jelentés jut eszedbe a *levél* szóról: a növény egyik része. Osztálytársad – aki tegnap írt levelet egy barátjának – azonban esetleg másik jelentésre gondol. A papírra írt és elküldött üzenetnek a neve is *levél*.

Fontos, hogy azt a szót nevezzük csak többjelentésűnek, amelynek **jelentései között van kapcsolat**, vagyis az **egyik jelentés a másiktól származik**. Ennek oka lehet például az, hogy a két dolog külsőleg hasonlít egymásra, vagy érintkezés van a két szó között. A *levél* esetében ez a kapocs nyilván a fa levelének lapossága volt. Ezek után már tudod, hogy mi az összefüggés a *körte* szó kétféle jelentése között: a két dolog alaki hasonlósága. Ugyanígy adódhatott, hogy a számítógéphez kapcsolható alkatrész az *egér* elnevezést kapta a kicsi, hosszú farkincájú állathoz való hasonlósága miatt. Nézz körbe, és találsz még ilyen kapcsolatokat a környezetben!


Az egy hangalak – több jelentés jelölése: $H \left\langle \begin{matrix} J_1 \\ J_2 \end{matrix} \right\rangle$

Természetesen valamilyen elvontabb fogalomra, jelenségre is használhatunk egy már ismert kifejezést. A nyelv a világ változásával együtt élő, formálódó közeg. Szinte naponta születnek teljesen új jelenségek, amelyeket meg kell neveznünk. Ha az adott dolog emlékeztet valamire, akkor annak a megnevezését, nevét adjuk az újnak is: így könnyebb megjegyezni. Így voltak ezzel elődeink is, ezért van annyi többjelentésű szó a nyelvekben.

Ha összekötjük ezt a (3) részt az irodalomtankönyv idézett (1) részével, „két legyet üthetünk egy csapásra”: egyfelől elmélyíthetjük a tanulók metaforáról való tudását, másfelől a poliszémiát is jobban fogják érteni. A tankönyvi szöveg ugyanis lehetőséget ad annak a fent már általam is említett ténynek a megvilágítására, körüljárására, hogy a metafora és a poliszémia **nem azonosítható**, ugyanakkor metaforák **gyakran vezetnek** poliszémiához.⁴ Mint látjuk, itt, a (3)-ban éppen az „irodalmi” (= irodalomtankönyvi) egér példája szerepel. Az *egér* azért is tanulságos, mert átmeneti állapotban van, képi jellege még nem kopott meg, azaz érzékelhető metafora volta is, ám már az ÉKsz. (2003) szótározta, tehát „félíg-meddig poliszém” szóról beszélhetünk:

4. *Inf* Az az asztallapon v. egérpadon mozgatható eszköz, amellyel a számítógépen a kurzor helyzete változtatható.

Nézzük most meg a következő munkafüzeti feladatot:

8. Keress legalább 4-4 rokon értelmű szót az alábbi megszólításokhoz! (Használhatsz online vagy hagyományos szinonimaszótárt! Szinonima = rokon értelmű szó) 

haver: _____

apu: _____

szerelmem: _____

igazgató: _____

tesó: _____

4. ábra. Magyar nyelv, munkafüzet, OFI, 2016-os kiadás, 5. o., 13. o.

⁴ Pethő Gergely (2004: 25–26) összefoglalását idézve: a poliszémia egyik forrását „olyan általános kognitív műveletek alkotják, amelyek a fogalmainkon operálnak, és bizonyos módokon egymással kapcsolatba hozzák őket. A kognitív szemantikusok legalább két alapvető fajta ilyen kognitív műveletet feltételeznek: a fogalmi metaforát és a metonímiát. [...] Vegyünk például egy [...] fogalmi metaforát: EGY TÁRGY EGY EMBERI TEST. Ha ezt a metaforát olyan tárgyra alkalmazzuk, amelynek vannak kiálló, vétagokra emlékeztető részei, ezeket hívhatjuk *kar*-nak vagy *láb*-nak. Így beszélhetünk szék *karjá*-ról vagy hegy *lábá*-ról. Ezek olyan, nyilvánvalóan lexikalizált használatai a *kéz* és *láb* szavaknak, amelyeket az említett fogalmi metafora motiválhat.” helyesen: hívhatjuk *kar*-nak vagy *láb*-nak. Így beszélhetünk szék *karjá*-ról vagy hegy *lábá*-ról. Ezek olyan, nyilvánvalóan lexikalizált használatai a *kéz* és *láb* szavaknak, amelyeket az említett fogalmi metafora motiválhat.”

A megoldásban megjelenő szinonimák lehetnek metaforikus vagy metaforikus eredetű, poliszém megnevezések is, például ezek:

szerelmem: *angyalom, galambom, gyémántom, kincsem, nyuszikám* stb.
igazgató: *főmufti, mufti, fej* (?) stb.

Ezeknek a szinonimáknak a megbeszélése szintén olyan metszéspont lehet, amely – különösen további adekvát hétköznapi vagy szépirodalmi példákra való hivatkozásokkal – hatékonyan szolgálhatja mind az anyanyelvi, mind az irodalmi nevelés igazi: azaz a korszerű szakmódszertani alapelveknek megfelelő, tehát nyelvhasználat-központú, motiváló és készségfejlesztő feladatainak megvalósítását.

Számos a metaforákat közvetlenül tárgyaló vagy közvetve érintő rész van a 6–8. és a 9–12. osztályos taneszközökben is, ezekről azonban most nincs lehetőségem bővebben szólni. Általánosságban azonban legalább annyit hadd említsek, hogy minden évfolyamon kínálnak olyan lehetőségek, amelyekkel a funkcionális, nyelvhasználat-központú nyelvszemlélet és szakmódszertan jegyében a hatékonyságot segítő „híd”-akat lehet építeni az irodalomtanítás és az anyanyelvi nevelés között. Különösen kiemelkedő szerepe van a 10. évfolyamnak, ahol a magyar nyelvi tananyag egyik nagy témaköre a stilisztika, és ezen belül természetesen a szóképek – így a metafora is – kitüntetett figyelmet kapnak. A tankönyv itt több stílusréteg bemutatásakor is – nagyon helyesen – rámutat arra, hogy a metafora a hétköznapi nyelvhasználatnak is lényegi eleme. Például a tudományos stílusról szólva:

„A tudományos stílus gyakran alkalmaz metaforákat. A bonyolult kémiai-fizikai-biológiai folyamatok leírásakor a metaforák segítik a megértést, lehetővé teszik az elvont, nehezen hozzáférhető fogalmak, jelenségek képszerűvé tételét. (Gondolj csak például a hőháztartás szak kifejezésre.)” (Magyar nyelv és kommunikáció, tankönyv, 10. o., OFI, 2016-os kiadás, 66.).

Vagy említhető itt a publicisztikai stílus jellemzése, ahol ráadásul még a szépirodalmi stílushoz való viszonyítás is megjelenik:

„Az irodalmi stílushoz hasonlóan nagy számban fordulnak elő különféle szóképek (pl. metafora) és alakzatok (pl. felsorolás, halmozás, fokozás). Fontos szerephez jut a publicisztikai stílusban a metafora, mivel hangsúlyos a szöveg képszerűsége, figyelemfelkeltő jellege. A képszerűség segíti a megértést, így szélesebb rétegek számára válik »fogyaszthatóvá a szöveg«, ugyanakkor színesíti, szórakoztatóbbá teszi a szöveget” (i. m. 70.).

3. Összegzés

A fentiekben tárgyalt „metszéspont”-ok, vagyis annak vizsgálata után, hogy az egyik legfontosabb stilisztikai fogalomhoz, a metaforához közvetlenül vagy közvetve tartozó ismeretek miképpen jelennek meg a magyar nyelv- és irodalomtankönyvekben, röviden a következő főbb tanulságok fogalmazhatók meg összegzésként:

- a magyar nyelv- és irodalomtankönyvekben egyaránt jelen vannak stilisztikai ismeretek,
- ezek tudatos összekapcsolása szakmódszertani szempontból mindenképpen célszerűnek, sőt szükségesnek tűnik mind az ismeretek elmélyítése, mind a készségfejlesztés szempontjából,
- szükségesnek tűnik a tankönyvek áttekintése abból a szempontból, hogy megfelelőek-e a fogalomértelmezések, különös tekintettel az ezeket megalapozó nyelvi példákra.

Végezetül hadd hangsúlyozzam a téma jelentőségét, pontosabban azt a meggyőződésemet, hogy igen hasznosak lennének a további vizsgálatok ezen a területen, illetve ezek eredményeinek alkalmazása a gyakorlatban. Két oldalról érdemes közelítenünk: a hétköznapi és a költői nyelvhasználat felől. Miért fontos a metafora a hétköznapi nyelvhasználatban? Azért, mert ahogyan a kognitív stilisztika mondja, a metafora „az emberi gondolkodásnak és megértésnek elengedhetetlen kelléke” (Kövecses 2005:14). És miért érdemes foglalkoznunk elméleti szinten is a költői metaforákkal és általában a stilisztikával? Azért, mert ahogyan Babits Mihály írja az Irodalmi nevelés című esszéjében: „egy kiváló költőt vagy íróat olvasva, lelked a költő lelkével együtt fut, lát és dolgozik. Uj-

jongva fut hegyeken, mezőkön és változatos messze tájakat lát. **De csak akkor, ha követni tudod a költőt, elképzeled metaforáit, megérted célzásait: máskülönben olyan vagy, mint a vak ember a legszebb vidékeken. Stilisztikailag műveletlen embernek a legszebb könyvek mintha idegen nyelven volnának írva**” (Babits 1978 [1909]: 91; a kiemelés tőlem: P. J.).

Felhasznált irodalom

- Babits Mihály 1978 [1909]. Irodalmi nevelés. In: Uő.: *Esszék, tanulmányok*. I. Szépirodalmi Könyvkiadó. Budapest. 87–99.
- Kemény Gábor 2002. *Bevezetés a nyelvi kép stilisztikájába*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Kövecses Zoltán 2005. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex. Budapest.
- Pethő Gergely 2004. *Poliszémia és kognitív nyelvészet. Rendszeres főnévi poliszémiatípusok a magyarban*. Doktori értekezés. ELTE – elméleti nyelvészeti program.

A vizsgált tankönyvek

- Csontos Attila – Legeza Márton 2016. *Irodalom. Tankönyv*, 5. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. H. n.
- Dr. Baranyai Katalin 2016. *Irodalom. Munkafüzet*, 5. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. H. n.
- Baloghné Biró Mária – dr. Baranyai Katalin – dr. Tóth László 2016. *Magyar nyelv. Tankönyv*, 5. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. H. n.
- Baloghné Biró Mária – Pobožnszy Ilona 2016. *Magyar nyelv. Munkafüzet*, 5. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. H. n.
- Dr. Hegedűs Attila 2016. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv*, 10. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. H. n.

Abstract

Intersections: Stylistics in Hungarian Language and Literature Schoolbooks

Stylistics is an interdisciplinary field: it is situated at the crossroads of linguistics and literary criticism. That is why stylistics fulfils the role of a „bridge” in education as well. The present paper discusses methodological options with which teaching literature and linguistics can be connected in the areas of mediating and deepening knowledge and skills development in primary and secondary school. The corpus of the investigation is provided by schoolbooks published by the Hungarian Institute for Educational Research and Development (OFI).

Abstrakt

Prieniky: štylistické znalosti v učebniciach maďarského jazyka a literatúry

Štylistika je „hraničná” disciplína: nachádza sa na hranici lingvistiky a literárnej vedy, preto je štylistika „mostom” vo vzdelávaní. Štúdia skúma odborno-metodický problém a tie možnosti, ktoré sú spojené s výučbou gramatiky a literatúry v oblasti vytvárania, prehľbovania znalostí a rozvoji zručností. Podkladom skúmania sú učebnice Výskumného a vývojového ústavu pre učebnice v Maďarsku (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet).

SZÖVEGTÍPUS ÉS TUDÁSÁTADÁS, AVAGY LEHETNE-E TANKÖNYV EGY MESEREGÉNY?²

1. Bevezetés

Napjaink átalakuló pedagógiai gyakorlatában a tankönyvi szövegek célja és szerepe is megváltozik. A hagyományos, ismeretterjesztő jellegű, információátadó tankönyvszövegek olyan pedagógiai paradigmába illeszkednek, amely a tanulást mások által már feldolgozott ismeretek elsajátításaként értelmezi; az ezen túlmutató, tapasztalatokra, példákra, kísérletekre építő, ún. indukciós szövegek alkalmazásának gyakorlata pedig az empirikus ismeretelméleten alapszik; a konstruktivista pedagógia szemlélete és érvényesítése azonban más jellegű tankönyvszövegeket igényel. A megújuló pedagógiai szemlélet a felhasznált szövegek lehetséges szerepeinek és típusainak átértékelését követeli meg. Tanulmányomban a nyelvtanítás példáján annak bemutatására törekszem, hogy a mese műfaja hogyan, milyen feltételekkel működhet hatékonyan a tudáskonstruálás folyamatában.

2. Tankönyvszöveg és szövegtípus: változó pedagógiai igények – változó szövegtípusok

A tankönyvszövegek érthetőségének, felhasználhatóságának kritériumait vizsgálva (vö. Eöry 2006) azt a tényt is szükséges figyelembe venni, hogy a tanítás-tanulás folyamatában szövegtipológiailag, a szövegfajtákat tekintve kü-

¹ Eszterházy Károly Egyetem BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék

² A tanulmány az OTKA 100717 (Funkcionális nyelvészeti kutatás) pályázat támogatásával készült.

lönböző szövegek vesznek részt, így a tankönyvekben is igen eltérő funkciójú szövegek szerepelhetnek.

Kognitív kiindulópontú, cselekvéseméleti keretben a szövegtípusok olyan mintákként, sémákként értelmezhetők, amelyek egy sajátos beszédesemény megvalósulásaihoz kötődnek, azokból kiindulva jönnek létre és működnek, majd a kommunikatív igényeknek megfelelően rögzülnek, konvencionálizálódnak, illetve formálódnak, alakulnak át (Taavitsainen 2001: 139–140; Tolcsvai Nagy 2006: 67; Kuna 2016: 385–390; Kuna–Simon 2017). Az egyes szövegtípusokat tehát alapvetően meghatározza az a kommunikatív esemény, amelyben szerepet kapnak; a résztvevők szándékai, elvárásai, mentális állapotai, illetve az a cselekvés, amelyet az interakcióban a résztvevők végrehajtanak. Ezeknek a tényezőknek az érvényesülése hozzájárul a szövegtípusok keletkezéséhez, használatához, változásaihoz, fennmaradásához vagy eltűnéséhez (Kuna 2016; Kuna–Simon 2017).

A tankönyvszövegek a tudásátadás reflektált és intézményesített módozataihoz kötődnek, annak egyes mozzanatait képezik le, illetve használatuk annak a folyamatába ebbe épül be. A tanulás- és ismeretelméletek változásai révén azonban folyamatosan megújul a pedagógiai gyakorlat (vö. Nahalka 1997), aminek következtében a tankönyvszövegek egyrészt egy megváltozott folyamatban játszanak szerepet, másrészt a tanítás-tanulás műveleteinek a korábbiaktól eltérő szakaszait képezik le, ezért módosul a funkciójuk, és ezzel összhangban a szövegszerveződési sajátosságai is átalakulnak, illetve a korábban megszokottól eltérő szövegtípusok kaphatnak szerepet az oktatási folyamatban. Igazodva a tanítás-tanulás gyakorlatának módosulásaihoz (Takács 2015) a tankönyvszövegeként használatos szövegtípusok történetileg változnak, napjaink gyakorlata pedig egyértelműen jelzi, hogy új megoldásokra is szükség van a felhasznált szövegtípusok tekintetében.

A prototipikus tankönyvszöveg erősen kifejtő, egyszerűsített, tudományos ismeretterjesztő szöveg, érvelő vagy leíró szövegfajta (vö. Takács 2015: 12), amelyhez prototipikus kiegészítő szövegrészek, illusztratív szemelvények, a kifejtő szövegrészekre visszakérdező feladatok kapcsolódnak. Szerepet kapnak tehát ún. indukciós szövegek is (vö. Takács 2015: 13), amelyek kiinduló példaként, illusztrációként, mintegy tapasztalati anyagként szolgálnak egy-egy jelenség bemutatásához, megértetéséhez.

Ezek a szövegfajták meghatározó módon jellemzik a napjainkban használatban lévő tankönyveket is, kérdéses azonban, hogy illeszkednek-e a tanulásról alkotott elméletek változásaihoz, alkalmazhatók-e a változásokat igénylő pedagógiai gyakorlatban. Meglátásom szerint a deduktív, kifejtő, ismeretterjesztő szövegek az ún. első didaktikai paradigma (vö. Nahalka 1997: 27–28) szemléletéhez kapcsolhatók, ebben az értelmezésben ugyanis a tanulás a mások által már feldolgozott ismeretek elsajátítását jelenti. Ez az objektivista ismeretelméletre épülő megközelítés kötött nyelvi és gondolkodási formákat feltételez, a közvetített tananyag memóriára épülő felidézését, esetlegesen szó szerinti ismeretét várja el. A tanulás folyamatában a tankönyvszöveg szerepe ebben az esetben tehát az, hogy megjegyezzék, visszamondják, azaz tömör, kifejtett, egyértelmű, jól memorizálható, deduktív módon felépülő szövegeket követel meg. Nagy József pedagógia szempontú szövegtipológiája (2006) szerint ezek a szövegek a tudáskínáló szövegek közé sorolhatók, kérdéses azonban, hogy a konstruktivista pedagógia szemléletének értelmében a tudás létrejöttéhez valóban az ilyen szövegek járulnak-e hozzá leghatékonyabban.

A példákából, tapasztalatokból, kísérletekből való kiindulás pedagógiája, azaz a didaktika második paradigmája szerint a tanulás tapasztalatszerzés (vö. Nahalka 1997: 28–30). Ez az elképzelés az empirikus ismeretelméletre épül, nagymértékben támaszkodik a tanulók saját tapasztalataira, példákra, esetleg kísérletekre. A felhasznált szövegeket tekintve ehhez az elgondoláshoz illeszkednek az ún. indukciós szövegek, amelyek inspirációként, kiindulópontként szolgálnak egy-egy fogalom megértéséhez. Ezek a szövegek sokszor ún. élményszerző szövegek részletei (Nagy 2006), illusztrációs szerepük van. A „szemléltetés pedagógiájának” is nevezett második pedagógiai paradigma aktívabb szerepet szán a tanulónak, de anélkül, hogy rálátása lenne az ismeretszerzés kognitív folyamatainak természetére (Pálvölgyi é. n.: 9).

A konstruktivista ismeretelméletre építő harmadik pedagógia kiindulópontja szerint az emberi megismerés nem az információk tárolása, egyszerű felhalmozása a tudatban, hanem a tudás létrehozása, bővítése, konstruálása, ami személyes, aktív értelmezési folyamat. A konstruktivista pedagógia tagadja az induktivitás elsődlegességét, felfogása szerint ugyanis nincs értelmezés nélküli megfigyelés, a tapasztalatokat értelmezési keretek előzik meg. A tanulási folyamat ebben a szemléletben tehát állandó belső konstrukciót, a belső világ

folyamatos épülését, újraformálását jelenti (vö. Nahalka 1997; Kiss 2009; Pál-völgyi é. n.).

Mindezek értelmében a konstruktivista szemléletet követő pedagógiai gyakorlatban a hagyományos, az ismeretterjesztő, tudományos szövegek egyszerűsített változatát jelentő tankönyvszövegek csak kevésbé hatékonyak, illetve csak a felhasznált szövegek kisebb része lehet ilyen jellegű. A tapasztalatszerzés kognitív folyamatainak ismeretében az indukciós szövegek szerepe is átértelmeződik; olyan szövegtípusokra van szükség, amelyek lehetővé teszik a tudás aktív létrehozását, megkonstruálását. A tankönyvírás meghatározó kérdésévé kell ezért megítélésem szerint válnia annak, hogy mely életkorban melyek lehetnek azok a különböző szövegtípusok, szövegezési megoldások, amelyek képesek az értelmezésnek keretet adó, konstruktív folyamatokat kiváltó impulzusokat nyújtani.

3. Tudástípusok és szövegtípusok az anyanyelvi nevelésben

Az anyanyelvi nevelés céljai és feladatai is mindig függenek azoktól az el-képzelésektől, amelyeket az adott közösség, az adott társadalom a műveltség szerkezetéről, a tudásról, a taníthatóságról, a nyelvi tudás mibenlétéről elfogad (vö. Zimányi 2000).

Az elmúlt években előtérbe került a kompetenciafejlesztés fontossága, és bár az alapvető nyelvtani fogalmak megismerésének követelménye megmaradt, sőt fontos szerepet játszik az érvényben lévő kerettantervekben és tananyagokban, a nyelvről való alapismeretek közvetítése, a fogalomtanítás és az automatizált nyelvi tudás tudatosításának funkciója és hatékonysága, a kompetenciafejlesztő tananyagrészekhez való viszonya az anyanyelvi nevelés állandó kérdése, visszatérő, vitatott problémája lett (vö. Kálmán–Molnár 2009). Ez a kettősség, az összehangolhatóság nehézségei abból is adódnak, hogy a ryle-i megkülönböztetés alapján (1974) a beszélők nyelvi tudása „tudni hogyan”, a nyelvről való tudása pedig „tudni mit” típusú tudás, az anyanyelvi nevelésnek pedig a nyelvi tudatosság, reflexivitás kérdésköréhez kapcsolódva egyik feladata lehet ennek a kétarcúságnak a tudatosítása is.

Emellett azonban – a konstruktivista tudásfelfogás értelmében – a nyelvtani

fogalmak tanításának lehet egy olyan, önmagán túl mutató funkciója is, hogy a kategorizációtanítás egyik kiindulópontjaként, alapsémájaként működhet: a nyelvtani kategóriák tanítása, kialakítása és rendszerezése mint alapvető modellalkotó tevékenység, az oktatás folyamatában mintájává válhat más fogalomalkotási és rendszerezési módozatoknak. Azaz a nyelvtani fogalmak tanítása alkalmas lehet az elvont fogalmak konstruálásának felmutatására, az absztrakciós képesség fejlesztésére, a megismerés modellezésként való működtetésére.

A nyelvtanítás hagyományában, a nyelvtankönyvek tudásközvetítő megoldásaiban meghatározó módon érvényesül az első paradigma ereje: az előíró jellegű szemlélet, amely a nyelvtant valamiféle, a kognitív beágyazottságon kívüli szabályok rendszereként mutatja fel, definíció- és szabályközpontú tankönyvszövegeket eredményez (vö. Domonkosi 2010; Vukov Raffai 2012).

Az empirista paradigma hatása figyelhető meg a felfedezettő, induktív nyelvtanítás módszereiben: a kimeríthetetlen hétköznapi tapasztalati anyag, a tudni hogyan jellegű nyelvi ismeret kiaknázása nyilvánul meg a szövegbeágyazottság elvében, az indukciós szövegekből való kiindulásban, a feladatokon, példákon alapuló értelmezésekben, magyarázatokban (vö. Adamikné 2001: 212–214).

A nyelvről való ismeretek konstruktivista szemléletű közvetítésében azonban felmerül az a kérdés, hogy milyen szövegek, szövegtípusok lehetnek alkalmasak arra, hogy keretet adjanak az értelmezésnek, segítsék a tudás megkonstruálását.

Az anyanyelvi nevelés egyik feladata emellett a különböző típusú szövegekkel való megismertetés, a különböző szövegfajtákhoz igazodó, azokat felismertető olvasási stratégiák elsajátíttatása is. A kompetenciamérések már az alsó tagozatban is megkülönböztetik az élménykínáló (elbeszélő, narratív), a tudáskínáló (magyarázó, kifejtő) és az informáló (dokumentum, adatközlő, tájékoztató) szövegfajták megértését (Nagy 2006). A tanulás kognitív elméleteit, a konstruktivista pedagógia alapelveit figyelembe véve azonban kérdéses, hogy melyik az az életkor, amelytől kezdve már érdemes a nyelvezetüket és a motivációjukat tekintve is elkülöníthető élménykínáló és a tudáskínáló szövegeket külön kezelni. Az élménykínáló szövegfajták, azon belül is a mese műfaja ugyanis alkalmas lehet arra, hogy a gyerekek hétköznapi tudására építve mutasson be elvont fogalmakat, azaz a meglévő tudásrendszerükre alapozva,

értelmező aktivitást kiváltva (vö. Pálvölgyi é. n.: 8) konstruáltasson meg akár nyelvtani fogalmakat.

4. A mese mint az absztrakt tudás közvetítője

Az absztrakt fogalmakkal való első találkozásban, az absztrakt tudásrendszerek megalapozásában a mesés jellegnek, a narratívába ágyazottságnak meghatározó szerepe lehet. A mese, azaz egy fiktív narratíva ilyen használatának hátterét az evolúciós, kognitív poétikai megközelítések is alátámaszthatják, ugyanis a narratívák megértése a megismerés, az információátadás leghagyományosabb kerete (vö. Horváth 2014), az elbeszélések formájában hagyományozódó tudás komplexebb ismereteket képes közvetíteni, mint szabályok explicit kimondása, épp ezért a hagyományos mester–tanítvány viszony is a cselekedtetés és a narráció összekapcsolására épül (vö. Andó 2010).

A mese műfaja alkalmas a hétköznapi tapasztalatok, emberi viszonyok alapján elsajátított legelemibb mentális sémák, szkriptek kiterjesztésére, ami azért is lehet hatékony, mert a kognitív pszichológia eredményei szerint azok a tudáselemek épül be eredményesen, amelyek meglévő sémákhoz tudnak kapcsolódni (Eysenck–Keane 1997: 292–304).

Az emberi viszonyokról, működésekről, a hétköznapi cselekvéssorokról való tudásunk minden absztrakt fogalmi hozzáférésnek is kiindulópontjává válik. A narratívák fiktív jellege pedig több tekintetben is elősegítheti az absztrakt fogalmak feldolgozásának hatékonyságát. Egyrészt a fikció befogadásának játéktermészete hozzájárul az elme teljesítőképességének fokozásához (vö. Zunshine 2006: 10, 19); másrészt a varázslat, a fantázia világa olyan jelentések és olyan fogalmi viszonyok megképzését is lehetővé teszi, amelyekre a hétköznapi tapasztalatokban nem feltétlenül van analóg, felhasználható összetett séma, a mesék világának, forgatókönyveinek ismerete révén azonban mégis ismerős keretet nyújthat új jelenségek megismeréséhez.

Ezek a tényezők arra utalnak, hogy a mese műfaja kiaknázzható mint konstruktivista pedagógiai módszer, azonban nem klasszikus tanmeseként, a szabályok történetbe fogalmazása, illusztrációja révén, hanem átértékelődve, mintegy a megértés állványzataként szolgálva (vö. Roehler–Cantlon 1997). Azaz

az absztrakt tudás kiépüléséhez hozzájáruló mesék írása, alkotása tágabb értelemben vett állványzatépítő tevékenységként értelmezhető (vö. Simon 2011: 297). Ez az állványzatépítő pedagógiai tevékenység, a mese kognitív szerepű felhasználása direktebb mesealkotási stratégiákat követel, mint a mese poétikai, pszichológiai funkciói, és véleményem szerint a 6–10 éves korosztály számára íródó tankönyvekben eredményesen alkalmazható stratégia lehet.

Hipotézisem szerint a mese akkor lehet hatékony ebben a szerepében, ha a fikció alakulása nem kötetlen, hanem a megértetni, feldolgoztatni kívánt tudásanyag belső szerkezetéhez igazodik. A tudás konstruálásának, az új ismerethez való hozzáférésnek a megkönnyítése a feladat: a hétköznapi és mesei sémák egy olyan, a gyerek számára ismerős bemeneti teret képeznek, amelyhez az új, elvont fogalmakat tartalmazó bemeneti tér kapcsolódik, megteremtve a sikeres összekapcsolás lehetőségét (vö. Fauconnier–Turner 2002). A bemeneti terek vegyülése, a blend mindig aktív folyamat, a szövegértelmezéssel párhuzamosan zajló műveletek eredménye, de így a tudás kiépülése előre kialakított fogalmi állványzat segítségével történhet. A mese mint a tudáskonstruálás állványzata, akkor lehet tehát eredményes, ha a fiktív történetek egyes mozzanatai, a jellemzések komponensei megfeleltethetők a megértetni, értelmeztetni kívánt fogalmi struktúrának. A narratíva útvonalat kínál a konstruálásnak, aktív tevékenységre épül, irányítva a már meglévő ismeretek megválasztását.

A mentális terek egymásra vonatkoztatása aktivitást követel meg, az irányított értelmezés aktív tudáskonstruálást eredményezhet. A konstruktivista pedagógia aktivitásfogalma eltér a reformpedagógiák cselekvő aktivitásértelmezésétől (Pálvölgyi é. n.: 8), ebben a felfogásban ugyanis a mentális erőfeszítés, a belső konstrukciók építése is aktív tevékenységet feltételez. Az állványzatépítő narratívák ezért véleményem szerint eredményes eszközei a konstruktivista szemléletű pedagógiának.

5. Mese a nyelvtanításban

Az anyanyelvi nevelés problémáit és azok megoldási kísérleteit szemlélve úgy látom, hogy a mese műfaja fontos lehetőségeket rejt magában az absztrakt fogalmak, tudásrendszerek kiépítése, így az alsó tagozatos korosztály nyelvi,

nyelvtani fogalmakat konstruáló tudásának tekintetében is. A mese műfaja ugyanis a tapasztalatok értelmezésének hagyományos allegorikus kereteként átértékelődhet: a mesében kiépülő fikció mentális tere, az azon belüli viszonyok, elrendeződések és műveletek ún. fogalmi integráció (vö. Fauconnier–Turner 2002) révén alapjául szolgálhatnak bonyolultabb, összetettebb absztrakt rendszerek megértésének is.

A nyelvtani fogalmakkal való megismerkedés mesébe integrálására több kísérlet is született az alsó tagozatos magyar nyelvi anyag feldolgozásában. Varga Katalin először 1973-ban publikált könyve, az *Én, te, ő – Kalandok a szófajok birodalmában* című munka folyamatosan újabb kiadásokban jelenik meg. Balázs Ágnes *Mesélő nyelvtan* című foglalkoztatókönyveinek pedig 3 különböző kötete jelent meg az elmúlt években. Dolgozatom további részében ezeknek a munkáknak néhány megoldását vizsgálom a nyelvtani fogalmak megalkottatásának lehetőségei szempontjából.

Balázs Ágnes munkái közül az elsőként megjelent kötetet, a 2. osztályos nyelvtani anyag ismereteihez íródott *Hetedhét háború a hangok földjén* című könyvet tekintettem át. A meseregény kerete nagyon hatásosan kapcsol a valós oktatási szituációhoz, épít a tanulóknak a nyelvtannal kapcsolatban sajnálatosan negatív attitűdjeire (vö. Csapó 2000), ugyanis a mese úgy indul, hogy a nyelvtankönyvét utálatból rugdosó főhős egy varázslat hatására irkafirkává válik, és bekerül a saját nyelvtankönyvébe. A tanulók előzetes hozzáállásának figyelembe vétele illeszkedik a konstruktivista tanulásértelmezéshez, a varázslatba bevonódó főhőssel való azonosulásra késztet. A 33 fejezetre tagoló anyag hatékony abban a tekintetben is, hogy rengeteg rajzoltató, színező feladatot tartalmaz, sőt a multimedialitás követelményének eleget téve zenés mellékletek is társulnak hozzá.

A mese ráadásul számos ismerős szereplőt, részletmozzanatot tartalmaz, ugyanis a magyar népmesekincs motívumaira épül. A mese játékosága termékeny terepet, kiindulópontot biztosít a tanuláshoz, a narratíva befogadásának játéktermészete révén is (vö. Zunshine 2006).

A megkonstruálandó ismeretanyag a mássalhangzók és a magánhangzók különbségeinek világa: ennek kereteként a fogalmi leképezéseket tekintve az ismert, konkrét dolgokhoz való kapcsolásban sikeres megoldás lehet a hangok emberként történő megszemélyesítése, a nevek kezdőbetűjének felhasználása

révén. A narratívába ágyazott nyelvtani tananyagban az ABSZTRAKT FOGALMAK, SZEMÉLYEK, CSELEKVŐ ÉLŐLÉNYEK megfeleltetés azért is lehet működőképes, mert a mese fikatív jellege révén a szereplők sajátosságai és a közöttük lévő viszonyok szabadon alakíthatók, így bármilyen absztrakt viszony kifejtésére alkalmassá válhatnak. A hangok és a szereplők bemeneti terének összekapcsolása azonban ebben a tananyagban nem használja ki a leképezésben rejlő további lehetőségeket, holott az egyes szereplők és az egyes hangok jellemzése számos további kölcsönös leképezésnek kínálna alkalmat.

A fogalmi integráció számára kijelölt lehetőségek ellentmondásokat is okozhatnak a megértésben, sajátos összefüggéseket teremtve meg a tudás kiépülése során. A mese alapszituációja ugyanis az, hogy a magánhangzók és a mássalhangzók háborúznak egymással, a háború mint szembenállást feltételező fogalmi séma pedig ellentmond a hangzók együttműködő szerepének. Ráadásul a háború fogalmi tartománya egy olyan általánosabb érvényű fogalmi kiterjesztésnek is teret nyit, amely az egyes dolgok eltéréseit, minőségi különbségeit ellentétként, sőt harcként konceptualizálja. A háború mint bemeneti tér nem alkalmas például arra sem, hogy a hangok bemeneti terével kölcsönviszonyba lépve hozzájárulhasson a hangok beszédbeli találkozásaira, a hangtörvényekre vonatkozó tudás kiépítéséhez.

Vannak azonban olyan részmozzanatok a tananyagban, amelyek hatékonyan építenek a két bemeneti tér vegyítésére, nem szisztematikus kísérletek a megfeleltetésekre, a magánhangzóknak mint önállóan hangoztatható egységeknek ez a sajátossága például a fikció mentális terében is megjelenik: „mindig is féltékeny volt ránk, mert mi, magánhangzók sokkal önállóbbak vagyunk” (Balázs 2015: 24).

A foglalkoztatókönyv annak ellenére, hogy a hangokkal kapcsolatos fogalmi struktúrák kiépülését a narratíva kevésbé segíti, mégis jól használható lehet, mert a korosztály ismereteit figyelembe véve számít arra, hogy az absztrakt fogalmak feldolgozása során a gyermeki értelmezésnek, jelentésképzésnek elengedhetetlenül szerepe van.

Varga Katalin *Én, te, ő* című munkája nem érdemtelenül népszerű hosszú évtizedek óta. A kötetet átfogó narratíva a nyomozás, szigetek közötti utazás, amely mint a megismerés archetipikus szimbóluma kifejtetté válik, a tudásátadás kerete lesz. Az egyes szófajok élőhelyéül szolgáló szigeteket, elhelyezke-

désüket a könyv belső borítóján egy térkép illusztrálja, előre jelezve a tananyag főbb elemeit és a történet hozzájuk igazodó főbb állomásait.

A mesés kereten túl a könyv többféle szövegezési megoldást is felmutat: képregényes formában szövegalkotásra késztet, szórejtvényeket, verses betéteket, oklevelet, táviratot, levelet is tartalmaz.

Az alsó tagozatos nyelvtanításban a szófajokkal való ismerkedés megkezdése fontos feladat, a kerettanterv szerint nevelési-fejlesztési cél „a tapasztalatokra épülő nyelvi fogalomrendszer alapozásának megindítása a szófajok körében”. A diákoknak képesnek kell lenni szövegben felismerni a következő szófajokat, fogalmakat: szófaj; főnév, köznév, tulajdonnév, személynév, állatnév, intézménynév, földrajzi név, márkanév, cím; határozott névelő, határozatlan névelő; névutó; ige; igeragozás; igemód; igekötő; melléknév, melléknévfokozás; számnév, tőszámnév, sorszámnév, törtszámnév; határozott számnév, határozatlan számnév; személyes névmás, mutató névmás, kérdő névmás.

Ezeknek a fogalmaknak az ismerete nagyfokú nyelvi tudatosságot vár el a 8–10 éves korosztálytól, e tudásanyag kiépülésének segítése az absztrakciós képesség fejlődését próbára tevő pedagógia-szaktudományi feladat. Ebben a folyamatban Varga Katalin könyve hatékonyan alkalmazható.

Vukov Raffai Éva a nyelvtanoktatás megújításának lehetőségeiről írva induktív menetű tananyagként értékeli ezt a meseregényt: „Ha az ismeretátadás oldaláról közelítünk, a könyv szövegei indukciós szöveg szerepében alkalmasak új ismeretek felvezetésére. Varga Katalin könyvének szellemisége rokonságot mutat azzal az oktatási szemlélettel, amely a kreatív gondolkodást, a nyelvi anyagból való kiindulást és a nyelvi kísérletezést a nyelvvel való sikeres foglalkozás fontos eszközének tartja” (2012: 71). Véleményem szerint azonban a könyv nem egyszerűen a nyelvi anyagból kiindulva mutatja be a fogalmakat, hanem nyelvi anyagot is felhasználva, a fogalmak megalkotására, konstruálására késztet, a történet sikeresen állványozza alá az új fogalmak kiépülését, így a konstruktív pedagógiai gyakorlatban, a szófajok tanításában akár tankönyvként is megfelelő eszköz lehet.

Sikeres állványzatépítésnek ebben az értelmezésben az olyan szöveg, olyan történetészövés tekinthető, amely úgy kapcsol össze bemeneti tereket, hogy az integrált térben olyan új, emergens jelentések jöhetnek létre, amelyek a diákokat új tudásösszetevők és struktúrák konstruálásáig vezethetik el (vö. Faucon-

nier–Turner 2002: 135).

Ha a 3. osztályos tananyag részét képező ige példáján vizsgáljuk meg mind-
ezt, akkor az egyik bemeneti térben az igével kapcsolatos fogalmi rendszert kell
elképzelnünk, a másik bemeneti térben pedig az ezzel kölcsönös jelentésvi-
szonyba lépő fiktív narratívát. A két bemeneti tér között pedig leképezések na-
gyon sűrű, egyértelmű, az absztrakt fogalmak minden lényeges sajátosságához
kapcsolódó rendszere szerveződik meg (1. ábra).



1. ábra. A kialakítandó tudásanyag és a fikció közötti szisztematikus, kölcsönös megfelelések

A mesében minden szófaj megismerése egy-egy szigethez kötődik, Szerkentyű-sziget varázslója Fúrfarag mester, aki igékkal varázsol. Az ige jelentésének (cselekvés, történést) értelmezését segíti például a meseszövegnek az a megoldása, hogy a varázsló szerkentyűi között vannak egyrészt robotállatok, akik tudattal bírnak, a cselekvések végrehajtói, és vannak olyan gépezetek (pl. villámló, esőcsináló gép), amelyek történéseket idéznek elő (1973: 18–19).

Az ellentétes jelentésű igék működését a történetben Kelekótya, az ellentétes eszű robot, aki minden igét ellentétes értelemben használ, és a parancsoknak is az ellenkezőjét teljesíti. Az igeragok tanítása során egy olyan varázslat történik, amelynek révén eltűnnek az igeragok:

Távirat

*Tisztelt Mester stop Szigetünkön eltűnt... az igeragok stop Senki nem tud... ki-
mondani stop Azonnal intézked... stop Az igeragokra szükségünk van stop* (1973:
31).

A néhány kiemelt példa is jelzi, hogy a mesében, a fikció korlátlansága, a varázslatos elemek révén a történet bemeneti tere a kiépítendő nyelvtani fogalmak sajátosságaihoz igazítható.

6. Összegzés: lehet-e tankönyv egy meseregény?

A pedagógia megújuló gyakorlatában az ismeretközlő szövegeken túl olyan szövegfajtákra is szükség van, amelyek lehetővé teszik a tudás aktív létrehozását, megkonstruálását. Az absztrakt fogalmak megismertetése során hatékony segítség, ha korábról ismert sémákra, tudásrendszerekre lehet építkezni, a mese műfaja pedig alkalmas az absztrakt fogalmak ismert, elemi alapsémákhoz való kapcsolására. A fogalmi konstrukció irányításában a mesének a következetes megfeleléseket, szisztematikus fogalmi integrációra alkalmas blendeket kínáló változatai hatékonyak. A megújuló tankönyvszövegeknek tehát nem is a tanulmány címében megjelölt tudásátadást kell megcéloznia, hanem a tudás kiépülésének segítését, ezért konstruktivista pedagógiában használható tankönyvszövegek egy része állványzatszerépű. Mivel az alsó tagozatos nyelvtani anyag kifejezetten elvont kategóriák megismerését várja el, a mese műfaja megfelelő állványzatot teremthet ehhez, azaz ebben a helyzetben egy állványzatként működő meseregény az egyik legcélravezetőbb módszer, így akár tankönyv is lehet.

Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2001. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Andó Éva 2010. A történetmondás kulturális szerepéről – „...mesélj arról, mi a szép, mi a baj”. *Tudományos Közlemények* 24: 55–65.
- Csapó Benő 2000. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia* 3: 343–366.
- Domonkosi Ágnes 2010. Értékképzés és szemléletformálás az anyanyelvi nevelésben. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya. XIX. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. Eger. 2009. április 16–18. Székesfehérvár – Eger. MANYE – Eszterházy Károly Főiskola.
- Eöry Vilma 2006. A jó tankönyv nyelvi követelményeinek rendszerezése. *Könyv és Nevelés* 2: 28–33.
- Eysenck, Michael W. – Keane, Mark T. 1997. *Kognitív pszichológia. Hallgatói kézikönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Fauconnier, Gilles – Turner, Mark 2002. *The way we think*. Basic Books. New York.
- Horváth Márta 2014. Evolúciós és kognitív kultúratudomány Bevezető. In: Horváth Márta (szerk.): *A művészet eredete. Kultúra, evolúció, kogníció*. Typotex Kiadó. Budapest. 9–27.
- Kálmán László – Molnár Cecília 2009. *A nyelvi nevelés módszertana*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.
- Kiss László 2009. A pragmatizmus és a konstruktivizmus hatása a pedagógiára. *Iskolakultúra* 5–6: 113–120.
- Kuna Ágnes 2016. Az orvosi recept mint szövegtípus a 16–17. században. A szövegtípus kognitív megközelítési lehetősége. (1. rész) *Magyar Nyelv* 4: 385–400.
- Kuna Ágnes – Simon Gábor 2017. Műfaj, szövegtípus, szövegfajta. Nézőpontok, kategóriák, modellek a szövegnyelvészeti kutatásban. *Magyar nyelv* 3: 257–275. (megjelenés alatt)
- Nagy József 2006. Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 91–106.

- Nahalka István 1997. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra* 2: 21–33, 3: 22–40, 4: 3–18.
- Pálvölgyi Ferenc: *Konstruktív ismeretelmélet és pedagógia*. URL: <https://btk.ppke.hu/db/0A/57/m00000A57.pdf> (Letöltve: 2017. augusztus 11.)
- Roehler, Laura R. – Cantlon, Danise J. 1997. Scaffolding: A powerful tool in social constructivist classrooms. In: Hogan, Kathleen – Pressley, Michael (eds.): *Scaffolding Student Learning*. Instructional Approaches & Issues. Brookline Books. Cambridge. 6–42.
- Ryle, Gilbert 1974. *A szellem fogalma*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Simon Gábor 2011. Referenciális állványzatépítés – a rím pragmatikai motívumváltásáról. *Magyar Nyelvőr* 3: 286–313.
- Taavitsainen, Irma 2001. Changing conventions of writing: the dynamics of genres, text types, and text traditions. *European Journal of English Studies* 5/2: 139–150.
- Takács Edit 2015. A tankönyvi szövegek típusai és ezek megjelenési variációi az egyes tankönyvtípusokban. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig*. Líceum Kiadó. Eger. 10–22.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2006. A szövegtipológia megalapozása kognitív nyelvészeti keretben. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 64–90.
- Vukov Raffai Éva 2012. Nyelvtani kísérletek az induktív menetű nyelvtanoktatásban. Kisgyermekek nyelvtanítása. *Hungarológiai Közlemények* 4: 68–75.
- Zimányi Árpád 2000. Az anyanyelvi nevelés céljai és feladatai. In: Dobóné Berencsi Margit–Zimányi Árpád: *Anyanyelvi tantárgypedagógiánk vázlatja*. Líceum Kiadó. Eger.
- Zunshine, Lisa 2006. *Why we read fiction? Theory of mind and the novel*. Ohio State University. Columbus.

Források

- Balázs Ágnes 2015. *Mesélő nyelvtan. Hetedhét háború a szófajok birodalmában.* Móra Ferenc Könyvkiadó. Budapest.
- Varga Katalin 1973. *Én, te, ő. Kalandok a szófajok birodalmában.* Móra Ferenc Könyvkiadó. Budapest.
- Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára.* 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete. URL: http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html (Letöltve: 2017. augusztus 11.)

Abstract

Text types and the construction of knowledge. Could a novelistic tale serve as textbook material?

The paper seeks an answer to the question as to what text types may be especially adaptive in the practice of constructivist pedagogy. The author argues that a pedagogical approach which interprets learning as ongoing internal construction favours text types putting a premium on the active contribution of the reader to the construal of conceptual knowledge. The paper uses the novelistic tale *Én, te, ő* 'Me, you, him/her' by Katalin Varga, which thematizes linguistic concepts, to demonstrate how the gradual building up of abstract knowledge may be effected in the framework of a narrative. As the author highlights, the novelistic tale in question is especially conducive to the learning of linguistic concepts as the storyline closely follows the structure of the knowledge to be acquired, enabling the reader to make optimal use of the heuristic function of conceptual integration.

Abstrakt

Typ textu a prenos vedomostí, alebo mohla by byť učebnica rozprávkovým románom?

Práca sa snaží odpovedať na otázku, že v konštruktivistickej pedagogickej praxi ktoré a aké typy textov môžu byť účinné. Autor tvrdí, že pedagogický prístup, ktorý interpretuje učenie ako konštantnú vnútornú konštrukciu, môže zahŕňať také typy textov, u ktorých sa očakáva aktívna spolupráca pri tvorbe koncepčných vedomostí. Štúdia ukazuje cez analýzu jedného rozprávkového románu od Kataliny Vargovej s názvom *Ja, ti, on* (Én, te, ő), ako sa môžu realizovať abstraktné vedomosti vložené do naratívy. Poukazuje na to, že analyzovaný rozprávkový román je vhodným z hľadiska poznávania jazykových pojmov, pretože fikcia je v súlade s prebratým učivom, teda vytvára možnosť fungovania heuristického blendu (zmes).

HELYESÍRÁS-TANÍTÁS DIGITÁLIS SZÖVEGEKKEL

1. Bevezetés

A világháló kommunikációját többek között a rövidítések, a helyesírási változások, a kisbetűs, az ékezet- és írásjelhiányos, valamint a fonetikus írásmód, a karakterhalmaz, illetve a karakterszám-csökkentés jellemzi (Veszelszki 2017: 74–139). Az internetes nyelvhasználatban a helyesírási szabályok lazábban jelennek meg. A szavak szabálytalan írásmódján keresztül saját személyiségünk kerül(het) kifejezésre, „a hálózat használói a maguk képére alakítják a nyelvet, külső kontroll nélkül”, így a helyesírási – mindemelllett a grammatikai és nyelv-helyességi – hibákat is csak bizonyos megkötésekkel, fenntartásokkal tekint-hetjük hibáknak (Bakonyi 1997). Informális környezetben a mondatok lazább szerkezetűvé válnak, feloldódnak, többé-kevésbé eltűnnek a helyesírási és szö-vegszerkesztési szabályok, míg a formális szövegekben a helyesírás gyakrabban érvényesül (Csordás 2013). A régebbi helyesírási formák, a helyesírási normától való tudatos eltérés célja lehet az írás sebességének növelése, a figyelem felkeltése,² a humor, többletjelentés létrehozása, érzelm kifejezés (l. érzelem- és intenzitás-jelölő írásjelhalmaz; Érsok 2004: 296) vagy a szóbeli kommunikációhoz való közelítés (vö. Csányi 2001; Jaczenkó–Soós 2002: 223; Fercsik–Raátz 2006: 161; Bódi 2014: 230; Veszelszki 2017: 137). Az utóbbi szempontot igazolja az a megfigyelés is, miszerint a vesszők a mondatban nem a tagmondatok, hanem a gondolategységek határát jelölik (Veszelszki 2016: 65). Ezek a helyes-írási normától eltérő alakok azonban csak akkor váltanak ki többletjelentést a befogadóban, ha az tisztában van a szabálytalan írásmóddal. Ennek hiányában

1 Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, PhD-hallgató

2 Egy ehhez kapcsolódó Facebook-hozzászólás: „[...] sajnos az emberek helyesírása egyre rosszabb (pl. az igekötőket „el választva” az adott szótól), és ezekre a szavakra keresnek, így nekünk is ezekre a szavakra kell hirdetnünk, hogy ránk találjanak. [...] Sajnos az emberek a hosszú szavakat, bejegyzéseket nem olvassák el, de ha 3 szóra van tagolva, könnyebben megértik” (W1).

azok negatív hatást érnek el, megnehezítik a megértést, félreértést okozhatnak, a címzett komolytalannak vélheti az üzenetet; a helytelen használat pedig akár rossz szokásként is beépülhet a mindennapjainkba, később bizonytalanságot, bonyodalmat okozva a formális szövegek írásánál is (vö. Csányi 2001; Fercsik–Raácz 2006: 161; Bódi 2010: 139; Csordás 2013; Veszelszki 2017: 214).

2. Helyesírás, internet és oktatás

A 21. században az internet digitális szövegei egyre nagyobb hatást gyakorolnak a fiatalok helyesírására. Az elmúlt években több felmérés is vizsgálta a diákok fogalmazásaiban és egyéb írásbeli szövegalkotásaiban megfigyelhető, a digitális kommunikáció eredményezte nyelvi jelenségeket (l. Buda 2011; Kruzslicz 2013; Laczkó–Kovácsné 2015; Veszelszki 2009, 2013, 2017: 225–242; Biró 2016: 82; Biró et al. 2016: 212, 224). Antalné Szabó Ágnes az elektronikus szövegekkel való napi szintű találkozással, azok írásával és olvasásával indokolja az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének az összekapcsolását a digitális kompetencia fejlesztésével (Antalné 2008). Véleménye szerint a „meghatározott kommunikációs helyzetekben, különösen az elektronikus szövegek írásakor a papíralapú szövegek helyesírási normájától eltérő belső helyesírási norma alakul ki”, egy baráti csetelés során például sokszor kevésbé ügyelünk a helyesírási szabályok betartására. Ezért az iskolai nyelvtanórákon fontossá válik a kódváltás tudatosíttatása a diákokkal; az, hogy felismerjék azokat a helyzeteket, amikor és ahol nagyon, illetve kevésbé fontos a helyesírás (Antalné 2008). „Az iskolai helyesírási gyakorlatoknak kell megtanítaniuk, hogy milyen helyzetekben van szükség a helyesírási szabályok fokozottabb figyelembevételére. Az ehhez a célhoz igazodó tudatos szövegválasztással, valamint életszerű helyesírási gyakorlatokkal élményszerűbbé, így eredményesebbé tehetjük a helyesírás tanulását” (Antalné 2008).

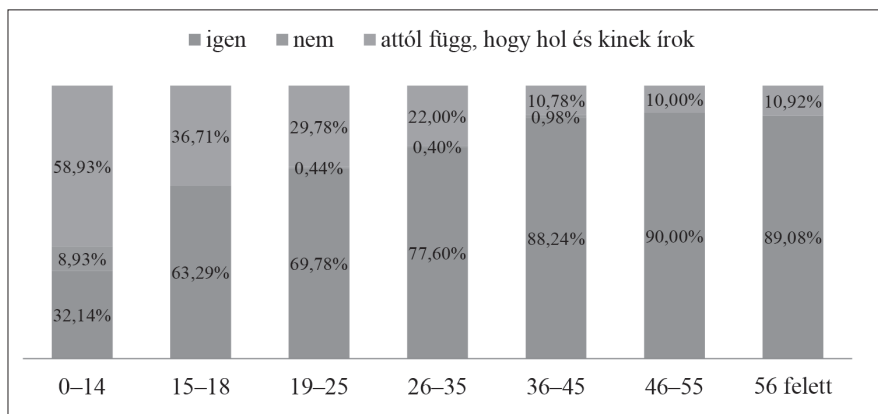
Hartmut Günther (1999: 95) és Wolfgang Imo (2012: 77) a német nyelv oktatásánál hangsúlyozza az új médiák, az internetes szövegek előnyeit. Az új médiák összekapcsolják a szóbeli és az írásbeli kommunikációt, azok a szóbeli diskurzusok mintegy írott formában történő másolatai. A cset- és a fórumkommunikáció szövegei lehetőséget adnak számos kérdés megvitatására a nyelv-

órán: „Milyen szintaktikai szerkezeteket figyelhetünk meg? Milyen a szövegek szókincese? Milyen tevékenységek kapcsolhatók a szöveghez? Mi számít udvariasnak, illetve udvariatlannak? Hogyan kezelem a kellemetlen helyzeteket (dicséretet, ajánlatokat, sértéseket)?” (Imo 2012: 77; szabad ford. tőlem). Christa Dürscheid felteszi a kérdést, hogy a német mint idegen nyelv tanításánál hasznosak lehetnek-e a grammatikai és helyesírási hibákkal teli internetes szövegek (Dürscheid 2016: 7). Szemléltetésként egy Facebook-példát hoz a *Vasúti közlekedés Németországban* témakör tanításához. A párbeszéd a német vasúttársaság és egy érdeklődő között zajlik. A vasúttársaság grammatikai, helyesírási és nyelvhelyességi szempontból korrekten ír, az érdeklődő hozzászólása azonban a helyesírási normától eltér (kisbetűs írás, mondatzáró írásjelek ismétlése, rövidítések). Dürscheid ezzel rámutat arra, hogy nemcsak a szabályok tanulása, hanem a reflektálás a szabályoktól való eltérésekre is hozzájárul a nyelvtani ismeretek elmélyítéséhez (2016: 17). A helyesírási gyakorlatok sikeres megoldásához elengedhetetlen a nyelvi tudatosság (vö. Adamikné 2008: 19), mindez azonban fordítva is igaz: a nyelvtan tanítása tudatossá teszi az ösztönös nyelvhasználatot (Adamikné 2008: 191), a helyesírási gyakorlatokkal fejleszthetjük a nyelvi tudatosságot, egy-egy helytelenül írt szó vagy szöveg láttán kritikai gondolkodásra ösztönözhetjük a diákokat.

3. Online felmérés

2017. június 12–22. között Google Űrlap formájában online felmérést végeztem Facebook-felhasználók körében. A kérdésekre adott válaszokból a helyesírási normától való tudatos eltérések előfordulása olvasható ki. A kérdőívet 1043-an töltötték ki (239 férfi, 804 nő). Életkor szerinti eloszlás: 0–14 év közötti 56 fő, 15–18 év közötti 79 fő, 19–25 év közötti 225 fő, 26–35 év közötti 250 fő, 36–45 év közötti 204 fő, 46–55 év közötti 110 fő és 56 év feletti 119 fő. Jelen tanulmányban csupán azokat az eredményeket közlöm, amelyek a helyesírási normától való eltérések elfogadását és elutasítását állítják szembe egymással. Az adatközlők válaszaiból egyértelműen kimutatható, hogy napjainkban a növekvő életkorral egyre hangsúlyosabbá válik a helyesírás fontossága az interneten (l. 1. ábra). A grafikonból az is kiolvasható, hogy a fiatalabb kor-

osztály az, amelyik a helyesírási szabályokat helytől, személytől és situációtól függően veszi figyelembe az internetes kommunikáció során.



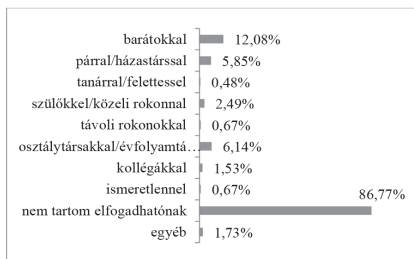
1. ábra. Fontos Ön szerint a helyesírás az interneten való kommunikációban?

Biró A. Zoltán és munkatársai 2011 és 2016 között végeztek kutatást széleskörű tizenéves tanulók körében. A tanulók egyötöde választotta a helyesírási kérdések fontosságát érintő kérdésnél (mondatkezdés nagybetűvel, központozás, gépelési hiba javítása) az „attól függ, hogy kinek írunk” opciót (Biró 2016: 82). Egy 2012-es átfogó felmérésükben pedig 48 felvidéki tanuló vett részt, amelyben a kutatók szintén hasonló eredményeket kaptak (Biró et al. 2016: 212, 224).

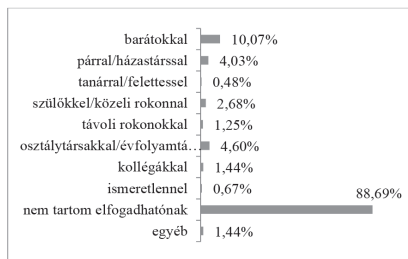
Bódi Zoltán 2004-es felmérése a helyesírás fontosságát külön vizsgálja az e-mailekben és az internetes csevegésben. Az eredményekből kiolvasható, hogy az általános és középiskolás tanulók 56%, illetve 65%-a tartja fontosnak a helyesírást az e-mailekben, 15%, illetve 25%-a pedig cseteléskor is. Az életkor növekedésével pedig mindkét esetben – hasonlóan a jelen felmérésem eredményeihez – egyre fontosabbá válik a helyesírás (Bódi 2004: 212–220).

Kérdőívem eredményeiből továbbá kitűnik, hogy a helyesírástól való tudatos eltérést (a *j* és *ly* elhagyása vagy felcserélése; az igekötő különírása az igétől; az ige és ragjának a különírása; kisbetűs írásmód; ékezethiányos írásmód; mondatközi és -végi írásjelek elhagyása) adatközlőim többsége a barátokkal, a párral

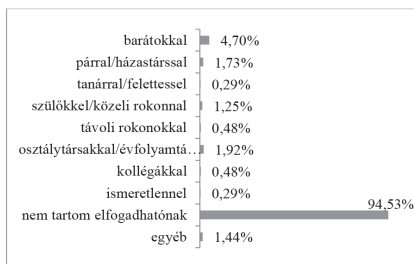
vagy házastárral és az osztálytársakkal szemben használja vagy tartja elfogadhatónak. A *j* és *ly* elhagyása, illetve felcserélése, az igekötő és az ige (pl. *be jön, el alszik*), valamint az ige és a ragjának (pl. *tanul nak, süt nek*) különírása viszont többnyire elfogadhatatlan a digitális kommunikációban is (l. 2–7. ábra).



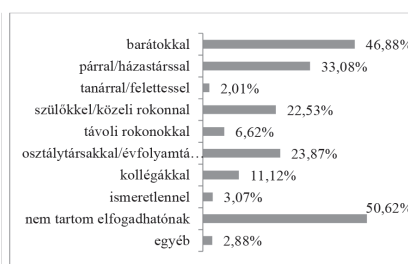
2. ábra. A *j* és *ly* elhagyása, felcserélése



3. ábra. Az igekötő különírása az igétől



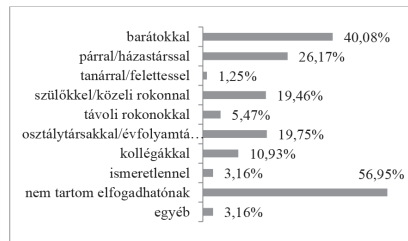
4. ábra. Az ige és a ragjának a különírása



5. ábra. Kisbetűs írásmód

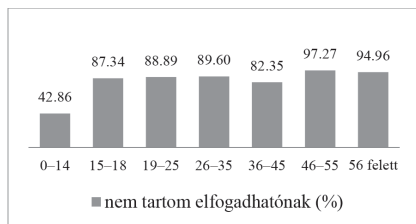


6. ábra. Ékezethiányos írásmód

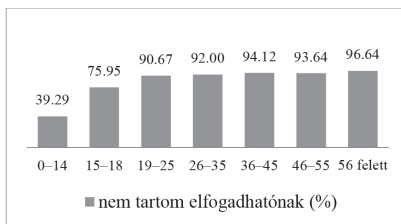


7. ábra. Mondatközi és -végi írásjelek elhagyása

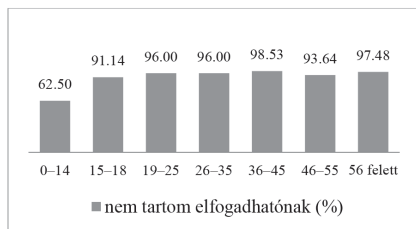
A „nem tartom elfogadhatónak” opciót kiemelve életkori elosztásban is megfigyelhetjük a helyesírási normától való eltérések elutasításának növekvő arányát (l. 8–13. ábra).



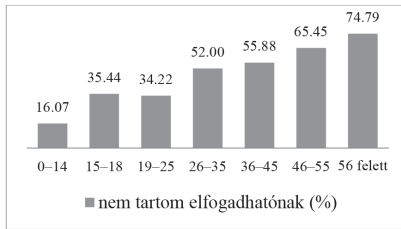
8. ábra. A j és ly elhagyása, felcserélése



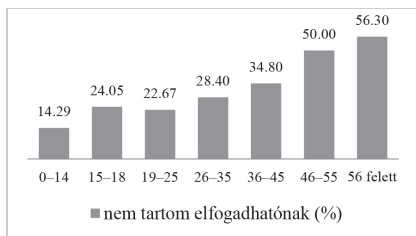
9. ábra. Az igekötő különírása az igétől



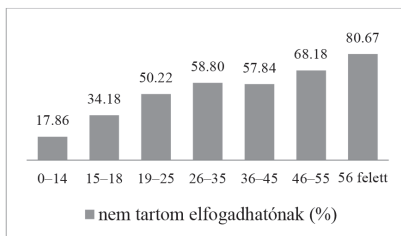
10. ábra. Az ige és ragjának a különírása



11. ábra. Kisbetűs írásmód



12. ábra. Ékezethiányos írásmód



13. ábra. Mondatközi és -végi írásjelek elhagyása

4. Javaslatok a helyesírási készség elmélyítéséhez a digitális kommunikáció jellemzőinek a felhasználásával

Kruzslicz Tamás felmérése (2013) rámutat arra, milyen átfedések vannak a diákok írásbeli, szóbeli és digitális kommunikációjában (mennyire elterjedt egy-egy digitális kommunikációra jellemző kifejezés – mint például a *pill, lol, sztem, figy* – a szóbeli, illetve az írásbeli szövegalkotásaikban). Veszelszki Ágnes 2008-as felmérése szerint a diákok 80%-a ír tudatosan másképp a számítógépen, mint kézírással az iskolában: rövidítéseket használ, elhagyja a mondat- és tulajdonnévkezdő nagybetűket, a mondatközi és -végi írásjeleket (2009; 2017: 176). 2010-es kutatásának eredményei pedig kimutatják, hogy az általános iskolások 50%-a és a középiskolások 30%-a számos olyan rövidítést használ kézíráásban is, amely elsősorban az internetes csevegéseiket jellemzi (Veszelszki 2017: 203). Nem mindegy azonban, hogy milyen helyzetekben (pl. formális vagy informális) használjuk az interneten elterjedt írásmódokat, rövidítéseket, a helyesírási normától való eltéréseket; legyen szó írásbeli, szóbeli vagy digitális kommunikációs helyzetekről. Ezért a szóbeli és írásbeli kommunikáció formái mellett ma már a digitális környezet kommunikációs formáinak tudatos használatára is fel kell hívnunk a figyelmet (vö. Buda 2011: 90; Kruzslicz 2013: 209).

Antalné Szabó Ágnes egyik tanulmányában (2012) a következő gyakorlati-típusokat javasolja a digitális kommunikáció és a helyesírás-tanítás összekapcsolásához: szövegalkotás az interneten (pl. blogírás); példagyűjtés és -elemzés az internetről (az írott beszélt nyelvi szövegekben – SMS-ben, Skype-on stb. – alkalmazott írás- és helyesírásnorma, a digitális írásjelek megfigyelése és elemzése); a kódváltás gyakorlása a helyesírásban különböző szövegtípusokban. Ezek a feladattípusok lehetővé teszik a virtuális környezetben megfigyelhető helyesírási norma elemzését, a kódváltás jelenségének tudatosítását, valamint a kommunikációs célnak megfelelő helyesírási és tipográfiai szabályok alkalmazását virtuális környezetben (Antalné 2012). „Továbbra is fontos helyesírás tanítani az iskolában, de a célok és a feladatok meghatározásában, valamint a tanítási eljárások és eszközök megválasztásában tekintettel kell lenni a környezetünkben zajló változásokra: a tanulók érdeklődésének, gondolkodásának és

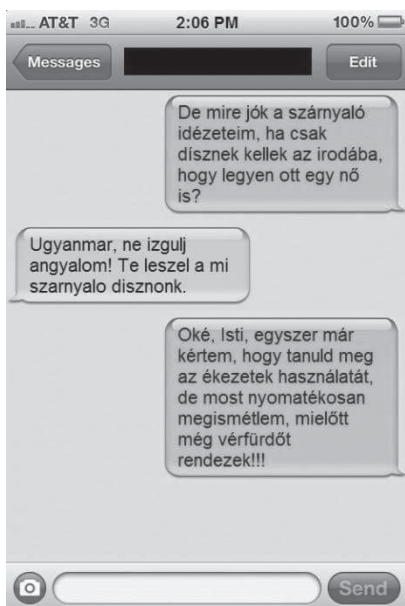
tanulási sajátosságainak az átalakulására” (Antalné 2010).

Az alábbi feladatjavaslataim szintén e célt szolgálják. A feladatok megoldásával a helyesírási szabályok ismerete és gyakorlati alkalmazása is elsajátítható. A helyesírási normától való eltérések megvitatásával pedig olyan metanyelvi kérdések is felmerülnek, amelyek a diákok nyelvi tudatosságát és kritikai gondolkodását fejlesztik.

Feladatok:

1. Ékezethiány

Javítsd ki a dialógusokat! Tedd ki a hiányzó ékezeteket!



- Mi okozhatja az ékezetek hiányát?
- Vitassátok meg, hogy milyen előnyei és hátrányai vannak az ékezethiányos írásmódnak!

2. Kétes hirdetés

- Javítsd ki a hirdetés szövegét!

b) Megvennéd? Vitassátok meg a hirdetés hitelességét, hihetőségét! Milyen szerepe van ebben a helyesírásnak?

Eadó egy szamsung lett elcédé

Eredő | Látta: 2013. április 23., 07:05, hirdetés azonosítóját [REDACTED]

50 000 Ft



A hirdetés feladója: magánszemély | Kategória: Egyéb

eladó egy lett elcédés tévé ami szamsung nagyon jó állapotban van érintő képernyős de én nem tudom még mitis tud vagy is mire képes plusz van egy házi mozi 5.1-es aló hangfalakkal van ami szamsung ezek autorban gyereitem ezért eladó

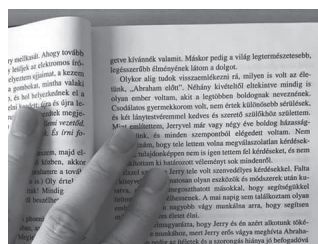
eladó egy lett elcédés tévé ami szamsung nagyon jó állapotban van érintő képernyős de én nem tudom még mitis tud vagy is mire képes plusz van egy házi mozi 5.1-es aló hangfalakkal van ami szamsung ezek autorban gyereitem ezért eladó

3. **Előfordult már veled**, hogy szívesen megosztottál volna az ismerőseiddel egy bölcs gondolatot vagy egy frappáns idézetet a Facebookon, de a sok helyesírási hiba miatt inkább lemondta róla?

**El teltek fiatalságom évei
Kiket szerettem,
még öszültek,
meg kopaszodttak.
S engem bukóm
el takar...**



De a Szívem
Örökké Fiatal...



Nyisd ki a hozzád legközelebbi lévő könyvet és üd le a 23-ik oldal első mondatát kommentbe!

- a) Milyen szabályok vonatkoznak az igekötős igék helyesírására?
- b) Hogyan írjuk helyesen a sorszámneveket? Mit tudtok a kötőszók és a vesszők használatáról?

- c) Vitassátok meg, hogy zavaró lehet-e a helytelen írásmód egy bölcs gondolatban, amit szívesen megosztanátok az interneten!

4. Egybeírás – különírás

Hogyan írjuk helyesen? Mi a különbség a talpra esett és a talpraesett, illetve a hús eladó és a húseladó kifejezések jelentései között? Miként változtatja meg az egybe- és a különírás a szöveg értelmét?



5. Kiejtve vagy leírva?

Oszd meg ezt a képet, ha úgy érzed, ismerőseidnek még nincs érzékeny pontya!



- a) *ty* vagy *tj*? Hogyan változik a jelentés a pontya szóalagnak köszönhetően? (1. ábra)
- b) *u* vagy *ú*, *j* vagy *jj*? Mi okozza a 2. ábra humoros jellegét?

6. Hiba vagy sem?

E: Remelem ha haza mektoobetleszunkegyutt mint egy orra mert nkmhianyzik hogy nem vagytok 😊😊😊😊😊😊😊😊😊😊

P: Nefeljj semmit bepotojunk tudhatod sziviimmmnincsrnk :DD♥

E: Az biztos de man SMnm ojan mint iskolaba

P: Hat #sajna:!

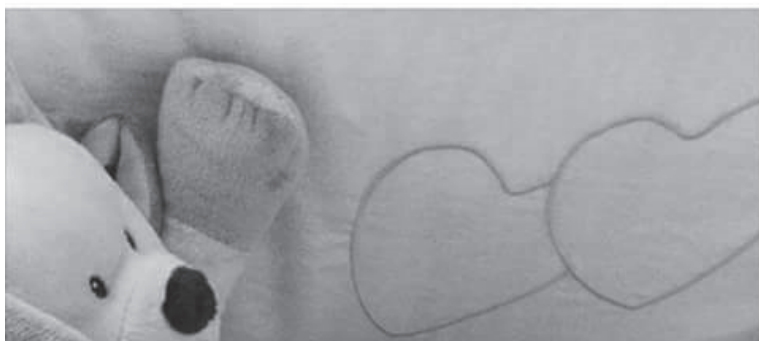
- Milyen helyesírási normától való eltéréseket fedeztek fel a fenti párbeszédben?
- Ti hogyan írtok az interneten (blogon, e-mailben, cseteléskor stb.)? Milyen szerepe lehet a tudatos helyesírási vétségnek (rövidített alakok, j helyesírása, kisbetűs írásmód stb.)?

7. Keresd a hibát! Mennyire vagy gyors? Mérd az időt!³



Hirdetés · 🌐

Kedves Doodoo! Tegnap érkezett meg hozzánk Boróka nyuszija. Imádjuk, alvás közben ha fel sírunk nem felébredés következik hanem Doodoo nyuszi egyből segít neki vissza aludni, így vannak anyának is több órás pihenő ideje 😊! Az anyaga meg egyszerűen álom puha! Biztos vagyok benne... Továbbiak



³ A feladat megoldásához szükséges idő mérése és lejegyzése visszacsatolást ad a tanulónak a figyelmi teljesítményéről, elősegíti a koncentráció fejlesztését (vö. Oroszlány 2005: 58, 66, 133, 162).

5. Összegzés

„A nyelvtan tanítása olyan alapot ad, melyet meg lehet változtatni, de e nélkül az alap nélkül nincsen koncepciózus és logikus tanítás” (Adamikné 2008: 190). A nyelvtanórákon megszerzett ismereteknek pedig nemcsak a magyarórán, hanem az élet számos területén is hasznát vesszük. Ezt igazolják a tanulmányban szereplő feladatjavaslatok is, amelyekben a felhasznált digitális szövegek és ábrák különböző élethelyzetekhez kapcsolódnak. Az *Ékezethiány* és a *Hiba vagy sem?* című feladatok a digitális kommunikáció írásgyakorlatára koncentrálnak. A *Kétes hirdetés*, az *Előfordult már* és az *Egybeírás – különírás* című feladatok a hitelesség, megbízhatóságát és a helyesíráshoz való egyéni viszonyulás kérdéseinek megvitatására ösztönöznek. A *Kiejtve vagy leírva?* című feladat a helyesírási vétségek humorfunkcióját állítja a középpontba. A *Keresd a hibát!* című feladat megoldásával pedig a diákok figyelmi képessége fejleszthető. A helyesírás-tanítás egyik elterjedt gyakorlata a hibás szóalakok, szövegek javítása, amellyel kapcsolatban viszont Adamikné Jászó Anna óvatosságra int, mert a diákokban a nyelvtanulásban erősen működő analógia miatt megragadhat a rossz forma (Adamikné 2008: 205–206). A feladatjavaslataimat ezért elsősorban középiskolai szinten tartom megfelelőnek, ahol már az általános iskolai helyesírási alapok elsajátítása után több időt szánhatunk a nyelvhasználatról való kritikai gondolkodásnak.

Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2008. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2008. A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109> (Letöltve: 2017. június 24.)
- Antalné Szabó Ágnes 2010. A magyar helyesírás vizuális rendszere. *Anyanyelv-pedagógia* 4. URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=286> (Letöltve: 2017. június 24.)
- Antalné Szabó Ágnes 2012. Kreatív helyesírási gyakorlatok. In: *Magyartanári*

- Öletttár.* Magyar Nyelvtudományi Társaság. Magyartanári Tagozat. URL: http://magyartanar.mnyt.hu/upld/MNYT_kreativ_helyes_2012.pdf (Letöltve: 2017. június 24.)
- Bakonyi Géza 1997. *A hálózat használata a nyelv- és irodalomtudomány területén.* URL: <http://mek.niif.hu/01200/01280/html/1.12.06/#Nyelv1> (Letöltve: 2017. július 19.)
- Biró A. Zoltán 2016. „Attól függ, kinek írunk...” A digitális nyelv hatása székelyföldi iskolások nyelvhasználatára. In: Biró A. Zoltán – Bodó Julianna (szerk.): *Internet – iskola – anyanyelv. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra.* Státus Kiadó. Csíkszereda. 72–113.
- Biró A. Zoltán – Bodó Julianna – Sárosi-Blága Ágnes – Biró Z. Zoltán 2016. A digitális nyelv térnyerése? Az IKT eszközök hatása a nyelvhasználatra – határon túli tanulócsoportok vizsgálata alapján. In: Biró A. Zoltán – Bodó Julianna (szerk.): *Internet – iskola – anyanyelv. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra.* Státus Kiadó. Csíkszereda. 188–235.
- Bódi Zoltán 2004. *A világháló nyelve.* Gondolat Kiadó. Budapest.
- Bódi Zoltán 2010. A világháló nyelve és a magyar nyelv. In: Balázs Géza (szerk.): *Jelentés a magyar nyelvről 2006–2010.* Inter – Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest 2010. 131–142.
- Bódi Zoltán 2014. Nyelvi kultúra és nyelvi viselkedésmód a közösségi médiában. In: Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva (szerk.): *Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák I–II.* MANYE – Tinta Könyvkiadó. Budapest. 229–235.
- Buda Zsófia 2011. Az internet hatása a nyelvhasználatra. Fiatalok fogalmazás- és kifejezőképessége az internethasználattal összefüggésben. *Tudományos Közlemények* 26. 89–105.
- Csányi János 2001. Az internetnyelv csalafintaságai. In: Balázs Géza – Grétsy László (szerk.): *Szójátékos anyanyelvünk.* Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma. Budapest. 44–46.
- Csordás Hédi Virág 2013. A Facebook-m@gy@r. *E-nyelv Magazin* 3. URL: <http://e-nyelvmagazin.hu/2013/09/10/a-facebook-mgyr/> (Letöltve: 2017. július 19.)
- Dürscheid, Christa 2016. Fehler über fehler? Internettexpte und Deutschunterricht. *AkDaFRundbrief* 70/2016. 6–19.

- Érsok Nikoletta Ágnes 2004. Sömös, sumus, írj vissza. *Magyar Nyelvőr*. 294–313.
- Fercsik Erzsébet – Raátz Judit 2006. *Kommunikáció és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Günther, Hartmut 1999. Sprechen hören – Schrift lesen – Medienerleben. In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Sprache und neue Medien*. De Gruyter. Berlin. 89–104.
- Imo, Wolfgang 2012. ‚Rede‘ und ‚Schreibe‘: Warum es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht beides zu vermitteln. In: Moraldo, Sandro M. und Federico Missaglia (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*. Winter. Heidelberg. 55–78.
- Jaczenkó László – Soós Viktória 2002. Az IRC világa és nyelvezete. In: Balázs Géza (szerk.): *Informatikai technológia és nyelvhasználat*. Trezor Kiadó. Budapest. 213–238.
- Kruzslicz Tamás 2013. A digitális kommunikáció hatása a középiskolások nyelvhasználatára. *Irodalomismeret 2*: 197–211.
- Laczkó Mária – Kovácsné Nagy Ibolya 2015. Hogyan hat a számítógép a digitális nemzedék írására, helyesírására? *Alkalmazott Nyelvtudomány 1–2*: 45–57.
- Oroszlány Péter 2005. *Könyv a tanulásról*. Független Pedagógiai Intézet Tankönyvcentruma. Budapest.
- Veszelszki Ágnes 2009. Képirás vagy képes írás? Az infokommunikációs technológia hatása a felső tagozatosok írására. In: Balázs Géza – H. Varga Gyula (szerk.): *Ikonikus fordulat a kultúrában*. Magyar Szemiotikai Társaság – Líceum Kiadó. Budapest – Eger. 309–333.
- Veszelszki Ágnes 2013. A digilektus hatása az írásbeli és a szóbeli kommunikációra egy kérdőíves vizsgálat alapján. *Magyar Nyelvőr 3*: 248–274.
- Veszelszki Ágnes 2016. A netnyelvészet terminológiai és kronológiai áttekintése. In: Balázs Géza (szerk.): *Jelentés a magyar nyelvről 2010–2015*. IKU – Inter Nonprofit Kft. Budapest. 56–73.
- Veszelszki Ágnes 2017. *Netnyelvészet. Bevezetés az internet nyelvhasználatába*. L'Harmattan Kiadó. Budapest.
- W1 = Napi helyesírási szösszenetek Facebook-oldal. URL: <https://www.facebook.com/NapiHelyesirasiSzosszenetek/photos>

A feladatok képeinek és dialógusának forrása:

1. feladat 1. képe Helyesiras.hu Facebook-oldal:
https://www.facebook.com/pg/helyesiras.hu/photos/?tab=album&album_id=561798380526547
(Letöltve: 2017. július 22.)
1. feladat 2. képe Forum.index.hu:
http://img.index.hu/imgfrm/7/0/4/2/BIG_0014027042.jpg (Letöltve: 2017. július 22.)
2. feladat Helyesiras.hu Facebook-oldal:
https://www.facebook.com/pg/helyesiras.hu/photos/?tab=album&album_id=561798380526547
(Letöltve: 2017. július 22.)
3. feladat Helyesiras.hu Facebook-oldal:
https://www.facebook.com/pg/helyesiras.hu/photos/?tab=album&album_id=561798380526547
(Letöltve: 2017. július 22.)
4. feladat Helyesiras.hu Facebook-oldal:
https://www.facebook.com/pg/helyesiras.hu/photos/?tab=album&album_id=561798380526547
(Letöltve: 2017. július 22.)
5. feladat Hungaro-MémHungarizáltMémekFacebook-oldal:
https://www.facebook.com/pg/HungarizaltMem/photos/?tab=album&album_id=136324019881629
(Letöltve: 2017. július 22.)
6. feladat Facebook Messenger-beszélgetés
(Letöltve: 2017. július 1.)
7. feladat Helyesiras.hu Facebook-oldal:
https://www.facebook.com/pg/helyesiras.hu/photos/?tab=album&album_id=561798380526547
(Letöltve: 2017. július 22.)

Abstract

Teaching spelling by digital texts

Spelling is important both in our every day life and in the teaching of mother tongue. By the presence of the internet and digital communication becoming more and more popular, usage of spelling rules must be re-evaluated. This does not mean that spelling is less important today, but written manifestations of digital communication are influenced by the pursuit of faster writing, the opportunities given by digital devices and our desire to express our personality. This paper presents different tasks reflecting on spelling usage in digital texts. These tasks also allow meta-language thinking about spelling questions. All statements of this paper are supported by a questionnaire filled out by Facebook users.

Abstrakt

Výučba pravopisu pomocou digitálnych textov

Pravopis je dôležitý nielen vo výučbe materinského jazyka, ale aj v každodennom živote. Rozkvetom internetu a rozšírením digitálnej komunikácie sa prehodnocujú hranice jednotlivých pravidiel pravopisu. To však neznamená, že pravopis súčasnosti je menej dôležitý, ale snaha o zrýchlenie písania, nové možnosti digitálnych prostriedkov a túžba po vyjadrení svojej osobnosti majú vplyv na texty digitálnej komunikácie. Táto práca obsahuje a vysvetľuje úlohy, ktoré reflektujú na pravopis digitálnych textov. Úlohy umožňujú metajazykové myslenie v oblasti pravopisu. Svoje tvrdenia preverím analýzou dotazníka, ktorý vyplnili používatelia Facebooku.

A RITKÁBB SZÓALKOTÁSI MÓDOK STÁTUSÁNAK ÚJRAÉRTÉKELÉSE

1. Bevezetés

A beszédhez, az íráshoz és az új beszélnyelviséghez² különböző logikai-gondolkodásbeli mintázatok és azoknak megfelelő nyelvi formák kapcsolódnak (Balázs 2005: 29–30). A digitális kommunikációra jellemző kreatív és redukált szemiotikai struktúrák az egyes szóalkotási módok magyar nyelvű grammatikákban – elsősorban az egyetemi tankönyvekben – rögzített státusának a feloldódásához és átértékelődéséhez vezet. Tanulmányomban a szóalkotási eljárások hagyományos megközelítése (főbb – ritkább) helyett egy trichotomikus modell (gyakori – „gyakoritka” – ritka) bevezetését javaslom.

2. Hipotézisek

(H1) Az infokommunikációs technológia által determinált internetes nyelvhasználat hatására egyre gyakoribbá válnak a korábban ritkábbnak tartott szóalkotási eljárások. (H2) A közelmúlt és a 20. század második felének magyar összefoglaló nyelvtanai még nem reflektál(hat)nak ezekre a nyelvi változásokra (pl. Tompa szerk. 1961; Balogh–Gálffy–J. Nagy 1971; Rácz–Takács 1987 [1959]; Rácz szerk. 1988 [1968]; Keszler szerk. 2000; É. Kiss–Kiefer–Siptár 2003; Kiefer szerk. 2003; A. Jászó főszerk. 2007 [1991]; Kiefer főszerk. 2011

1 Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, PhD-hallgató

2 Walter Ong *secondary orality* (másodlagos szóbeliség) és *secondary literacy* (másodlagos írásbeliség) terminusainak Balázs Géza által használt összefoglaló neve (a kommunikációtörténet három korszakáról l. Ong 1982: 136; a negyedikről l. a vele készített interjú: Kleine–Gale 1996; a magyar nyelvű terminológiáról l. Balázs 2003: 149; 2005: 37–40). A műszó az infokommunikációs technológia eredményezte új nyelvi létmódot jelöli (Balázs 2005: 40).

[2006]). Mivel a témát érintő, illetve részben feldolgozó magyar (net)nyelvészeti kötetek és monográfiák is csak az ezredforduló után jelennek meg (l. Balázs szerk. 2002; Balázs–Grétsy szerk. 2004; Bódi 2004; Balázs–Bódi szerk. 2005; Biró–Bodó szerk. 2016; Veszelszki 2017), nem vagy alig lehetnek hatásosak a szóban forgó ismeretanyagra.

3. A ritkább szóalkotási módok kérdése a magyar nyelvű összefoglaló nyelvtanokban

A ritkább szóalkotási módok produktivásának és gyakoriságának, valamint azok megítélésének történeti alakulását a Balassa-könyvek (1899, 1943), a 20. század második felének grammatikái és napjaink felsőoktatásban használt nyelvtanai alapján tekintem át a teljesség igénye nélkül.

Balassa József 1899-ben megjelent nyelvtana (*A magyar nyelv*) tudomást sem vesz a ritkább szóalkotási módokról: „Az új szavak alkotásának két módja van: vagy két szó összetételéből lesz új szó, vagy pedig egy szóhoz önmagában jelentéssel nem bíró szóelemet, úgy nevezett képzőt teszünk, s ez által jutunk egy új, az előbbitől eltérő jelentésű szóhoz” (Balassa 1899: 106). A szerző a csaknem fél évszázaddal később megjelent munkájában (*A magyar nyelv könyve*, 1943) a szókincs gazdagodásának „két módja” mellett már „a hosszú szavak rövidítését” és „a nagyobb összetett szavak, címek, cégek, vállalatok kezdőbetűiből vagy első szótagjaiból” alkotott „új neveket” (mozaikszókat) is megemlíti. Ezek terjedését a kor gazdasági és politikai életének jelentős átalakulásával magyarázza (172).

A 20. század második felének nyelvtanai a Balassa-féle grammatikákkal szemben a szóképzés, a szóösszetétel, a szórövidülés és a mozaikszó-alkotás mellett már a szóalkotás egyéb, a korra jellemző válfajaival is foglalkoznak. Mindez azzal magyarázható, hogy az ezredfordulóhoz közeledve egyre divatosabbá válnak az addig improduktív vagy nagyon ritkán előforduló szóalkotási eljárások.

A *Mai magyar nyelv rendszere* című tankönyv (Tompai szerk. 1961) a korábbi munkákkal ellentétben (pl. Balassa 1899, 1943) már egy teljes fejezetet szentel a ritkább szóalkotási módoknak (VIII. *A szóalkotás ritkább módjai*;

459–471), a két fő eljárással szemben azonban még mindig kisebb jelentőséget tulajdonít nekik: „Új szavaknak más szavakból való alkotására további, a képzéshez vagy az összetételhez mérhetően termékeny módunk nincs”. A „nyelvtani szabályokhoz csupán többé-kevésbé köthető” szóalkotási módok a tankönyv szerint „szórványosak, s meglehetősen különböznek is egymástól” (Tompá 1961: 459), az „idegen nyelvi minták szándékos utánzásaképp” meghonosult betűszóalkotások és szóösszevonások viszont a kor gyakran használt szóalkotási műveletei (460). Az akadémiai nyelvtan a ritkább szóalkotási módok következő típusait tárgyalja: elvonás, hangrendi párhuzamok keletkezése, népetimológia, szóvegyülés, szóalakutánzás, szóhatár-eltoldódás, szórövidítés, egyszerezítés (haplológia), szócsonkítás, szándékos szóferdítés, szóösszevonás és betűszóalkotás (461–471).

A mai magyar nyelv kézikönyve (Balogh–Gálffy–J. Nagy 1971) a szóalkotás „gyakoribb módjai” közé a szóképzést és a szóösszevonást, a „ritkább” jelzővel jelölt csoportba pedig a szóelvonást, a szóvegyítést, a szóalakváltoztatást (szórövidítést, illetve szócsonkítást) és a mozaikszó-alkotást (szóösszevonást és betűszóalkotást) sorolja (l. J. Nagy 1971: 88–89). Ez utóbbiról ugyanakkor megjegyzi, hogy a kor egyik nagy divatjának tekinthető, ami elsősorban „a célszerű rövidegére való törekvés[sel]” magyarázható (90).

A Kis magyar nyelvtan (Rácz–Takács 1987) „a szóalkotás ritkább módjai” között csak a szóelvonást, a szórövidítést és a mozaikszókat említi (l. Rácz–Takács 1987: 197–200).

A mai magyar nyelv című egyetemi tankönyv (Rácz szerk. 1988) a szóképzés gazdagodásának legjelentősebb módjának szintén a szóképzést és a szóösszetélt tartja (l. Velcsov Mártonné 1988: 114). *A szóalkotás ritkább módjai* című fejezet (Velcsov Mártonné 1988: 166–169) mélyrehatóbban csupán a szóelvonást, a szóhasadást és a mozaikszók alkotását tárgyalja, az egyéb eljárások előfordulására (szóvegyülés, népetimológia, szóhatár-eltolódás, szóalakutánzás) viszonylag kevés esélyt lát: „[Ezek] ma már legföljebb kivételesen hoznak létre új szót” (Velcsov Mártonné 1988: 168).

A Magyar grammatika című egyetemi tankönyv (Keszler szerk. 2000) az ikerítést, a szórövidülést, az elvonást, a mozaikszó-alkotást, a szóhasadást, a népetimológiát, a köznevesülést és az elemszilárdulást sorolja „a ritkább szóalkotási módok” közé. Lengyel Klára szerint a mozaikszó-alkotás, a rövidülés és

az ikerítés „termékenyebb típusok”, „igen ritka” viszont a népetimológia és a köznevesülés (Lengyel 2000: 341).

A magyar nyelv kézikönyve (Kiefer szerk. 2003) szerint a „ritkább szóalkotási módok” (jel- és ragszilárdulás, szórövidülés és rövidítéses továbbképzés, elvonás, szóhasadás, mozaikszó-alkotás; l. Gerstner 2003: 149–152) nem terjedtek el olyan általánosan, mint a szóképzés vagy a szóösszetétel (148).

Az *Új magyar nyelvtan* (É. Kiss–Kiefer–Siptár 2003) kizárólag a szóképzést és a szóösszetételt tárgyalja, meg sem említi a ritkább szóalkotási módokat (l. Kiefer 2003).

A magyar nyelv könyve (A. Jászó főszerk. 2007) című tankönyv a szóösszetételt és a szóképzést tekinti „a két legfőbb szóalkotási mód[nak]”, az egyes „ritkább szóalkotási módok” – szóelvonás, szórövidülés, mozaikszó-alkotás, szóösszevonás, szöveggyülés, népetimológia, köznevesülés, elemiszilárdulás, szóhasadás – közül pedig a szórövidülést és a betűszóalkotást tartja „jóval gyakoribb[nak]” a többinél (l. Cs. Nagy 2007: 293).

A *Magyar Nyelv* című kézikönyv (Kiefer főszerk. 2011) szerint „a ritkább szóalkotási módok [...] soha nem voltak olyan széles körűek” (Gerstner 2011: 471–472), mint „a két legfontosabb” szóalkotási művelet, a szóképzés és a szóösszetétel (465). Ezek közül a tankönyv a jel- és ragszilárdulást, a szórövidülést és rövidítéses továbbképzést, az elvonást, a szóhasadást, valamint a mozaikszó-alkotást tárgyalja (471–476). Ez utóbbiról néhány fentebb említett nyelvtanhoz hasonlóan megjegyzi, hogy „a 20. század közepén terjedt el, és még ma is igen termékeny” (475).

Az áttekintésből kiderül, hogy a magyar nyelvű grammatikák a szóképzéssel és a szóösszetétellel szemben sokkal kisebb jelentőséget tulajdonítanak az általában ritkábbnak nevezett szóalkotási eljárásoknak (H2 → ✓).

4. Netologizmusok – megnevezők, hatáskeltők, minimalizálók?

Az internetes kommunikáció során létrejövő, illetve terjedő új szavakat és kifejezéseket Kimberly Ann Witten (2012, 2014) és Veszelszki Ágnes (2014a,

2014b) netologizmusoknak³ nevezi⁴. A villámgyorsan és dinamikusan változó netszókincs szerves részét alkotó netologizmusokat funkcionális szempontból három szócsoportra osztom. A *megnevezők* (vö. fogalmi neologizmusok, Szathmári 2004: 154) a digitális kommunikációhoz szorosan kapcsolódó új fogalmakat jelölik, a *hatáskeltők* (vö. stilisztikai neologizmusok, Minya 2011: 22–23) meghatározott stílári igénnyel jönnek létre (humorkeltés, meghökentés, önkifejezés, figyelemfelkeltés, provokálás stb.), a *minimalizálók* (vö. formai neologizmusok, Szathmári 2004: 154) pedig alaki egyszerűsödés révén csökkentik az írásidőt. A szóalkotás felől nézve releváns különbség mutatkozik az első és a második–harmadik típus között. Míg a megnevezők sokszor szóképzéssel (pl. *posztol, lájkol, kommentel, facebookozik, twitterezik, szelfizik*; a dilektusra jellemző versengő igeképzőkről l. Veszelszki 2011: 161–163, 2017: 94–97) vagy szóösszetétellel (pl. *idővonal, profilkép, szelfibot, Google-fiók, Facebook-függő*; l. Veszelszki 2017: 98–99), addig a hatáskeltők⁵ szóvegyítéssel (pl. *Kassai Viktor + Real Madrid > Kassaidrid* 'a magyar játékevezető egy Bajnokok Ligája-mérkőzésen sokak szerint a spanyol csapatot segítette ítéleteivel'), szóértelmesítéssel, illetve szándékos szóferdítéssel (pl. *Facebook > facérbúk*; ICQ 'egy népszerű csevegőprogram' > *Icuka*; *bann* 'kitiltás vmilyen oldalról, fórumról, csetszobából' > *banán*), a minimalizálók pedig szórövidítéssel (pl. *tessék > tess*; *figyelj > figy*; *szívesen > sziv*), jelentéstapadással (pl. *USB-kulcs 'pendrive' > USB*; *Facebook > Face*; *e-mail > mail*) vagy mozaikszó-alkotással (*Roll On The Floor Laughing* 'a padlón gurul a nevetéstől' > *ROFL*; *Be Right Back* 'mindjárt itt vagyok' > *BRB*; *By The Way* 'mellelleg, egyébként' > *BTW*) keletkeznek.

5. A ritkább szóalkotási módok kérdése napjainkban

Az alábbiakban néhány olyan 2010 (a Facebook magyarországi térnyerése) után megjelent könyvre és tanulmányra hivatkozom, amely a felvetett problémát a fentebb vizsgált nyelvtanokkal szemben legalább részben másképp, il-

3 A két szerző valószínűleg egymástól függetlenül használja terminus technicusként a kifejezést.

4 A ne(t)ologizmusok tanításának korszerű lehetőségeiről l. Szerdi 2016.

5 A futballal kapcsolatos példák az internetes futballszleng általam felállított, de még nem publikált korpuszából valók.

letve az általam felvázolt struktúrába (1. trichotomikus modell) illeszthetően tárgyalja.

Minya Károly *A mai magyar nyelvújítás* című könyvének (2011) egy külön fejezetében foglalkozik az internetes szleng neologizmusaival, köztük a ritkább szóalkotási eljárásokkal – a rövidítéssel és a betűszóalkotással – létrejövő kifejezésekkel (56–58). A szerző a világháló szókincsét két funkcionálisan elkülönülő „szócsoportban” látja: „A számítástechnika szókészlete nemcsak szaknyelvként robbant be a mai magyar nyelvbe, hanem tömegesen hoz létre bizalmas használatú, illetőleg játékos, tréfás és szemléletes szlengszavakat is, valamint ötletes magyarázatokat.” Ezeket Minya többek között szórakoztatónak, humorosnak, képszerűnek és a hétköznapi kifejezések köréből is kiemelkedőnek tartja, ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy csak a „nagyon találó és hasznos” szóalakok válhatnak köznyelvvé, egy bizonyos részük a divatszókhoz hasonlóan gyorsan elavul (Minya 2011: 56).

A digitális kommunikáció szókészletét feldolgozó *Netszótár* a digitális nyelvhasználat legfontosabb jellemzői között az angol nyelv hatása, a helyesírási normától való eltérés, a képszerűség és az új szókincs létrejötte mellett a rövidítések használatát is megemlíti (Veszelszki szerk. 2012: 5).

Zimányi Árpád *Szókészleti és morfológiai változások a mai magyar nyelvben* című monográfiájában azzal indokolja a ritkább szóalkotási módok elemzésének szükségességét, hogy azok a magyar nyelv morfológiájának „kevésbé feldolgozott területei közé tartoznak” (2013: 46). Hiányosnak nevezi a szóvegyülés, a csonkítás (rövidülés) és a szóértelmesítés (népetimológia) adatolását, valamint alakotani elemzését (47). A vonatkozó fejezet (*A ritkább szóalkotás módok mint morfológiai tényezők*; 46–54) végén megjegyzi: „[...] biztos állíthatjuk, hogy a ritkább szóalkotási módoknak nevezett esetek valójában nem is olyan ritkák mai nyelvhasználatunkban” (54).

Hasonlóan vélekedik a problémáról Lőrincz Julianna is, aki egy 2016-os tanulmányának címadó kérdésére – „Ritkák-e a ritkább szóalkotási módok?” – a következő választ adja: „A [...] korábban ritkább szóalkotási módok közül ma nem egyformán ritka mindegyik. [...] A jelentéstapadással létrejött szavak ma nagyon gyakoriak a diáknyelvben, a beszélt és írott médiumúfajok nyelvében, a sportnyelvben, az internetes nyelvhasználatban” (2016: 152).

A Szerdi Ilonával végzett 2016-os kérdőíves felmérésünkéből kiderül (Istók–

Szerdi 2016: 66–69; vö. Bódi 2004: 190–211), hogy a digitális kommunikáció legfőbb ismérve az írásidő csökkentésére való törekvés (l. a válaszadók által megjelölt leggyakoribb jellemzők – emotikonok: 85,36%; rövid és tömör forma: 45,66%; ékezetes betűk hiánya: 44,57%; rövidítések: 43,61%). Az adatközlők megközelítőleg 30–60%-a használja a rövidítések (minimalizálók) következő típusait : szócsonkítás/szóvég⁶ elhagyása (pl. *pillanat* > *pill*; *amúgy* > *am*; *akkor* > *akk*, 61,85%), fúzió/egybeolvadás (pl. *nem tudom* > *nemtom*; *azt hiszem* > *asszem*; *légy szíves* > *lécci*, 59,85%), szóösszerántás⁷ (pl. *vagyok* > *vo*; *szerintem* > *sztem*; *valami* > *vmi*, 49,32%), szóhelyettesítés számmal (pl. *mind1*; *5let*; *7vége*, 47,50%), kezdőbetűvel való rövidítés (pl. *hogy* > *h*; *mert* > *m*; *vagy* > *v*, 46,68%), netspecifikus betűszók (pl. *laughing out loud* 'hangosan felnevet' > *lol*; *oh my god* 'Ó, Istenem' > *omg*; *what the fuck* 'mi a f***' > *wtf*, 40,69%), szókapcsolatok rövidítése kezdőbetűkkel (pl. *hogy vagy* > *hv*; *nincs mit* > *nm*; *semmi baj* > *sb*, 32,61%).

Veszelszki Ágnes a *Netnyelvészet* című monográfiájában (2017) a digilektus szóképzéltbeli-nyelvtani jellemzői közé az informatikai szókincs átvételét, az angol nyelvi hatást, az új szóalkotások, valamint kollokációk nagymértékű használatát sorolja (90). A szerző 2008 óta 677 új, a digitális kommunikációhoz szorosan kapcsolódó szót, illetve kifejezést gyűjtött össze (92). Az így felállított lexémakorpusz 130 képzett szót (pl. *zippelés* 'becsomagolás, tömörítés'; *ikszdézlik* 'az XD emotikonhoz hasonlóan mosolyog, nevet'; *bippel* 'egyszer megcsörget'; 92–97) és 90 szóösszetételt (pl. *spamszűrő* 'a kéretlen elektronikus leveleket kiszűrő funkció vagy program'; *IP-cím* 'a számítógép azonosítását szolgáló számsorozat'; *überface* 'nagy arc, menő ember'; 98–99) tartalmaz. Külön fejezetben (100–103) foglalkozik Veszelszki a szócsonkítással (pl. *csörrents*, *csörögj* 'hívj' > *csörr*; *remélem* > *rem*; *telefon* > *fon*; 101), szóelvonással – ezen belül a jelentéstapadással (100) – és szóösszerántással (pl. *szerintem* > *sztem*; *megyek* > *mek*; *valószínű* > *vszínű*; 101–102) keletkezett új szavakkal (saját összefoglaló terminusommal: a minimalizálókkal). Egyéb szóalkotási módok címszó alatt (103–105) részletezi „a hagyományos grammatikák szóalkotási tí-

6 A rövidítések különböző típusainak zárt listáját és a vonatkozó példákat Veszelszki Ágnes tanulmányai (2010, 2013a, 2013b, 2013c) alapján építettük a kérdőívbe néhány módosítással és kiegészítéssel.

7 Veszelszki azt a szóalkotási eljárást nevezi így, „amelynek során az eredeti szó közepe marad ki” (2017: 101).

pusaiba” nem illeszkedő „szógyártó” műveleteket (*ksz > x: működik > műkszik > műxik; számbomofónia: ötlet > 5let; meg- > + -: megcsinálom > +csinálom*), a kiejtés szerinti átírást (pl. *légy szíves > lécci; egyszer > eccer; ang. what > wot*); a mozaikszó-alkotást (pl. *Power Point-prezentáció > ppt; Facebook > FB; rszü > rövid szöveges üzenet*); a szóvegyülést (pl. *spam + szemetel > szpemetel*)⁸ és a szándékos szóferdítést (pl. *e-mail > emil; ang. lame 'ügyetlen, béna' > láma; ang. game > gamma*). Ezen a helyen tárgyalja a szerző „a tágabb szókincs bővítési módok közé” sorolt szóátvételt, szókölcsonzést (pl. változatlan írásforma: *browser 'böngésző; fonetikus írásmód: feature 'jellemző' > ficsör; tükörfordítás: Bluetooth > kékfog*) és a jelentésbővülést (pl. *mappa 'irattároló' és 'tárolási hely számítógépen'; ráír 'tetejére ír' és 'cseten beszélgetést kezdeményez egy másik személlyel'*).⁹

E szinopszis alapján beigazolódni látszik azon feltevésem, hogy a felsőoktatásban is használt magyar nyelvtanok által a legtöbbször ritká(bb)nak nevezett szóalkotási módok mára divatossá váltak (H1 → ✓).

6. Gyakori, ritka vagy „gyakoritka”?

Mivel a szóalkotási módok *főbb* és *ritkább* jelzőkkel való címkézése figyelmen kívül hagyja napjaink nyelvi változásait, a klasszikus megközelítés helyett egy trichotomikus modell bevezetését javaslom. A „szógyártó” műveletek két osztályát (gyakori, ritka) egy harmadik, dinamikusan alakítható – a csoportok közötti átjárást lehetővé tevő – kategóriával („gyakoritka”) egészítem ki. A *gya-*

8 Bár Veszelszki adatbázisában csak egyetlen lexikai blend található, divatos szóalkotási eljárásról van szó: l. digitális futballszleng (pl. ang. *penalty* 'büntetőrúgás' + *Ronaldo* > *Penaldo* 'a büntetőrúgásból gólokat szerző Cristiano Ronaldo'; *Casemiro* + *Makelele* > *Caselele* 'a Makelelehez hasonlóan futballozó Casemiro'; *Diego* + *gól* > *Diegól* 'a sok gólt szerző Diego Costa') és filmcímek (pl. *csali* + *palimadarak* > *Csalimadarak*; *dinka* + *dinoszauruszok* > *Dinkaszauruszok*; *nő* + *örültek* > *Nörültek*; Mínya 2011: 115–116). A *www.filmkatalogus.hu* honlapon található nyelvi példák alapján Mínya a következőt állapítja meg: „A ritkább szóalkotási mód összességében nagyobb számban érvényesül, mint a szóösszetétel, tehát a filmcímek figyelemfelkeltő erejét, szellemességét, humorát ebben (is) látják a filmfordítók. A szóképzés pedig a legkevésbé jellemző a filmcím-neologizmusok megalkotásakor” (2011: 79).

9 A bekezdésben olvasható nyelvi példák és azok jelentései szintén a vizsgált könyvből valók (l. Veszelszki 2017: 90–105).

koritka jelző a saját fogalmam, amely a *szóalkotási módok* terminussal szó szerkezetet alkotva a különböző nyelvtanok által ritkábbnak nevezett, de (elsősorban) a digitális kommunikációnak köszönhetően mára már gyakorivá vált szóalkotási eljárások együttes megnevezése (vö. Istók 2016). A kifejezés a *gyakori* és a *ritka* jelzők vegyülésével jön létre, ennél fogva metainformációt kódol az egyik általa jelölt fogalomról, a szóvegyülésről. „Gyakoritka” szóalkotási módnak tartom a szórövidítést, a jelentéstapadást, a mozaikszó-alkotást (minimalizáló), a szóvegyítést, a népetimológiát, illetve a szándékos szóferdítést (hatáskeltők).

A szóalkotási módok trichotomikus modellje		
gyakori	„gyakoritka”	ritka
	szórövidülés	ikerítés
	jelentéstapadás	elvonás
szóképzés	mozaikszó-alkotás	szóhasadás
szóösszetétel	szóvegyülés/szóösszerántás	köznevesülés
	népetimológia / szándékos szóferdítés	elemszilárdulás

1. táblázat. A szóalkotási módok újszerű rendszerezése

7. Összegzés

Tanulmányomban a ritkább szóalkotási módok produktivitásának és gyakoriságának, valamint azok megítélésének történeti alakulását tekintem át a múlt század második felének magyar nyelvű grammatikái és napjaink felsőoktatásban is használt nyelvtanai alapján. A kutatásból kiderül, hogy az egyes magyarnyelv-tankönyvek az általában ritkább vagy egyéb címszó alatt tárgyalt szóalkotási műveleteket a szóképzéshez és szóösszetételhez képest kevésbé produktívnak, illetve jelentősen ritkábbnak tartják. Tanulmányomban a szóalkotási módok dichotomikus felosztása helyett (főbb – ritkább) egy trichotomikus – a digitális kommunikáció nyelvhasználatra gyakorolt hatására is reflektáló – modell bevezetését javaslom (gyakori – „gyakoritka” – ritka). A „gyakoritka” szóalkotási eljárások két típusát különböztetem meg: a szórövidítéssel, jelentéstapadással és mozaikszó-alkotással keletkező kifejezéseket általában a „minimalizáló”, a szóvegyítéssel, népetimológiával, illetve szándékos szóferdítéssel

létrejövő lexikai egységeket pedig a „hatáskeltők” csoportjába sorolhatjuk.

Felhasznált irodalom

- A. Jászó Anna (főszerk.) 2007 [1991]. *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Balassa József 1899. *A magyar nyelv*. Athenaeum. Budapest.
- Balassa József 1943. *A magyar nyelv könyve*. Dante Könyvkiadó. Budapest.
- Balázs Géza 2003. „Minden házfalat cseréljeteK sms-falra”. Sms-fal mint elektronikus graffiti. *Magyar Nyelvőr* 2: 144–159.
- Balázs Géza 2005. Az internetkorszak kommunikációja. In: Balázs Géza – Bódi Zoltán (szerk.): *Az internetkorszak kommunikációja*. Gondolat – Infonia. Budapest. 25–57.
- Balázs Géza (szerk.) 2002. *Informatikai technológia és nyelvhasználat*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Balázs Géza – Bódi Zoltán (szerk.) 2005. *Az internetkorszak kommunikációja*. Gondolat – Infonia. Budapest.
- Balázs Géza – Grétsy László (szerk.) 2004. *Új jelenségek a magyar nyelvben*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Balogh Dezső – Gálffy Mózes – J. Nagy Mária 1971. *A mai magyar nyelv kézikönyve*. Kriterion Könyvkiadó. Bukarest.
- Bíró A. Zoltán – Bodó Julianna (szerk.) 2016. *Internet – Iskola – Anyanyelv. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Státus Kiadó. Csíkszereda.
- Bódi Zoltán 2004. *A világháló nyelve. InternetezőK és internetes nyelvhasználat a magyar társadalomban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Cs. Nagy Lajos 2004. A szóalkotás módjai. In: A. Jászó Anna (főszerk.): *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó. Budapest. 293–320.
- É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter 2003. *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gerstner Károly 2003. A magyar nyelv szókészlete. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 117–157.
- Gerstner Károly 2011. A magyar nyelv szókészlete. In: Kiefer Ferenc (főszerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 437–481.

- Istók Béla 2016. A „gyakoritka” szóalkotási módok tanításának problémái két szlovákiai magyar nyelvtankönyv alapján. In: Maior Enikő – Tóth Péter – Varga Anikó (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl*. Óbudai Egyetem – Partiumi Keresztény Egyetem. Budapest – Nagyvárad. 69–83.
- Istók Béla – Szerdi Ilona 2016. Az internetes nyelvhasználat napjainkban: di(gi)glosszia, minimalektus, netsztenderd? In: Juhász György et al. (szerk.): *A Selye János Egyetem 2016-os Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete*. Selye János Egyetem. Komárom. 58–74.
- J. Nagy Mária 1971. Szótan. In: Balogh Dezső – Gálffy Mózes – J. Nagy Mária (szerk.): *A mai magyar nyelv kézikönyve*. Kriterion Könyvkiadó. Bukarest. 61–136.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kiefer Ferenc 2003. Alaktan. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter: *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó. Budapest. 189–284.
- Kiefer Ferenc (szerk.) 2003. *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kiefer Ferenc (főszerk.) 2011 [2006]. *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kleine, W. Michael – Gale, G. Frederic 1996. The Elusive Presence of the Word: An Interview with Walter Ong. In: *Composition Forum: A Journal of the Association of Teachers of Advanced Composition*. 7.2. 65–86.
- Lengyel Klára 2000. A ritkább szóalkotási módok. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 341–350.
- Lőrincz Julianna 2016. Ritkák-e a ritkább szóalkotási módok? A rövidítés és a jelentéstapadás az anyanyelvkönyvekben. In: Lőrincz Julianna – Lőrincz Gábor (szerk.): *Acta Academiae Agriensis*. Nova Series Tom. XLIII. Sectio Linguistica Hungarica. Líceum Kiadó. Eger. 138–155.
- Minya Károly 2011. *Változó szókincsünk. A neologizmusok több szempontú vizsgálata*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Ong, Walter 1982. *Orality and literacy. The Technologizing of the Word*. Methuen, London – New York.
- Rácz Endre – Takács Etel 1987 [1959]. *Kis magyar nyelvtan*. Gondolat. Bu-

- dapest.
- Rácz Endre (szerk.) 1988 [1968]. *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szathmári István 2004. *Stilisztikai lexikon. Stilisztikai fogalmak magyarázata szépirodalmi példákkal szemléltetve*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Szerdi Ilona 2016. A neologizmusok tanításának problémái és lehetőségei a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban. In: Tóth Péter – Makó Ferenc – Varga Anikó (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben*. Óbudai Egyetem TMPK. Budapest. 429–447.
- Tompa József (szerk.) 1961. *A mai magyar nyelv rendszere*. Leíró nyelvtan I. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Tompa József 1961. A szóalkotás ritkább módjai. In: Tompa József (szerk.): *A mai magyar nyelv rendszere*. Leíró nyelvtan I. Akadémiai Kiadó, Budapest. 459–471.
- Velcsov Mártonné 1988. Alaktan. In: Rácz Endre (szerk.): *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó. Budapest. 85–204.
- Veszelszki Ágnes 2010. *Digilektus a lektusok rendszerében*. Dr. Veszelszki Ágnes honlapja. URL: http://www.veszelszki.hu/images/honlap/Digilektus_a_lektusok_rendszerben_VESZELSZKI.pdf (Letöltve: 2017. augusztus 05.)
- Veszelszki Ágnes 2011. Neologizmusok a digilektusban, különös tekintettel a szóképzésre. In: Bárdosi Vilmos (szerk.): *Tegnapi filológiánk mai szemmel*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 157–165.
- Veszelszki Ágnes 2013a. A digilektus hatása a dialóguslevelekre. *Magyar Nyelv* 4: 435–447.
- Veszelszki Ágnes 2013b. A digilektus hatása az írásbeli és szóbeli kommunikációra egy kérdőíves vizsgálat alapján. *Magyar Nyelvőr* 3: 248–274.
- Veszelszki Ágnes 2013c. Digilektus és netszótár. *Irodalomismeret* 1: 184–197.
- Veszelszki Ágnes 2014a. Nyelv és kultúra a digitális korszakban. In: Fazekas Emese et al. (szerk.): *Tér, idő, társadalom és kultúra metszéspontjai a magyar nyelvben*. ELTE Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék – Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság, Budapest – Kolozsvár. 198–205.
- Veszelszki Ágnes 2014b. A közösségi oldalak hatása a fiatalok nyelvhasználatára. In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása gyermekekre és fiatalokra*. Nem-

- zetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület. Budapest. 379–383.
- Veszelszki Ágnes 2017. *Netnyelvészet. Bevezetés az internet nyelvhasználatába*. L'Harmattan Kiadó. Budapest.
- Veszelszki Ágnes (szerk.) 2012. *Netszótár. @-tól a zuckerbergnetig*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Witten, Kimberly Ann 2012. Sociophonetic Variation in an Internet Place Name. *Names: A Journal of Onomastics*, 60/4. 220–230.
- Witten, Kimberly Ann 2014. *Sociolinguistics Variation and Enregisterment in an Online Community and Practice: A Case Study of MetaFilter.com*. University of York, York.
- Zimányi Árpád 2013. *Szókészleti és morfológiai változások a mai magyar nyelvben*. Líceum Kiadó. Eger.

Abstract

Status reassessment of rarer word-formation methods

After the turn of the millennium, ways of creating new words which were considered rare(r) before became more common thanks to digital communication. Grammars in Hungarian language have not reflected yet to language changes, however, after the expansion of Facebook in Hungary, more and more people started to deal with this issue. In this paper, instead of the traditional approach to word-formation methods (main – rare), I suggest the introduction of a trichotomic model (common – „common-rare“ – rare).

Abstrakt

Prehodnotenie statusu zriedkavejších slovotvorných spôsobov

Po prelome tisícročia sa slovotvorné spôsoby, ktoré boli predtým považované za zriedkavejšie, stali na vplyv digitálnej komunikácie bežnými. Gramatiky v maďarskom jazyku ešte nereflektujú na jazykové zmeny, avšak, keď sa Facebook stal populárnym aj v Maďarsku, viacerí sa začali zaoberať touto tematikou. V mojej štúdii odporúčam zaviesť namiesto tradičného prístupu k slovotvorným metódam (hlavnejšie – zriedkavejšie) trichotomický model (časť – „často-zriedkavé“ – zriedkavé).

AZ ANYANYELVI KOMMUNIKÁCIÓ FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI KISISKOLÁSOKNÁL

Az anyanyelvi kommunikáció minden egyéb kompetencia fejlesztésének feltétele, legfőbb kerete, hiszen az identitás kialakulásának közege, feltétele és eszköze, a társas-társadalmi érintkezés feltétele, általa válik lehetővé az önálló ismeretszerzés és tanulás, kultúrát őriz és alakít. A fejlesztés fontossága az iskolába lépést követően lényegében megkérdőjelezhetetlen, szükségességét a NAT (2012) is kiemeli, valamennyi műveltségterülethez rendelt.

1. Anyanyelvi kommunikáció a kulcskompetenciák között

Az OECD által 1997-ben indított DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) program értelmezésében a kompetencia több mint ismeretek és készségek összessége. Magában foglalja a komplex kihívásoknak való megfelelést oly módon, hogy az egyén pszicho-szociális forrásait (ezek között a készségeket és az attitűdöket) mozgósítja egy adott kontextusnak megfelelően. A fogalom magában foglalja az ismeretek alkalmazását, a kognitív és a gyakorlati képességeket, a szociális és a magatartási komponenseket és attitűdöket, érzelmeket és értékeket (Szőke-Milinte 2012). A program a kulcskompetenciák három nagy területét nevezi meg (OECD 2005: 4):

1. Interaktív eszközhasználat:

- interaktív nyelv-, szimbólum- és szöveghasználat (ebbe pl. a matematikai készségek is beleértendők);
- az ismeretek és információk interaktív használata;
- a technika interaktív használata.

¹ Eszterházy Károly Egyetem BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék

2. Szociálisan heterogén csoportokba való interakció:

- másokkal való pozitív viszony;
- együttműködés, csoportmunka;
- konfliktuskezelés és -megoldás.

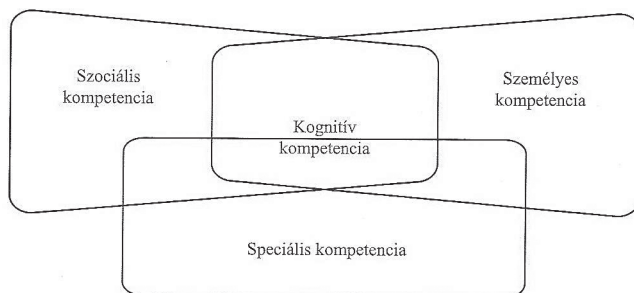
3. Autonóm cselekvés:

- a „nagyobb összefüggésben” való cselekvés (vagyis hogy az egyén érti és figyelembe veszi cselekedeteinek és döntéseinek szélesebb kontextusát is);
- (jövőbeni) tervek és személyes projektek kialakítása és véghezvitele;
- a jogok, érdekek, korlátok és szükségletek védelme és megtartása.

Ezek alapján pedig az Európa Tanács az alábbi területeket emeli ki:

- anyanyelvi kommunikáció;
- idegen nyelvi kommunikáció;
- matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén;
- digitális kompetencia;
- a tanulás megtanulása;
- interperszonális, interkulturális és szociális kompetencia, valamint állampolgári kompetencia;
- vállalkozói kompetencia;
- kulturális kifejezőképesség.

Az egyes országok, de még az egyes nemzetközileg érdekelt szervezetek kompetencialistái is eltéréseket mutatnak, az eligazodást segítő éppen ezért Szőke-Milinte Enikő (2012) azt javasolja, hogy a kompetenciamodellre mint személyiségmodellre tekintsünk. Mint az ismert, Nagy József a személyiséget hierarchikusan szervezett, véges, meghatározott számú komponensrendszerként értelmezi, mely pontosan meg nem határozható számú, viszonylag tartós komponens készletből szerveződik, és sajátos szabályok szerint, tudatosult vagy nem tudatosult módon fejlődik (Nagy 2000: 10). A rendszer alapját képező négy kompetencia kiegészíthető egy olyan általános alapkompenciával, mint a kommunikációs kompetencia, amely az összes többi kompetencia eredményes működését teszi lehetővé.



1. ábra. A kompetenciák rendszere (H. Varga 2017: 13)

Lényeges, hogy különbséget tegyünk kommunikációs és kommunikatív kompetencia között, és bár már többen elkülönítették a kettőt (Szabó G. 2010; H. Varga 2015), gyakran még mindig szinonimaként szerepel a szakirodalomban. A kommunikatív kompetencia fogalmát – Chomsky nyelvikompetencia-fogalmát kiegészítendő – Dell Hymes alkotta meg a '70-es évek elején. Az egyénnek azt a tudását (képességét) jelöli, amellyel a grammatikailag helyes mondatokból a társadalmi normáknak és az adott szituációnak megfelelő megnyilatkozásokat tud alkotni. A kommunikatív szemlélet először a nyelvoktatásban jelent meg (a korábbi grammatikai alapokon nyugvó oktatást a nyelvhasználat-központú váltotta fel), majd a pedagógia alapja lett.

A kommunikációs kompetencia a legkülönbözőbb helyzetben való megfelelő viselkedés funkcióját betöltő komponenskészlet, amely három összetevőből szerveződik: készségek-képességek rendszeréből, kommunikációs ismeretekből, illetve a kommunikációs viselkedést támogató, kísérő attitűdökből (Szőke-Milinte 2012). A definíciók elkülönítése rávilágít, hogy a Magyar nyelv és irodalom műveltségterületen (az anyanyelvi kommunikáció, azaz) a kommunikatív kompetencia fejlesztése a legfőbb feladat.

2. A fejlesztés lehetőségei

A kommunikáció erősítése nem csak cél, hanem eszköz is, ezért fejlesztését a NAT (2012) valamennyi műveltségterületen előírja, kiemelten pedig a Magyar nyelv és irodalom területéhez (anyanyelvi kommunikáció) rendeli (részletesebben H. Tomesz 2015). Az anyanyelvi kommunikációs kompetencia kialakulása az anyanyelv fejlődésébe ágyazottan indul meg és szorosan összefügg az anyanyelvi nevelés folyamatával. Ahhoz, hogy a tankötelezett kor végére a tanulók az anyanyelvi kommunikáció kompetenciáját a lehető legmagasabb fokon birtokolják, már az alsó tagozatosok anyanyelvi nevelésének kommunikációközpontúnak kell lennie.

Antalné Szabó Ágnes (2003) Hedge (2000) és Báros (2000) kutatásai alapján a kommunikatív kompetencia alkotóelemeinek tekinti a nyelvi, a pragmatikai, a szövegalkotói és -befogadói, a szociolingvisztikai és a stratégiai kompetenciát.

A nyelvi kompetencia szükséges ahhoz, hogy a nyelv rendszerének megfelelő mondatokat alkossunk, a pragmatikai kompetencia birtoklása biztosítja a kommunikációs helyzetnek, szándéknak és célnak megfelelő közlemények megfogalmazását, a szövegalkotói és -befogadói kompetencia a kulcsa annak, hogy képesek legyünk mondanivalónkat hosszabb megnyilatkozásokban megfogalmazni, és képesek legyünk ilyen üzenetek befogadására. A szociolingvisztikai kompetencia segíti a közlőt a közlés szociokulturális körülmények tisztázásában, a stratégiai pedig a tartalmat formába önteni.

Azt mondhatjuk tehát, hogy az anyanyelvi kommunikációs fejlesztés a szóbeliség különböző formáit, az írásbeliséget, a képi és egyéb információfeldolgozást, a kommunikációs helyzetek értékelését és az információhordozók kezelését egyaránt magába foglalja.

Tudjuk, a fejlesztés már óvodás kor előtt lényeges (Gereben 2009; Kalóné Gyenes 2017), a feladat hároméves kor előtt a meghallás, a beszédészlelés és megértés, a mondókákon, verseken keresztül közvetített beszédritmus fejlesztése, a szókincs aktivizálása, a helyes beszédpélda, a kommunikációs kedv felébresztése, fenntartása.

Az óvodáskor az anyanyelvi kompetencia kialakításának döntő szakasza, amely együtt jár a hangzórendszer és a mondatalkotás szabályrendszerének sta-

bilizálódásával, a szókincs intenzív gyarapodásával. Itt már különösen fontos felfigyelni a nyelvszajátítás és nyelvhasználat folyamatában megjelenő hátrányos környezeti feltételekre, a fejlődési zavarokra utaló tünetekre (Gereben 2009).

3. Fejlesztés 6 éves kor után

A kommunikációs készségek fejlesztésekor a hangsúly az oktatási folyamat egészében a tudatosításon van, amihez persze elengedhetetlen, hogy a gyerek tisztában legyen a kommunikáció működésével, legyenek ismeretei a kommunikáció folyamatára vonatkozóan, de nem az ezekre vonatkozó ismeretek rögzítése és számonkérése a cél. Az általános iskola alsó tagozatán ilyen ismeretekkel nem is találkozhatnak a gyerekek, ebben az életszakaszban az alapkészségek fejlesztése, az alapvető kommunikációs helyzetek nyelvi és magatartási mintáinak elsajátítása a cél. „Az anyanyelvi kommunikáció feltétele a megfelelő szókincs, valamint a nyelvtan és az egyes nyelvi funkciók ismerete. Ez a tudásanyag felöleli a szóbeli és írásbeli kapcsolattartás fő típusainak, az irodalmi és nem irodalmi szövegek egész sorának, a különböző nyelvi stílusok sajátosságainak, valamint a különféle helyzetekben a nyelv és a kommunikáció változásainak ismeretét” (NAT, 2012: 20). Kisiskolás korban tehát – amint ezt tanulmányában Szabó G. Ferenc (2010) kifejti – a kommunikációs kompetencia fejlesztése (némi fogalomszűkülést mutatva) lényegében a nyelvhasználati képességek összességének fejlesztését jelöli:

- aktív és interaktív beszédértés;
- szövegértő olvasás;
- hangos olvasás;
- írástechnika;
- helyes beszéd;
- helyesírás;
- nyelvi helyesség;
- szóbeli és írásbeli szövegalkotás;
- viselkedési kultúra;
- a stílusérzék fejlesztése;

- a nyelvészeti kézikönyvek használata.

Az anyanyelvi kompetencia birtoklása teszi lehetővé az önálló ismeretszerzést és tanulást, a nyelv adekvát használatát, éppen ezért a kerettantervek az alsó tagozatos magyar nyelv és irodalom középpontjába jobbra az olvasás-szövegértés és a helyes beszéd képességének fejlesztését helyezik. Az olvasás és az írás életkornak megfelelő tudása nélkül elképzelhetetlen a tantárgyakban való továbbhaladás. Kiemelt feladat a szókincs gyarapítása, a használt szavak jelentésrétegeinek, stílusértékének és különféle használatainak a megismertetése és tudatosítása, mert az anyanyelvi kommunikáció egyik feltétele a szókincs árnyalt ismerete.

„Az első iskolai években a tanító feladata nem az elméleti rendszerezés, hanem a változatos és egyre magasabb szinten történő gyakoroltatás a különféle kommunikációs helyzetekben, illetve a szorongásmentes, motivált nyelvi fejlődési környezet megteremtése. A játékos, önkifejező gyakorlatok lehetőséget teremtenek a nyelvi tudatosság, a kreativitás, az árnyalt önkifejezés, a másik megértésének igényére, a képességek fejlesztésére. E fejlesztési folyamatra épülhet majd a továbbiakban az anyanyelvi és az irodalmi kultúra megismertetése” (Pedagógiai program, Kemény Ferenc Általános Iskola, Eger).

A különféle kommunikációs helyzetekhez kapcsolódó tevékenységek kedvező feltételeket teremthetnek az önálló tanulás képességek célirányos fejlesztéséhez, az ismeretfeldolgozás kulturális technikáinak megismeréséhez és gyakorlásához. A tanóra hagyományos kereteinek megváltoztatása, a frontális munkaforma háttérbe szorítása, a csoportmunka dominanciája életbeli szituációk átélésére ösztönzi a gyerekeket. Célja, hogy a gyermekek kísérletezzék ki a személyiségüknek legjobban megfelelő kommunikációs stratégiákat, találják meg azokat a közlésmódokat, amelyekkel sikeresek lehetnek (Szőke-Milinte 2007: 37).

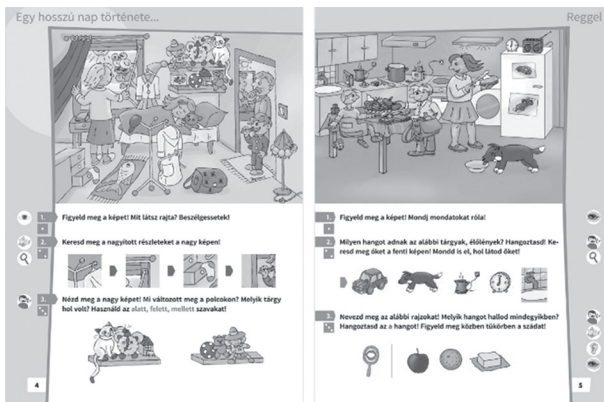
Az oktatási tartalom meghatározásában – lévén, hogy a kommunikáció általános és középiskolában készségfejlesztés, nem pedig ismeretátadás – fontos kérdés a mit oktassunk, és azt hogyan tegyük. A kommunikáció oktatásáról folyó diskurzus egyik központi témája is ez. A kutatók jobbra egyet értenek abban, hogy a hangsúly a gyakorlaton, a tapasztalati tanulás útján elsajátított, kialakított készségeken, képességeken van, ennek ellenére a tantárgyi tartalom keretét a tankönyvek határozzák meg. Ötödik osztálytól már kommunikációs

ismeretekkel is találkoznak a gyerekek, alsó tagozaton azonban teljes a pedagógus szakmai és módszertani szabadsága, vagy inkább szakmai és módszertani magárahagyottsága, ha kommunikációs fejlesztésről van szó.

Fontos megjegyezni, hogy az elmúlt években a hazai tankönyvpiacot a bőrség jellemezte. Ugyanazon az évfolyamon ugyanahhoz a tantárgyhoz több tankönyv közül is választhattak a pedagógusok. Ezek alapos és körültekintő elemzése szétfeszítené a tanulmány keretét, ezért a vizsgálatot szűkítve az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz készült (Új generációs) könyveinek kommunikációs tartalmára fókuszáltam, figyelmen kívül hagyva az olvasás- és írástanítás módszertani jellemzőit.

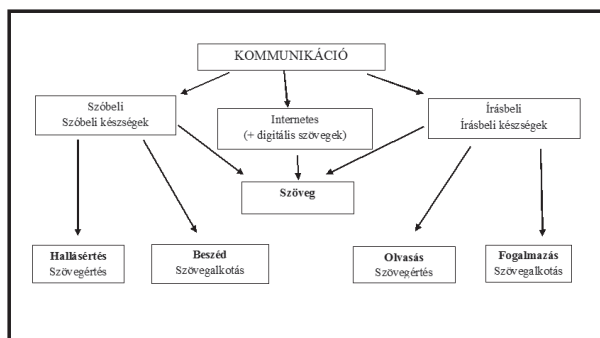
Első és második osztályban a legfontosabb feladat az olvasás és az írás megtanítása, ez alapvetően befolyásolja ugyanis a későbbiekben az önálló tanulás-hoz való viszonyt, illetve az olvasással kapcsolatos attitűdöt. A magyar nyelv és irodalom tantárgy (első és második osztályban olvasás, írás, és szövegértés) tankönyvcsalád tagjai az *Ábécés olvasókönyv*, illetve a hozzá kapcsolódó munkafüzetek a személyes élményre, felfedezésre építenek. Alsó tagozaton a tárgy alapozó jellegű, sokrétű feladatrendszerből álló és több későbbi tantárgy alapjait is felölelő, éppen ezért célja a komplex ismeretszerzés, az önálló gondolkodásmód kialakítása.

A verbális készségfejlesztés (szövegalkotás, megértés) folyamatos feladat, ez képezi az alapját valamennyi újonnan megtanítandó nyelvi tevékenységnek. Fejlettsége döntően befolyásolja a társadalmi beilleszkedést, a környezettel való kapcsolattartást, az iskolai tanulmányok sikerességét (Gasparicsné 2012). Az önálló szövegalkotás, produktív beszéd, kreativitás fejlesztését szolgálják azok a feladatok, amelyek bizonyos élethelyzetek bemutatására, narrációra ösztönzik a diákokat.



2. ábra. Ábécés olvasókönyv 2016

Az értő olvasás fejlődésében fontos szerepe van a szöveggel való foglalkozásnak. Fontos a hétköznapiakban gyakori szövegműfajok tudatos és kreatív használatának tudatosítása, elsajátíttatása. A mai kisiskolások korán találkoznak audiovizuális és hipertextes (internetes közegben működő) szövegekkel is, ezért lényeges az anyanyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztéséhez kapcsolódóan a digitális kommunikációs kompetencia tudatos fejlesztése is, az, hogy minél korábban megismerkedhessenek az eltérő médiumok szövegalkotó sajátosságainak alapjaival is (az írott szöveg, a hang és a kép kapcsolatával). Raátz Judit (2015) ezért a digitális szövegekkel való megismerkedést szintén az anyanyelvi kompetencia fejlesztendő területéhez sorolja.



3. ábra. Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztendő területei (Raátz 2015)

A képek motiválók a mondatszintű fejlesztésben, illetve a szókincs gyarapításában, a használt szavak jelentésrétegeinek, stílusértékének megismertetésében is.

5. a) Miben hasonlítanak a képek alá írt szavak? Beszéljétek meg!

			
	szállít	javit	tanít
			
	gyorsít	díszít	gyógyít

b) Alkossatok mondatokat a képek alatti szavakkal!
 c) Másold le a szavakat, és írd át színnel az azonos szövégeket!

4. ábra. Nyelvtan és helyesírás 2.

Kifejezetten a kommunikációs készségfejlesztést célozzák, segítik az elsős és másodikos tankönyvhöz tartozó, 64 lapból álló *Mesekártyák*, amelyeket elsősorban a hallás utáni szövegértés és a játékos, kreatív szóbeli szövegalkotás támogatására, valamint a memória-figyelem fejlesztésére ajánlanak a kötet szerzői a tanítók módszertani repertoárját bővítő szándékkal (Ismertető, 2016).

Harmadik és negyedik osztályban bővül a tantárgyhoz kapcsolódó tankönyvek száma. Az *Olvasókönyvhöz Szövegértés* munkafüzet kapcsolódik, illetve megjelenik az *Anyanyelv és kommunikáció* tankönyv és munkafüzet, valamint a *Fogalmazás* tankönyv és munkafüzet is. A tankönyvek a kommunikatív nyelvhasználat fejlesztésére építenek, vagyis nem csupán a grammatikai rendszer megismertetése a szerzők célja, hanem a különböző kommunikációs helyzetekben való eligazodás segítése, az egyes kommunikációs helyzeteknek megfelelő közlésmódok kiválasztása, az üzenetek értő befogadásának fejlesztése, verbális és nem verbális kommunikációs stratégiák megismertetése, alkalmazása.

1. Olvasd fel a mondatpárokat kétféleképpen, a színessel írt szándékknak és a mondat végi írásjelnek megfelelően!

1. Elfogyott a fagyfalt. (közölve, megállapítva)  Holnap már kapható lesz. (közölve, megállapítva)

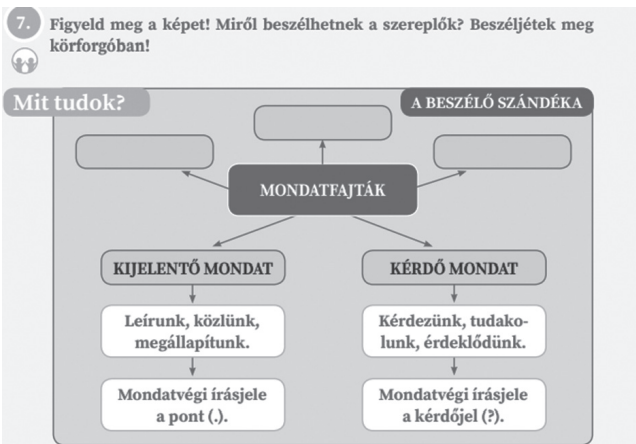
2. Elfogyott a fagyfalt? (érdeklődve, tudakozódva)  Holnap már kapható lesz? (érdeklődve, tudakozódva)

2. a) Olvasd fel a mondatokat helyes hanglejtéssel!

1. Hány óra van? • Mára kellemes időt, nyári meleget jósoltak. • Nem lát-tad véletlenül az órámat? • Hol keressenem? • Nem mondták, hogy esni fog. • Megnéznéd nekem a televízió mellett? • Nagyon borús-nak látom az eget. • Te sem talá-lod? • Vajon hol lehet? • Nem hiszek a mai idő-járás-jelentésnek. • Magammal viszem az esernyőmet. • Elveszít-hettem? • Úgy tűnik, feleslegesen cipeltem magammal. • Szép az idő.

5. ábra. Anyanyelv és kommunikáció 3.

A tananyag, hasonlóan az előző évekhez, a cselekedtetés elve szerint épül fel, azaz szituációteremtéssel, gyakorlatokkal, helyzetelemzéssel indul. A tananyag vizualitásában, struktúrájában, példa- és feladatanyagában kiválóan alkalmazkodik a digitális nemzedék vagy Z generáció befogadás-mechanizmusához. Az ismeretek feldolgozását képek, ábrák, szövegkiemelések, lapszéli megjegyzések szolgálják, amelyek sajátos módon alakítják a diákok érdeklődését, motivációját, attitűdjét, jó keretet biztosítanak a készségfejlesztéshez is. A fejezetek végén kérdések, ábrák segítik az ismeretek rögzítését.



6. ábra. Anyanyelv és kommunikáció 3.

4. Összegzés

A magyar nyelv- és irodalomórákon tehát a legfontosabb cél az, hogy a kommunikációs tevékenységek során a tanulók képessé váljanak információk megértésére, felhasználására. Az anyanyelvi órák feladata ebből a szempontból az, hogy a gyerekek kísérletezzék ki személyiségüknek legjobban megfelelő kommunikációs stratégiákat, megtalálják azokat a közlési műfajokat, amelyekkel sikeresek lehetnek, amelyekkel megláthatják önmaguk és mások kommunikációs korlátait. A tevékenység-centrikus tanítási-tanulási folyamatban a tanulónak el kell sajátítaniuk olyan a nyelvi-lélektani, kulturális-normatív ismereteket, módszereket, amelyek a társadalmi érintkezés feltételei (Csiffáry é. n.).

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Nyelv és iskola. Magyar Nyelvőr* 4: 407–427.
- Csiffáry Tamás: *A kommunikációs nevelés és készségfejlesztés metodikai aspektusai*

- I. *A kommunikáció elmélete és gyakorlata IX* (MCS 65). Vitéz János Katolikus Tanítóképző Főiskola. Esztergom.
- Gasparicsné Kovács Erzsébet 2012. *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. URL: <http://slideplayer.hu/slide/2014590/> (Letöltve: 2017. március 20.)
- Gereben Ferencné 2009. Tanulási sikeresség – (anya)nyelvi kompetencia. *Gyógypedagógiai Szemle* 2–3: 89–95.
- H. Tomesz Tímea 2015. Kommunikációs készségfejlesztés az anyanyelvórakon. Tankönyvek és lehetőségek. In: *Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban*. Selye János Egyetem. Komárom. 224–234.
- H. Varga Gyula 2015. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei és feladatai a közoktatás vertikumában. In: Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raácz Judit (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. ELTE. Budapest. 94–111.
- H. Varga Gyula 2017. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének programja. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *A kommunikációoktatás tágabb kontextusai*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 9–21.
- Kalóné Gyenes Réka 2017. A kommunikációs készségek fejlődése és fejlesztése óvodáskor előtt. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *A kommunikációoktatás tágabb kontextusai*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 125–135
- Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Nemzeti alaptanterv 2012*. URL: https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (Letöltve: 2017. március 10.)
- Raácz Judit 2015. A kommunikációs kompetencia területei és fejlesztési lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In: Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raácz Judit (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. ELTE. Budapest. 71–93.
- Szabó G. Ferenc 2010. A kommunikatív kompetencia. *Anyanyelv-pedagógia* 2. URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257> (Letöltve: 2017. március 06.)
- Szőke-Milinte Enikő 2007. *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. PPKE, Piliscsaba.
- Szőke-Milinte Enikő 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. *Anyanyelv-pedagógia*. 2. URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (Letöltve: 2017. március 2.)

The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary.
OECD, 2005, 4.

Vizsgált tankönyvek

- Benkőné Nyíró Judit – Dióssyné Nanszák Andrea – Jegesi Krisztina – Kóródi Bence 2016. *Anyanyelv és kommunikáció 3*. Tankönyv és munkafüzet. OFI. Budapest.
- Benkőné Nyíró Judit – Jegesi Krisztina – Kóródi Bence – Nanszák Andrea 2016. *Anyanyelv és kommunikáció 4*. Tankönyv és munkafüzet. OFI. Budapest.
- Esztergályosné Földesi Katalin 2016. *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok*. OFI. Budapest.
- Falusiné Varga Tünde – Farkas Andrea – Jegesi Krisztina – Kóródi Bence – Mezőlaki Ágota – N. Császi Ildikó – Pirisi Anna 2016. *Ábécés olvasókönyv 1. osztályosoknak*. OFI. Budapest.
- Farkas Andrea – Jegesi Krisztina – Kóródi Bence – Mezőlaki Ágota – N. Császi Ildikó – Sándor Csilla 2016. *Olvasás munkafüzet 1*. I. és II. kötet. OFI. Budapest.
- Farkas Andrea – Jordánné Tóth Magdolna – Kolláth Erzsébet – Konrád Ágnes 2017. *Olvasókönyv 3*. I. és II. kötet. OFI. Budapest.
- Farkas Andrea – Jordánné Tóth Magdolna – Kolláth Erzsébet – Konrád Ágnes – Kóródi Bence – Sándor Csilla 2017. *Szövegértés munkafüzet 3*. OFI. Budapest.
- Farkas Andrea – Kolláth Erzsébet – Konrád Ágnes – Sándor Csilla 2016. *Olvasókönyv 4*. I. és II. kötet. OFI. Budapest.
- Fülöp Mária – Szilágyi Ferencné 2016. *Nyelvtan és helyesírás 2*. OFI. Budapest.
- Grófné Salamon Éva – Jordánné Tóth Magdolna – N. Császi Ildikó – Pirisi Anna 2017. *Olvasókönyv 2*. I. és II. kötet. OFI. Budapest.
- Kóródi Bence – Széplaki Erzsébet 2017. *Fogalmazás tankönyv és munkafüzet 3*. OFI. Budapest.
- Nyíri Istvánné 2015. *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok 2*. OFI. Budapest.
- Nyíri Istvánné 2016. *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok 4*. Tankönyv és munka-

füzet. OFI. Budapest.
Széplaki Erzsébet 2016. *Fogalmazás*. Tankönyv és munkafüzet 4. OFI. Budapest.

Abstract

Approaches for developing lower primary school students' first language communication competence

First language communication competence is related to the possession of all the other different types of competence, therefore starting to develop it is vital immediately after beginning the first year of primary education. The National Curriculum (NAT 2012) reinforces the importance of first language competence in all domains of education. In the domain of Hungarian language and literature education first language communication and communicative competence are considered to be primarily crucial areas that need to be developed. At lower primary education students are not taught communication studies; at this stage of their life students' basic skills are developed and they are instructed to acquire a better use of the linguistic and behavioural samples of communicative situations. The activities related to various types of communicative situations can establish positive conditions in order to develop students' independent learning processes and to get to know and practise the techniques information processing. The study aims to provide a clear insight into the ways of developing first language communication through the use of Hungarian language and literature course books in lower primary classes.

Abstrakt

Možnosti rozvíjania komunikácie v materinskom jazyku u žiakov prvého stupňa základných škôl

Komunikácia v materinskom jazyku je podmienkou osvojovania si všetkých ostatných kompetencií, je hlavným rámom, takže v podstate význam jej rozvíjania v škole je nespochybniteľný, Nat (2012, ŠVP) zdôrazňuje jej dôležitosť a potrebu vo všetkých oblastiach gramotnosti. V oblasti maďarského jazyka a literatúry hlavnou úlohou je rozvíjanie komunikatívnej kompetencie, teda komunikácia v materinskom jazyku. Na prvom stupni základných škôl žiaci sa nestretnú s komunikačnými poznatkami, cieľom v tejto vekovej fáze dieťaťa je rozvoj základných zručností a osvojovanie si spôsobov jazyka a správania v základných komunikačných situáciách. Činnosti týkajúce sa rôznych komunikačných situácií môžu vytvárať priaznivé podmienky k cielenému rozvoju sebazdelávacích schopností, k spoznávaniu a cvičeniu kultúrnych techník spracovania znalostí. Štúdia skúma učebnice maďarského jazyka a literatúry na prvom stupni základných škôl a predstavuje možnosti a spôsoby rozvíjania a zlepšenia komunikácie v materinskom jazyku.

GONDOLATOK A PISA-FELMÉRÉS EREDMÉNYEIRŐL A NYELVÉSZ SZEMÉVEL

Mai előadásomban csak részben érvényesül az a tudományos közleményekben elvárható módszertani elv, hogy a témát sok adatnak a tudományos előzmények szakirodalmi elemzése segítségével való feldolgozásával fejtegetjük. Ami itt elhangzik, műfaját tekintve a felmérések eredményeinek ismertté válása óta töprengéseimből leírható gondolatokból összeállt esszé.

1. Kiindulópontunk az, hogy az utolsó felmérések eredményei mind Magyarország, mind Szlovákia tekintetében jelentős elmaradást mutatnak az előző évekhez képest. A politika ezt a tényt arra használja fel, hogy érdekeinek megfelelően bűnbakot keressen, megoldásokat szervezeti változtatásokban, évfolyamok tagolási rendszerének átalakításában lát. Azt a fáradságot nem veszi, hogy hozzáértőket hallgasson meg az oktatáspolitikai döntések előtt. Hozzáértőnek csak azt fogadom el, aki az oktatás mindennapi gyakorlatában is otthon van. Egy magasán képzett magyar kormánytisztviselő, aki az oktatáspolitikáért és felsőszinten felelős, egy interjúban nem értette a funkcionális analfabétákról számára feltett kérdést, és tagadta is, hogy ilyen lenne. Mondván, hogy olvasni mindenki tud, aki meghangosít egy szöveget. No ő nem hozzáértő, de mivel ezt önmagáról nem tudja (neki is szövegértési gondjai vannak), nem is igényli mások szakmailag megalapozott véleményét.

1.1. Más oldalról foglalkoznunk kell azokkal a reakciókkal is, amit a gyakorló szakma kezdeményezett. Véleményem szerint elsőként a szövegértés gondjaira az anyanyelvi nevelés képviselői reagáltak mind tantárgyi programjaikban, mind tankönyvi, más segédeszközbeli tartalmak tervezésével. Ennek jelét itt ma is tapasztaltuk. Ez önmagában jó dolog, de azt a történelmileg apáról fiúra szálló tévhitet tételezi fel, hogy az anyanyelvi/tannyelvi nevelés az erre a szakra felkészült tanárok (esetünkben a magyartanárok) dolga, és nem az iskola egé-

¹ Selye János Egyetem TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, nyugalmazott docens

széé, benne minden szakos tanáré. A tannyelv, mint a tanulás eszköze szerepel a matematika, a fizika, a biológia órán is. Ezt az elvet képviselik a PISA feladatlapok kérdései, melyek szövegei az élet számos területén fogalmazódnak meg. Vagyis az a nyelvi hiány, amit a szövegértés feladatainak eredményei dokumentálnak, visszaköszön matematikai és más szaktantárgyi feladatok sikertelenségeiben is. A módszertani feladat tehát a tanulás tanulásának megszervezése, melynek legfontosabb tényezője, hogy hogyan lehet tantárgyanként, életbeli szituációkként a maga változatosságában hatékonyvá tenni, tiszta fogalmak kialakítására használni a tannyelvet.

2. A továbbiakban néhány mintafeladaton nézzük meg, mit is követel a szövegértési PISA-teszt! Példáim a sulinova Kht. Értékelési Központ honlapjáról valók, mely elérhető a <http://www.oecd-pisa.hu> címen. Gyakorló feladatként szabadon letölthetők.

2.1. Az első szöveg a földrajz témaköréből való. Munkacíme: A *Csád-tó*. Két rövid tankönyvi ismertetést olvashatunk, és mindkettőhöz egy-egy ábra tartozik. A tanulóknak ehhez kötődve négy feladatot kell megoldani, melyekből kettő információ-visszakeresés a nyelvi szövegből, egy reflektálás és értékelés a feltett kérdésre, egy pedig olvasási műveletként értelmezést igényel egy nyitott mondat kiegészítésének segítségével. Ilyen helyzetek bármely órán előfordulhatnak, ezért olvasási szituációként a „közösségi” címkét kapták.

2.2. A második téma ugyan az Influenza fő címet viseli, de egy munkahelyi szituációt ír le, ahol egy elképzelt vállalatnál megvalósítják a munkahelyen a védőoltás programját. A szöveg a témához tartozó egészségügyi ismereteket, sőt reklámot is tartalmaz. Itt folyamatos szövegből kell visszakeresni információt, reflektálni, értékelni a szövegnek tartalmát, stílusát, értelmezni a szöveg valamely megállapítását. Az olvasási szituációnak egy munkahelyet kell elképzelni.

2.3. Egy következő feladatban két barátnő csevegő levelet vált a graffiti-ről, és közösségi helyzetben ehhez kell fűzni értelmezést, értékelést és reflektálást. Akár egy osztályfőnöki óra témája is lehetne.

2.4. A *Dolgozók* című feladat egy úgynevezett fadiagramban egy ország keresőképes korú lakosságának tagolódását ábrázolja. Itt azt kell bizonyítani a diáknak, hogy egy ábra adataiból hogyan tud megfogalmazni következtetéseket. Bár az adatok társadalom-földrajzi jellegűek, a nyelvi-logikai műveletre több tantárgy kereteiben is szükség lehet. Ehhez hasonló a *Plan International* című

feladat is, amely egy nemzetközi pénzügyi program adatainak értelmezését és értékelését célozza.

2.5. Nem marad ki a szövegek sorából a krimi sem, amikor a rendőrség „tudományos fegyvereinek” használatáról kell értesülni, majd az edzőcipők tesztelésének eredményei leírásából kell kinyerni információt, hasznosságát értelmezni stb.

2.6. A tesztsor előállítói arra is kíváncsiak voltak, hogy tudják-e értelmezni egy munkahely személyzeti osztályán a munkavállaláskor rendelkezésre álló dokumentumokat, hivatalos jogi szövegeket: vállalati név tartalma, tevékenységének leírása, továbbképzési lehetőségek leírása stb.

2.7. Végül egy sajtócikk a politikai újságírás szövegét mintázza, majd a szépirodalom sem marad ki, egy színmű szövegét, illetve a színházhoz kötődő foglalkozások ismertetését kell értelmezni, egy másik feladatban pedig egy elbeszélő szöveget.

3. A most bemutatott gyakorló minták mérési tulajdonságai teljes mértékben megfelelnek az élesben használt tesztlapoknak. Témaválasztási szerkezete szintén hasonló arányaiban is. A példák meggyőzhetek bennünk arról is, hogy a szövegértés fejlesztése nem csupán nyelvi nevelési feladat.

3.1. A továbbiakban választ keresek arra, hogy milyen tényezők vezethetnek oda, hogy a világ oktatási ranglétráján, de önmagunkhoz képest is megálljon minőségi csúszásunk, és az iskolatípusokból is kikerülő generáció született képességei maximumával épüljön be a társadalmi termelésbe, a nemzeti jövedelmek előállításába.

3.2. Ha válaszokat keresünk, az állami életet tervező „nagypolitika” szemléletéből kell kiindulnunk. Ehhez egy közeli olvasmányélményemet hívom segítségül. A 168 óra c. lap március 23-i számában Martényi Csaba arról tudósít, hogy a múlt század hatvanas éveiben önállóvá vált Szingapúr hogyan lett egy háború dúlta nyomorgó lakosságú országból Ázsia egyik „kis tigrise”, irigyelt gazdagságú területté az oktatási rendszere segítségével. A következőket írja: „A siker alapvetően három kritériumra épül. A tanári pályára való kiválasztás, a tanárok minőségi képzése, és az, hogy mindenki képességének megfelelő, jó minőségű oktatásban részesüljön. Az érettségi alapján a legjobb 30 százalékbá tartozó diákok jelentkezhetnek csak a tanárképzésbe, és kizárólag annyi hallgatót vesznek fel, ahány tanárra a rendszernek szükséges lesz a végzésük idején.

Már hallgatóként jelentős ösztöndíjban részesülnek, diplomázásuk után pedig kezdőfizetésük meghaladja a szingapúri átlagfizetést. Az elit tanárképzéssel és az évi szárorányi fizetett továbbképzéssel pedig azt érik el, hogy a lehető legjobb képzettséggel, a legeredményesebb eszköztárral rendelkezzenek a tanárok. Az oktatási minisztérium osztályterem-laboratóriumokat tart fent, ahol a jó gyakorlatokat kísérletezik ki, amelyeket a továbbképzéseken adnak tovább. Nem ritka, hogy a legjobb tanárok részt vesznek a minisztérium munkájában, majd visszatérnek az iskolába tanítani.... A legjobb tanárokból lesznek az igazgatók” (Martényi 2017).

A fenti ismeretek birtokában nyilván vannak kétségeink, hogy ilyen állapot Európa közepén létrehozható-e. Az azonban figyelemre méltó, ami a tanári tekintélyről, a tanulásról való hozzáférésről, a tehetséggondozásról megfogalmazódik. Ebből én a mi iskoláinkra vonatkozóan annyit szűrnék le, hogy a nyugodt tanári munka feltételeinek biztosítása, az ismeretszerzés szabadsága a sikeres oktatásnak olyan fontos tartozéka, amit a nagypolitikának fenntartások nélkül biztosítani kell.

3.3. Visszatérve a „földre” nézzük meg néhány kérdést, aminek megoldása a ma mindennapjaiban is szóba jöhet! Mint előadásom elején már mondtam, a szövegértés azért kulcskérdés az oktatásban, mert az erre való képesség minősége meghatározza a tanulással megszerezhető tudás minőségét is. Fontosnak tartanám, hogy a jelenlegi tanárképzésben (akár egységes, akár bolognai) bármely szakos tanárjelöltnek az iskola tannyelvéből speciálisan összeállított tananyag segítségével alapvizsgát kelljen tenni. Benne lennének kognitív nyelvészeti, nyelvlélektani, lexikológiai, terminológiai ismeretek mások mellett. Megtanulnák, hogyan lehet a szakszavak tartalmát a gyerekek, tanulók számára fogalomismeretként átadni. Ez már út a tanszöveg megértéséhez. Az alapvizsgát nem kell feltalálni, mert oktatástörténetünkben már volt ilyen, legfeljebb ma másnak kell lenni a tartalmának.

3.4. Ugyancsak a tanárképzés programjában minden tanárjelöltnek tanulnia kellene fejlesztő pedagógiai ismereteket, hogy a valamilyen tanulási nehézségekkel rendelkező gyerek problémáját felismerjék (javítása nem az ő dolguk), és időbe szakszerű fejlesztésben részesülhessenek. Ezek közül a gyerekek közül kerülnek ki a szövegértési problémákkal küzdők nagy számban.

3.5. A tanulók legfontosabb taneszköze még a mai korban is a tankönyv

és a tankönyvcsalád. A kiadó csak úgy hozhasson forgalomba tankönyvet, ha annak bírálói között van olyan szakember, akinek képesítése van a szövegek tanulhatóságának vizsgálatára. Ma több tanulhatatlan szöveget tartalmazó irodalom- és történelemkönyv is forgalomban van. Arra pedig alapkutatói pályázatot kellene kiírni, hogy tudományosan megvizsgálják, a digitális világ milyen új kihívásokat jelent az ott megjelenített szövegek megértésében, vagy éppen hogyan segítheti az általános szövegértést.

3.6. Eddigi mondanómból kiderült, hogy a legkevesebbet szoltam arról, hogy mi, magyartanárok, mit tehetünk a szövegértésért. Ez szándékos volt, mert sarkosan fogalmazva azt is mondhatnám, hogy eddig csak a magyartanítás igyekezett a problémára válaszokat keresni. (Ilyen volt fórumunk tavalyi előadásainak zöme.) De az iskolaügy egésze magára hagyta, gondolván, hogy az ő dolga, oldja meg. Az eddig hallottakból bizonyára kiderült, hogy éppen ebben látom az elmaradás egyik okát. Itt újra hangsúlyozom, hogy a szövegértés fejlesztése főként nem magyartanári ügy.

4. Ezen a helyen nem kerülhetjük el, hogy speciális területként ne szóljunk a szlovákiai magyar iskolák, illetve a szlovákiai magyar tanulók helyzetéről. Bizonyos területeken, vagy talán zömmel mindaz érvényes rájuk is, amit elmondtam. Mint tudjuk, a PISA-felmérések szlovákiai eredményei még a magyarországiaknál is rosszabbak voltak. Engem az foglalkoztat már egy ideje, hogy egyrészt hogyan teljesítettek a vizsgált magyar tannyelvű iskolák mind a magyarországi, mind a szlovákiai globális eredményekhez viszonyítva, másrészt hogyan teljesítettek azon szlovák iskolák tanulói, ahol a magyar többségű településeken a magyar szülők íratják oda a gyerekeiket. Egy ilyen vizsgálat tudományos eszközökkel a szlovák állami iskolaügynek is érdeke lehet. Támogatni tudnék egy teljes Kárpát-medencei vizsgálatot is.

Felhasznált irodalom

Martényi Csaba 2017. Szingapúr útja az élmézőnybe. *168 óra*. 2017. március 23: 41.

Internetes források

<http://www.oecd-pisa.hu>

Abstract

Thoughts about PISA assessment in a linguistic point of view

The paper deals with the students' assessments who are attending to Hungarian teaching language schools. They have worse achievement as the international average according to the actual results of the international PISA assessment among 15-year-old students'. The author points out the importance of renewing methodology in the whole education starting at teachers training.

Abstrakt

Myšlienky o výsledkoch prieskumu PISA očami lingvistu

Sformulované myšlienky štúdie hľadajú odpoveď na to, že dokumentované výsledky posledného medzinárodného prieskumu PISA prečo ukazujú neúspešnosť 15-ročných študentov vo výučbe s vyučovacím jazykom maďarským v porovnaní aj s medzinárodným priemerom, aj so svojou úrovňou predchádzajúceho prieskumu PISA. Podá návrh na to, že síce aj vzdelávanie potrebuje metodické inovácie, ale aj vzdelávanie učiteľov by bolo trebalo obsahovo trošku reformovať. Okrem toho treba zariadiť miesto v spoločnosti pedagógov, ako aj ich ocenenie.

ÉLNEK-E A SZLOVÁKIAI GIMNÁZIUMI MAGYAR TANKÖNYVEKBEN A NYELVJÁRÁSOK?

A nyelvjárási ismeretek általános műveltségünk, mindennapi kommunikációs tudásunk részét alkot(hat)ják, főképpen akkor, ha nyelvjárási területen élünk. Megalapozzák, hogy sikeresen vegyünk részt akár nyelvjárást használóként, akár köznyelvet beszélőként a nyelvjárási beszélők társas kommunikációjában. A nyelvjárással kapcsolatos ismereteink és pozitív attitűdünk segítik mások tájnyelvi kommunikációjának a megértését, értelmezését, befolyásolja a kommunikációs helyzetekhez, a partnerekhez való hozzáállást.

A közoktatás különböző szinterein alapvetően a magyartanár feladata a dialektológiai szempontok érvényesítése az anyanyelvi nevelés folyamatában az anyanyelvi és az irodalmi órákon egyaránt. Tőlük is függ, hogy milyen a tanulók nyelvismerete és nyelvhasználata. A pedagógus pedig a tanórákon általában tankönyvek segítségével próbálja a diákokat bevezetni az anyanyelv bizonyos szegmenseibe.

A magyartanárok feladatai között szerepel a nyelvjárással kapcsolatos pozitív attitűd fejlesztése és a nyelvjárási ismeretek tanítása is. Ezeket azonban csak akkor tudják teljesíteni, ha erre felkészülnek, ha az egyetemek és a főiskolák módszeresen felkészítik erre őket. Ebben meghatározó szerep jut a jegyzeteknek, a tankönyveknek, a segédanyagoknak is, amelyek a tanítás-nevelés megfelelő módszereit tárják a tanárjelöltek elé. Sajnálatos módon kevés az olyan újabbban megjelent szakpedagógiai munka, amely korszerű elvek megfogalmazásával és a mai gyermek igényeihez is igazodó, új eljárásokkal, konkrét gyakorlatosorokkal segíti a magyartanárok munkáját a nyelvjárási kérdések tekintetében (Guttmann 2003: 282–5; Parapatics 2011). Parapatics Andrea *Pozitívan a nyelvjárássokról – az iskolában is* című cikkében részletezi, hogy milyen eljárásokkal, milyen típusú feladatokkal, gyakorlatokkal (pl. *Térvkép a pad-*

¹ ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, PhD-hallgató

lón; „Szólj, s ki vagy, megmondom”; Kincs, ami van; Memóriajáték tájszavakkal; Tájnyelvi szinonimák) lehet(ne) a nyelvjárásokat a gyerekekkel iskolai keretek között jobban megismertetni (Parapatics 2011).

Egy másik tanulmány általános összefoglalót tartalmaz azokról az eljárásokról, módszerekről, amelyeket iskolai környezetben, anyanyelvi (vagy akár osztályfőnöki) órákon használni lehet (Danczi 2011). E fejezet a nyelvjárástanítás pedagógiájának kidolgozásához kíván hozzájárulni: „Hiszen ahogy a nemzeti múltra, történelemre, hagyományokra vonatkozó ismeretek nélkül, úgy pozitív érzelmi töltetek nélkül sem alakulhat ki egészséges nemzeti önértzet és önismertet s erős, szilárd nemzettudat. Pedig erre mint nemzeti összetartó erőre a magyarságnak ma azért is különösen nagy szüksége van, mert Európában páratlan megosztottsággal él közvetlenül határainkon kívül, de ősei földjén több mint hárommillió magyar, akinek nemzeti identitásuk, kultúrájuk, hagyományaik, nyelvük megőrzése, szülőföldjükhöz való ragaszkodása nyugszik mindezen, s akiknek az ország mai határain belül élő magyarság egészséges nemzeti eszmévilága, nemzeti tartása, irántuk megnyilvánuló szeretete és féltő gondoskodása adhat hitet, reményt nemzeti létükben való megmaradásukhoz” (Benkő 1990: 15).

Ahogy Peter Trudgill is felveti, a „tankönyvek nyelvhasználatával kapcsolatban nagyon érdekes kérdés, hogy milyen mértékben hasonlít egymáshoz, illetve különbözik egymástól az a nyelvezet, amelyet az olvasókönyvek [illetve tankönyvek] írói használnak, és mutatnak be mint követendő példát, valamint az a nyelv, amelyet az anyanyelvüket beszélő tanulók magukkal visznek az iskolába. Pusztán pedagógiai szempontból is nyilvánvaló, hogy valamilyen mértékű különbségnek a két nyelvezet között lennie kell, különben a tanulók nem tanulnának semmit” (Trudgill 1996: 1).

A nyelvjárásokhoz való negatív(abb) hozzáállás összefügg az írott nyelvvel, ugyanis az anyanyelvi nevelés általában az írott standard nyelvváltozat normáit veszi alapul. Viszont az írott nyelvben nincs (akkora) szerepe a nyelvi változatosságnak, mint az élőbeszédben, sőt ez a változatosság nem is igazán kívánatos az írott szövegek egy részében (Lanstyák 1996: 12).

Kisebbségi környezetben az anyanyelvi tankönyvek szerepe kiemelkedően fontos. Nagyban segíthetik a pozitív nyelvi attitűd megerősítését, ami mindenképp célja az anyanyelvi nevelésnek. Egy felvidéki kutatás eredménye mutatja,

hogy a pedagógusok 63%-a szerint a tankönyv nagyban, illetve leginkább befolyásolja a középiskolai tanulók tantárgy iránti érdeklődését. A diákok kevésbé érzik ezt fontosnak, szerintük az érdeklődésüket csupán 9,7%-ban befolyásolja a tankönyv a magyar nyelv tantárgy kapcsán, és 39,8%-ban a tananyag, de tudjuk, hogy ennek elsődleges hordozója sok esetben a tankönyv (Simon 2014: 127, 129).

Ami az előző szlovákiai magyar anyanyelvi tankönyvet (Kovács 1997) illeti: szerzője sok esetben azt feltételezi, hogy a szlovákiai magyaroknak ugyanaz a magyar nyelv az anyanyelvük, mint a magyarországi magyaroké. Azoké a magyarországi magyaroké, akik nem beszélnek nyelvjárásban (és tudjuk, hogy ők vannak kevesebben). Példának okáért megemlíthetjük itt a magyar hangrendszer fejezetét, ahol az egyes nyelvjárások köznyelvtől eltérő hangjaira nem is utal a tankönyv a zárt *ě* hangot kivéve. Viszont a kisebbségi diákok a legtöbb esetben kétnyelvűek, kettősnyelvűek, az *ő* nyelvhasználatuk törvényszerűen eltér az egynyelvű, csak köznyelvet használó magyarországi tanulókéétól. Több nyelvész szerint e tankönyv, illetve írói célja valójában az, hogy a diákok anyanyelvét helyettesítsék egy másik nyelvváltozattal, a standarddal, ahelyett, hogy az elsődleges nyelvváltozat megtartásával, arra építve tanítanák a köznyelvet (Lanstyák 1996: 11–5; Kontra 2003: 355–8). Ezzel szemben inkább rá kellene mutatni mindkettő értékeire, valamint arra, hogy egyes beszédhelyzetekben mely változatot lehet, tanácsos használni, de egyben felvilágosíthatják a tanulókat, hogy a valóságos nyelvhasználatban külön-külön egyik sem fordul elő „tiszta” formában, vagyis többé-kevésbé mindig keverednek egymással. Az informális helyzetben való megnyilatkozások sem „tiszta” nyelvjárási beszédben hangzanak el, és a formális helyzetekben sem „tiszta” a standard köznyelv, hanem a kettő (a beszélő számára feltűnés nélkül) ötvöződik (Lanstyák 1996: 12).

Az ún. „reformtankönyvek” (*Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára*, szerk. Misad Katalin – Simon Szabolcs – Szabó Mihály Gizella, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Pozsony 2009; *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 2., 3. és 4. osztálya számára*, szerk. Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly, TERRA vydavateľstvo, s. r. o., Pozsony 2012) viszont ebben már hoztak újítást. A tankönyveket abból a szempontból vizsgáltam, mennyire segítik az oktató-nevelő munkáját a pedagógusnak, illetve mennyire tekinthetők korszerűeknek.

Pozitívuma a tankönyveknek, hogy a nyelvi értékelésben nem a helyes-helytelen kettősség a meghatározó, lényegesen kevesebb bennük a nyelvművelés. Nem célravezető, ha egy hibajavító feladatban a nyelvhasználatban élő variánsokat e kategóriákba kell belekényszeríteni egy olyan diáknak, aki esetenként mindkettőt használja, vagy épp csak az ún. „hibás”, helytelen alakot. Megjelenik egy helyen, hogy a suksükölés nyelvjárási jelenség, de ugyanakkor a köznyelvben nyelvhelyességi hibának számít (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012: 70). Itt van még ugyan bizonyos negatív nyelvi értékítélet, de finomítva jelenik meg.

Több téma kapcsán előkerül a szlovákiai magyar nyelvhasználat és az anyanyelv mint identitásjelző tényező. A szerzők sok esetben el tudtak rugaszkodni a nyelv homogenitásától, illetve árnyaltabban kezelik azt: a kétnyelvűségénél, a szókészlet, a mondatban kapcsán kitértek a magyar nyelv tipikus szlovákiai jellemzőire, találunk a tankönyvekben fejezeteket a szlovákiai nyelvi jogokról (főleg az 1. évfolyam számára írt tankönyv esetében, hiszen a másik három könyvnek más szerzői vannak).

A magyar nyelvjárások témakörénél a 2. évfolyam számára készített tankönyvben két (!) feladat van. Az egyik arra irányul, hogy milyen jellegű tájszavakat sorolt fel a feladatíró, illetve kéri, hogy állapítsák meg, azok miben különböznek a köznyelvtől. A másik feladatban további tájszavakat kérnek a tanulóktól a köznyelvi megfelelőikkel együtt, tehát itt lehetőség van a saját anyanyelvváltozatukhoz kapcsolni a már megtanultakat, gyakorlatba ültetni az elméleti tudást. Ezek olyan feladatok, amelyek a köznyelvtől való eltérés felismerését kérik, tehát amelyek a kontrasztív szemléletet erősítik. Mégis nagyon kevés a két feladat egy olyan fontos témakörnél, amellyel nagyon sokan napi szinten találkoznak a diákok közül, főleg a határon túli magyarok részeként. A pozitív attitűd megerősítését részben támogatja a második feladat, de szükség lenne további olyan gyakorlatokra, amelyek kapcsán mások nyelvjárási szövegeit olvashatják, hallgathatják a diákok, azokról elkezdhetnek beszélgetni, vitázni. Ezáltal lenne tere a pedagógusnak az érzékenyítésre is az osztály vagy a csoport körében, ami nagyon fontos feladat.

A 21. században kiadott tankönyvek sokszor utalnak honlapokra, linkeket tüntetnek fel, amelyek felhasználását kérik a feladatok megoldásakor. Ha nincs olyan szöveggyűjtemény, amely tartalmazna nyelvjárási szövegeket (bár a *Szlo-*

vákiai magyar nyelvjárások c. egyetemi tankönyvben találhatunk ilyeneket, ha középiskolai szinten nem is adtak ki hasonlót), akkor feltűntethettek volna a szerkesztők olyan honlapokat, ahol találnak a diákok hangzó nyelvjárási szövegeket (pl. http://geolingua.elte.hu/dialektologia_demo/index.html, <http://www.umjl.fss.ukf.sk/szmnyhk/>), s így autentikus beszélőket hallgathatnának a nyelvi órákon is, közösen elemezhetnék a hallottakat, összevethetnék a különböző nyelvjárási szövegeket.

Hiányosságként említhető, hogy nem jelennek meg az egyes nyelvjárások sem térkép formájában, nincsenek a tankönyvekben nyelvjárási szövegek, amelyeket a diákok elolvashatnának, sőt az egyes nyelvjárások jellemzői is csak általánosságban vannak jelölve, nem nyelvjárási régióként elkülönítve. A nyelvjárások sajátosságairól szólva csak néhány a köznyelvtől való eltérést jelez, azon belül is csak a hangtani és szóképzéssel kapcsolatos jellemzőket emeli ki (megemlíti, hogy vannak mondattani eltérések is, de nem hoz rá példát), nem hívja fel a figyelmet önálló és teljes értékű nyelvváltozat jellegükre. Így a diák nem tudja megtalálni, hogy saját szülőfalujára mely sajátosságok is érvényesek, mit is figyelhetne meg a környezetében a beszélőkön, mely tipikus jegyeket is tartalmazza az ő nyelvhasználata. Nem térnek ki a tankönyvek a nyelvjárások különböző funkcióira sem, nem olvashatunk olyan fogalmakról, mint nyelvhasználati szintér, beszélőközösség, összetartó erő, stigmatizálás, nyelvi presztízs, túlhelyesbítés, így hiányozhat a diákoknál a nyelvhasználat és a társadalom valós összefüggéseinek összekapcsolása, kevésbé alakul ki a tudatos nyelvhasználat. Ezen fogalmak értelmezése, az általuk jelölt nyelvi jelenségek szerepének belátása fontos feladata lenne a nyelvi tudatosság fejlesztésének.

Szlovákiában az oktatásügyi minisztérium egy tankönyv megjelenését támogatja. Ez megnehezíti a Magyarországról behozott tankönyvek, esetleg különböző segédeszközök használatát, a szlovákiai általános és a középiskolai magyartanárok rendelkezésére azonban így nem sok efféle anyag, munkafüzet, (szöveg)gyűjtemény áll, amelyeket használhatnának a magyar nyelvi órákon (de más tantárgyak oktatása során is akár). Németországban – ahogy ezt Mattheier is megerősíti – már az 1970-es évektől oktatási segédkönyveket, füzeteket jelentettek meg néhány helyi nyelvjárással kapcsolatban (Mattheier 1993: 59). 1976-ban indult egy kezdeményezés: Werner Besch, Heinrich Löffler és Hans H. Reich szerkesztésében adták ki az első füzetet abból a kiadványsorozatból,

amelyből a későbbi évek során (1981-ig) minden német nyelvjárási területhez kötődően kiadtak egyet-egyet (*Dialekt/Hochsprache – kontrastiv. Sprachhefte für den Deutschunterricht*), tehát minden kötete más-más nyelvjárási régióval foglalkozik (8 füzet jelent meg az 5 év alatt, amelyekben a német nyelvterület 8 nagy nyelvjárási régiójával foglalkoznak). A füzetekben röviden tárgyalnak néhány elméleti-módszertani kérdést, majd sorra veszik az adott régió fő regionális nehézségeit (regionale Hauptschwierigkeiten) és a tájnyelvi típushibákat (landschaftliche Fehlertypen) is, végül terápiajavaslatokat közölnek, amelyek segítségével gyakoroltatni lehet a típushibák elkerülését. A gyakorlatok összeállításakor a szerkesztők szem előtt tartották, hogy a feladatok segítségével a diákok különbséget tudjanak tenni a nyelvjárásban (Dialekt) és a köznyelvben (Hochdeutsch) használatos szavak, kifejezések, szókapcsolatok használatában, ragozásában. Ezzel nem azt érték el, hogy a gyerekek nem használták később saját nyelvjárásukat, hanem azt, hogy tudatosan tudtak kódot váltani, bővültek az ismereteik nemcsak a saját nyelvjárási változatukkal, hanem a köznyelvükkel kapcsolatban is. Azért lenne nagyon fontos, hogy a szlovákiai magyar nyelvi tankönyvek is a megfelelő ismeretanyagok közvetítsék megfelelő módszerekkel és feladatokkal, hogy itthon is hasonló sikerekről tudjunk beszámolni, és ne stigmatizálással kelljen találkozniuk a nyelvjárási beszélőknek.

1. A nyelvjárástanítás kapcsolatai más témakörökkel

A nyelvjárási ismeretek olyan színesen taníthatók, mint az iskolai (nem csak anyanyelvi) órák bármelyik másik témaköre. A nyelvjárásokkal nem csupán a magyar nyelvi órán és nem csak önálló témakörként foglalkozhatunk, hiszen a nyelvjárási ismeretek számos más műveltségi területhez is kötődnek az anyanyelven kívül a történelemtől és az irodalomtól a földrajzon át a különféle művészeti ágakig. Sőt a nyelvjárásokkal a magyar nyelvi órákon sem csupán a nyelvjárási témakörben, hanem más tananyagrészeknél is érdemes foglalkozni:

- szociolingvisztika (a nyelvváltozatok és a társadalom kapcsolata),
- nyelvtörténet (az irodalmi nyelv kialakulása),
- jelentéstan (a tájnyelvi szavak jelentése),
- grammatika (a köznyelvi és a tájnyelvi grammatikai formák),

- névtan (a névhasználat a nyelvjárási területeken),
- szövegtan (tájnyelvi szövegek elemzése),
- lexikológia (a szókincs változásai, tájnyelvi szótárak),
- helyesírás-tanítás (a kiejtés szerinti írásmód, az *ly*-os szavak),
- stilisztika (a tájnyelvi szövegek stílusa, a tájszók stilisztikai értéke),
- nyelvművelés, nyelvi tervezés (a nyelvhelyesség megítélése).

Jó lenne, ha ezeket a kapcsolódási pontokat a tankönyvírók is figyelembe vennék műveik szerkesztése, összeállítása közben, és kreatív, interdiszciplináris feladatok által segítenének a pedagógusoknak abban, hogy megláttassák a diákokkal a kapcsolatot az anyanyelv egyes területei között. A megvizsgált tankönyvekben a kommunikáció és a helyesírás témaköröknél utaltak néhány szóval a nyelvjárásokra mint befolyásoló tényezőkre (Misad–Simon–Szabómi-hály 2009: 46, 53, 57).

2. A nyelvjárástanítás gyakorlattípusai – javaslatok

Sokat segít a még fejlődő gyermekeknek, ha már gyerekkorukban megalapozzák nyelvi tudatosságukat. Már kisiskolás kortól elengedhetetlen az önismeret fejlesztése, saját nyelvhasználatuk megismerése. Játékos feladatok, népmesék segítségével már kisiskolás korban is összehasonlíthatják a gyermekek a köznyelvet és a nyelvjárásokat, később pedig még nagyobb hangsúlyt lehet fektetni a kontaktusjelenségek és a különböző nyelvjárások sajátosságainak megismerésére, hiszen a kommunikációs körülményekhez igazodó, kulturált élőszóbeli és írásbeli megnyilatkozás fejlesztése is fontos a nyelvi szocializáció során. „A nyelvjárásokkal való ismerkedés közben ugyanúgy fejleszthetjük a tanulók olvasás és hallás utáni szövegértését, szótárhasználati kompetenciáját, toleranciáját és empatikus készségeit, de a nyelvjárások hangtani, alaktani és mondattani jellemzőinek tárgyalásakor, illetőleg az alaki, jelentésbeli és valódi tájszavak segítségével korábbi, más témaköröket érintő ismereteiket is feleleveníthetjük, bővíthetjük, gyakoroltathatjuk” (Parapatics 2011).

A nyelvjárások tanításával mind a szóbeli, mind az írásbeli kifejezőkészség fejleszthető és fejlesztendő: a szókincsbővítés, a szerkesztés, a nyelvi megfor-

málás, a stílusformálás, a helyesírás egyaránt lehet céljuk a feladatoknak. A tanár néha rákényszerül arra – még az anyaországban is –, hogy az anyanyelv standard változatát szinte idegen nyelvként tanítsa, hiszen például nyelvjárási környezetben nem lehet a helyesírás tanításában a kiejtés elvére hivatkozni. A tanuló konfliktushelyzetbe kerülhet az elv alkalmazásakor, mondván, én így ejtem ki, miért hibás, ha így is írom? Ebben az esetben a táji kiejtést a normatív helyesírás alapján lehet a köznyelvihez közelíteni, de ennek értelmezése és magyarázata alapos és kitartó munkát kíván a magyartanártól (Péntek 1998: 302). Hasznos lehet, ha kontrasztív módszeren alapuló feladatokkal tudatosítjuk a tanulóknak a nyelvjárások, illetve nyelvjárásuk (nyelvjárási háttérük) sajátos, a köznyelvben meg nem található hangtani, alaktani, mondattani és lexikai értékeit. Ebben az esetben azonban vigyáznunk kell, hiszen ha az iskola ridegen és határozottan elkülöníti a standardot, ha kisebbségi helyzetben „külföldiként” (= anyaországiaként) kezeli, az közvetve a helyi regionális és kontaktusváltozat ignorálásához, stigmatizálásához vezethet. Kisebbségi körülmények között pedig különösen kerülendő, hogy a hivatalosan egyébként is ignorált és korlátozott anyanyelv „hivatalos” változatát az iskola (is) megbélyegezze.

2.1. A témára való ráhangolódás

A különböző nyelvjárások sajátosságainak ötletbörzseszerű összegyűjtése, a nyelvjárások és a köznyelv közötti különbségek pókhálóábrában történő csoportosítása megfelelő kiindulópont lehet a téma feldolgozásához. Fontos feltárni és mozgósítani a diákoknak a témával kapcsolatos előzetes tudását, mielőtt új ismeretekkel találkoznak az órán. A ráhangolódást szolgálhatja nyelvjárási beszélők hangfelvételeinek meghallgatása is, vagy kisebbségnél egy-egy népmese nyelvjárásban való meghallgatása (utána pedig ezekhez lehet gyakorlatokat is előkészíteni, pl. lyukas szöveget, ahol a kihagyott szavak helyére nekik kellene a hiányzó tájszavakat behelyettesíteniük).

2.2. Szókincsfejlesztő feladatok

A tájnyelvi frazeológiai kifejezések gyűjtése, értelmezése is erősítheti a gyerekeknek a lakóhelyhez, a családhoz és az anyanyelvváltozatukhoz való kötődésüket (például rokon értelmű, ellentétes jelentésű tájnyelvi kifejezések gyűjtése, szócsaládok létrehozása jelentésmező alapján). Az azonos hangalakú, de a nyelvjárásokban sajátos jelentéssel bíró szavak (jelentésbeli tájszók) jelentéseinek és a köznyelvi jelentéseikkel való összefüggéseiknek a feltárása érdekesnek bizonyulhat a tanulók számára. A szómagyarázat is fontos szókincsfejlesztő gyakorlat, de a diákok akár szókincsfüzetet is vezethetnek tájszavakkal. Ezen gyakorlatoknál érdemes a tájszótárakat és a megbízható forrású internetes nyelvjárási szógyűjteményeket is felhasználni, és így még a szótárhasználatra is megtaníthatjuk, nevelhetjük őket.

A tanulók passzív szókészletét aktivizálhatjuk a következő gyakorlatok segítségével:

- meghatározás alapján szó megnevezése,
- nyelvi forma kiegészítése, pótlása,
- szóhelyettesítés,
- mondatba foglalás stb.

2.3. Szövegértési, -alkotási és -átalakítási gyakorlatok

A köznyelvi szövegek nyelvjárásivá alakítása vagy a nyelvjárásiak köznyelvire átírása is fejlesztheti a diákok kifejezőképességét és a kódváltásuk tudatosítását. Nyelvjárási és köznyelvi szövegek összehasonlításával akár a stilisztikai sajátosságokra is felhívhatják a tanulók egymás figyelmét. A nyelvjárási szövegekben előforduló szószerkezetek, mondatok köznyelvivé való átalakítása is jelentős hozadékkal jár. A saját szövegalkotás mint kreatív-produktív gyakorlat is nagyban hozzájárul bizonyos nyelvjárási témák (hagyományok, népmesék, mezőgazdasági munkák stb.) feldolgozásához.

Általános szóbeli és írásbeli szövegalkotási gyakorlatok:

- drámagyakorlatok: szerepjátékok segítségével eljátszhatnak a tanulók

- olyan helyzeteket, amelyekben akár azonos, akár különböző nyelvjárást beszélők kommunikálnak egymással vagy köznyelven beszélőkkel;
- disputagyakorlatok: ha a gyerekek már megfelelő ismeretanyaggal rendelkeznek a nyelvváltozatokról, vitákat is rendezhetnek a disputa módszerével az órákon a nyelvjárásokkal kapcsolatos kérdésekről (pl. beszélhet-e nyelvjárásban az időjárás-jelentés műsorvezetője?), az angolszász iskolákban máig élő hagyomány az iskolai vitakör, amelyben állító és tagadó csapatok előre megfogalmazott tételeket vitatnak meg egymással adott szabályok szerint, versenykörülmények között;
 - fogalmazásírás: a fogalmazásokban kifejezhetik a gyerekek a véleményüket a nyelvjárásokról, írhatnak saját élményeikről, tapasztalataikról a témát illetően;
 - fogalmazásjavítás: a nyelvjárásból fakadó helyesírási, stilisztikai hibák felismerése és javítása;
 - műsorkészítés az iskolarádiónak és a helyi televíziónak, saját írások fogalmazása nyelvjárási témáról az iskolai újság és az iskolai faliújság számára.

2.4. Beszédértési és kiejtési gyakorlatok

Mivel a nyelvjárások felismerésében nagy szerepük van a hangzással összefüggő sajátosságoknak, fontos, hogy a diákok hallásgyakorlatokkal is találkozzanak az órán, és hallott szövegeket is elemezzenek, értékeljenek, emellett kiejtési gyakorlatokat végezzenek: nyelvjárási és köznyelvi magánhangzók, mássalhangzók kiejtését, összehasonlítását, hangkapcsolatok (pl. diftongusok) ejtését, szöveges kiejtési gyakorlatokat.

2.5. Beszédértékelő, -elemző gyakorlatok

Míg az anyanyelvi órákon a beszédművelő feladatok is segítenek a hangok és a hangkapcsolatok kiejtésének sokszínűségét tanulmányozni és ezzel a nyelvjárásokra jellemző ejtémódot bemutatni, az irodalomórákon a saját és mások

nyelvhasználatának elemzésére nyílik alkalom (Antalné Szabó 2003: 295–6). Egyes (nem csak határon túli) írók, költők műveiben is találkozhatunk nyelvjárássokra vonatkozó reflexiókkal, a szerzők saját élményeivel, tapasztalataival a művekbe ágyazva – például Illyés Gyula *Puszták népe* című vagy Ottlik Géza *Iskola a határon* című regényében. A csángó költők tájnyelvben íródott verseit is elemezhetik a diákok az irodalomórákon.

2.6. A nyelvjárási ismeretek elsajátításának egyéb gyakorlatai, módszerei

Az anyanyelvi kompetencia magában foglalja a nyelvjárássokra vonatkozó ismereteket is. Ehhez kiindulópontot, a fogalomkialakításhoz megfelelő feladatot kínálnak az előzőekben bemutatott készség- és képességfejlesztő gyakorlatok is. Fontos, hogy a diák találkozzon a jelentésbeli és az alaki tájszó fogalmával, a *nyelvjárásszöveget* kifejezéssel vagy a kódváltás jelenségével az iskolai nevelés keretei között is. A nyelvjárási régiók megnevezése, főbb jellegzetességeik megismerése alaposabb tájékozódást biztosít a tanulók számára.

Tanítási módszerként inkább a tanulóközpontú technikákat érdemes alkalmazni: a tanulói kiselőadást, a vitát, a projektmunkát és a kooperatív tanulást. A tanárközpontú módszerek, mint például a tanári előadás, a tanári magyarázat vagy a megbeszélés csak akkor célravezetőek, ha gondolkodtató kérdésekkel és feladatokkal, a tanári retorika megfelelő eszköztárával bevonják a tanulásba a tanulókat. Hasznosak lehetnek az új ismeretek megszilárdításában, a gyakorlásban a játékos kvízgyakorlatok, a totók, az igaz-hamis játékok, a szógyűjtő versenyek is.

3. Összegzés

Az iskola és a magyartanár fontos feladata a köznyelv közvetítése és elsajátíttatása a diákokkal, viszont a megnyugtató és egyben eredményes megoldás az lenne, ha ezt a feladatot úgy végeznék el, hogy figyelembe véve a tanulók nyelvjárási hátterét a funkcionális-szituatív kettősnyelvűség alapján tanítaná a

köznyelvet (Posgay 2007: 213), és ebben segítségére lennének a tankönyvek is, amelyeket használni tud a tanórákon. A köznyelv és a nyelvjárások kapcsolata a két nyelvváltozathoz kötődő speciális szerepkörmegoszlásként célravezető láttatni. Hasznos lenne a nyelvi tudatosságra és a nyelvi reflexivitásra nevelni a diákokat, de a szlovákiai magyar nyelvi tankönyvek még nem tudnak ebben megfelelő mértékben segíteni, ezért nagyon fontos a pedagógus megfelelő kompetenciája is e téren.

A hozzáadó anyanyelvi neveléssel nem sérül a diák anyanyelvi nyelvváltozata, sem a hozzá fűződő viszonya, de nyelvi repertoárja bővül, s ezáltal a beszédhelyzethez igazodva képes lesz használni akár a nyelvjárást, akár a köznyelvet. Az iskolának tudatosítani kell a helyi nyelvhasználat és a standard eltéréseit, kiemelve a regionális változat értékeit. Óvakodnunk kell azonban attól, hogy elszakítsuk egymástól a helyi nyelvváltozatot és a standardot. A különbségeket, eltéréseket tudatosítani kell, de a kettő kapcsolatát hangsúlyozni is éppen olyan fontos, sőt ki kell emelni a helyi változat olyan értékeit is, amelyek a mai köznyelvből hiányoznak.

Fontos lenne a tanulók nyelvi tapasztalataira építeni, a feladatok, a problémafelvetések, sőt a magyarázatok és az értelmezések is épülhetnének ezekre. Jó lenne ebbe az irányba elindulni, hogy a diákok nyelvi tudatossága kialakulhasson, reflektíven tudjanak saját nyelvváltozatukra nézni.

Az iskolákban tehát egyrészt egy kontrasztív szemléletű, a nyelvjárást megtartó, nem pedig kizorító tanítás volna kívánatos, másrészt pedig az, hogy a nyelvjárásokból is felkészült tanítók, tanárok oktassák a diákokat megfelelő, az oktatási-nevelési munkát valóban segítő tankönyvek használatával. Fontos, hogy a tanárok tényszerűen értelmezzék, magyarázzák a nyelvjárási jelenségeket a diákoknak, hogy a tanulók nyelvi tudatukban s mindennapi nyelvhasználatukban értsék és tudatosan használják anyanyelvváltozatukat, és alkalmazkodni tudjanak a beszédhelyzet által kívánatos kódválasztáshoz. A pedagógusnak lehetősége van arra, hogy a nyelvjárási és regionális jelenségekre is felhívja a tanulók figyelmét, és tudatosítsa a jelenségek mibenlétét, a két nyelvi kód egymás mellett élését, használatukat. Az iskola feladata az is, hogy a tanulók tudatában kialakítsa a két nyelvi kód használatának lehetőségeit, alkalmait. Ezzel is hozzájárulhatna az iskola a nyelvjárások negatív megítélésének megváltoztatásához, jelentőségük tudományos értelmezéséhez (Guttmann 2003: 283).

A megfelelő tankönyvek nagy segítséget jelent(het)nek ebben. Az új magyar nyelvi tankönyvek anyaga a dialektológia eredményeinek és szemléletmódjának érvényesítése szempontjából csak néhány tekintetben jelent előbbre lépést a korábbi tankönyvhöz képest. Nem hatják át a tankönyvek szemléletmódját a korszerű alaptézisek, ha néhol meg is jelennek bennük. Még mindig a standardot tekintik a „követendő nyelvi eszménynek”, bár megemlítik, hogy „a normarendszer egysége viszonylagos” (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012: 64–65). Hiányoznak a sokszínű, kreatív gyakorlatok, a példaszövegek.

A tankönyvek nyelvi változatossággal kapcsolatos szemléletének vizsgálata amiatt is fontos, mert azok a nyelvi értékítéletek, attitűdök, amelyeket a tankönyvek egyes nyelvváltozatokkal kapcsolatban közvetítenek (vagy éppen nem), hozzájárulnak a beszélőközösség (ön)reflektív nyelvszemléletének kialakulásához, befolyásolják, hogy mennyire lesznek előítéletes, stigmatizáló vagy toleráns nyelvhasználók az adott tankönyvet használó diákokból. A magyartanárnak szakmája eredményes gyakorlásához szüksége van dialektológiai ismeretekre, valamint a nyelvjárási ismeretek tanítását és a pozitív attitűd formálását szolgáló korszerű módszertani eszköztárra. Alapos szakmai felkészültséggel képes lehet elérni (még a megfelelő tankönyvek hiányában is, de azok használatával sokkal könnyebb lenne), hogy a gyerekek a köznyelv mellett a nyelvjárást megőrizték, és merjék használni az élet bizonyos színterein. Fontos, hogy kialakuljon, erősödjön bennük a felelősség anyanyelvüknek azon változatai iránt, amelyek nemcsak a századokon át rétegződő emberi bölcsességet örökítik, de milliók számára szinte egyedüli tényezőként a magyar nemzeti identitást is. Emlékezzünk mindig Kiss Jenő szavaira: a nyelvjárásról témakörének elhanyagolása az iskolában „nemcsak szakmai hiba, de emberi mulasztás is” (Kiss 1998: 269).

Felhasznált irodalom

Antalné Szabó Ágnes 2003. A szociolingvisztika mint szemlélet, mint tudás, mint pedagógia az iskolában. In: Hajdú Mihály – Keszler Borbála (szerk.): *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*. ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet. MNyTK. Budapest. 293–297.

- Benkő Loránd 1990. A magyartanárok „szakmán túli” feladatairól. In: Fekete Péter – V. Raisz Rózsa (szerk.): *Az anyanyelv értékrendje és az iskola*. MNyTK. 189. Budapest. 11–16.
- Danczi Annamária 2011. Nyelvjárási háttérrel az iskolában. *Anyanyelv-pedagógia* 2. URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=315> (Letöltve: 2017. május 27.)
- Guttmann Miklós 2003. Nyelvszociológia, dialektológia és az anyanyelvoktatás. In: Hajdú Mihály – Keszler Borbála (szerk.): *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*. ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest. 282–285.
- Kiss Jenő 1998. Helyes és helytelen (nyelvjárási környezetű általános iskolások nyelvi adatainak tükrében). *Magyar Nyelv*. 257–269.
- Kontra Miklós 2003. Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? Papp István igaza. In: Hoffmann István – Kis Tamás (szerk.): *Köszöntő könyv Nyirkos István 70. születésnapjára*. DE Magyar Nyelvtudományi Tanszék. Debrecen. 355–357.
- Lanstyák István 1996. Anyanyelvi nevelés a határon innen és túl. In: Cserniczkó István – Váradi Tamás (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. A 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 11–15.
- Mattheier, Klaus J. 1993. Dialektdidaktik – muss das sein? In: Klotz, Peter – Sieber, Peter (Herg.): *Vieleslei Deutsch*. Ernst Klett Schulverlag. Stuttgart. 59–67.
- Parapatics Andrea 2011. Pozitívan a nyelvjárásokról – az iskolában is. *Anyanyelv-pedagógia* 4. URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=347> (Letöltve: 2017. június 17.)
- Péntek János 1998. A kisebbségi iskolák kétnyelvűsége és kettősnyelvűsége. In: Kontra Miklós – Saly Noémi (szerk.): *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. Osiris Kiadó. Budapest. 299–304.
- Posgay Ildikó 2007. Nyelvi „hiba” vagy nyelvjárási jelenség? In: Guttmann Miklós – Molnár Zoltán (szerk.): *V. Dialektológiai Szimpozion: Szombathely, 2007. augusztus 22–24.* Berzsényi Dániel Főiskola BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék. Szombathely. 211–214.
- Simon Szabolcs 2014. A szlovákiai középiskolai magyarnyelv-tankönyvek – néhány szempontból. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás

- (szerk.): *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről*. TERRA vydavateľstvo, s. r. o. Pozsony. 125–134.
- Trudgill Peter 1996. Az olvasókönyvek és a nyelvészeti ideológia – szociolingvisztikai nézőpontból. In: Csernicskó István – Váradi Tamás (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. A 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 1–10.

A vizsgált tankönyvek

- Kovács László 1997. *Magyar nyelv a középiskola 1-4. osztálya számára*. SPN. Pozsony.
- Misad Katalin – Simon Szabolcs – Szabómihály Gizella (szerk.) 2009. *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Pozsony.
- Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly (szerk.) 2012. *Magyar nyelv tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 2., osztálya számára*. TERRA vydavateľstvo, s. r. o. Pozsony.
- Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly (szerk.) 2012. *Magyar nyelv tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 3. osztálya számára*. TERRA vydavateľstvo, s. r. o., Pozsony.
- Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly (szerk.) 2012. *Magyar nyelv tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 4. osztálya számára*. TERRA vydavateľstvo, s. r. o., Pozsony.

Abstract

Are dialects present in Hungarian secondary grammar school textbooks in Slovakia?

The aim of this paper is to examine Hungarian secondary grammar school textbooks from the aspect of dialectology. It analyses how territorial language variants appear in textbooks in different classes /and different themes/. The

paper also refers to characteristics of the former textbook, compares it with the present edition highlighting several elements and features. I examined how these textbooks help educative work of pedagogues and how up-to-date and streamlined they are. The paper brings up both advantages and disadvantages, it draws up suggestions for creating the next version, mustering up ideas in the field of tasks, methods and strategies.

Abstrakt

Je možné nájsť nárečie v učebniciach pre gymnázia s vyučovacím jazykom maďarským?

Táto štúdia analyzuje učebnice pre gymnáziá s vyučovacím jazykom maďarským z dialektologického hľadiska: skúma, či sa objavuje nárečie v jednotlivých kapitolách a témach v jednotlivých ročníkoch, uvádza charakteristické črty predošlých učebníc a porovnáva niektoré prvky týchto učebníc s prvkami terajších. Pri bádání som prihliadala i na to, do akej miery podporujú učebnice výchovno-vzdelávaciu činnosť pedagóga i do akej miery sú moderné. Tento článok vymenuje pozitíva ako i negatíva a úlohami, metódami a stratégiami podá návrh pre vypracovanie ďalších učebníc.

ARANY JÁNOS IDOMTELJESSÉG-POÉTIKÁJA A TANKÖNYVEK TÜKRÉBEN²

„Arany János, költőként és kritikusként, egy személyben megtestesült igazolása lehet annak a Roland Barthes-tól származó (1963) tételnek, miszerint a strukturalizmus olyan világlátás, sőt világlátomás, mely a művészi alkotás folyamatában és a művészi alkotás elemző kritikájában egyazon tevékenységként nyilvánul meg: előbb felbontja az érzékelt egészet, hogy azután szerkezetének funkcionális működési elvét láthatóvá téve mutassa fel az ismét összerakott egészet, nem mint pusztá kompozitumot, hanem mint kompozíciót. Arany többször megfogalmazta saját költészetének legfőbb törekvését, melyről úgy vélte, fejlődéstörténeti helyét és hivatását is kijelöli a magyar költészet folyamatában, s ezt mindannyiszor a kompozíció magasabb szintre emelésében, a saját elvére tisztított műegész megteremtésében, s ezáltal a jó szerkezet iránti érzék felkeltésében látta” (Dávidházi 1992) – olvashatjuk Dávidházi Péter Arany János idomtelesség-poétikájáról, kritikusi örökségéről írt monográfiájában. A részekből születő egész, majd az egész lebontása részekre és töredékekre éppúgy részese lehet az irodalmi mű megkomponálásának, mint értelmezésének. Az Arany-művek már az általános iskolai irodalomtankönyvek részét képezik, a diákok már alsó tagozatban is találkoznak hunyt mesterünk írásaival, kanonikus példája mind a mai napig a lírai megformáltságnak és a versről kialakított fogalmainknak. Éppen ezért kiemelt jelentőségűnek tartom műveinek minél alaposabb befogadását, különböző szempontrendszerek mozgósítását, s kifejezetten azt, hogy az éppen kétszáz éve született szerző művei ne zárvényként, hanem továbbélőként képezzék az irodalmi kánon részét.

1 Eszterházy Károly Egyetem BTK Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Irodalomtudományi Tanszék

2 Készült az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen pályázat támogatásával.

Tanulmányomban a klasszikus irodalom közoktatásban betöltött helyét, majd az Újgenerációs tankönyvcsalád 6. osztályosoknak szóló irodalomkönyvét vizsgáltam: az úgynevezett „kis műfajok”, a monda, ballada és az elbeszélő költemények irányából igyekszem megvizsgálni Arany János műveinek befogadhatóságát, s igyekeztem olyan lehetséges értelmezési stratégiákat felkínálni, melyek továbbmutathatnak a struktúra és egy elsődleges jelentés felfedésén, s az irodalom lényegibb, művészeti aspektusa felé terelhetik az ifjú befogadókat.

1. Klasszikusok a közoktatásban

„Az irodalom nem egy halott, múltba zárt dolog, nem múzeumi műtárgy” – véli Arató László, a Magyar Tanárok Egyesületének elnöke (Apró–Rostás 2015). Abban az esetben viszont, amikor csupa holt költő, író egyre nehezebben érthető művét közvetítjük a tankönyvek által kínált értelmezési kánonokba merevedve, nehezen tudjuk felülírni e problémát. Maga a tankönyvstruktúra viszont még emellett is hatalmas problémákkal küzd: nem azzal van baj alapvetően, hogy klasszikus művek (is) képezik az iskolai korpuszt, hanem azzal, mikor s milyen interpretációs környezetben jelennek meg e művek. Lássuk be, a klasszikusok megértése többnyire nagyobb erőfeszítést, sok esetben előzetes tudást igényel az olvasótól, míg a kortárs mű befogadása során e nehézségek nem jelentkeznek. A több száz évvel ezelőtt keletkezett művet sokszor nem tudom elhelyezni térben, időben, nem ismerem az alapul szolgáló társadalmi normákat, s az ezek után már csak a kisebb probléma, hogy találkozhatunk azóta már nem használt kifejezésekkel. Azaz: előzetes tudásra kell szert tennem ahhoz, hogy a mű valóban megszólítson, ha nem csak a felszínét szeretném megérinteni. E tudás mindig sokrétű: részét képezi a lexikális ismeret, a történelmi, társadalmi háttér, de talán ennél is fontosabb, hogy komoly önismeret és kérdezősi képesség szükséges ahhoz, hogy meg tudjak szólítani egy klasszikus művet. Éppen ezért rendkívül kedvezőtlen, hogy a magyarországi irodalomkönyvek jelentős része elsősorban a klasszikus művek befogadására épít, holott ez sokkal nagyobb nehézséget jelent a mindenkori olvasónak, mint a kortársak segítségével történő irodalmi „szocializáció”. Nem véletlen hát, hogy – a kompetenciamérések alapján – éppen 6. osztálytól romlik a szövegértési kompetencia – éppen akkor,

amikor az irodalomoktatás lényegében a kronologikus elvet követi, a tananyag jelentős részét a 19. századi klasszikusok művei képezik, kötelező olvasmányként pedig szintén klasszikusok jelennek meg. Árnyalhatná e képet a kötelező, a közös és a kölcsönös olvasmányok rendszerének bevezetése, melyről Gordon Győri Jánosnál olvashatunk részletesen (Gordon Győri 2009).

A klasszikus művek befogadásának nehézsége szorosan összekapcsolódik a kronologikus elvvel, mely – mind a mai napig – a 19. században induló pozitívista tudományelméletek hozadéka. Ezen tananyag-elrendezési elv nehézségeit és buktatóit viszont évtizedek óta tapasztaljuk, mégsem történt meg az elmozdulás egy másfajta irodalomértelmezési stratégia irányába. A hazai szakirodalmak a kronologikus elvvel szemben elsősorban a problémacentrikus elvet kínálják fel (Arató 2003, Csobánka 2016), mely mindenképp gyümölcsözőbbnek ígérkezik, kételyeim csupán a nevével kapcsolatban merülnek fel: a probléma kifejezés negatív konnotációt hordoz, ezért talán szerencsésebb lenne a *tematikus* vagy *témaközpontú elv* megnevezés használata.

Ugyanakkor hangsúlyoznunk kell – egyetértve Arató László programjával (Arató 2003) –, hogy a témaközpontú elv nem jár együtt a kronologikus elv teljes eltörlésével, viszont erőteljes hangsúlyeltolódást implikálna: a kronológia, a rendszerezési vágy mintegy háttértudásként, irodalomtörténeti áttekintésként jelen lehetne az oktatási struktúránkban, ám korántsem szerencsés kizárólagossága. Egy olyan felépítést tartanék működőképesnek, melyben az irodalomtörténet – lényegében vázlatként – csak a gimnáziumi években lép be az oktatásba, s ott egy vagy két év anyagát felölelve rendezi az általános iskolában tanultakat, valamint megalapozza s előkészíti a középiskola utolsó két évfolyamában következő, témaközpontú tananyagrendezési elven alapuló irodalomoktatást. Így az általános iskola felső tagozatában is – az alsó tagozathoz hasonlóan – tematikusan rendeződne az irodalomoktatás. Ezen elv lényegesen több lehetőséget kínál arra, hogy a szövegek, irodalmi alkotások egymással párbeszédbe lépjenek, hiszen a közös kérdésfeltevésnek köszönhetően hol tematikus, hol intertextuális szövegcsoportok alakulnak ki, melyek éppen arra hívják fel az értelmező figyelmét, ami fölött a kronologikus elv elsiklik: az irodalmat nem teleologikus folyamatként kell elképzelni, sokkal inkább egy olyan szöveg univerzumként, ahol szöveg szöveggel párbeszédet folytat, mindezt annak érdekében teszi, hogy a befogadó minél gazdagabb, szerteágazóbb jelentésár-

nyalatokat legyen képes komponálni. S e formációban megfér egymás mellett a klasszikus és a kortárs, kiegészítik egymást, ráadásul kortárs „párja” irányából a klasszikus szöveg is könnyebben értelmezhetővé és befogadhatóvá válik.

A kronologikus elv mellett szólhatna a „klasszikus műveltség” kialakításának, létrehozásának vágya, ám be kell látnunk, hogy pusztán adatok megtanulása és rendszerek fejben tartása nem azonos a műveltség fogalmával, a legtöbb intelligenciaterület és kompetencia nem fejlődik a kronologikus elv és strukturalista értelmezés segítségével. A témaközpontú elv ezzel szemben számos olyan pozitívumot hordoz magában, amelyre érdemes odafigyelni:

- Ahogy feljebb is jelöltük, a témaközpontú irodalomoktatás során hasonló tematikájú művek, hasonló poétikai kérdések kerülnek egymás mellé: a rendezőelv többféle is lehet, témaként jelenik meg a hasonló esemény, probléma, korosztály, helyszín, szimbólum stb., ugyanakkor a műfaji csoportosítás, a poétikai hasonlóság is.
- Számos intelligenciaterület fejleszthető, ha nem pusztán a „lista mámore” lebeg szemünk előtt: a jelentés önálló felfedezése a legkülönbözőbb készségeket, kompetenciákat, intelligenciaterületeket képes megmozgatni, s kijelenthetjük, hogy a Gardner-féle többszörös intelligenciaelmélet modellje szerint mind a tíz területet (nyelvi, logikai-matematikai, téri, zenei, testi-kinesztéziás, inter- és intraperszonális, naturalista, spirituális, egzisztenciális) (Gardner 1999) képesek vagyunk fejleszteni egy hermeneutikai – témaközpontú modell segítségével.
- A kronologikus elv a szöveg pusztán két értelmi szintjét, a sensuslitteralist és a sensusmoralist szólítja meg (legalábbis tankönyveink erről tanúskodnak), míg a témaközpontú elv e kettő mellett a sensusallegoricus és a sensusanagogicus kibontására is lehetőséget kínál.
- Még akkor is van/lenne mozgásteret a magyartanárnak, ha a kronologikus elvből kell kiindulnia, hiszen a Nemzeti Alaptanterv is felhívja a figyelmet a klasszikus művek és a kortárs szövegek párbeszédbe hozására, intertextuális példák bemutatására.

Ilyen előfeltevések után igyekszem utat nyitni egy létező korpusz mentén (Csontos–Legeza 2016) Arany János műveinek tanításához, reflektálva a tankönyv által felkínált megoldásokra, majd olyan lehetőségeket kínálva, melyek túlmutatnak a strukturalista irodalomértelmezés horizontján.

2. Arany János műveinek feldolgozása

Irodalom 6. Újgenerációs tankönyv (Csontos Attila – Legeza Márton, EKE-OFI, 2016.)

A hatodik osztályosoknak szóló tankönyv *Monda, ballada, elbeszélő költemény* c. fejezetben találkozhatnak a diákok a *Rege a csodaszarvasról* című művel (Csontos–Legeza 2016, 14–21). E fejezet, ahogyan címe is mutatja, műfaji szempontok alapján közelít a művekhez. Be- és felvezetésében két kérdés fogalmaz meg: az egyik ismétlő: „Ismersz-e a magyarság eredetéről szóló mondákat? Ha igen, meséld el társaidnak!” A diákok 3. osztályban tanulnak eredetmondákat, természetesen e mondakincs kulturális emlékezetük része lehet, ám 3 év távlatából teljes elbeszélést nehéz lenne létrehozni, ezért inkább előzetesen, otthonra kiadott feladatként, projektmunkaként lenne érdemes kiadni e feladatot. A másik kérdés/feladat inkább a kreativitásra épít: „Ha neked kellene írnod egy mondat a magyarok eredetéről, kik szereplnének benne? Készíts táblázatot a szereplőkről az alapján, hogy segítik vagy akadályozzák őseinket!” Kreatív írásként jó feladat lehetne, de ehhez is érdemes előzetes kutatómunkát kiadni. Látható, hogy a kulturális emlékezet szempontjából a mi-tudat formálása a cél: azonosulás az ősökkel („őseinket”), támogató és ellenségkép létrehozása, dichotómiában való gondolkodás. Nem feltétlenül szerencsés a monda történeti távlatba helyezése, hiszen a kérdésben kiemelt poétikai elemek a mese sajátjai, ahol ezeknek természetesen megvan a maga belső rendje. Nem szerencsés e főleg pszichológiai és poétikai rendet történelmi renddé tenni, s ez alapján azonosítani a mű hőseit történelmi őseinkkel.

A műelemzés – a befogadás után – utólagos kérdéseket és feladatokat is kínál:

1. Hány fő részből áll a történet? Foglald össze a tartalmukat a füzetedben!
2. Sorold fel a szereplőket, és jellemezd őket egy-egy mondattal!
3. A történet melyik pontján veszítik végleg szem elől a szarvast? Hol vannak ekkor? Válaszodban idézz a vers szövegéből!
4. Hogyan magyaráznád a következő kifejezést: „Megbékéltek asz-

szony-fővel”? Mondd más szavakkal: „Köd előtte, köd utána”!

5. Keress példákat régies írásmódra! Mi lehetett ezzel a költő célja?
6. Melyik versszak ismétlődik többször? Mi a szerepe a történet elmondásában?

A struktúra elemzésére irányul: 1., 6.

Tematika, jellemzés (objektív): 2., 3.

Nyelvi elemek elemzése: 4., 5.

Látható tehát, hogy az elemzés nem kíván mélyebb, egyéni értelmezéseket keresni a szövegben, megmarad a struktúra, a tematika és a nyelvi elemek szintjén.

A *Nézőpont* c. rész az objektív és szubjektív szembeállítására épít: „De vajon csakugyan így történt-e? A tudósok szerint nem, és Arany János is világosan jelzi: mindez egy **rege, verses formájú mesés történet, sok-sok szépséggel telített múltidézés. Arany műve eredetmonda is, a hun és a magyar nép születését meséli el.** A történetben valóságos földrajzi helyek is szerepelnek. **A költemény ütemhangsúlyos verselésű.** A verssorok nyolc szótagból állnak, amelyek két négy szótagos ütemre bonthatók” (18.). (Kiemelés a tankönyvben.) Majd lejjebb: „El lehet mondani egy eseménysort a tudomány nyelvén, s el lehet mondani a népköltészet nyelvén. Beszélhetünk ugyanarról a dologról a tényekre, történelmi adatokra hivatkozva, s beszélhetünk róla a jelképek, a képzelet és a művészet nyelvén” (18.). Jól látható, hogy itt – végre – a szókratészi logosz és mítosz szembenállásával találkozunk: a tudomány/történelem és a művészet nyelve kerül egymással szembe, kár, hogy pusztán említés szintjén, s nem kerül sor a két modell felépítésére. Hatodik osztályban ez a tézis valóban befogadható lenne, esetleg érdemes lenne reflektálni a tudomány és a művészet kettősének fontosságára, a kétféle megközelítésmód (bal agyféltekére és jobb agyféltekére épülő befogadás) párbeszédére. Ugyanakkor rendkívül szakmaiatlan, hogy az értelmezés arra kérdez rá egy irodalmi mű kapcsán, hogy valóban így történt-e. Az igazság keresése ebben az esetben korántsem a történelmi tényekkel alátámasztható valóság bizonyításában rejlik, hanem a szimbolikus működés egységében, amit az olvasó nem fog megkérdőjelezni. Kár, hogy nem értelmezi részletesebben az eredetmondát, annak allegorikus és szimbolikus lehetőségeit, illetve hirtelen, két rövid mondatban lezárja a verselés kérdéskörét.

(Szót sem ejtve arról, mit segíthetett elő a verses forma, s éppen az ütemhangsúlyos verselés.)

A *Mit gondolnak mások?* c. rész a szarvas szimbolikáját elemzi: „Az agancsát minden télen elveszítő, majd tavasszal újránövesztő szarvas a megújulás, a termékenység, az újjászületés, a Nap szimbóluma. Számos néphitben – szétágazó szarvai révén – az életfa kapcsolódik hozzá. Skandináv sziklarajzokon a napisten kocsiját szarvasok húzzák”, majd megemlíti a 42. zsoltár első sorával való párhuzamot. E rövid ismertetőből éppen a regében kirajzolódó szarvas-értelmezés marad ki: a néphitben, mely itt is kirajzolódik, a szarvas totemállat, (lelki) vezető, lélek, mely segít megtalálni az utat. A mű szimbolikája a népmesékhez közelít, melyeket a diákok már jól ismernek, értelmezésük során valószínűleg gyümölcsözően tudnék alkalmazni. Ráadásul a tankönyv Aranyynak vindikálja a történetet, holott ő is Kézai Simontól veszi (*Gesta Hunnorum et Hungarorum* – Kézai valószínűleg egy 11. századi ősgesztából merít), s kimarad az is, hogy a *Rege a csodaszarvasról* egy nagyobb mű, a *Buda halála* része, azaz gazdag s szerteágazó kontextussal rendelkezik, mely segíteni tudná a megértést, befogadást.

A *Balladák* című fejezet a 31. oldalon indul, először a népballadákat mutatja be, majd a műballadánál tárgyalja Arany műveit. Igaz, itt érvényesül a témaközpontú rendezőelv (műfajonkénti csoportosításban találkozunk a művekkel, hogy eljuthassunk Arany alkotásainak rendszerezéséig), mégsem szerencsés e felosztás sem. Olyan szövegekkel fog találkozni az olvasó, melyekhez nem, vagy csak nehezen talál kortárs fogódzót, párhuzamot, ráadásul a művek – problémafelvetésük alapján – nem ezt a korosztályt szólítják meg. Kirívóan negatív példa a *Közműves Kelemenné*: nem 6. osztályba való, megrémít, szöszes-rinti értelmezést kínál, holott sokkal bonyolultabb értelemrendszerbe illeszkedik, olyan szövevényes allegorikus és szimbolikus rendbe, amit a 12–13 évesek nem tudnak felfejteni.

A balladák műfaji meghatározása sem kínál sok kapaszkodót: „A ballada »tragédia dalban elbeszélve«. Mindhárom műnemhez kapcsolódik: – líra: általában verses formájú, sokszor lírai hangú; – epika: történetet mond el; – dráma: sok párbeszéd található benne” (35.). E meghatározás is pontosan mutatja, hogy a műfaji besorolásnál kizárólag a formai kritériumokra hagyatkozik a szerző – a dráma ismerve például nem elsősorban a sok párbeszéd, sokkal inkább a performatív jelleg, a cselekvésen keresztül való megismertetés.

A műballadák sorában tárgyalja a tankönyv Arany János műveit, elsőként a *Mátyás anyját* (41.): a műfaj meghatározása itt is pontatlan: románcos balladaként értelmezi, melynek definícióját így adja meg: „A most olvasott ballada könnyedebb hangvételű, derűsebb, nincs benne tragédia. Az ilyen derűsebb balladát románcos balladának nevezzük” (43.). Ezzel szemben a románcos ballada az elfogadott poétika szerint latin nyelvterületen alakult ki, erős líraisággal átszótt mű, többnyire egyenes vonalú cselekményvezetés jellemzi. Nem a derű tehát a románcosság legfőbb jellemzője, sokkal inkább az erős líraiság. A balladák többnyire erős érzelmi reakciót várnak el a befogadótól, mely elsősorban drámaiságuknak, performatív jellegüknek köszönhető. Itt a lírai beszéd („én beszélek”) kap nagyobb szerepet, a lelki folyamatokat nem csupán elbeszéltségen keresztül, hanem belső, egyes szám első személyű megszólalás formájában ismerhetjük meg.

A walesi bárdok (46.) értelmezése esetében egy nagyon leegyszerűsítő, allegorizáló értelmezést kínál csupán a tankönyv: „1849-ben a magyar szabadságharc is elbukott. Mit tehet ebben a helyzetben egy kisémbert? És mit tehet egy költő? Ezek a kérdések vannak elrejtve a most olvasott balladában is. A jelentésnek ezt az elrejtését allegóriának nevezzük. A rejtett második jelentés az allegorikus jelentés. Edward helyett a versbe vetíthetjük Ferenc Józsefet, az elveszített költő helyébe Petőfit, bárdok helyett költőket, Wales helyett Magyarországot hallhatunk ki a sorokból.” (49.) Ha pusztán így olvassuk a művet, durván leegyszerűsítjük, teljesen kizárjuk az egyéni értelemalkotás lehetőségét, nem is beszélve arról, hogy az allegória ennyire direkt használatára a mű egyáltalán nem hívja fel a figyelmet – akkor sem, ha a történelmi háttér lehetővé teszi e jelentésréteget. Sokkal eredményesebb lenne, ha legalább nagyobb léptékű allegorizációt kínálna fel az értelmezés: a walesiek a mindenkori elnyomottak, Edward király a mindenkori elnyomó, a bárdok pedig az elnyomás ellen lázadók. Érdekes, hogy a tankönyv itt nem adja meg a műfajt, holott a „történelmi ballada” viszonylag könnyen értelmezhető lenne.

3. Különböző intelligenciaterületek fejlesztése, témaközpontú elv

Láthattuk, hogy a három Arany-mű értelmezése nem sokkal több mint adatközlés, s éppen az irodalom befogadásának szépsége marad ki az oktatási folyamatból. Dolgozatomban néhány ötletet szeretnék felkínálni az elemzett művekhez, melyek kényelmesen elférnek egy tanóra keretein belül, s – reményeim szerint – a sokszor nehezen értelmezhető klasszikus művet közelebb tudják hozni a mindenkori befogadóhoz.

- Alkalmazhatunk drámapedagógiai módszereket, elsősorban drámajátékot. Hálás módszer pl. a kimerevített állókép és kihangosítás – a balladák lélektani aspektusához kiválóan kapcsolható
- *Mátyás anyja*: a várakozás merevítése, majd a gondolatok szóvá tétele
- *A walesi bárdok*: Montgomery a vacsora alatt; Edward király Londonban

Fejlesztett területek:

- Testi-kinetikus intelligencia (testünkkel érzelmeket fejezünk ki)
- Személyes intelligencia: személyen belüli és személyközi részek: önismeret, belső motiváció, érzések felismerése, empatis kompetencia
- Spirituális intelligencia: a boldogságra való képesség
- Egzisztenciális intelligencia: segít eljutni a valóság mélyén meghúzódó összefüggésekhez
- **Témaközpontú feldolgozás:** *Rege a csodaszarvasról*. A mű feldolgozása számos különböző területet érinthet, hiszen eredetmondaként magában hordozza a felnőtté válás népmesei hagyományát, az önkezesés különböző aspektusait. Tematikus megközelítésünkben különböző tematikus módokat kínálhatunk, melyekre projektheteket is lehet építeni. A mű feldolgozása során erőteljesen kapcsolódhatunk kortárs művekhez, s kifejezetten a gyermek- és ifjúsági irodalom és a populáris irodalom alkotásaihoz, hiszen a megcélzott közönség 12–13 éves diákokból áll, akik – a népmesék tapasztalatai mellett – e műveket tudják leginkább beépíteni értelmezési stratégiájukba.
- **Műfaji megközelítés:** induljunk ki az eredetmonda fogalmából: célom

kideríteni, honnan jöttem, hogy keletkezett a világom, ki vagyok – az eredmény pedig az identitás erősítése. Számos szépirodalmi példát találunk, melyek a személyiség önkeresését, eredetkeresését, önvizsgálatát helyezik a középpontba, pl. Szophoklész: *Oidipusz király*, Ady Endre versei, Collins: *Az éhezők viadala-trilógia*, Roth: *Beavatott-trilógia*, J. K. Rowling *Harry Potter-sorozata*)

- **Mesefeldolgozás:** Az egyik legkézenfekvőbb mesei párhuzam a *Fehérlófia*: itt a felnőtté válás allegorikus mintáját követhetjük végig, csak úgy, mint a *Rege a csodaszarvasról*-ban.
- **Leválás** a szülőkről, útrakelés, eltévedés: Szintén az egyik leggazdagabb mesei-mondai motívummal van dolgunk. E tematikus egység számos kortárs párhuzamot kínál, melyek szintén igen népszerűek a fiatalok körében: Berg Judit: *Rumini*; Mészöly Ágnes: *Szabdalábon*) E művekben a világba vetett, eltévedt, magára maradt hősnek saját erejéből kell önmagát felépítenie, megtalálni az utat, melyet érdemes végigjárni.
- **A szarvas követése:** totemállatok, lélekszimbólumok keresése: az egyik legkézenfekvőbb módszer a meseterápiás feldolgozás lehet. Feladat: útvalasztás a meseterápia ösvényeinek segítségével, táltos paripa létrehozása (esetleg ábrázolása).
- **Testvérek**, akik egymás ellentétei. Szintén kedvelt motívuma mind a népmeséknek, mind a műköltészeti alkotásoknak, kortárs regényeknek, filmeknek (*Holle anyó*, *Kis Kolozs meg Nagy Kolozs*); *Toldi*, *Dallas*, *Trónok harca*. A filmek és a populáris regiszter beemelése segítségével a klasszikus mű is megszólíthatóvá válik, revelatív élményt jelent annak felismerése, hogy egy több száz, vagy akár több ezer éves mű is azt a problémát járja körül, mint amit pl. a *Trónok harca* sorozat. Feladat: performansz létrehozása (némajáték vagy megszólalással kísért), mely a testvérek különbözőségét ábrázolja. Projektfeladat: gyűjts a magyar és világirodalomból testvérviszályt ábrázoló példákat, próbáld meg egyiket a másik segítségével értelmezni!

Ugyanígy nézhetünk példákat a témaközpontú feldolgozásra a két ballada, a *Mátyás anyja* és *A walesi bárdok* esetében is:

- **Mátyás anyja:** A ballada egyik fő szervezőelve a bizonytalanság, meg-

jelenik a titokzatos segítő, a fiú elvesztése miatti rettegettség, az anyaság / anyai szeretet szemben a hatalommal. Kiváló párhuzam lehet Brecht *Kaukázusi krétakör* című drámája.

- **Üzenet célba juttatása:** megoldani a lehetetlent, állatsegítő: népmesék, *Harry Potter*. Feladat: rejtjeles üzenet készítése, titkosírással való megismerkedés.
- **Állatsegítő:** A lélekszimbolika értelmezése, az állat az irodalomban kérdéskör körüljárása, állatszimbolika felfejtése, (vándor)út stációi. Feladat: totemállat, állatsegítő (patrónus) létrehozása, az adott állat megismerése, kiselőadás tartása, illusztráció készítése. Az adott állat megjelenése az irodalmi művekben.
- **A walesi bárdok** esetében az egyik legerősebb hívószó a hatalom és a szubjektum viszonya. Számos kiváló mű foglalkozik e problémakörrel, 6. osztályban talán az alábbiak befogadása vagy ismertetése képzelhető el: Erdős Virág: *Van egy ország*; Orwell: 1984, *Állatfarm*; Brecht: *A szecsuaní jólélek*. Feladat: keress példát az interneten *A walesi bárdok* modern feldolgozására! (Itt érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy egy-egy klasszikus mű a feldolgozás során akár műfajt is válthat vagy műfaji keveredés léphet fel, mint pl. *A walesi bárdok* képregény formájában történő feldolgozása során. A keletkezett mű – műfaji sajátosságaiából adódóan – közel tudja hozni a majd 150 évvel ezelőtt keletkezett szöveget is, frissé, maivá teszi annak problémafelvetését, létrehozva egy rendkívül fontos hidat a klasszikusok és a kortárs populáris művek között.

Felhasznált irodalom

Apró Annamária – Rostás Eni 2015. *Milyen kötelező olvasmányokra van szükség?* URL: http://konyves.blog.hu/2015/01/09/milyen_kotelezo_olvasmanyokra_van_szukseg (Letöltve: 2017. június 11.)

Arató László 2001. Törésvonalak és dilemmák. *Mentor/Támpont*, 2001. december.

Csobánka Zsuzsa Emese 2016. A „kortárs szemléletű” irodalomtanítás. *Alföld* 11: 71–81.

Csontos Attila – Legeza Márton 2016. *Irodalom 6. Újgenerációs Tankönyv*. EKE–OFI. Budapest.

Dávidházi Péter 1992. *Hunyt mesterünk. Arany János kritikusi öröksége*. Argumentum Kiadó. Budapest.

Gardner, Howard 1999. *Intelligence Reframed*, Basic Books. New York.

Gordon Györi János 2009. Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Elektronikus Könyv és Nevelés*. URL: http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/ggyj_0902.htm (Letöltve: 2017. június 11.)

Internetes források

A walesi bárdok képregény forrása: <http://eletbenmaradnanak.hu/comics/arany-janos-a-walesi-bardok/> (Letöltve: 2017. június 11.)

Abstract

János Arany's Poetic of the Completeness in the School-books

The teaching of the Hungarian literature based on cronologic principle, so the students meet earlier with the writings which are thousand of years old then with the contemporant writings. The reception in this way presents some difficulty, like in the 6th class of the primary school, in case of the reception of the poems Arany János's. During the interpretaton of the classics, the cronologic principle can't help us, so it is worth to approach to the works with the thematic principle. I present three example in my study with the help of the works Rege a csodaszarvasról, Mátyás anyja and A walesi bárdok.

Abstrakt

Poetika profilu úplnosti Aranya Jánosa v zrkadle učebníc

Výučba maďarskej literatúry je založená predovšetkým na chronologickom princípe, na základe čoho študenti skoršie sa stretnú s niekoľko stáročnými dielami, než rovesníkmi. Prijímanie učiva preto je často ťažké, ako je to známe aj pri dielach Jánosa Aranya v 6. ročníku základných škôl. Avšak pri interpretácii klasikov chronologický princíp nie je najvhodnejšiou metódou, radšej by sa malo pristúpiť z hľadiska tematickosti. V práci navrhujem riešenie cez analýzu troch diel Jánosa Aranya (Rege a csodaszarvasról, Mátyás anyja, A walesi bárdok).

PETŐFI SÁNDOR VERSEINEK TANÍTHATÓSÁGA A KÖZÉPISKOLÁBAN

1. Bevezetés

Tanulmányomban Petőfi Sándor verseinek taníthatóságát elemzem metódikai szempontból. Egyrészt azt szeretném megvizsgálni, hogy az általam kiválasztott középiskolás tankönyvekben milyen mértékben van jelen Petőfi alakja és költészete mint tananyag, ill. a tananyag során megfogalmazott kérdések és feladatok adekvátak-e a tanulók életkori sajátosságaival/értelmi szintjével, továbbá a tananyag említett részének előnyei és hiányosságai is a vizsgálatom tárgyát képezik. A tananyag mélyebb megértése érdekében a tananyag, pontosabban a művek végén elhelyezett *Kérdések és feladatok* tananyag rész további bővítésére szeretnék javaslatot tenni, melyek hozzájárulhatnak a tananyagok mélyebb megértéséhez, hogy a különböző szempontú elemzések oktatási segédanyagként funkcionálhassanak. Pár mondatban bemutatom a módszertan szerves részének tekintett, jelenleg is hatályban lévő állami művelődési programot, ill. az általuk kitűzött elvárásokat. A dolgozat arra keresi a választ, milyen módszer segítségével tehetnénk hatékonyabbá a szóban forgó poéta költészetének elsajátítását.

¹ Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, PhD-hallgató

2. Tantervek, tankönyvek

2.1. A tantervekről

A jelenleg hatályban lévő, ugyanakkor megújult Állami Művelődési Programot (*Štátny vzdelávací program*) és Kerettantervet (*Rámcovj učebný plán*) a Szlovák Köztársaság Oktatásügyi, tudomány-, kutatás- és sportügyi minisztériuma 2011. május 10-én fogadta el, mely 2011. szeptember 1-től lépett érvénybe. 2015. június 30-án az iskolatörvényt illetően módosításokat fogadtak el (W5). Az innováció fő célja a modernizáció és az Európai Unióhoz való felzárkózás volt. Ehhez a szerzők sokat merítettek az EU-s programokból, melyeknek hatására ma a tanítás új céljai között szerepel a motiválás, valamint a képességek és jártasságok, azaz a kulcskompetenciák kialakítása. Ezekhez az új célokhoz pedig fokozatosan át kell alakítani a tanterveket és a tankönyveket (Vrábel 2014: 223). Az aktuális tanterv felkínálja a megadott óraszámok módosításának lehetőségét, hiszen csak az osztályonkénti standard követelményeket szabja meg. Az adott témakörök számának megfelelően a tanár feladata összeállítani a tananyagot, s éppen ezért nem egységes az egyes iskolákon alkalmazott tanmenet, követelmény és óraszám (Némety 2016a: 210). Az esetemben érintett évfolyamban a magyar nyelv és irodalom oktatása iskolatípustól függő, tehát a kisebbségi nyelv oktatása heti szinten a következőképp zajlik: a gimnáziumokban heti 3 óra (évi 99 óra), szakközépiskolákban az érettségivel végződő évfolyamokban 3 óra (évi 99 óra), a szakvizsgával végződő évfolyamokban pedig heti 1 óra (évi 33). Véleményem szerint ilyen órászámmal bár nehezen, de teljesíthetőek a tantervi követelmények.

A magyar nyelv és irodalom középiskolákon történő oktatásának legalapvetőbb célja a diákok kommunikációs kompetenciájának fejlesztése, továbbá megismertetni a diákokat a köznyelv nyelvhasználat és a nyelvjárások kifejezőeszközei közötti párhuzammal. Az ÁMP kutatói és fejlesztői a tanárok figyelmébe ajánlják e kifejezőeszközök státuszának és stilisztikai értékének megvilágítását. Figyelmünkbe ajánlják továbbá a szótárak, kézikönyvek és egyéb források használatára irányuló készség fejlesztését is (W1).

A szakközépiskolai irodalom anyagok során a nagyon gazdag irodalmi ha-

gyományból indulunk ki, nem különösképp a szlovákiai magyar irodalmat illetően is. Itt is szükség van az összehasonlítás elvére. A legjelentősebb világirodalmi művek elemzésekor megpróbálunk rámutatni a hazai és a szlovák irodalommal való párhuzamokra, kapcsolatokra. Így meg tudjuk őrizni az irodalmi hagyományt, mint a kulturális értékek megnyilvánulását. Ugyanakkor el kell mondanunk azt is, hogy nemrég az irodalomoktatásban a regionális ismeretek oktatása alulértékelt volt. Sőt a regionális tematikával nem is számolhattunk a tantervekben. Azonban ezen jellegű értékek oktatása, besorolása segítené az ön-reflexiót, az egészséges lokálpatriotizmus fejlődését. Ennek köszönhetően napjaink tantervei tartalmazzák a regionális jellegzetességeket. Elsődleges célunk a hagyomány tanulmányozása, mint a regionalizmus perspektívája. Hiszen egy modern európai polgárrá csak az az ember válik, aki megfelelően ismeri saját kultúráját és azon belül ismeri saját környezetét is, annak irodalmát is, ugyanakkor tiszteli más régiók kultúráját is. Tehát az iskolai művelődési program nagyszerűen hozzájárulhat ezen terület fejlesztéséhez (W1).

A tantárgy főbb céljainak meghatározása az alábbi valóságból erednek (W1):

1. A magyar mint anyanyelv és tanítási nyelv kognitív funkciója a magyar tannyelvű iskolákban
2. A nyelvi kompetenciák fejlesztése más nyelveken: másodlagos-álamnyelven és idegen nyelven
3. Nyelvi szituáció

Összegezve tehát a magyar nyelv és irodalom oktatásának célja egy olyan szintű magyar nyelven folyó beszédképesség elérése, hogy a tanulók képesek legyenek mindennemű kommunikációs helyzet kezelésére (legyen szó hétköznapi vagy akár szak-stílusról), mely a nyelvi stílus szempontjából megfelelő, továbbá célja a szóbeli és írásbeli norma grammatikai és helyesírási elsajátíttatása. (Némety 2016a: 210)

A középiskolás másodévesek számára készített tanterv a klasszicizmus és felvilágosodás korszakától (azon belül említjük a kor nagyjait: Bessenyei György, Batsányi János, Kazinczy Ferenc, Berzsenyi Dániel, Csokonai Vitéz Mihály, Katona József) a romantizmus korszakán át (Kölcsy Ferenc, Vörösmarty Mihály, Petőfi Sándor, Jókai Mór) a realizmus kezdeti időszakáig (Arany János) öleli fel az korszak legjelentősebb képviselőinek portréját és életművét, irodalomtörténeti és irodalomkulturális szerepüknek megvilágítását, úgy világiro-

dalmi (Byron, Shelley, Keats, Hugo, Puskin, Balzac, Gogol, Dosztojevszkij, Csehov), mint magyar vonatkozásban. Vizsgálatom szempontjából az elhelyezett Petőfi-tananyag számít, az ÁMP-ben és a tantervekben követelményként elhelyezett Petőfi-költemények. Az ÁMP-ben az alábbi Petőfi műveket találhatjuk: *Egy gondolat bánt engemet, A XIX. század költői, Szeptember végén, Az alföld, A puszta, télen, Nemzeti dal, Föltámadott a tenger* és prózai költeményeiből az *Apostol*. A tankönyvszerzők ehhez mérten (kronologikusan és különböző témakörökbe szedve) igyekeztek felépíteni a tankönyvet, azonban számos egyéb költeményt is elhelyeztek a tankönyvben, ilyen pl. *Egy estém otthon, János vitéz, Arcképpemmel, Reszket a bokor, mert..., Sors, nyiss nekem tért..., Az ítélet, Az utánzókhöz*, s egyéb versei a szövegtárban. Mivel a második osztályban alkalmazott tanterv a (jobb esetben) heti 3 órát adja, így véleményem szerint gyors tempóban haladva jut csak idő mindenre, a diákok felé támasztott követelmények teljesítésére. A tanterv értő- és élményalapú-olvasásról, olvasói élmény reprodukálásáról, vázlatkészítésről beszél, de ilyen jellegű készségek kialakításához szükséges kérdéseket, feladatokat és gyakorlatokat nem minden esetben tartalmaznak a könyvek, nem ad lehetőséget a kompetencia-fejlesztésre, tehát mindenképp szükség van a tanár személyére.

3. Az általam felhasznált tankönyv

Elemzésemhez mindössze egy szlovákiai magyar irodalom tankönyvet választottam, mely a gimnáziumok Sexta évfolyama (felső tagozat 2. évf.) és a szakközépiskolák 2. osztálya számára készült. A felhasznált tankönyv a pozsonyi TERRA Kiadó gondozásában, Kulcsár Mónika–Kulcsár Zsuzsanna szerkesztésében jelent meg 2010-ben. A már korábbi tanulmányaimban vizsgált általános iskolai tankönyvek szintén a TERRA Kiadó gondozásában jelentek meg, ezért felépítésük, elrendezésük, jellegük és szemléltettségük szinte azonos. Kivételt kizárólag a színek képeznek, ugyanis míg az alapiskolás tankönyvek fehér alapon játszanak a színekkel, addig a középiskolás tankönyvünk a fehér szín mellett egy finom zöld színt ölt magára. Borítója is jelzi a költészet, illetve az adott korszak nagyjait: Arany János, Petőfi Sándor és Jókai Mór portréi, míg a hátoldalon Munkácsy Mihály *Siralomház II*, Paál László *A reggel*,

Mednyánszky László *Töprengő* c. festményei találhatóak.

A könyv szerkezetét, azaz a tananyag felépítését megvizsgálva elmondható, hogy teljes mértékben az ÁMP (ISCED 3a) követelményrendszerére épülnek.

Az általános iskolai tankönyvekhez mérten:

- kevesebb és szürkeárnyalatos illusztráció,
- kevés feladat,
- magyarázatok vannak, de csak kis mértékben,
- kérdések elvétve és feladatok kis mértékben,
- a leggyakoribb típusú a Keressétek ki...!, Vessétek össze! Olvassátok el! Idézzétek fel!

A Petőfi-tananyagot Kulcsár Zsuzsanna egy Juhász Ferenc idézettel indítja: „Nincs nála tisztább költő és nagyobb hitű ember. Ő úgy beszél, olyan egyszerűen és érthetően és olyan ragyogással a legfontosabb dolgokról, hogy mi azóta is csak dadogva, kerülőutakkal és keservesen kigörgetve magunkból a szavakat tudjuk elmondani egy törmelékét az ő szavainak. Petőfi: a forradalom és az ifjúság, az emberiség legszebb álma. Aki az ő verseit veszi kezébe, sohase felejtse e: ő az út önmagunk és a jövőnk felé” (Kulcsár–Kulcsár 2010: 7), mely alapján a diákok ismételten tudatosíthatják, hogy az egyik legnagyobb magyar költőről fognak tanulni. Mint azt már fentebb említettem, bizonyos témakörök alapján, ugyanakkor kronologikus feldolgozás szerint épülnek egymásra. „A tankönyv formailag is megkönnyíti a vele való munkát. Az oldalak külső fele a tananyag színesítését, érdekesebbé tételét és jobb megértését szolgálja. Itt találhatóak képek, az adott anyagrészhöz kapcsolódó megjegyzések, amelyek sokszor visszatekintő jellegűek, ezzel segítve a tananyag jobb megértését és az összefüggések felismerését. A képek korabeliek, jól érzékeltetik a korszak gondolkodásmódját, segítségére lehetnek a tanulónak abban, hogy megértse az akkor hozott döntések, társadalmi lépések okait és mozgatórugóit. A könyvben vannak olyan kifejezések, amelyek magyarázatra szorulhatnak. Mivel a szerzők nem akarták megtörni a szöveg folyamatosságát, így ezeket a szavakat csillaggal jelölték, magyarázatukat, illetve a hozzájuk tartozó, velük összefüggő érdekesebb, csak kiegészítő jellegű információkat szintén a külső részen találjuk“ (W2). Az alapiskolás tankönyvekhez mérten megjegyzendő, hogy nem összpontosít a tantárgyi integrációra, azaz a Petőfi-tananyag keretein belül nem hívja segítségül a számítógép adta lehetőségeket.

A Petőfi-tananyag terjedelméből adódóan a középiskolások elé elég sok, néha majdnem kétoldalnyi összefüggő és zsúfolt szöveg is kerül, ami kedvüket szegheti a tankönyv használata szempontjából. Az ellenőrzés, a visszacsatolás lehetősége sem minden esetben adott. Bár az egyes műveket követő 1-2 kérdés és feladat a diákok önálló véleményének kialakítására törekszik, nem teljesek, az *Olvassátok el a verset a szövegtárban!* feladaton kívül semmi egyéb feladatot nem ad a diákoknak, s ezzel teljesen mértékben a tanárra hagyja az elemzés irányítását. Tehát további bővítésre szorulna a könnyebb feldolgozás és elsajátítás érdekében. A szókincsfejlesztés szempontjából azon kérdések és feladatok lennének megfelelőek, ahol a gyereket kényszeríti a dolgok kikeresésére, a szöveggel való munkára. A verseket követően elhelyezett számos feladat kapcsán azonban nagyon sokszor az az érzésem támad, hogy a mű elolvasásán kívül semmit nem várunk a diákoktól. Itt válik nélkülözhetetlenné a pedagógus szerepe.

A tankönyv és a tananyag megértése szempontjából fontos elemnek tartom a magyarázat elhelyezését (lásd: asszonánc, anafora) (Némety 2016a: 214). Bizonyára a középiskolások között is akad olyan diák, aki egy-egy fogalom jelentésével nincs tisztában, s ezért némi fogalommagyarázatra van szükség, azonban a részletesebb alapiskolás Petőfi-anyag által megismerhették Petőfi szókincsét, így nem igazán szükséges minden, általunk ismeretlennek vélt fogalom magyarázatát elhelyezni. Ha a diák dolgozik a szöveggel, biztos említi a számára ismeretlen kifejezést. Elméletileg a középiskolákon nem sok ismeretlen kifejezéssel találkozunk e művek kapcsán, hiszen szinte ugyanezen művekkel találkoztak az alapiskolás tanulmányai során. Csak éppen a művek elemzése más szemszögből történt. Bár a mai nyelvezethez képest a Petőfi-nyelvezet kissé eltérő, azonban feltételezhető, hogy egy középiskolás számára e kifejezések sem jelentek már gondot. (Ha mégis, akkor megoldás: a fogalommagyarázat, tantervek módosítása és tanár szerepe.) Petőfi (Arany Jánossal együtt) vezette be irodalmunkba a nép nyelvét, tehát egyike azon költőknek, aki szívesen alkalmazta költészetében a régies (számunkra archaikusnak vélhető, azonban korának teljesen normának tekintendő) szavakat, kifejezéseket. Éppen ezért van szükség a régies és idegen szavak magyarázatára is, hisz a tanulók (főleg napjaink tanulói) elakadhatnak a szöveg megértésében az archaikus és idegen szavak ismeretének hiányában vagy félreértésének esetében. Ez akadályozhatja a vers megértését és értelmezését.

Tehát a tanuló szempontjából a megjegyzések fülecskében elhelyezett magyarázatok pótolhatnák az esetlegesen fellépő nyelvi hiányt. Ellenkező esetben szükséges a pedagógus szerepe a magyarázathoz (Némety 2016a: 214). Petőfi esetében olyan szavak értelmezése lehetne fontos, mint pl. gulya, számárkenyér. Egyrészt mert előfordul, hogy a diákok a számukra legalapvetőbb fogalmakkal sincsenek tisztában, másrészt pedig tudatosítanunk kell, hogy nyelvi fejlődésük azon szakaszában vannak, amikor még a tankönyv megszerkesztettsége lehet az egyik legnagyobb segítség fejlődésükben, hisz be kell látnunk, hogy az elmúlt évtizedekben a nyelv milyen jellegű és milyen mértékű változásokon ment át! (Némety 2016b: 476)

4. A módszertanról

Az általam kiválasztott tankönyvekben a tartalom vizsgálatára, elemzésére összpontosítok. Célom bemutatni, miképpen jelenik meg Petőfi Sándor és költészete a középiskolás magyar irodalom tankönyvekben. Az anyagokat követően elhelyezett kérdések és feladatok hozzásegítik-e őket a mű értelmezéséhez, ill. milyen előnyökkel és hátrányokkal rendelkeznek, s milyen további lehetőségeket tartalmaznak a tananyagok, az elemzések. A tanulmány célja megvizsgálni, hogy milyen további kérdésekkel és feladatokkal járulhatnánk hozzá a művek elemzéséhez, megértéséhez, a tananyag elsajátításához.

5. Petőfi a tankönyvben

Mint azt már fentebb említettem, a másodikos irodalom tankönyv kronologikusan építi fel a Petőfi portrét és életművet. Az alábbi művek találhatóak meg: *Egy estém otthon*, *Az alföld*, *A puszta, télen*, *János vitéz*, *Szeptember végén*, *Egy gondolat bánt engemet*, *Nemzeti dal*, *Föltámadott a tenger*, *A XIX. század költői*, *Az ítélet* és prózai költeményeiből az *Apostol*. (A tanulmány megszabott keretei miatt jelenleg csak egy művet szeretnék elemzés alá vetni.)

A szövegek vizsgálatában különös figyelmet fordítottam a Petőfi-költészetre kiemelt módon jellemző alakzatokra. Módszertani szempontból fontosnak és

megkerülhetetlennek tartom ezek vizsgálatát is.

A középiskolai tankönyvben található elemzések módszertana kismértékű átdolgozottságot, újragondolást igényelne. Világunkban az ember boldogulása egyrészt attól függ, hogy képes-e az őt érő információk kiválasztására, értelmezésére, értékelésére. Másrészt attól, hogy rendelkezik-e azokkal a tanulási-gondolkodási képességekkel, kommunikációs és szociális készségekkel, amelyek birtokában rugalmasan és hatékonyan tud alkalmazkodni a gyorsan változó körülményekhez (vö. Pethőné Nagy 2007: 14; Kiss 2014: 201). „Ahhoz, hogy ezeknek a kihívásoknak a holnap oktatása meg tudjon felelni, az iskolának is változnia kell. Ez azt jelenti, hogy a társadalmilag felhalmozott ismeretek átadása mellett/helyett egyre nagyobb figyelmet kell fordítania a tanulási, kommunikációs és szociális készségek, képességek kialakítására, fejlesztésére” (Pethőné Nagy 2007: 15). „Az olvasói tapasztalatokra építő műismeretből, a művelődéstörténeti és irodalomtörténeti műveltségből, az irodalomtörténeti tartalmakból, valamint a széles spektrumú kompetenciafejlesztésből konstruálódó irodalomtanulásnak kitüntetett szerepe lehet a fent említett kihívások megválaszolásában. Azonban megváltoztak az irodalom tanulásának feltételei is. A mindent elárasztó képi kultúra visszafejlesztette a diákok belső fantáziáját, a felgyorsult életritmus nem kedvez az időigényes, töprengést kívánó olvasásnak. A szépirodalom olvasása napjainkban már nem magától értetődő szabadidős tevékenység, sőt az olvasásnak mint attitűdnek a kialakítása is egyre inkább az iskola feladatává válik” (Kiss 2014: 201; vö. még Pethőné Nagy 2007: 16–17).

Verselemzés. A szöveggel való dolgozás előtt érdemes kérdéseket feltenni a diákoknak az önálló véleménykialakítás érdekében. Azt ezt követő elemzések is tulajdonképpen a feltett kérdések megválaszolása, azonban összehasonlíthatják az előző és lehetséges válaszaikkal. Ez egy komplex interpretációt eredményezhet. Ugyanakkor az elemzés helyett a szövegek értelmezése a fontos (kompetencia kialakítása szempontjából), melynek elmélyítéséhez az elemzést követő kérdések és feladatok járulnak hozzá. Esetünkben néhány vers mélyebb elemzése által jobban megismerhető Petőfi költészete, a kérdések és feladatok segítségével pedig megjegyezhetőbbek a szövegek alapgondolatai, szövegszervező motívumai, alakzatai, képei (vö. Kiss 2014: 202).

Az *Alföld* c. költeményt követően semmilyen kérdést és feladatot nem ta-

lálunk, tehát a nélkülözhetetlen tanári beavatkozáshoz az alábbiakban a verselemzésen túl néhány kérdéssel is hozzájárulunk.

1. *Ismételjük át a tájleíró költszetről tanultakat!*
2. *Értelmezzétek a vers címét! Mit takarhat a cím? Milyen előfeltevéseink lehetnek a cím alapján?*
3. *Miért írja Petőfi a verscímbe szereplő alföldet nagy kezdőbetűvel?*
4. *Mi a szerepe a szóban forgó tájegység írásában a nagy- és kis kezdőbetűknek?*
5. *Mi a vers központi szimbóluma?*
6. *Milyen érzést fejez ki a vers első mondata? Mihez hasonlítja a költő a zordon Kárpátok fenyvesekkel vadregényes táját?*
7. *Melyik tájegység a költő számára a kedvesebb? Miért?*
8. *Állapítsátok meg, hogy melyik az a verssor, amelyből megtudjuk, hogy a költő számára az alföldi táj képe a szabadságot jelenti!*
9. *Milyen a vers hangulata?*
10. *Milyen érzéseket áruel magáról és szülőföldjéhez való kapcsolatáról a költő?*
11. *Hogyan tükröződik ez a vers strófaínak felépítésében?*
12. *Melyik szakasz a „lehangosabb”? Miért?*
13. *Melyik tájat említi elismeréssel a költemény, és melyik iránt fejez ki szeretetet? Mi indokolja ezt?*
14. *Minek a szimbóluma a sas? Hogyan áll kapcsolatban a Kárpátokkal és Petőfi szülőföldjével?*
15. *Keressetek metaforákat a versben!*
16. *Keressetek perszifikációt a versben!*
17. *Keressetek enjambementeket a versben!*
18. *Keressetek hasonlatokat a versben!*
19. *Milyen egyéb, már általatos ismert alakzatot találtok a versben?*
20. *Milyen érzelmeket és gondolatokat szólaltat meg a költemény?*
21. *Milyen színűnek látja a költő a búzát?*
22. *Milyen színek kellenének a versben ábrázolt képek pontos lefestéséhez?*
23. *Milyen évszakban és milyen napszakban mutatja be a vers a költő képzeletében megjelenő tájat?*
24. *Milyen térbeli változások figyelhetők meg a versben?*

25. *A tizenegyedik strófában miért nevezi kéknek a gyümölcsfák ormát?*
26. *Hogyan függ össze a költemény második és utolsó szakasza?*
27. *A vers illetve a képek alapján soroljátok fel az alföld néhány tipikus jegyét, „szereplőjét“!*
28. *Petőfi képzeletbeli utazása olyan, mintha egy repülőgépen ülve figyelnénk a tájat. Milyen költői eszközökkel éri ezt el?*
29. *Kövessd végig egy képzeletbeli kamerával, mit honnan mutat be a vers! (Az egyszerűség kedvéért használd a következő kifejezéseket: repülőgépről, szemmagasságból, földfelszínről!)*
30. *Keress a János vitézből tájleíró részleteket, és vedd össze Az Alföld c. vers leírásával!*
31. *Beszélgétek meg, hogy ti milyen tájat mutatnátok be legszívesebben! Mitől függ, hogy egy tájat szépnek látunk-e?*
32. *Fogalmazzatok meg saját szavaitokkal, a költő hogyan gondolkodik, vélekedik a szülőföldjéről!*
33. *Határozzátok meg a vers rímképletét!*
34. *Keressetek a Petőfi-kötetben néhány más tájverset!*
35. *Az utolsó versszak melyik költeményt juttatja eszünkbe a bölcső-sír, sírhant ellentétpár alapján?*

Az alábbiakban ezen elemzéshez további támpontokat szolgáltatatok, funkcionális stilisztikai alapú elemzéssel bővíttem. Petőfi gyönyörű költeménye – a szó szorosabb értelmében – nem is „tájleírás”. Nem a közvetlen szemlélet ad alkalmat a vers megírására (Pesten keletkezett), hanem a szülőföld iránti szeretetének egy alkalmi felébredése. Nem egy helyről, egy pontról tekint szét a tájon, hanem emlékképeit idézi fel (W3).

Az első két sor Petőfi egyik leglendületesebb verskezdetére (*Mit nekem te, zordon Kárpátoknak / Fenyvesekkel vadregényes tája!*), hiszen a költő nagy érzelmi telítettségű felkiáltással indít. Ha a két sor jelzőit vizsgáljuk, kétségtelenül felfedezzük a romantika közkedvelt kifejezéseit: *zordon, vadregényes*. Petőfi azonban felmagasztaló-ellenes, lenéző és megvető céllal használja, amit a 3. és 4. sor alá is támaszt (*Tán csodállak, ámde nem szeretlek, / S képzetem hegyvölgyedet nem járja.*). A tételt meg is magyarázza következő strófájában, hogy miért nem szereti. Mert nem ott van az otthona. A versindító strófák egy ellentét

alapszanak, kétféle tájtípust állít szembe egymással a költő: Kárpátok zordon hegyvonulatait az alföldi síkság (rónaság) végtelenségével, vagyis a Kárpátok romantikus táját állítja szembe a szülőfölddel. „Csak futólag, elutasítva villantja fel a Kárpátok képét, s rögtön rátér az ő világának, szülőföldjének, otthonának a rajzára, ahová elég erős kötelék fűzi: a szeretet. Az alföld legjellegzetesebb sajátosságának a végtelenséget, a korlátatlanságot tartja. A szabad tágasságban lelt örömrzétét fejezi ki a pompás metafora: »börtönéből szabadult sas lelkem« (ti. a lelkem börtönből szabadult sas)” (W3). A sas ugyanis szintén a romantika korabeli szimbólumtárból való: az arisztokratikus fenséget, a végtelen magasságot, az elszakadást a szabadság képzetét jelképezi (Fried–Szappanos 1987: 61). Itt a későbbiekben átvett Apostol mű kapcsán visszatérhetünk a sas szimbólumra. Tehát a fenn és a lenn ellentétpárjához a rabság és szabadság fogalma is kötődik.

(1) *Mit nekem te, zordon Kárpátoknak*

Fenyvesekkel vadregényes tája!

Tán csodállak, ámde nem szeretlek,

S képzetem hegyvölgyedet nem járja.

(2) *Lenn az alföld tengersík vidékein*

Ott vagyok honn, ott az én világom;

Börtönéből szabadult sas lelkem,

Ha a rónák végtelenjét látom.

A következő versszakok az előzők által keltett végtelenségnek érzetét, illúzióját kívánják felkelteni. Ismét nagy távlatokat nyit, s majd hűz össze a költemény. Kezdetnek mindjárt a legtágabb horizontot nyitja ki. A felszabadult sas-lélek – gondolatban – felrepül a magasba, a felhők közelébe. Onnan, a felhők magasából kezdődik a leírás, onnan „tekinti át” a Duna–Tisza közének roppant kiterjedését (W3). A perszifikáció alakzatát vélhetjük felfedezni a *Dunától a Tiszáig nyúló róna képében*, ugyanakkor enjambementet is. Hangutánzó és hangulatfestő szavak alkalmazása egyaránt jellemző, vagyis gulyák és a ménések mozgalmas képsorához élénk, jellegzetes hangok is társulnak: kolompszó, patadobogás, ostorcsattogás (5.). Egyre közelebb kerülünk a földhöz.

Az ötödik versszakban a látóhatáron túli dolgokról, jelenségekről kapunk hírt. „Csak a széltől felénk hajtott erős hang benyomások sejtetik az alföldi világ beláthatatlan messzeségét. Csupán hallani lehet – látni már nem – a ménesek szilaj lovainak *nyargalását*, a paták („körmök”) *dobogását*, a csikósok kurjantását s az oroszlók hangos *pattogását*” (W3).

(3) *Felröpülök ekkor gondolatban
Túl a földön, felhők közelébe,
S mosolyogva néz rám a Dunától
A Tiszáig nyúló róna képe.*

(4) *Déli bábos ég alatt kolompol
Kis-kunságnak száz kövér gulyája;
Deleléskor hosszú gémmü kútnál
Széles vályu kettős ága várja.*

(5) *Méneseznek nyargaló futása
Zúg a szélben, körmeik dobognak,
S a csikósok kurjantása hallik
S pattogása hangos oroszlóknak.*

E „zúgó”, „hangos” strófa után a tanyák csendes világa felé fordul a költő, tekintete leszűkül a hatodik versszakban (6.). Egy belátható területet tár elénk, melyet a szellőben ringatózó, smaragd színű búzavetés zár körül, „koszorúz”, valamint az azon túl levő: nádasok (7.). A nádasok létéről a vadludak ide- és visszarepüléséből alkothatunk fogalmat (W3). Az Alföld jellegzetes helyszínei közül már megjelent a tanya képe is.

(6) *A tanyáknál szellők lágy ölében
Ringatózik a kalászos búza,
S a smaragdnak eleven színével
A környéket vígan koszorúzza.*

(7) *Idejárnak szomszéd nádasokból*

*A vadlúdak esti szürkületben,
És ijedve kelnek légi útra,
Hogyha a nád a széltől meglebben.*

A nyolcadik strófában tovább tágul – ismét – a horizont. „*A tanyákon túl a puszta mélyén*” egy öreg s magányos, düledező (*dölt kéményű*) csárda áll: szomjas betyárok pihenőhelye (8.). A jellegzetes tanyán kívül megjelenik a csárda, vagyis egyre apróbb képek jelennek meg.

(8) *A tanyákon túl, a puszta mélyén
Áll magányos, dölt kéményű csárda;
Látogatják a szomjas betyárok,
Kecskemétre menvén a vásárra.*

Két versszakon keresztül (9–10.) a látókör, a szemlélet összehúzásának, majd egy ponttá zsugorodásának lehetünk megfigyelői, eljutunk a legapróbb részletekig. Szemmagasságban nézünk végig a tájon. A csárda rajzában a lírai én képzeletbeli mozgását, közeledését is érzékeljük (W4). „A királydinnyés homokban sárguló nyárfaerdőre, a vércse fészkére, az árvalányhajra, a számarkenyérré siklik a tekintet, majd megpihen egy parányi részletnél: a számarkenyér *tövénél* tarka gyíkok hűsölnek. Az emberi világtól való távoli messzeség képzetét idézik fel ezek a képek” (W3), melyben a színek uralkodnak. Petőfi közkedvelt alakzatai közül egy alliterációt fedezhetünk fel a 9. strófa harmadik sorában: *visító vércse* kifejezés által. A 10. versszak *hűs tövéhez déli nap hevében* sorában a *hűs* szócska csak a *déli nap hevének* ellentétéként kap némi feszültséget, míg a megpihenni térő tarka gyíkok már ismét terepszínűen simulnak bele természetes környezetükbe. Ugyanezen verssor végén egy enjambementet (áthajlás) találunk.

(9) *A csárdánál törpe nyárfaerdő
Sárgul a királydinnyés homokban;
Odafészkel a visító vércse,
Gyermekektől nem háborgatottan.*

(10) *Ott tenyészik a bús árvalányhaj*

*S kék virága a szamárlenyeérnek;
Hús tövéhez déli nap hevében
Megpihenni tarka gyíkok térnek.*

A költemény záróstrófáiban hirtelen váltás következik be, szinte váratlanul tágul ki a láthatár, a legvégtelenebb messzeségbe lendíti a szemlélő figyelmet. A horizont szélén, „*hol az ég a földet éri*”, gyümölcsfák orma kéklik, s mögöttük, a homályos ég alján, a puszta szélén megjelenik a távoli táj képe: körvonalazódik néhány templomtorony (11.). A 11. versszak végén kitett gondolatjelnek funkciója van, mégpedig a nyomatékosítás, valamint a vallomások-ismétlés és az ismételt-vallomás előkészítése. A költemény végső szakasza megszólítja a tájat, „visszatér szülőföld iránti vonzalomhoz, a meghitt, személyes vallomáshoz. A magyar Alföld nemcsak sajátos tájkülönlegesség, végtelen kiterjedésű tengersík vidék, hanem – a *Szózat* szövegére rájátszva – a költő *bölcsője* s majdan *sírja* is. Ezért is szép az Alföld, legalább neki szép” (W3). Míg a vers részének strófáinak határozói a lenn, a kétszer elhangzó ott, most az itt ismétlődik négy alkalommal is.

*(11) Messze, hol az ég a földet éri,
A homályból kék gyümölcsfák orma
Néz, s megettök, mint halvány ködoszlop,
Egy-egy város templomának tornya. –*

*(12) Szép vagy, alföld, legalább nekem szép!
Itt ringatták bölcsöm, itt születtem.
Itt boruljon rám a szemfödél, itt
Domborodjék a sír is fölöttem.*

A funkcionális stilisztikai alapú elemzések során ki kell térnünk a vers műfajára (óda), verselésére (ütemhangsúlyos), rímelésére is (minden versszak félrímes).

A megfogalmazott kérdések teljesen megfelelőek és jól alkalmazhatóak a szöveg elemzése során, hiszen a cél az önálló munka, véleményalkotás, tartalomkészítés, azonban a tantervi követelményekben megfogalmazott kompe-

tenciákon belül már a szövegértelmezés is előtérbe kerül, mely ellenőrizhető. A kérdések segítségével kitérünk az alakzatokra, a rímképletre is. A tankönyvi kérdések és feladatok – már az a kevés, ami el van helyezve – unalmasnak tűnhetnek, hiszen csak olvastatnak. Különösen jó az elemzések során bevonni az előző anyagokat, ill. felhívjuk a figyelmüket a későbbiekben előforduló művekkel kapcsolatosan. Az áttekinthetőséghez azonban strukturáltan kell felépítenünk az elemzést, a kérdéseket, biztosítva ezzel a teljes visszacsatolást, hiszen a legfőbb célunk: *Ne csak értsék, értelmezzék is a művet!*

Véleményem szerint a tankönyvszerzők a költő leggyönyörűbb és legmeghatóbb verseit szedték egy csokorba és helyezték el ebben az irodalomkönyvben (*Az Alföld, Fa leszek, ha, Reszket a bokor, mert... , Szeptember végén, Egy gondolat bánt engemet, A XIX. század költői, Szabadság, szerelem!, Nemzeti dal* stb.). A versek, szövegek mindegyike hozzájárul a tantervi követelmények elsajátításán át az irodalom egyik legnagyobb legendájának s költészetének megismeréséhez.

6. Összegzés

Összegzésül elmondható, hogy a szlovákiai magyar tankönyv Petőfi-tananyagából hiányzik az átfogó jellegű elemzés, a gyakorlati rész, s láthatjuk, hogy kisebb változtatásokkal – mint az elemzéshez tartozó kérdések, feladatok és a jelentésmagyarázat – segítséget nyújthatunk a diákoknak ahhoz, hogy kellőképpen elsajátítsák az adott tananyagot, még megfelelő órakeret hiányában is.

Az általam összeállított kérdések és feladatok csokra telje mértékben figyel a követelményként megfogalmazott kompetenciák kialakítására és fejlesztésére. A tankönyv és a kérdések nyelvezete egyszerű és érthető az adott korosztály tudásszintjéhez és életkori sajátosságainak megfelelően. A könyv belső szerkezetének, elrendezésének és felépítésének köszönhetően remekül tájékozódhat benne, mind tanuló, mind a tanár. A benne elhelyezett tananyagtartalom megfelel az Állami Művelődési Programnak, hiszen mértéktartó, a tananyagmenyiség optimális. Remélhetőleg az általunk készített kérdéscsokor alkalmazását követően Petőfi költészete nem válik semmitmondóvá, de könnyen megjegyezhetővé és nehezen feledhetővé válik.

Felhasznált irodalom

- Fried István – Szappanos Balázs 1987. *Petőfi-versek elemzése*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Illés Lajosné (szerk.) 1967. *A korszerű tankönyv*. A pedagógia időszerű kérdései külföldön c. sorozat. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kiss Tímea 2014. Ady Endre verseinek taníthatósága. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata*. Selye János Egyetem. Komárom. 210–213.
- Némety Alexandra 2016a. Petőfi Sándor költészete a szlovákiai magyar tankönyvekben. In: Lőrincz Julianna – Lőrincz Gábor (szerk.): *Acta Academiae Agriensis*. Nova series, tom XLIII. Sectio Linguistica Hungarica. Eszterházy Károly Egyetem. Eger. 207–225.
- Némety Alexandra 2016b. Petőfi Sándor költészete a magyarországi és a szlovákiai magyar általános iskolás irodalom tankönyvekben. In: Tóth Péter – Makó Ferenc – Varga Anikó (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben*. VI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia. Tanulmánykötet. 466–487.
- Pethőné Nagy Csilla 2007. *Kihívások és válaszok*. Módszertani Kézikönyv. Korona. Budapest.
- Simon Szabolcs 2011. Szempontok, irányzatok a tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok elemzésével kapcsolatos szlovákiai magyar szakirodalomban. In: Uő.: *Nyelvi szondázások*. Nap Kiadó. Dunaszerdahely. 125–138.
- Sipos Lajos 1999. Irodalomtanítás az ezredfordulón. *Új Pedagógia Szemle*. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00030/1999-09-kf-Kerber-Irodalomtanitas.html> (Letöltve: 2016. április 18.)
- Vrábel Tünde 2014. Szenci Molnár Albert a szlovákiai középiskolás magyar irodalom tankönyvekben. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata*. Selye János Egyetem. Komárom. 218–235.
- W1 = Kerettanterv (*Štátny vzdelávací program*) – ISCED 3A. URL: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf (Letöltve: 2017. április

15.)

W2 = *Magyar irodalom – Tankönyv*. URL: <http://terra-bratislava.sk/termek/magyar-irodalom-2-osztaly-gimnazium-2-resz/> (Letöltve: 2017. április 19.)

W3 = Petőfi Sándor: *Az Alföld*. URL: <http://tudasbazis.sulinet.hu/hu/magyar-nyelv-es-irodalom/irodalom/irodalom-7-osztaly/a-tajleiro-kolteszet/petofi-sandor-az-alfold> (Letöltve: 2017. április 23.)

W4 = Petőfi Sándor: *Az Alföld*. URL: http://www.mozaweb.hu/Lecke---Petofi_Sandor_Az_Alfold-107659 (Letöltve: 2017. április 23.)

W5 = *Zmena školského zákona 188/2015 z 30. júna 2015* (Az iskolatörvény változása 2015. június 30-ról). URL: <http://www.noveaspi.sk/products/lawText/1/84462/1/2> (Letöltve: 2017. április 24.)

Forrásdokumentumok

Kulcsár Zsuzsanna – Kulcsár Mónika 2010. *Irodalom II. rész. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 2. osztálya számára*. Terra. Bratislava.

Abstract

Teaching Sándor Petőfi's poems in secondary schools

The study analyzes the teaching of Sándor Petőfi's poems from a methodical point of view. On the one hand, the study examines Petőfi's figure and poetry; and whether the questions and tasks formulated in the curriculum are adequate to the students' age/intellectual level in books used in secondary schools. Furthermore, it analyzes advantages and disadvantages of these questions and tasks. For further understanding of the curriculum, I would like to suggest an expansion of the following section Questions and Tasks, which can contribute to deeper understanding of the curricula, so that various aspects of the analysis can function as educational resources. In a few sentences, the study presents the state educational program and its expectations. The paper seeks to answer: how to teach Petőfi's poetry more effectively.

Abstrakt

Učelnivosť diel Sándora Petőfiho na stredných školách

Práca sa zaoberá analýzou básní Sándora Petőfiho z metodologického hľadiska. Jednak skúma učebnicu maďarskej literatúry na stredných školách s vyučovacím jazykom maďarským, osobu a poéziu Sándora Petőfiho v učebniciach, a jednak skúma výhody a nevýhody, resp. nedostatky otázok a úloh súvisiace s analýzou poézie spomínaného básnika. Cieľom práce je prispievať pomocou funkčnej analýzy z rôznych aspektov k hlbšiemu pochopeniu poézie ako učebného materiálu, teda aby tieto analýzy, resp. skupina otázok, úloh a cvičení mohli fungovať ako učebné pomôcky. Práca sa zaoberá aj s neoddeliteľnou súčasťou súčasnej metodiky, so Štátnym vzdelávacím programom. Zároveň práca hľadá odpoveď na to, akým spôsobom by sme mohli pomáhať žiakom efektívne osvojovať si poéziu Sándora Petőfiho ako učivo.

AZ INTERNETES OLVASÁS – MIT BÖNGÉSZNEK DIÁKJAINK A VILÁGHÁLÓN?

1. Bevezetés

Jelen tanulmányunknak nem célja a megszámlálhatatlan, egymástól eltérő tudományterületek saját megközelítési módszerük által meghatározott olvasási definícióinak a felsorolása, sem azok megkülönböztetése és összehasonlítása. Azt azonban mindenképpen le kell szögeznünk, hogy kutatásunk kiindulópontjának Adamikné Jászó Anna által hivatkozott Erdődi János-féle szemantikai megállapítás tekinthető: a felvetés az olvasási folyamat során a leírtak megértésének a fontosságát hangsúlyozza (Erdődi 1880). Ez a leegyszerűsített megállapítás az olvasás funkcionalitását veszi alapul úgy, hogy leginkább a Pressley által vázolt definícióhoz illeszkedik. Pressley társaival együtt azt szögezte le, hogy a textusok böngészése közben az írott szövegből megszerzett jelentés a legfontosabb elem (Block–Gambrell–Pressley 2002: 4). Ezáltal a dolgozatunkban az olvasásra mint kifejezésre mi is a leírtak megértéseként tekintünk, ami a szövegek minőségbeli különbségeinek a negligálását hozza magával. A textusok befogadásának mechanizmusa kiindulópontunk és a felhasznált definíciók szerint tehát akkor is aktivizálódik, ha rosszul szerkesztett blogot vagy facebookos bejegyzést, esetleg egyszerű internetes kommunikációt böngészünk. Tanulmányukban ezért minden egyes papírra írott textus értő befogadását annak ellenére is az olvasás kifejezéssel illetünk, hogy részeredményeinkben kvalitatív különbséget teszünk bizonyos szövegfajták tanulmányozása között.

Hosszú éveken keresztül olvasás az első számú médiuma a papírra, esetleg egyéb matériára írott és nyomtatott szöveg volt. Az 1950-es években azonban történik egy technológiai váltás: megjelennek az első számítógépek és megfogalmazódik a mindmáig ismeretes „információs kor” elnevezés is (Csík 2011:

¹ Selye János Egyetem TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, PhD-hallgató

31). Az új médium a későbbiek folyamán lehetővé teszik a képernyőn (azaz egy innovatív platformon) történő szövegek létrehozását és továbbítását, amely az évtizedek alatt radikálisan alakította át egyes generációk olvasási szokásait.

A vázolt szókapcsolat – annak ellenére, hogy immáron 70 éves – napjainkban is tökéletesen reprezentálja azt a modernkori tudás- és információalapú internetes-digitális kultúrát, amely egyértelműen jellemzi a 21. századot. Dani Erzsébet szerint ebből adódóan korunk releváns problémája mégis leginkább az, hogy az elmúlt időszakban kibermédia által terjesztett eszközök *soha nem tapasztalt* gyorsasággal fejlődnek. Ennek következtében nemcsak az olvasási, de a tanulási, információkeresési és adatfeldolgozási mechanizmusok is komoly átalakuláson mentek keresztül (Dani 2013). A jelenlegi olvasáskultúra tudományos szintű megközelítése, megítélése és problematikája azonban mindössze kétféleképpen differenciálódik (Tószegi 2009: 26). Az első álláspont a technikai eszközökön felnövő diákok, azaz a digitális bennszülöttek (Prensky 2001: 2) radikálisan csökkenő olvasási érdeklődését hangsúlyozza, ami integrálja a könyvekkel való aktív munka háttérbe szorulását, és a múlt aspektusából nézve egyértelműen negatívan ítéli meg a jelenlegi olvasáskultúrát. A másik paradigma képviselői ezzel szemben azt vallják, hogy a mai gyerekek az internet térhódításának, továbbá a digitális eszközök elterjedésének köszönhetően minden eddigi nemzedéknél többet olvasnak. Ez a vázolt megközelítés azt is hangsúlyozza, hogy az sem jelent különösebb problémát, ha diákjainknál a könyvek helyett a képernyőn való „munka” kerül előtérbe (Tószegi 2009: 26). Tószegi felosztásában a második nézőpontot preferáljuk, amit azonban kiegészítenénk azzal, hogy a megváltozott platformokon véleményünk szerint már nem az olvasás mennyiségének, és az új olvasási felület megjelenésének, hanem az ebből adódóan az olvasott tartalmak minőségének a problémafelvetése válik elsőrendűvé. A „mennyit?” kérdését egyértelműen felváltja a „mit?” témakörének létjogosultsága, azaz diákjaink, ha sokat is olvasnak az újfajta médiumok által, leginkább rosszul szerkesztett (webes) szövegeken szocializálódnak, amelyek alatt például a Facebookon lefolytatott chates kommunikációt és a folyamatosan szem elé kerülő leegyszerűsített gondolatmeneteket vagy humoros közleményeket (pl.: mémeket stb.) értjük. Kulcsfontosságúnak számít továbbá az a tény is, hogy a digitális kultúra elterjedési sebessége nemcsak Bujdosónénál, hanem Bajomi Lázár Péter médiatudósnál is érvként hangzik el. Ez azt jelen-

ti, hogy mindkét kutató álláspontja szerint a technológiaváltás helyett annak radikálisan végbemenő elterjedési sebessége a mérvadó; Bajomi Lázár a felvetését azzal indokolja, hogy míg a könyveknek Gutenberg találmányát követően több évszázadra volt szüksége ahhoz, „hogy meghódítsa a világot”, addig az internetnek mindössze néhány évtized kellett az ugyanilyen mértékű globális elterjedéshez (Bajomi Lázár 2009). A digitális-technológiai eszközök, továbbá a világháló által teremtett újfajta kontextus (Gyarmathy 2012: 9) a felsoroltak mellett komoly agyi hatásokat is generál: ezáltal diákjaink idegrendszere az évtizedek során komoly átalakuláson ment keresztül, amely leginkább tanulóink romló emlékezőképességében nyilvánul meg (Gyarmathy 2012: 10).

Nem elhanyagolható tény továbbá az sem, hogy a világháló elterjedése és az azon keresztül történő, például a közösségi oldalakon létrejövő kommunikáció során az évtizedek alatt kialakult egy spontán nyelvi kultúra is, amelynek a jelenségét ma már netnyelvészeti kutatások is bizonyítják. Az internetes nyelvészet – amelyre napjainkban külön diszciplína is épül – elsődlegesen hangsúlyozza az egyszerűsítés fogalmát, azaz tovább érvelve a „mit?” kérdésének a relevanciája mellett diákjaink a gép előtt ülve gyakran destruált nyelvezetet, és esetenként, kizárólag a kommunikáció funkcionalitását véve alapul, a rövidítés többféle típusait alkalmazzák (vö. Istók–Szerdi 2016: 68; Veszelszki 2017: 178–182). A modern kommunikációs eszközök elterjedése – generációktól függetlenül – azonban nemcsak a gyerekek, hanem mindannyiunk életére is komoly hatással van. Az utóbbi ténymegállapításokból kiindulva meg merénénk kockáztatni, hogy nemcsak a fiatalabb nemzedékek, de számunkra sem telik el olyan nap, hogy mondjuk a közösségi csatornánk csak úgy odavetve ne íránk vissza gyorsan az ismerősünknek egy rosszul szerkesztett mondatot vagy egy rövidített kifejezést. Leszögezhetjük tehát azt, hogy a technológia átalakította az olvasási és írásbeli kommunikációs tendenciákat és az ismeretek megszerzésének felületét, amely Gonda Zsuzsa szerint a műveltség tartalmáról és tanítási módjáról való gondolkodásunkat is átalakította (Gonda é. n.).

Előtérbe került tehát a régi mellett egy új platform is, amely kétségtelenül fontos részét képezi a társadalmunknak, erre következtethetünk Fehér Péter és Bátfai Erika kutatásainak eredményeiből is: a szerzők a vizsgálódásaik során ugyanis arra a kérdésre keresték a választ, hogy milyen differencia tapasztalható az elektronikus platformon és a papír alapú tanulás, illetve olvasás között; azaz,

hogy a vizsgált minta résztvevői melyik médiumokat preferálják. Érdekesség, hogy a válaszadók mindkét esetben fel tudtak sorolni előnyöket: jelen tanulmányban, a digitális eszközöknél elsősorban a könnyebb hozzáférhetőség és az egyszerűbb kezelhetőség, míg a hagyományos könyveknél a vizuális megközelítésből történő felidézhetőség az, ami a válaszadók szerint az adott olvasási mód prioritásaként fogható fel (Fehér–Bátfai 2015).

Kutatásunk elméleti felvetéséből kiindulva mi is készítettünk egy felmérést, amely során csak és kizárólag a szlovákiai magyar általános iskolás diákjaira összpontosítottunk: kérdéseink többsége a tanulók a digitális eszközökön történő olvasási, illetve interneten történő „böngészési” szokásaikra vonatkozott.

2. Kutatás, hipotézisek

A vázolt témához kapcsolódó kérdőíves kutatásunk Nagy Attila, Gereben Ferenc eddigi felmérése, továbbá Péterfy Rita interneten közzétett űrlapja volt az alapja, amelyet a szerző beleegyezésével használtunk fel; az olvasásszociológiával foglalkozó Péterfy Rita kölcsönvett méréseit – természetesen az ő személyes beleegyezésével – kissé átdolgoztuk, kiegészítettük, és a saját igényeink szerint formáltuk (Péterfy 2010). Meg kell említenünk továbbá, hogy az átdolgozott kérdőívünk az itt felvázolt eredményeknél sokkal komplexebb: blokkokra bontható és különböző tematikákat (pl.: szabadidős tevékenység és olvasott könyvek listája, kedvenc szerzők felsorolása stb.) ölel fel. A teljes űrlapból jelen tanulmányban ebből kifolyólag csak azokat a kérdéseket válogattuk ki, amelyek a digitális kultúrára és a diákok számítógépen, illetve interneten történő munkásságára vonatkoznak.

Az ívben három dél-szlovákiai magyar nyelvű általános iskola felsőbb évfolyamából 226 diák állt a rendelkezésünkre (Jókai Mór Alapiskola, Komárom, 88 fő; Eötvös Utcai Alapiskola, Komárom, 79 fő; Feszty Árpád Alapiskola, Ógyalla, 59 fő). Az itt látható számbeli különbség csupán az intézmények közötti nagyságrendbeli differenciálnak és a rendelkezésünkre álló pedagógusok produkciónak köszönhető: értjük ez alatt azt, hogy miután kiadtuk az iskoláknak a kérdőívet – és noha koordináltuk az azokkal való munkát – a tanároknak bíztuk íveink kitöltését. Ezáltal a folyamat történhetett akár helyettesített

órán, akár szabadidős tevékenység során stb; le kell szögeznünk viszont, hogy felkért pedagógusaink jelentése szerint kétszer egy diák sem töltötte ki a kérdőívet.

A válaszadóink nemek közötti eltérése nem mutat jelentős aránykülönbséget, 223 diákból ugyanis (3-an nem határozták meg a nemüket) 116 volt lány (a válaszadók 52%-a), míg 107 volt fiú (48%). A felsőbb évfolyamokba végzett felmérés osztályok szerinti aránya a következő: a 226-an (1 nem jelölte be az évfolyamát) válaszoló gyerekből 21-en voltak kilencedikesek (az összérték 9,41%-a), 50-en nyolcadikosok (22%), 41-en hetedikesek (18,38%), 62-en hatodikosok (27,80%), míg 49-en ötödikesek (21,97%). Táblázatainkban a reprezentativitás kedvéért azt is fel fogjuk tüntetni, ha a diákok valamelyik kérdésre nem válaszoltak, ezt azonban több okból sem szeretnénk elemezni: egyrészt azért, mert ez egy komplex, az egész kérdőívet feldolgozó kutatást igényelne, másrészt pedig kérdéseink összefüggenek, tehát könnyen lehet, hogy a diák azért nem válaszol, mert például az előző – ebben a tanulmányban nem feldolgozott kérdésre adott – válaszába szerint nem internetezik, vagy mert egyszerűbbnek tartja az átugrás lehetőségét. Mindezt az előző válaszok korrelációjában kell majd értékelnünk.

Jelenlegi kérdőívünkben a digitális kultúrával és a mai nebulók olvasási szokásaival kapcsolatban a következő kérdéseket tettük fel: Mennyi időt töltesz el egy alkalommal az internet előtt? Mire szoktad leginkább használni a világhálót? Milyen eszközöket használsz leginkább az internetezésre? Mit olvasol az interneten és milyen időközönként teszed azt?²

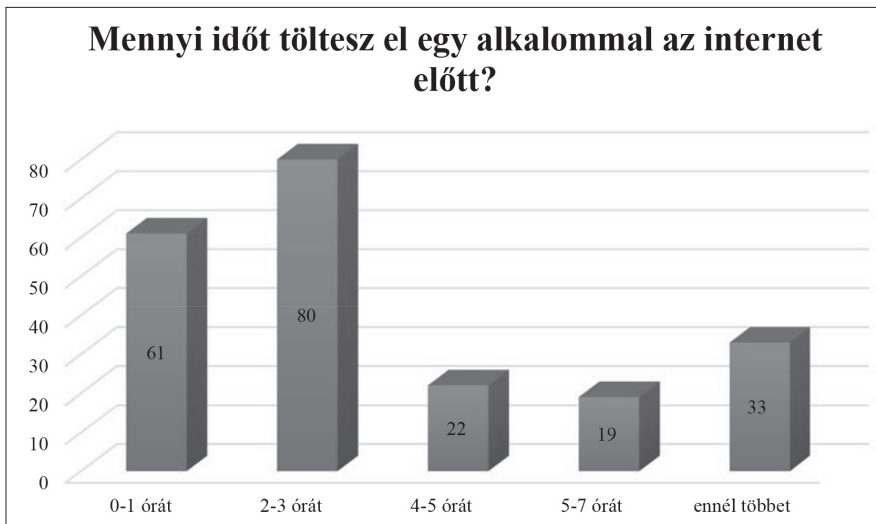
A kutatás során számos hipotézist is megfogalmaztunk, ezek a következők: 1. A gyerekek legalább 90%-a használja az internetet, vagy a világháló nyújtotta lehetőséget; 2. A vizsgált célcsoport tagjainak legalább 80%-a használja

2 Az interneten történő olvasásból ennél a kérdésnél a következő alternatívákat soroltuk fel: internetes hírportálokat, cikkeket és sajtótermékek online változatát (újságok, hírek, sporthírek stb.), szépirodalmi alkotásokat (verset, prózát, regényt), közösségi oldalak és egyéb kommunikációs csatornákat (Facebook, állapotfrissítések, adatlapok, kommentek, blogok stb.), humoros közleményeket és játékleírásokat (mémek, információk, számítógépes játékokról szóló hírek stb.), blogokat, e-maileket stb. Ezekhez a következő időintervallumokat kapcsoltuk: havonta egyszer vagy ritkábban, havonta többször, hetente egyszer, hetente többször, naponta egyszer, naponta többször, soha. Az internet lehetőségeit figyelembe véve a különböző alternatívákat különböző időintervallumokat kellett illeszteniük. A diákok az összes lehetőséghez csupán egy időszakot választhattak.

a világhálót, ezek nagy része (minimálisan 60%) főként rossz minőségű, azaz szerkesztetlen szövegeken szocializálódik (értjük ez alatt a közösségi oldalakon való szörfözést, a humoros közleményeket stb.). A harmadik hipotézisünk az, hogy a digitális eszközök felhasználását illetően (legyen az tablet, laptop vagy okostelefon) a diákoknál nincs számottevő különbség, azaz a tanulók ugyanolyan arányban használják fel az adott eszközök bármelyikét. A negyedik szerint gyerekek napi szinten leginkább a közösségi oldalakon tevékenykednek. Az ötödik pontunk az, hogy annak ellenére, hogy a szépirodalmi szövegek jelentős részét már digitalizálták, a diákok csekély része olvas ilyen jellegű textusokat a világhálón.

2.1. Az internetes időtöltés

Az első kérdésünk – mint fentebb olvasható – tehát az volt, hogy az adott diák mennyi időt tölt el egy alkalommal az internet előtt. Felvetésünkre összesen 216 válasz érkezett, ami annyit jelent, hogy az összes (azaz 226) diák közül csupán 10 (4,42%) nem karikázta be valamelyik válaszlehetőséget. Ebből kifolyólag beigazolódni látszik első hipotézisünk: a megállapítás alapján ugyanis a felmért általános iskolások – „a legalább 90 helyett” – 96%-a használja az internet nyújtotta lehetőségeket. Az eredményünk órákra lebontott válaszadási aránya a következő:



1. ábra. A válaszadók az internet előtt eltöltött ideje egy adott alkalommal

A táblázatban látható, hogy a válaszadókból 61 tanuló (az összérték 28,24%-a) 0–1 órát tölt el a számítógép előtt, míg 80 (37,037%) diák egy adott alkalommal legalább 2–3 órát szörfözik az interneten. Ha e két arányt összeadjuk, kiderül, hogy a vizsgált általános iskolások 65,27%-a (!) egy alkalommal legalább egy, maximálisan három órát időzik a világhálón. Ha a radikálisabb részét nézzük a felmérésünk eredményének megállapítható, hogy 22 diák (10,18%) egy alkalommal 4–5 órát, 19 tanuló (8,79%) 5–7 órát, míg 33 nebuló (15,27%) több mint hét (!) órát internetezik. Ezeket az arányokat összeadva összesen 74-en vannak, akik (34,24%) legalább három órát, míg 52-en (24%), akik ennél többet használják egy alkalommal az internet nyújtotta lehetőségeket.

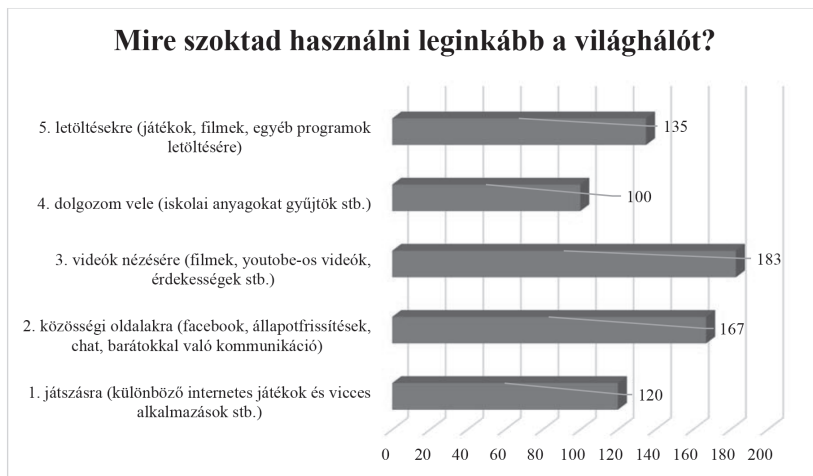
Az elsődleges konzekvenciánk az a frázis, hogy amennyiben a gyerek internetezésre szánja el magát, akkor tényleg azért ül le, hogy szörfözzön. Ez a megállapítás tautológia, viszont felvetheti azt a fontos kérdést, hogy egy diák vajon hány alkalommal ül le egy nap a számítógép elé.³ Valószínű, hogy ez

³ Ez a megállapítás nyilvánvalóan nem azt jelenti, hogy minden egyes gyerek mindig minden egyes alkalommal ugyanannyit számítógépezik. A tendencijelölőnek tekinthető adatok megerősítik a feltételezett sztereotípiákat.

egyéniileg változó, ami azt is jelenti, hogy vannak olyan tanulók, akik csak egy alkalommal ülnek le egy nap a számítógép elé, míg nyilvánvalóan olyanok is akadnak, akik eltérő számú alkalommal és változó időtartammal szörföznek. Az a tény viszont, hogy a tanulók egy ilyen jelentős része a komplett délutánját az interneten tölti, akkor is kiábrándító, ha tudjuk, hogy ez a tendencia már régóta jelen van és megfigyelhető. Az okokat, amelyeket nem szándékozunk felsorolni számos faktorból és komponensből állíthatnánk össze (valóságból való kilépés, unatkozás stb.); tendenciajelölő megállapításunk mindemellett feltételezi a szülők és pedagógia komoly felelősségét is.

2.2. Tevékenység a világhálón

Az előző táblázatból megállapítottuk, továbbá számokkal alátámasztottuk azt a már-már frázisként kezelt nyilvánvaló ténytet, hogy a diákok sok időt töltenek el az internet előtt. Ebből viszont azonnal adódik a jogos kérdés: ha már ez teszi ki a tanulóink szabadidejének jelentős részét, mi az a lehetőség, amit nebulóink ezen a médiumon leginkább preferálnak. Előző kérdésünkhöz kapcsolódóan tehát – és remélhetőleg kimerítve az összes válaszlehetőséget – öt fontosabb programpontot/alternatívát vázoltunk fel, amelyek közül diákoknak választaniuk kellett úgy, hogy akár az összes lehetőséget is be lehetett karikázni. A kérdésünkre 221 válasz érkezett – tehát 5 diák, a teljes létszám összértékének 2,62%-a – nem válaszolt. Az eredmények a következők:



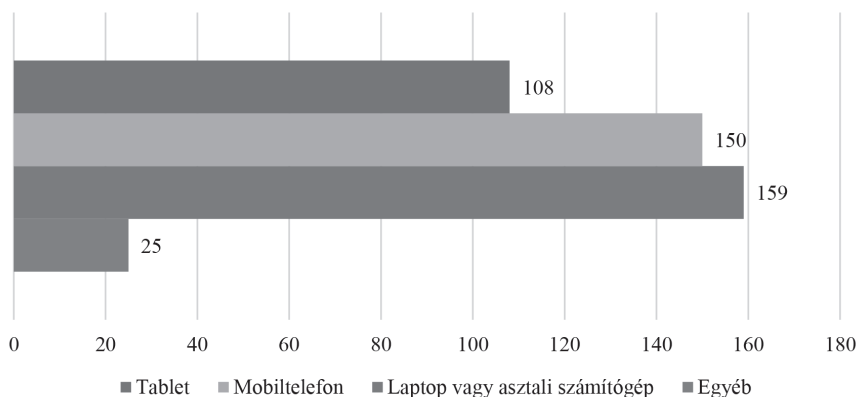
2. ábra. Mire használja a diák leginkább a világhálót

Látható, hogy a tanulók legnagyobb része 183 (a válaszadók összértékének 81,44%-a) videók nézésére használja leginkább az internetet, míg a második legtöbben, azaz 167-en (75,56%) a közösségi oldalakat preferálják. Kevesebb jelölést kapott a letöltés (135/61,08%), a játszás (120/54,29%), míg a legcsekélyebb számú szavazatot (!) – szám szerint 100-at (45,21%) az interneten való munka kapta. Amennyiben az első helyezettet nézzük meg, feltűnik, hogy nem is az olvasás és a szövegekkel való foglalkozás, hanem a vizualitás/vizuális tartalom az, ami egyértelműen előtérbe kerül. A közösségi oldalak magas (75,56%-os) felhasználási arányával továbbá beigazolódnak látszik a rosszul szerkesztett szövegekkel kapcsolatos 2. és 4. hipotézisünk. A leginkább meglepő adat azonban az, hogy a tanulók – noha tudjuk, hogy a világhálóknak számos előnye is van – legkevesebben (mindössze 45,21%-a) munkára használják az internetet. Ez a többi itt megjelenített adattal karöltve azt feltételezi, hogy a diákok jelentős része csupán szórakozásként, nem pedig az önképzés (munka, tanulás) egyik lehetőségeként, illetve válfajaként tekint a világhálóra.

2.3. Az elektronikus eszközök felhasználása

Az interneten történő cselekedet azonban lehetetlen lenne bármiféle elektronikus eszköz igénybevétele nélkül, ezért azt is megkérdeztük az általános iskolás tanulóktól, hogy mi az általuk leginkább preferált készülék. A kérdés megválaszolása során szintén be lehetett karikázniuk az összes válaszlehetőséget, sőt mindezt kiegészítettük az „egyéb” kategóriával is, amelybe a tanulóknak saját maguknak kellett beírniuk azt, ha a felsoroltakon kívül valamilyen más technológiát preferálnak és alkalmaznak. A 207 (az összérték 91,59%-a!) válaszoló iskolás eredménye itt látható:

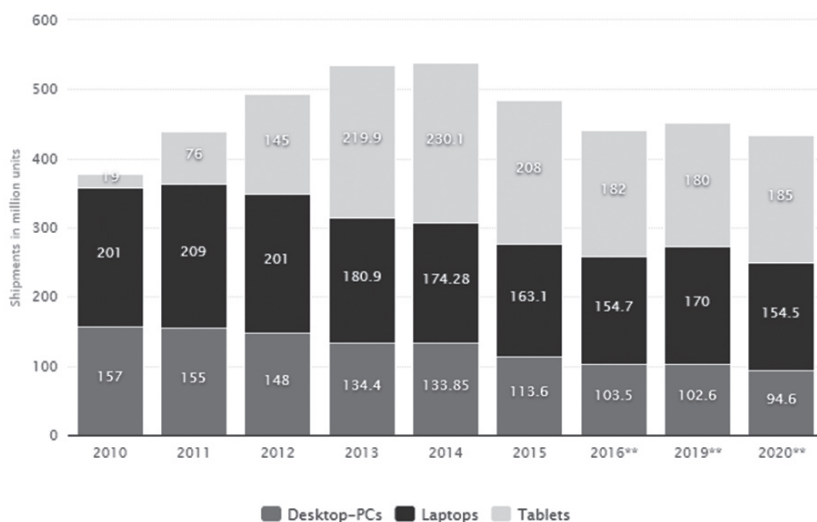
Milyen eszközöket használsz leginkább az internetezésre?



3. ábra. Az elektronikus eszközök felhasználása

Megfigyelhetjük, hogy a 207 válaszadó diák közül a legtöbben, 159-en (76,8%) az asztali számítógépet és a laptopokat favorizálják, ami csak csekély mértékben tér el (4,34%) a mobiltelefonnal szörföző magas (150-es és 72,46%-os) arányától. A 3. hipotézisünkkel ellentétben azonban jelentős eltérés tapasztalható e két nagyjából azonos eszköz és a táblagépek felhasználásának terén, ezt ugyanis mindössze 108 diák, azaz a válaszadók csupán fele (49,76%-a) használja világhálón történő böngészésre. Globális értelemben viszont egy

2017-es cikk (Statista, 2017) azonban kissé megcáfolja ezeket laptop-mobiltelefon-táblagép felhasználásával kapcsolatos adatokat, itt ugyanis már a táblagépek eladása 2015-ben meghaladta a számítógépeket, továbbá a közeljövőben a statisztika készítői szerint tovább javul majd ez a tendencia. A szlovákiai magyar általános iskolásaink az eddigi eredményeink alapján azonban nem ezt preferálják.



4. ábra. Az elektronikus eszközök eladási szó szerinti fordításban inkább szállítási rátája 2010-től 2020-ig⁴ világviszonylatban. A számok milliókban értendők

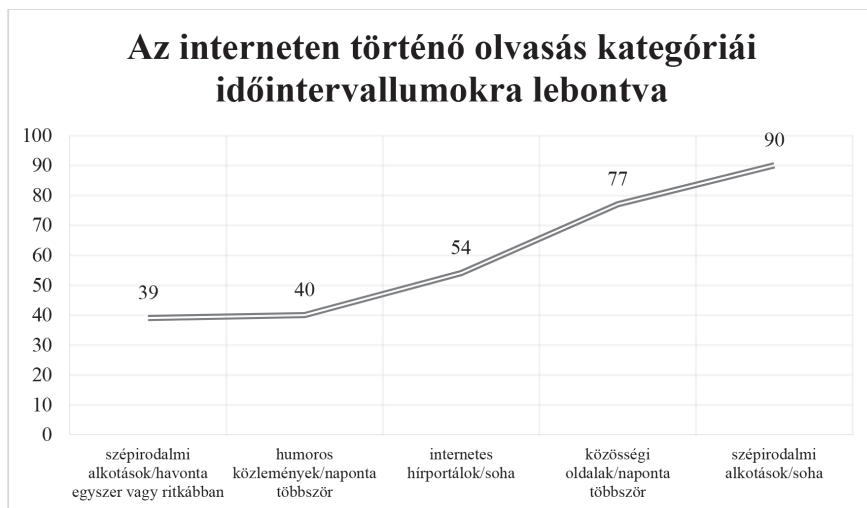
A megállapításunk azt feltételezi, hogy tanulók jelentős részének vagy asztali számítógépe, laptopja vagy mobilja van, esetleg mindegyikkel rendelkezik. A táblagépek az általunk megjelenített negatív arányának lehetséges oka lehet az, hogy diákjaink számára ez a szerkezet kevésbé kényelmes, esetleg nehezebben kezelhető, és lényegesen nagyobb helyet foglal el, mint egy mobiltelefon. Meg kell említenünk továbbá az eddig nem vizsgált „egyéb kategóriába”, tartozó saját véleményét is, amelyre 25-ből (a 207-es összérték 12,07%-a). legtöbben (11-en) a mobiltelefonok egy fajtáját, azaz az iphone-t jelölték meg. Ez azt is

4 A 2018-tól írott adatok nyilvánvalóan nem valósak, csupán statisztikai előrejelzéseként foghatók fel.

jelentheti, hogy egyes gyerekek számára az iphone és a mobiltelefon között különbség tapasztalható.

2.4. Időintervallumok és a világhálón történő olvasás

Az egyik legfontosabb kérdésünk az volt, hogy a diák interneten történő olvasásának előre meghatározott és megmagyarázott alternatíváit (internetes hírportálok, szépirodalmi alkotások, közösségi oldalak és egyéb kommunikációs csatornák, humoros közlemények, játékok leírása, blogok, e-mail stb.) milyen időintervallumokhoz illesztik, azaz mikor, milyen időközönként használják a világháló itt felsorolt lehetőségeit. Ezek a következők voltak: havonta egyszer vagy ritkábban, havonta többször, hetente egyszer, hetente többször, naponta egyszer, naponta többször, soha. A kategóriák közül a diák választhatott, és mindegyikhez határozottan egy adott intervallumot kellett illesztenie. Erre a kérdésre a tanulók közül 184 (a 227-es összérték 81,05%-a) válaszolt, jelen tanulmányunkban csupán az első öt legtöbb iskolás által megjelölt cselekvés-intervallumot prezentáljuk, íme:



5. ábra. Az internetes olvasás kategóriái időintervallumok szerint

A statisztikából látható, hogy az erre a kérdésre válaszoló 184 diák közül 90 (a válaszadók 48,9%-a) soha nem olvas szépirodalmi alkotásokat az interneten (!), az eredmény kapcsolódik a második táblázatban megállapítottakhoz, amely – mint látható – a válaszadóink a világháló nyújtotta lehetőségek munkára (ha munkának értelmezzük a szépirodalom olvasását) való felhasználásának alacsony arányát mutatja. Diákjaink közül 77-en (41,84%) naponta többször is rabjává válnak a közösségi oldalaknak alátámasztva ezzel a 4. hipotézisünkben felvázoltakat. Az eredmények szerint vannak továbbá 54-en (29,34%), akik soha nem olvasnak internetes hírportálokat, ugyanakkor a tanulóink egy jelentős része 50 (21,73%) naponta többször is böngész humoros közleményeket. Ha viszont összeadjuk a közösségi oldalak és a humoros közlemények olvasóit (127) – amelyet a rossz minőségű szövegekkel azonosítunk – és az összértékből (227) százalékot számítunk 55,94%-ot határozhatunk meg. Ez 4%-kal tér el a 2. hipotézisünkben megfogalmazottakkal, amelyben 60%-ra a tippeltük a rossz minőségű szövegeken szocializálódó gyerekek arányát. A táblázat ötödik pontja ugyancsak a szépirodalomhoz kapcsolódik; látható, hogy volt 90 diák, aki soha nem olvas szépirodalmi szöveget az interneten, annak ellenére sem, hogy jelentős írások sokaságát digitalizálták már. Ha ehhez hozzávetjük azt az ötödik pontban lévő 39 iskolást (21,19%), aki havonta egyszer vagy ritkábban találkozik ilyen jellegű textusokkal, egy egészen érdekes eredményt kapunk. Ezek szerint a válaszadó 184 tanuló közül 129 diákokkal (70,1%) alig találkozik általában jól szerkesztett, igényes szépirodalmi szövegekkel a világhálón, ami az ötödik hipotézisünket igazolja. Levonható következtetés továbbá az, hogy ha a diák szépirodalmat olvas, akkor könyv segítségével teszi azt, nem pedig az interneten, amelyre – mint már azt említettünk – eddigi eredményeink alapján a szórakozás és a kommunikáció egyik válfajaként tekint.

Tendencijelölő adataink kimutatásával szerettünk volna az eddigi olvasáskutatásunk egy szeletét reprezentálni, amelyben az általános iskolások digitális olvasásának a szokásait elemeztük. Tanulmányunkban számokkal támasztottuk alá azt, hogy például mit és mennyit olvasnak a dél-szlovákiai magyar tanulók az interneten.

3. Összegzés

A dolgozatban a Z generáció interneten történő olvasási szokásait térképeztük fel, amelyben globálisan, azaz a szlovákiai magyar diákokra kiterjesztett kérdőív első részeredményeit publikáltuk; ebből kifolyólag statisztikáink még kiegészítésre várnak, azaz a tanulmányunkban megfogalmazottak egy nagyobb kutatás részeként foghatók fel. Az itt olvasható kimutatások abból az egyszerű perspektívából indulnak ki, hogy a digitális kultúra olvasásra gyakorolt hatása megkerülhetetlen, véleményünk szerint ugyanis a szövegek befogadásának stratégiai elsősorban ennek köszönhetően alakultak át radikálisan.

Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Bajomi-Lázár Péter 2009. Hírközlés tegnap és ma. *Médiakutató*. URL: http://www.mediakutato.hu/cikk/2009_03_osz/10_hirkozles (Letöltve: 2015. június 15.)
- Block, C. C. – Gambrell, L. B. – Pressley, M. 2002. *Improving comprehension instruction*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Csik Tibor 2013. *A digitális bennszülöttek és az olvasás. Az olvasás és a könyvtárhelyhasználat kapcsolata a felmérések tükrében*. URL: http://olvasas.opkm.hu/Plugins/Interactive/Media/436/media/csikt_digitalis.pdf (Letöltve: 2017. június 15.)
- Dani Erzsébet: *E-létezés és „hiperfigyelem”*. URL: http://epa.oszk.hu/01200/01245/00048/pdf/EPA01245_konyv_es_neveles_2013_4_05.pdf (Letöltve: 2017. június 18.)
- Erdődi János 1880. *A nyelvoktatás módszertana*. Budapest.
- Fehér Péter – Bátfai Erika 2015. Olvassunk! Digitálisan és/vagy papíron? Problémák a digitális szövegértés körül. *Létünk*. URL: <http://www.letunk.rs/olvassunk-digitalisan-esvagy-papiron-problemak-a-digitalis-szovegertes-korul/> (Letöltve: 2017. június 15.)
- Gonda Zsuzsa: *A digitális szövegek olvasásértésének fejlesztése az olvasási stratégiák*

- segítségével*. URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=555> (Letöltve: 2017. április 8.)
- Gyarmathy Éva 2012. Ki van kulturális lemaradásban? In: Tóth-Mózer Szilvia – Lévai Dóra – Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitális Nemzedék Konferencia*. Tanulmánykötet. MTA Pszichológiai Kutatóintézet. URL: http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2012_konferenciakotet_READER.pdf (Letöltve: 2017. június 17.)
- Istók Béla – Szerdi Ilona 2016. Az internetes nyelvhasználat napjainkban: di(-gi)glosszia, minimalektus, netsztenderd? In: Juhász György et al. (szerk.): *A Selye János Egyetem 2016-os Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete*. Komárom, Selye János Egyetem. 58–74.
- Nagy Attila 2003. *Háttal a jövőnek?* Országos Széchényi Könyvtár. Gondolat Kiadó. Budapest. URL: <http://mek.oszk.hu/01600/01643/01643.pdf> (Letöltve: 2016. december 15.)
- Péterfi Rita 2010. *A Harry Potter-nemzedék is a könyvek. A fiatalok olvasási és könyvvásárlási szokásairól*. URL: <http://www.peterfirita.hu/index.php/publikaciok/2-uncategorised/49-a-harry-potter-nemzedek-es-a-konyvek> (Letöltve: 2017. június 5.)
- Prensky, Marc 2001: *Digital Natives, Digital Immigrants*. University Press. URL: <http://marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (Letöltve: 2017. június 25.)
- Tószegi Zsuzsanna 2009: Az olvasás trónfosztása? Adalékok a könyvből, illetve a képernyőről való olvasás kérdéséhez. *Olvasáspedagógia*. URL: http://epa.oszk.hu/01200/01245/00044/pdf/tzs_0904.pdf (Letöltve: 2017. június 25.)
- Veszelszki Ágnes 2017. *Netnyelvészet. Bevezetés az internet nyelvhasználatába*. L'Harmattan Kiadó. Budapest.

Abstract

Reading on the Internet - what do our students brows for on the Web?

The theoretical part of the thesis systematizes how the digital development affected the reading in the second part of the 20th century and it also represents the relevant tendencies of text reception mechanisms. Our research focuses on students from Z generation, more specifically it deals with Hungarian students who learn in primary minority school in southern part of Slovakia. The research made by the help of questionnaire. The results show us how the internet and the digital technology affected the student's reading culture and it also releases data of a more complex surveying.

Abstrakt

Čítanie na internete - po čom pátrajú naši študenti na webe?

Teoretická časť práce okrem tematizovania efektu, ktorý mal na čítaní digitálny vývoj 20. storočia, opisuje aj línie transformovaných mechanizmov a tendencií čítania s porozumením. Náš výskum sa sústreďuje na vzorku mladých príslušníkov generácie Z, presnejšie na študentov troch juhoslovenských základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským. Analýzu zvykov školákov v čítaní sme realizovali pomocou dotazníka; tým pádom našimi výsledkami popri zverejnení údajov komplexného a obsiahleho prieskumu získame aj pohľad na čitateľskú kultúru súčasných študentov, ktorá je ovplyvnená novými technickými prostriedkami a expanziou internetu.

MI LETT VOLNA, HA...? – ALTERNATÍV TÖRTÉNELMI KALAUZ (DOBOZTANKÖNYV-FEJEZET)

1. A doboztankönyv mint irodalomoktatási reformkísérlet

A jelen dolgozat centrumát adó *doboztankönyv-fejezet* egy korábbi tanulmányunkban, az *Iskolakultúra* hasábjain megjelent *A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái* (Baka 2016) című munkában vázolt irodalomoktatási reformkonstrukcióba illeszkedik, kvázi oktatási segédanyagként. Az előzménydolgozat a Szlovákiában 2015 szeptemberétől hatályos revideált oktatási program apropóján íródott, s az általa kínált lehetőségek mentén gondolja újra az irodalomoktatás mikéntjét, elsősorban a populáris irodalom olvasásnépszerűsítő felhasználhatósága felől. Előbb a Kárpát-medence magyar nyelvű, irodalomoktatásra vonatkozó tanterveit ütközteti (ÁMP I, ÁMP II, ÁMP III; NAT; RMOP I, RMOP II, RMOP III, RMOP IV; ROP I, ROP II, ROP III, ROP IV), a kortárs irodalomtól a régebbi irodalmak felé haladó tanítási alternatívákat vázol, majd a kanonizált és kötelező olvasmányok listáját a diákok olvasói érdeklődésének tükrében teszi újragondolandóvá (Bernát 2002; Ábrahám 2006; Madics 2007; Bereck 2009; Gombos–Hevérné Kanyó–Kiss 2015; Plonický 2016; Kiss 2015). Zárásképp a legújabb irodalomtudományi eredményekkel megtámogatott, értékes populáris irodalomról értekezik, aminek révén a irodalom újra a tanulók érdeklődésének fókuszába kerülhet (H. Nagy 2014; Hegedűs 2014; Deisler 2014; Keserű 2014). Ahogy Manxhuaka Afrodita fogalmaz: „A populáris művek is képesek aluldeterminálni az értelmezéseket, teret nyitni többféle interpretációnak, aktív részvételt követelni a befogadótól, kitörni a konvencionális keretek közül, poétikai újszerűséget nyújtani és sajátos perspektívát nyitni a világra. [...] Összehasonlítva a magyar tanterveket más európai tantervekkel, ilyen maximalizmussal sehol sem találkozunk. Az

¹ Selye János Egyetem TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, PhD-hallgató

egész posztmodern gondolkodásmód végtelenül távol áll attól a 19. századi elgondolástól, amely a magyarországi irodalomtanítást a mai napig meghatározza. Ezzel az irodalomszemlélettel elsősorban az a probléma, hogy nem veszi figyelembe a tanulók életkori sajátosságait. Ha a valódi cél a diákok olvasóvá nevelése, akkor mindenekelőtt élménnyé kell tenni számukra az irodalmat” (Manxhuaka 2016: 67–68).

Projektünk legfontosabb elemét s egyszersmind célját mindazonáltal a *doboztankönyv-fejezetek* jelentik. A terminust a dobozregény fogalma ihlette, melynek esetében az olvasó dönt afelől, hogy milyen sorrendben is halad végig a fejezeteken (Kisantal 2012: 204). Vagy még radikálisabban ragadva meg a dobozregény-ideát: olyan mű, melynek oldalai nincsenek összefűzve – tehát egy kvázi dobozban helyezendők el – és nincsenek ellátva oldalszámokkal sem – egyes-egyedül az olvasó dönti el, milyen sorrendben olvassa őket, s így minden lehetséges elrendezés egy kvázi teljesen új regényt hoz létre. A variációk száma természetesen véges... de rendkívül nagyszámú.²

Egy-egy doboztankönyv-fejezet pedig a következőképp képzelendő el: mivel a kortárs irodalom kánonja – vagy kánonjai – az idő előrehaladtával (jellemzően) a recepció ítélete szerint dinamizálód(hat)nak, a legfrissebb, a diákokhoz is közel álló irodalomra és alkotásokra fókuszáló, egyenrangú tankönyvfejezetek egy fiktív dobozban helyezendők el, s az oktató és a diákok érdeklődése és választása, valamint a kritika megerősítő visszhangja szerint cserélgethetők, előtérbe állíthatók vagy épp elhanyagolhatók. Mindez azt jelenti, hogy például ha a szlovákiai magyar revideált oktatási program révén biztosított lehetőségek szerint az oktató elkülönít tíz-tizenöt órát a spekulatív fikciós irodalomra, s rendelkezésre áll mondjuk hatvan doboztankönyv-fejezet, úgy a diákok bevonásával nemes egyszerűséggel kiválaszthatja – kiválaszthatják (sic!) –, hogy melyik tizenöt lesz az, amelyet az oktatás során felhasználnak). S ha a projekt nem szakadna meg, és a bővülés folyamatos volna, úgy feltételezhető, hogy mindig készülnének olyan fejezetek, amelyek a diákok számára aktuálisan leginkább érdekfeszítő művekre koncentrálnának. Mindez biztosíthatná a mindenkori készenlétet és korszerűséget, különösen, ha az egyes fejezetek idővel

² Csupán az érdekesség kedvéért jegyezzük meg, hogy a dobozregény innen nézve a sokvilág-elmélet egyik reprezentánsaként is említhető volna; a vonatkozás az alább következő oktatási segédanyagban részletesen is tárgyaltva lesz.

egy online fórumon válnának szabadon elérhetővé, akár vetíthető anyagokkal megtámogatva.

Az előzménytanulmány egyik legfontosabb mozzanata az a felhívás volt, amit a munka záró szakaszában fogalmaztunk meg: „Az egyetemi katedrák és kutatócsoportok nyílt szellemiségű tagjai tehát úgy tehetnek a legtöbbet a [populáris irodalom] helyzet[ének] megváltoztatásáért, hogy rövid (sic!), lényegre törő és mégis széleskörű információbázist integráló doboztankönyv-fejezeteket készítenek és tesznek közzé az erre alkalmas pedagógiai fórumokon és folyóiratokban, szemelvényekkel, feladatokkal illetve gyakorlatokkal ellátva, melyek modernizálhatják és dinamizálhatják irodalomoktatásunk állóvizét” (Baka 2016: 110). Innen nézve a dolgozat egy merőben új kutatási horizontot és projektet körvonalazott, melynek kiaknázásával a mindennapjaink változásaira legdinamikusabban reagálni képes populáris literatúra irodalomoktatási integrációja fokozott sikerrel mehetne végbe, talán nem is csak a szlovákiai magyar irodalomtanítás frontján.

Az egyes doboztankönyv-fejezetek az irodalomoktatás egy olyan dimenzióját is felvillanthatnák, amire a klasszikus, illetve nyelvvirtuóz szépirodalom elkötelezett hívei az alternatív literatúrák háttérbe szorításával nem is gondolhattak. Itt elsősorban nem pusztán az egyes művekre ráfűzhető, oktatásdinamizáló, játékos feladatokra gondolunk – noha a „magolós irodalom”-tól való eltávolodásnak kétségkívül ez lehet az egyik legmarkánsabb útja –, hanem az opusok interdiszciplináris jellegére, arra, ami által tudományközi és tantárgyközi térben szituálják tárgyukat. Az egyes doboztankönyv-fejezeteknek erre a szerepkörre is oda kéne figyelniük, ami által az irodalom megszűnhetne az iskolai tantárgy-háló valamelyik végpontjának lenni, helyette pedig annak egyik gócpontjává, ha nem rögtön középpontjává válhatna, amit az egyes regények zsánerjellege által eleve dinamizált különböző tudományterületek összekapcsolása teremthetne meg. Az irodalom révén így építhetnénk függőhidakat az egyes diszciplínák és az egymástól sokszor sajnos túlonúl függetlenül kezelt tantárgyak közé. Napjaink legfejlettebb oktatási rendszerének, a finn-modellnek tantárgyhatár-lebontó törekvései egyébként is efelé mutatnak, s ezt erősítik a befogadóközpontú, gyakorlatorientált nyugat-európai irodalomoktatási stratégiák is. Hát mi miért ne tehetnénk meg a saját lépéseinket, épp az irodalomoktatás hídfőállása felől?

Az így körvonalazott keretbe illeszkedik tehát az itt következő doboztankönyv-fejezet, mely a spekulatív fikció egyik jeles irányzatát, az alternatív történelmet helyezi boncasztalra, kitérve annak interdiszciplináris jellegzetességeire: kapcsolatára fizikával, filozófiával és történettudománnyal, s azon tulajdonságára, melynek révén tárgyát tekintve bár egy vizionált, alternatív múltról értekeznek, közben elsősorban mégis saját jelenünket és annak kihívásait tükrözi le. A fejezet fókuszában az angolszász allohistorizmus reneszánszát elindító alkotás áll, Philip K. Dick *Az ember a Fellegvárban* (2003) című opusa, amely posztmodern narratívája, nyitottsága, fragmentáltsága, intertextualitásai, az elnyomottak illetve peremre szorítottak hangjának hallatására tett kísérletei s a történelemhez fűződő játékosan ironikus viszonya okán érdekessé és érdemessé válik az irodalomoktatás számára. Jelen szakasz ilyenformán óratervként, illetve egy új, folyamatosan bővülő irodalomtankönyv, azaz *doboztankönyv* szerves fejezeteként fogható fel, mely az allohistorizmus műfaját hermeneutikai, drámapedagógiai és íráskészség-fejlesztő gyakorlatokkal fűszerezve tárgyalja.

A doboztankönyv-fejezet alapjául szolgáló tanulmányunk, *Mi lett volna, ha. Magyar földön Afrikában...* (Baka 2014: 101–127) címmel a *Partitúra* hasábjain jelent meg.

2. Mi lett volna, ha...? – Alternatív történelmi kalauz (Doboztankönyv-fejezet)

*„Koppány, ha Istvánt legyőzöd,
Nem pusztulnak a hősök,
Hatalmas nagy lesz itt a nép.*

*Rómától Görög-Bizáncig,
Rajnától Levédláig,
Félik majd utódaid nevét.*

*Mohácsnál győzni fogunk,
Dózsa lesz György királyunk,
Nagyhatalom századokon át.*

*Rákóczi világot hódít,
Kossuth-tal valóra válik
A Duna-menti Közletárság.”*

„Mi lett volna, ha...?” Egy olyan kérdés, amely **mindannyiunk mindennapjaiban ott bujkál, a legjelentéktelenebb alternatívától kezdve a sorsfordítóig.** Hisz ha tegnap este feloltottam volna a lámpát, nem estem volna el; ha beszereltem volna a riasztót, talán nem sikerül kirabolniuk; hogyha egy perccel később indultam volna útnak, nem karamboloztam volna, és nem halt volna meg senki... **de, ha mond-**



juk Paulus tábornok nem fogadta volna meg a Führer parancsát, és **Sztálingrádnál kitört volna az oroszok gyűrűjéből, úgy könnyen lehet, hogy ez a fejezet most németül íródna...** ha íródna egyáltalán.

Az alternatív történelem műfajának ugyancsak a „Mi lett volna, ha?” az alapkérdése. Olyan történetek ezek, amelyek azzal a lehetőséggel játszanak el, hogy miként alakult volna a világunk múltja, ha valamelyik történelmi esemény teljesen másként alakul, mint ahogy azt mi ismerjük. Hiszen gondolatok csak a mai napotokra, fogadjunk, hogy akár mennyi olyan hétköznapi eseményt fel tudnátok sorolni, ami ha rosszul sül el, az tönkretelhetne volna az egész napotokat... valahogy

1. Felismeritek, honnan származik a fenti keretben lévő idézet?
2. Mit tudtok az emlegetett eseményekről? A történelem szerint hogyan alakultak?
3. A beszélő milyen feltételhez köti ezeket a magyar sikereket? Reális felvetés lehet ez?

úgy, ahogy azt az iménti bekezdésben én is felsorakoztattam. A történelemmel is ugyanez a helyzet, és éppen ezt használják ki az alternatív történelmi regények szerzői. **Kiválasztanak egy-egy jelentős történelmi eseményt, és azt képzelik el, hogy hogyan változott volna meg a világ, ha az a bizonyos do-**

A SOKVILÁG-ELMÉLET:

Egy multiverzumban – ami számos, párhuzamosan létező, egymástól független univerzumból áll (melyek egyike a mi univerzumunk) – együtt jelenik meg a kvantummechanika által megengedett összes lehetőség.

(Hugh Everett III.)

Olyan mint egy könyv...

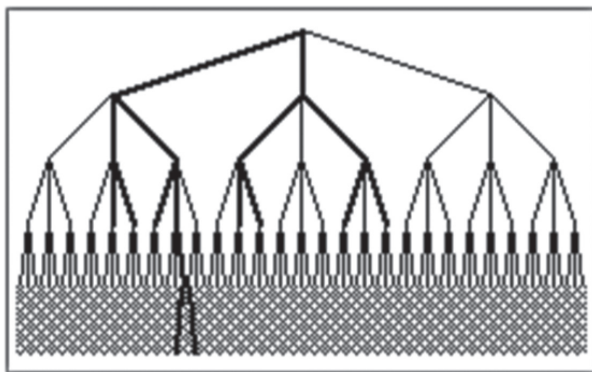
„A valóságnak nagyon sok, különböző változata létezik, amelyek valahogy »egymás szomszédságában« fekszenek, mint egy könyv lapjai”

(John Gribbin)

log másként alakul (Az alternatív történelem kapcsán lásd: Stockwell 2000: 104, Gyuris 2005: 30, Rosenfeld 2005: 4, Roberts 2006: 12, Gyuris 2007: 218–219, H. Nagy 2009: 23–32, Spedo 2009: 7, Sánta 2009: 33–34, Wintrop-Young 2009: 99–117, Hegedűs 2011a: 11–30, 2011b 76–91, 2012: 134–166).

Az egészben mégis az a legdöbbenetesebb, hogy **az elméleti fizika mindezt lehetővé is teszi!** Lássuk, miként!

A sokvilág-elméletet Hugh Everett, amerikai fizikus tette közzé 1956-ban. **Az elmélet szerint a párhuzamos világok itt lüktetnek a szomszédságunkban**, a Gribbin által emlegetett könyv lapjaihoz hasonlóan, **és mindazon események, amelyeknek több lehetséges kimenetele van** – tehát az összes esemény – **ezek valamelyikében meg is valósulnak!** Gribbin hasonlatát továbbgondolva: amíg két egymás mellé került „lapon” a különbséget egyetlen égő és kihunyt gyertya jelentheti, addig a kötet első és utolsó oldala közt már lehet egy robbanó napnyi... csillagnyi különbség is (vö. Everett 1956; Klapcsik 2005: 16–27; Gribbin 2010: 336; H. Nagy 2012: 49).



Mint azt a jobb oldali, jócskán leegyszerűsített ábra is mutatja, **a mindennapjaink minden egyes másodpercében ott húzódó alternatívákkal újabb és újabb párhuzamos világok alakulnak ki**, egy lényegében végtelen számú párhuzamos univerzumból álló multiverzumot hozva létre. **A sokvilág-elmélet alaptétele ugyanis az, hogy valahányszor a világegyetem egy kvan-**

4. Mit jelentenek a 'disztópia' és az 'utópia' szavak?
Mi közöttük a különbség?
5. Mit gondoltok, ha az örült Hitler győz, ezek közül melyikkel tudnánk jellemezni a világunkat?
6. Ismertek különböző 'disztópiákat' vagy 'utópiákat'?
Nyugodtan lehet regény, film, sorozat, képregény, számítógépes játék...

Rosenfeld összevetette az összes amerikai alternatív történelmi regényt, és megtudta, hogy a szerzők melyik három történelmi esemény másként alakulását írják meg a leggyakrabban. Tippetek és érveljétek, melyek lehetnek azok az USA-ban?

És mi lehet a helyzet magyar vonatkozásban? Ha ti írók lennétek, hogy választanátok? Melyik a három sorsfordító magyar történelmi esemény?

tummechanikai döntéshelyzetbe, úgynevezett divergáló, vagy neuralgikus ponthoz jut, mindannyiszor megduplázódik.

Látható tehát, hogy **ami-kor valaki a „Mi lett volna, ha?” kérdésen töpreng**, vagy

arról ír regényt, nem egyszerűen csak spekulál, hogy **a lehetőségek számbavételével jobban megértse a múltat vagy a jelent**, hanem a kvantumfizika eredményein is töpreng. A sokvilág-elmélet és a multiverzum-teóriák így képezik részét a mindennapjainknak. **És így jelennek meg az irodalmi művekben is,**

alternatív történelmi regények formájában. A műfaj már közel sem jár gye-
rekcipőben, s **a szerzők sokasága megannyi jelentős történelmi töréspontot választott már arra, hogy annak mentén egy egészen más világot teremtsen kötetének hasábjain.** Ám mielőtt még ezekre rátérnénk, tegyünk egy kitérőt a történettudomány felé.

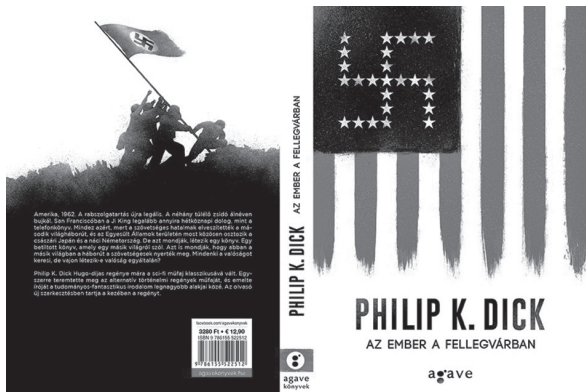
Az alternatív történelem kutatását egy történészprofesszor, **Gavriel D. Rosenfeld** alapozta meg, ami azt jelenti, hogy a téma, a „Mi lett volna, ha?” kérdés a történettudomány számára is érdekes eredményekkel jár. Rosenfeld könyvében egyetlen neuralgikus pontra, a **második világháborúra** koncentrált – tehát arra kérdez rá, hogy **hogyan is alakult volna a történelem, ha a nácik győznek!** –, ami történészként is a szakterülete. Mint mondja, **az irányzat jelencentrikus: többet árul el rólunk, gondolkodásunkról, korunk gon-**

dolkodásáról és múlttíteleteről még annál is, mint amilyen meggyőzően fel képes építeni egy alternatív világot. Rosenfeld megközelítései – I. Melyik neuralgikus pontot választják az egyes nemzetek szerzői? II. Hogyan hat választásukra művük keletkezési idejének történelem- és jelenfelfogása? III. Disztópiát vagy utópiátvizionálnak-e? – a magyar alternatív történelmi vizsgálódásba is eredményesen ültethetők át (vö. Rosenfeld 2007: 151).

- 7. Melyik olimpiai versenyág kötődik a maratoni csatához, és hogyan?
- 8. Ha Nagy Sándor rátámad Rómára, milyen rangú vezetőt talált volna a város élén? Konzult? Királyt? Esetleg Császárt? Indokoljátok is meg a választ!
- 9. Nektek hogy tűnik, hogyan viszonyulnak az egyes gondolkodók saját népiük történelmének nagy alakjaihoz? Miért?

És hogy mik voltak az első alternatív történelmi művek? Nos, azt mondhatjuk, a „Mi lett volna, ha?” kérdése mindig is ott motoszkált az emberek fejében, hiszen már a történettudomány atyját, **Hérodotoszt** is foglalkoztatta. Ő azon gondolkodott el, hogy a maratoni görög győzelem elmaradásával akár a teljes ókori görög-hon is elbukhatott volna, **Titus Livius** (1982) pedig **Nagy Sándor hódításainak irányát változtatta meg**: szerinte viszont Alexandrosz

„És ez a könyv milyen másik jelenben játszódik? – kérdezte Childan, kezében még mindig a *Nehezen vonszolja magát a sáskát* szorongatva.
Betty válaszolt rövid szünet után:
– Amelyikben Japán és Németország vesztek el a háborút. Mindhárman némán ültek.” (94.)



csapatái biztosan elbuktak volna a rómaiakkal vívott harcban. **Louis Geoffroy**, Napóleon elkötelezett híveként császára bukásának kontra-történetét írta meg, és egy **olyan Európát képzelt el, amely Bonaparte francia császári jogara alatt egyesült** volna. De most inkább nézzük meg, milyen alternatív történelmet teremtett a műfaj leghíresebb szerzője!

Saját jelenünk felől nézve ez az idézet pusztá ténymegállapítás. **Philip K. Dick** *Az ember a Fellegvárban* című regényében ez azonban korántsem ilyen egyszerű. A felmerült „miért?”-re a kötet hátlapja így fogalmazza meg a választ:

Az ott emlegetett kötet a Nehezen vonszolja magát a sáska, és amint az a hátlapszövegből és az idézetből már számotokra is biztosan egyértelmű: **Dick nemcsak egy „egyszerű” alternatív világot alkotott, de azon belül még annak egy párhuzamos univerzumát is létrehozta, ugyancsak egy alternatív történelmi regény formájában.** Ehhez még egy pár dolog:

„A könyv és én – mondta Hawthorne –, már régen kettéosztottuk a szerepeket. Ha megkérdezném, miért írta a *Sáskát*, a saját részemről mondanék le. Hiszen a kérdésben az rejlik, hogy én semmit nem tettem a gépelésen kívül. És ez nem igaz, nem is illene...” (214.)

I. A regény során világos lesz, hogy a **Nehezen vonszolja magát a sáskának** voltaképpen két szerzője van. Az egyik maga az író, a másik

pedig a keleti jóskönyv, a *Ji King*. Dick világában nagyon sokan hisznek a *Ji King* erejében, s így abban is, hogy ha valami nehéz döntés elé kerülnek, és akkor találmra kinyitják azt, a jóskönyv tanácsot ad, a feltáruló oldalain olvasható versek formájában. A **regénybéli író** ugyanezzel a módszerrel él, és a *Ji King* „tanácsai” szerint írja meg a **Nehezen vonszolja magát a sáskát**. Mindebből úgy tűnhet, hogy a regény sokkal inkább a jóskönyv, mintsem a hús-vér író szerzeménye. Észre kell azonban venni, hogy korántsem mindegy, mit és hogyan kérdezzük meg:

Számunkra meglehet, ez pusztá érdekesség, de ott, ahol emberek milliói élnek a *Ji King* jóslatai szerint, egy általa írt regény még inkább kultikus értékű lesz.

II. A könyv több amerikai szereplője az USA fénykorából származó kacatok hamisításával foglalkozik, ezekre ugyanis óriási a japán kereslet. A lényeg az, hogy az ugyanolyan típusú öngyújtók mindegyikére azt hazudják, hogy az volt



„Roosevelt öngyújtója...” S mivel ennek ellenkezője nem lesz bizonyítható, „valósággá válik!” Ez a jelenség is arra utal, hogy a párhuzamos világok egyforma értékűek. És nem is csak egymás között, de a mi világunkkal is!

III. Az alternatív világ ugyancsak alternatív univerzuma továbbá nem egyezik meg egy az egyben a mi világunkkal, ilyenformán nem is a mi univerzumunk pontos vetületét, hanem – gondoljatok csak John Gribbin hasonlatára a könyv lapjaival – egy, a miénkhez közelebbi szomszédságban lévő világot adja.

IV. Dick műve így teremt meg egy oda-vissza játékot: hogy vajon melyik világ is a valóságos – már ha létezik ilyen –, a miénk, vagy netán *Az ember a Fellegvárbané*, hisz ha a kötet hőseinek a Sáska elgondolkodtató alternatíva lehet, úgy nekünk Dick műve miért ne volna az? (vö. Takács–Szilárdi 2010: 33–55; H. Nagy 2011: 27; Sánta 2012: 50–60; Hegedűs 2012: 134–166.).

10. Nézzétek meg Dick világának térképét az előző oldalon és beszéljétek róla! Mik a legszembevetőbb változások?
11. Mit gondoltok az egyes történelmi tárgyak értékéről? Ezeknek is attól van eszmei értékük, mint a személyes tárgyainknak? Mert jelentenek nekünk valamit?

Mindezen felül szükséges megjegyezni, hogy Az ember a Fellegvárban 1962-es megjelenésével az allohistorikus regények mindmáig tartó fénykora jött el. Azóta egyre csak szaporodnak, **a második világháború – mint neuralgikus pont – pedig a legközkezdveltebb alternatív történelmi regényalap lett...** Dick regényéből egyébként a HBO készített impozáns sorozatot. Lessetek utána, ha felkeltette az érdeklődésedet...

3. Útmutató a fejezethez (Megoldólap)

- *1. kérdés:* Az idézet az *István, a király* című magyar rockoperából származik. Torda, a sámán éneklő, Koppányhoz beszélve. A rockopera az első magyar király királlyá válásának, illetve a kereszténység és az ősi magyar pogányság küzdelmének történetét viszi színre. Nemrégiben Alföldi Róbert dolgozta fel újra.
- *2. kérdés:* Az események egyike sem úgy alakult, ahogy a sámán, Torda éneklő, hiszen a mohácsi csata a magyar nemzet egyik gyásznapja, ahol totális vereséget mértek ránk a törökök. Dózsa (György), aki egy parasztlázadás vezetője volt, soha nem lett király: felkelését leverték, őt pedig egy izzó trónon sütötték meg. Rákóczi Ferenc kuruc (magyarok) a Magyar Királyságon belül sem tudták átvenni a vezetést; a Habsburgok labancjai (osztrákok) leverték a felkelést, Rákóczi pedig száműzetésbe vonult. Kossuth Lajos 1848–49-es szabadságharca pedig ugyancsak gyászos véget ért: s az úgynevezett „Dunai Szövetség” terveze bár létezett, Kossuthék azt csak a levert forradalom tanulságaiból okulva, 1862-ben vetették papírra.
- *3. kérdés:* Torda egyedüli feltétele az, hogy Koppány győzze le Istvánt. Az az elképzelés, hogy mindezzel egy teljesen más, pozitív magyar jövő vette volna kezdetét, problémás, hiszen a történészek tetemes része szerint a pogány magyarok csak úgy maradhattak meg Európában, ha alkalmazkodnak: keresztény királyságot alapítanak, Koppány neve azonban a pogánysággal szövődött össze.
- *4. kérdés:* A *disztópia* sötét jövőképet jelöl, egy olyan világot, amelyhez valami szörnyűség vezet el. Például az atomháború, ami szinte minden

életet kiirtana a földről, és betegségekkel, pusztulással teli jövőt jelentene. Disztópia azonban egy teljes elnyomáson alapuló társadalom is. Ezzel szemben az *utópia* az ideális, boldog, tökéletes jövőt jelöli.

- 5. kérdés: A totális disztópiával: Hitler a fajelmélete szerint a zsidók után minden „nem tiszta vérű” népet kiirtott volna... szóval, a szőke németeken kívül jórészt mindenkit. Ezen felül teljes elnyomás, diktatúra következett volna be, és az a szó, hogy szabadság, lehet, tökéletesen ismeretlen volna a számunkra.
- 6. kérdés: Nagyon közkedvelt Dimitrij Glukhovszkij *Metro 2033* univerzuma, az irodalomórákról pedig George Orwell *Állatfarm*, vagy *1984* című szövegei is szóba jöhetnek. PC-játékként a *Stalkert* említhetnénk.
- 7. kérdés: A maratoni futás, ami több, mint 42 km-es táv. A legenda szerint a maratoni győzelmet hírül vivő Pheidippidész ekkora távot futott le, amíg eljutott Athénba, ahol aztán végkimerülésben kilehelte lelkét.
- 8. kérdés: Konzult, hisz Róma ekkor köztársaság volt. Ez az államforma I.e. 509 és I.e. 29 között állt fenn.
- 9. kérdés: Inkább pozitívan, az itt felsoroltak teljesen, hisz mindig saját népük nagyobb dicsőségéről írnak.
- 10. kérdés: A világ nagy részén a Német Birodalom (vörös) és a Japán Császárság (zöld) osztoznak. Érdekesség a barna terület a Földközi-tenger helyén. Ezt „odaát” a nácik lecsapolták, hogy még több legyen a szárazföldjük: ez erőfitogtatás, de szántóföld-nyerés is a megnövekedett lakosság száma okán.
- 11. kérdés: Messzire vezető gondolatfutamok, múlt és jelen, kollektív és személyes jelentőségéről...

Felhasznált irodalom

- Ábrahám Mónika 2006. 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új pedagógiai szemle* 1: 3–23.
- ÁAMP I. = *Állami Művelődési Program I.* URL: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced1.pdf (Letöltve: 2017. június 17.)
- ÁAMP II. = *Állami Művelődési Program II.* URL: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced2.pdf (Letöltve: 2017. június 17.)
- ÁAMP III. = *Állami Művelődési Program III.* URL: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf (Letöltve: 2017. június 17.)
- Baka L. Patrik 2014. Mi lett volna, ha. Magyar földön Afrikában... *Partitúra* 1: 101–127.
- Baka L. Patrik 2016. A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái. *Iskolakultúra* 6: 103–114.
- Bereck Zsuzsanna 2009. *Felmérés a 16–19 éves fiatalok szabadidős, olvasási és könyvtárhasználati szokásairól.* Fórum Kisebbségkutató Intézet. URL: <http://foruminst.sk/press/felmeres-a-1619-eves-fiatalok-szabadidos-olvasasi-es-konyvtarhasznalati-szokasairol/> (Letöltve: 2017. június 17.)
- Bernát Anikó 2002. *Könyvvásárlási és könyvolvasási szokások a mai magyar társadalomban.* MKKE–TÁRKI Rt. URL: <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a186.pdf> (Letöltve: 2017. június 17.)
- Deisler Szilvia 2014. Meteorológia az irodalomórán. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai.* A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei. Gondolat Kiadó. Budapest. 78–101.
- Dick, Philip K. 2003. *Az ember a Fellegvárban.* Ford. Gerevich T. András. Agave Könyvek. Budapest.
- Everett, Hugh III. 1956. *The Many-Worlds Interpretation of Quantum Mechanics – The Theory of the Universal Wave Function.* URL: <http://www.pbs.org/wgbh/nova/manyworlds/pdf/dissertation.pdf> (Letöltve: 2017. június 17.)
- Gombos Péter – Hevérné Kanyó Andrea – Kiss Gábor 2015. A netgeneráció olvasási attitűdje. 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, iroda-

- lomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle* 1–2: 52–66.
- Gribbin, John 2010. *A multiverzum nyomában*. Ford. Both Előd. Akkord Kiadó. Budapest.
- Gyuris Norbert 2005. Sci-fi, posztmodern, steampunk? *Prae* 3: 27–44.
- Gyuris Norbert 2007. Metafikció, történelem és identitás a steampunk regényben. Alasdair Gray: Poor Things. In: H. Nagy Péter (szerk.): *Idegen univerzumok. Tanulmányok a fantasztikus irodalomról, a sciencefictionről és a cyberpunkról*. Parazita könyvek 1. Lilium Aurum. Dunaszerdahely. 207–245.
- H. Nagy Péter 2009. Imaginárium IX. SF: A képzelet mesterei. *Opus* 2: 23–32.
- H. Nagy Péter 2011. A képzelet nagymesterei – Dicktól Robinsonig. In: Keszérű József – H. Nagy Péter (szerk.): *Kontrafaktumok*. Selye János Egyetem. Komárom.
- H. Nagy Péter 2012. A sokvilág-elmélet filmes alkalmazásai. *Opus* 6: 48–57.
- H. Nagy Péter 2014. Mire jó a popkultúra, avagy hogyan oktatható a tudományos gondolkodás bölcsészeknek? In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai*. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei. Gondolat Kiadó. Budapest. 13–54.
- Hegedűs Norbert 2014. A populáris irodalom tanításának lehetőségei a közoktatásban. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai*. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei. Gondolat Kiadó. Budapest. 55–77.
- Hegedűs Orsolya 2011a. Spekulatív fikció – Alternatív történelem. In: Keszérű József – H. Nagy Péter (szerk.): *Kontrafaktumok*. Selye János Egyetem. Komárom. 11–30.
- Hegedűs Orsolya 2011b. Az alternatív történelem mint fantasy. *Opus* 2: 76–91.
- Hegedűs Orsolya 2012. *A mágia szövedéke. Bevezetés a magyar fantasy olvasásába* I. Parazita könyvek 8. Lilium Aurum. Dunaszerdahely.
- Kerber Zoltán 2009. *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. URL: <http://ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/magyar-nyelv-irodalom> (Letöltve: 2017. június 17.)
- Keszérű József 2014. Hogyan olvassunk rémtörténeteket? In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai*. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei. Gondolat Kiadó. Budapest. 102–122.

- Kisantal Tamás 2012. TörtéNet – elmélet. Gondolatok a történelem nem narrativista elképzeléséről. *Aetas* 1: 198–214.
- Kiss Kinga 2015. Kedvelt olvasmányok a kötelező olvasmányok? In: H. Nagy Péter – Keserű József (szerk.): *A párbeszéd eleganciája. Köszöntő kötet Erdélyi Margit tiszteletére*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar. Komárom. 267–276.
- Klapcsik Sándor 2005. Science fiction és történelem: utópia, szimulákrum, párhuzamos univerzumok. *Prae* 3: 16–27.
- Livius, Titus 1982. *A római nép története a város alapításától*. Ford. Kiss Ferencné – Muraközy Gyula. Európa. Budapest.
- Madics Erika 2007. *A 12–18 éves fiatalok olvasási, könyvtárhasználati és szabadidős szokásai a Szabadhegyi Közoktatási Központban*. URL: www.gykszekcio.eoldal.hu/file/26/magdice.doc (Letöltve: 2017. június 17.)
- Manxhuaka Afrodita 2016. Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek. *Iskolakultúra* 6: 67–68.
- NAT = *Nemzeti alaptanterv, 10660-10679*. URL: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (Letöltve: 2017. június 17.)
- Plonický Tamás 2016. Elköteleződve – A házi olvasmányok problematikája. In: Tóth Péter – Makó Ferenc – Varga Anikó (szerk.): *VI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia. Tanulmánykötet*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ. Budapest. 488–505.
- RMOP I. = *Romániai magyar oktatási program 5–8*. URL: <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/5-8.pdf> (Letöltve: 2017. június 17.)
- RMOP II. = *Romániai magyar oktatási program 9–10*. URL: <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/9-10.pdf> (Letöltve: 2017. június 17.)
- RMOP III. = *Romániai magyar oktatási program 11*. URL: <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/11.pdf> (Letöltve: 2017. június 17.)
- RMOP IV. = *Romániai magyar oktatási program 12*. URL: <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/12.pdf> (Letöltve: 2017. június 17.)
- Roberts, Andrew 2006. Bevezető. In: Uő. (szerk.): *Mi lett volna, ha...?[fejezetek a meg nem történt világtörténelemből]*. Corvina. Budapest.
- ROP I. = *Revideált oktatási program az általános iskolák számára*. URL: <https://www.minedu.sk/data/att/7508.pdf> (Letöltve: 2017. június 17.)
- ROP II. = *Revideált oktatási program a nyolcosztályos gimnáziumok számára*.

- URL: <https://www.minedu.sk/data/att/7975.pdf> (Letöltve: 2017. június 17.)
- ROP III. = *Revideált oktatási program a szakközépiskolák számára.* URL: <https://www.minedu.sk/data/att/7522.pdf> (Letöltve: 2017. június 17.)
- ROP IV. = *Revideált oktatási program a négyéves gimnáziumok számára.* URL: <https://www.minedu.sk/data/att/7930.pdf> (Letöltve: 2017. június 17.)
- Rosenfeld, Gavriel D. 2005. *The World Hitler Never Made: Alternate History and the Memory of Nazism.* Cambridge University Press. Cambridge.
- Rosenfeld, Gavriel D. 2007. Miért a kérdés, hogy „mi lett volna, ha?” Elmélkedések az alternatív történetírás szerepéről. Ford. Szélpál Lívia. *Aetas* 1: 147–160.
- Sánta Szilárd 2009. A jelen mintázatai. *Opus* 2: 33–40.
- Sánta Szilárd 2012. *Mesterséges horizontok: Bevezetés a kortárs sci-fi olvasásába.* Parazita könyvek 7. Liliium Aurum. Dunaszerdahely.
- Spedo, Giampaolo 2009. *The Plot Against the Past: An Exploration of Alternate History in British and American Fiction.* URL: http://paduaresearch.cab.unipd.it/1463/1/giampaolo_spedo_plotagainstthepast.pdf (Letöltve: 2017. június 17.)
- Stockwell, Peter J. 2000. *The Poetics of Science Fiction.* Longman. New York.
- Takács Gábor – Szilárdi Réka 2010. A Mein Kampf, a Ji King és a telefonkönyv. In: Szilárdi Réka (szerk.): *Ütköző világok: Tanulmányok Philip K. Dick műveiről.* Liliium Aurum. Dunaszerdahely. 33–55.
- Winthrop-Young, Geoffrey 2009. Fallacies and Thresholds: Notes on the Early Evolution of Alternate. *Historical Social Research* 2: 99–117.

Abstract

What would have happened if... ? Alternative history guide (pocketbook chapter)

The packetbook chapter deals with one of the most prominent genres of speculative fiction – alternative history. It describes its interdisciplinary characteristics: its connection with physics, philosophy and history. It also focuses on its important property that even though it deals with an envisioned alternative past, it primarily depicts our own present with its challenges.

The core of the chapter consists of Philip K. Dicks opus, *The Man in the High Castle*, which initiated the renaissance of British allohistoricism. The work is relevant for teaching literature mainly because of its postmodern narrative, openness, fragmented nature, and intertextuality. The fact that it gives voice to the suppressed and those marginalized, and its playfully ironic relation to history also make it an interesting and motivating material.

Thus the work functions as a lesson plan; it is an essential part of a continuously expanding literature packetbook, which discusses the allohistoricism genre and provides hermeneutical and drama-pedagogical exercises as well as tasks which aim at improving writing skills.

The packetbook chapter is based on our paper *Mi lett volna, ha Magyar földön Afrikában...* (What would have happened, if. On Hungarianland in Africa...), published in volume 2014/1 of the journal *Partitúra*.

Abstrakt

Čo by bolo, keby...? - Príručka k alternatívnej histórii (krabičkovovo-učebnicová kapitola)

Táto krabičkovovo-učebnicová kapitola sa zaoberá s jedným z najvýznamnejších žánrov špekulatívnej fikcie: s alternatívnou históriou. Zmieni na jej interdisciplinárne vzťahy s fyzikou, filosofiou a históriou, a diskutuje aj o tom, že hoci tento žáner tvorí úplne inú minulosť, aká je naša, predsa aj tak odzr-

kadľuje výzvy nášho sveta.

V ohnisku kapitoly je umiestnený román Philipa K. Dicka, Muž z vysokého zámku, ktorý vygeneroval renesanciu alternatívnej histórie, a ktorý so svojou postmodernou naratívou, otvorenosťou, fragmentálnosťou, intertextualitami, tým, že chce hovoriť aj o naj slabších a utláčaných z periferie, a ktorý so svojim hravo-ironickým vzťahom k histórii sa stane zaujímavým a vhodným aj vo vyučovaní literatúry.

Prácu preto môžeme pochopiť aj ako hodinový plán, alebo ako časť novej, inovatívnej „krabičnej“ učebnice, ktorá priblíži alternatívno historickú literatúru z hľadiska hermeneutiky, dramatickej pedagogiky a kreativity s rôznymi cvičeniami.

Táto krabičkovo-učebnicová kapitola bola napísaná podľa našej predchádzajúcej vedeckej štúdie s názvom Čo by bolo keby? Na maďarskom území v Afrike (Mi lett volna, ha. Magyar földön Afrikában...), ktorá bola publikovaná v prvom čísle literárnovedeckého časopisu Partitúra, v roku 2014.

BEREGSZÁSZI PÁL RAJKÖNYVE A TÖRTÉNETI TANKÖNYVKUTATÁS FÓKUSZÁBAN

1. Bevezetés

Peter Weinbrenner szerint a tankönyvkutatás kontextuskutatás. Komplex modellje szerint a tankönyv értelmezhető folyamatként, produktumként vagy szociális tényezőként. A produktumorientált tankönyvkutatás szerint a tankönyv az oktatás és a vizuális kommunikáció egy eszköze, aminek tartalma hosszsmetszeti (történeti) és keresztmetszeti (összehasonlító) dimenzióban vizsgálható. Ezek irányulhatnak tudományelméleti, szaktudományi, szakdidaktikai, neveléstudományi és kivitelezési (könyvészeti) kérdésekre (idézi F. Dárdai 1999).

Gerd Stein a tankönyvkutatást kiemelte a pedagógia szűk világából és egy tágabb, iskolapolitikai keretrendszerbe helyezte. Szerinte a tankönyveket három szempont szerint lehet vizsgálni, információhordozóként (tartalmi dimenzió), didaktikai alapelvek szerint készült, oktatási – nevelési folyamatba ágyazott taneszközként (pedagógiai dimenzió) és társadalompolitikai viszonyok között ható kommunikációs eszközként (iskolapolitikai dimenzió) (idézi F. Dárdai 1999).

Stein modelljét követve Simon Szabolcs részletesebben is kifejti a tankönyvelemzés szempontjait: tudományosság, logikus felépítés, struktúra, a tematikus egységek és a tanórák összhangja, az elsajátíthatóság eszközei, életkornak és tudásszintnek való megfelelés, nyelviség (Simon 2014).

A fenti három megközelítésmódot figyelembe véve jelen tankönyvkutatásunk célja a szakképzésben alkalmazott rajztankönyvek fejlődéstörténetének bemutatása. Egy-egy tanulmányban valamely meghatározó munka elemzésére, értékelésére vállalkozunk. Jelen munkánkban Beregszászi Pál 1822-ben megje-

¹ Selye János Egyetem TTK Neveléstudományi Tanszék

lentett *A' rajzolás tudományának kezdete* (sic!) című munkáját helyezzük történeti keretbe, majd adunk áttekintést és értékelést a munkáról.

Ha abból az alapvetésből indulunk ki, hogy a tankönyv kortörténeti dokumentum, akkor vizsgálatunk szempontjai a következők lehetnek.

- A tankönyv oktatáspolitikai háttérének bemutatása (képzési, tantervi, tantárgyi kapcsolat történeti dimenziói).
- A tankönyv szerzője munkásságának áttekintése.
- A tankönyv szaktudományi elemzése.
- A mű szerkezete és tartalmi felépítése.
- A tankönyv szakdidaktikai vizsgálata.
- A tankönyv pedagógiai értékelése.

2. Oktatáspolitikai háttér: Az első vasárnapi rajziskolák

A Mária Terézia (1717–1780; 1741-től magyar királynő) által 1777-ben kiadott tanügyi rendelet, a *Ratio Educationis* jelentősége óriási, ugyanis először helyezte állami szabályozás alá az oktatásügyet. A felvilágosult abszolutizmus ideológiájából eredeztethető az az uralkodói szándék, hogy az iskolák feladata a közjó szolgálata, és ebből kifolyólag az állam jogot formálhat az iskolarendszer szerkezetének, a tananyag tartalmának és az oktatás szereplői feladatainak meghatározására. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy a Ratio még nem számolt a szakképzéssel, ám bár az is igaz, hogy az alapkészségek oktatása mellett fontosnak tartotta a gyakorlati ismeretek oktatását is. Fontos kiemelni még egy tényt, ami erősen rányomta a bélyegét a szakképzés fejlődésére, nevezetesen azt, hogy a *Ratio Educationis* tankötelezettséget nem írt elő, az majd csak az Eötvös József-féle népoktatási törvényben fogalmazódik meg először (1868), de a gyakorlatban megvalósulni is majd csak Trefort Ágoston minisztersége (1872–1888) idején fog.

A szakképzés gyakorlati terepe a középkortól kezdve a céhek voltak. A gyakorlati képzés mellett 1776-ban Pozsonyban, majd 1778-ban Székesfehérváron és Kolozsváron is megindult az elméleti iparos-képzés. Ezek voltak az első vasárnapi rajziskolák, gyakorlatilag itt folyt az első elméleti szakképzés. A kolozsvári városi tanács például rendeletben kötelezte bizonyos céhek (ács, lakatos,

kőműves) mestereit, hogy inasait, legényeiket a piaristák által működtetett ipari tanfolyamokra járassák, ahol a mesterségük végzéséhez szükséges ismereteket sajátíthatták el. A tanfolyamot a líceum rajztermében tartották, melyet gépészeti, építészeti modellekkel (fa és gipsz) szerelték fel.

A vasárnapi rajziskolák felállítását és az inasok általi látogatását az 1783-ban kiadott királyi rendelet írta elő. „Az iparos eleget tud, ha azt, ami foglalkozásához tartozik, a papíron egyszerű vonalakkal úgy tudja ábrázolni, hogy más is megértse” (Vig 1932). Ezen kívül az elemi iskola minden olyan negyedik osztályos tanulója számára kötelezővé tette a rajztanulást, akik műszaki pályára készültek. Ez a rendelet tekinthető a rajzoktatás első tantervének, „vezérfüzetének”. Rögzítette a tantárgy oktatásának célját, tartalmát, az oktatandó ábrázolási módokat és az alkalmazandó oktatási módszereket. Erről később még lesz szó.

1786-ban a pozsonyi tankerület főigazgatójának, Prónay Gábornak (1748–1811) a javaslatára újabb udvari rendelet látott napvilágot. Ennek értelmében, azokban a városokban, ahol rajziskola működött egyetlen olyan céhlegény (pl. kőműves, kőfaragó, kocsigyártó, lakatos, arany-, és rézműves) sem válhatott mesterré, aki nem tudta bizonyítvánnyal igazolni, hogy legalább egy évig rajzoktatáson vett részt. Prónay gyakorlatilag az elemi oktatás részévé kívánta tenni az elméleti iparos-oktatást.

II. József (1741–1790; 1780-tól magyar király) uralkodásának végére több helyütt megindult a rajziskolák szerveződése, például Győrött Révai Miklós, Kassán Simai Kristóf, Selmecbányán Mayer Antal, Budán Sigwarth József vezetésével.

Mivel II. József a halálos ágyán a rajziskolák kötelező alapítására vonatkozó rendeletét is visszavonta, ezért II. Lipót (1747–1792; 1790-tól magyar „kalapos” király) kétévnyi uralkodása alatt sajnos hanyatlani kezdtek a rajziskolák, az inasok elhanyagolták a tanfolyamok látogatását. I. Ferenc (1768–1835; 1792-től magyar király) uralkodása kezdetén 1795-ben két udvari rendelettel igyekezett orvosolni a bajokat. Az első rendeletben három évfolyamossá tette a rajziskolákat. Az első osztályban a rajzeszközök használatát és a szabadkézi rajzolás elemeit kellett elsajátítaniuk és begyakorolniuk a tanulóknak. A második osztályban azokat az iparosokat képezték, akik mérővesszővel (colostokkal) dolgoztak, míg a harmadikban azokat, akik a díszítő rajzolásban akarták ma-

gukat továbbképezni, vagyis egyfajta szakosodás is megfigyelhető volt a vezérkönyvben.

A második rendelet pénzbírság terhe mellett kimondta, hogy azokban a városokban, ahol népiskola és rajziskola is működött, a szakmák egy jól meghatározott körében (pl. kőműves, kőfaragó, lakatos, asztalos, esztergályos) inas csak az lehetett, aki a negyedik elemi osztályt sikeresen befejezte, és a rajziskolát egy évig látogatta, vagyis kimondta, hogy a rajzi ismeretek elsajátításának előfeltétele az alapvető készségek elsajátítása. A rendelet kimondta azt is, hogy azok az inasok, akik nem végezték el a négy elemi vasárnapi ismételőiskolákban fejlesszék hiányzó készségeiket, és majd csak azt követően látogassák a rajziskolákat. A vidéki inasnak és legénynek is bizonyítvánnyal kellett igazolnia, hogy elsajátították a megfelelő rajztudást. Ugyanakkor nekik lehetővé tették a rajzi ismeretek magánúton való elsajátítását, továbbá a 4. évfolyam elvégzését sem tették számukra kötelező érvényűvé.

Több rajziskola is kifogásolta, hogy a rendelet nem szabályozta a második, ipari osztály tananyagát, továbbá hiányolta a mintalapok és a rajztanmenetek központi kiadását. Schalte János bécsi rajzmester már 1787-ben hangsúlyozta, hogy iparáganként különböző rajzmintasorozatok kézzel való kidolgozása igen költséges (3 forint/rajzminta), azonban időnként még az alapismeretek elsajátítására sem alkalmas. Sőt, meg van a veszélye annak is, hogy a teljes gyűjtemény egy idő múlva elavulttá válik. Éppen ezért célszerűbb olyan kisméretű mintarajzok készítése, melyek a tanulók kezébe adhatók és ezek alapján a rajz elemeit fokozatosan sajátíthatják el. Az 1783-ban kiadott rendelet ugyan szakmacsoportonként meghatározta a tananyag tartalmát, de mint a fenti példák is igazolják, azokhoz mintalapok központilag nem kerültek kidolgozásra. A rendelet értelmében például a lakatosoknak és a kovácsoknak szétszedett és összeállított lakatok, lépcső- és erkélyrácsok, ablak- és kapurácsok, fogaskerekes hajtások és a legkülönfélébb kéziszerszámok ábrázolását kellett volna elsajátítaniuk a mintarajzok alapján, amik viszont nem álltak rendelkezésre. Éppen ezért több rajztanár, például Beregszászi is maga készítette mintarajzait, amelyek rajzfüzeteivel együtt a Tiszántúli Református Egyházkerület Nagykönyvtárában ma is hozzáférhetők.

Azonban a háromosztályos rajzoktatás csak papíron létezett, mert a gyakorlatban kezdő és haladó csoport indult el az ipari csoport rovására. Így az ipari

jellegű rajzoktatás kissé háttérbe szorult. Több rajziskola viszont (pl. temesvári, nagyvárad, nagykárolyi) a tankerület igazgatójánál kiharcolt bizonyos támogatásokat, például a legszükségesebb rajzeszközök beszerzését.

A mintarajzok másoltatása mellett Prónay Gábor új módszert vezetett be, testmodelleket alkalmazott az oktatásban. E geometriai modellek elkészítésébe be kívánta vonni a jobb képességű tanulókat is, ami új utat jelölt ki a rajztanításban, a testmodell utáni szabadkézi rajzolást.

A szakelméleti oktatásnak is komoly lökést adott az 1790–91-es országgyűléssel indult, úgynevezett nemzeti ébredés kora, amikor is markánsan megfogalmazódott az önálló magyar gazdaság igénye, ami elképzelhetetlen volt szakmai oktatás nélkül.

Végül is elmondható, hogy a XVIII. század végére a céhekben folyó gyakorlati oktatás mellett felismerték az elméleti szakképzés fontosságát is, amely tananyagát tekintve a rajz volt. Létrejöttek az első vasárnapi rajziskolák, melyek működése rendezetlenül szabályozott volt, azonban nem probléma nélküli. Még legalább 80 évnek kellett eltelnie ahhoz, hogy országosan jól működő szakképzésről és benne rajzoktatásról beszélhessük. Ez akkor történt meg, amikor a céhipar helyét fokozatosan átvette (1872. és 1884. évi ipartörvények közötti időszak, Trefort minisztersége) a gyárpar.

3. A debreceni rajziskola és Beregszászi Pál munkássága

Az elméleti szakképzésben új fejezetet nyitott az 1806-ban kiadott második *Ratio Educationis*, ami I. Ferenc uralkodásának idejére esett. Ez az oktatási dokumentum a tanoncoktatást az elemi iskola keretei között képzelte el, ugyanis a városi elemi iskolák utolsó évfolyamán a kézműves és kereskedelmi ismeretek elsajátítását is lehetővé tette.

Ahhoz, hogy jobban megértsük a korabeli ipari viszonyokat, érdemes egy pillantást vetnünk a pesti iparosok számára és összetételére. 1807-ben a pesti városi tanács 1416 önálló céhbéli iparos mestert és kereskedőt, 3472 segédet és 974 tanoncot tartott nyilván. A város lakossága ebben az időben már meghaladta az 50 ezer főt. A rajzolást igénylő, főként építészeti és gépészeti mesterségek inasai a pesti iparrajziskolában tanultak. Ugyanebben az évben,

Debrecenben 2524 céhbeli mestert, 892 céhlegényt és 861 inast tartottak nyilván (Vig 1932).

A debreceni városi tanács felismerte, hogy minden olyan szakmában, amelynek alapja a rajz csak úgy lehet igényes, esztétikus munkát elvárni a mesterektől, ha tanoncként elsajátították a rajzolás tudományát. Ez gyakorlatilag a tervezés fázisát jelentette a tényleges gyártás előtt.

„... valameddig jó és értelmes Rajztanítóknak szűkiben lesz a haza és valamíg népesebb városokban Rajz Oskolák nem állíthatnak: addig a szép mesterségnek terjedését remélni nem lehet, hogy azt eleve tanulhassák és gyakorolhassák...” (Debrecen város tanácsának az udvari kamarához írt levele, 1810)

A debreceni rajziskolában kötelező volt a rajzoktatás a fazekasoknak (1800-tól), az építészeknek (1801-től), a rézmetszőknek (1803-tól) stb., valamint a Református Kollégium és a Piarista Gimnázium diákjainak. 1820-tól már az asztalosoknak, lakatosoknak, ácsoknak, kőműveseknek, rézműveseknek, bádogosoknak, sárgarézöntőknek, szíjgyártóknak, kerékgyártóknak, fazekasoknak, takácsoknak és molnároknak is előírták a rajziskola látogatását. A debreceni rajziskolának olyan elismert rajztanárai voltak ebben az időben, mint 1800 és 1811 között Sárvári Pál (1765–1846), 1811 és 1819 között Kiss Sámuel (1781–1819), illetve 1819 és 1858 között Beregszászi Pál (1. ábra). E három tanár rengeteget tett a hazai rajzoktatás fejlesztéséért. Szükségesnek tartották tanítványaik tanulását tankönyvvel támogatni. Jelen munkában Beregszászi Pál első rajzkönyvét kívánjuk bemutatni (Dunka, 2001).



1. ábra. Beregszászi Pál (1790–1865) (Forrás: http://www.beregszaszi-debr.sulinet.hu/iskola/images/beregszaszi_pal.gif; letöltve: 2017. szeptember 19.)

Beregszászi 1797 és 1811 között a debreceni kollégium diákja volt. Valószínűleg már ekkor megismerkedett a rézmetszetek készítésével, hiszen bátyja ebben az időben készítette metszeteit Sárvári Pál rajzkönyvéhez, illetve az sem kizárt, hogy Sárvári tanította őt. A műszaki érdeklődésű Beregszászi Pál 1811-ben beiratkozott a pesti egyetem mérnöki karára, ahol 1814-ben szerzett diplomát. Az egyetemi évek alatt volt módja gyakorolni a szabadkézi rajzolás és a rézmetszést. Ez utóbbira kiváló lehetősége nyílt, hiszen közelebbi ismeretségbe került a kor legkiválóbb térképszerkesztőjével és rézmetszőjével, Karacs Ferencel, akinek biztatására és támogatásával Bécsben tanult tovább. Ezt követően visszatért Debrecenbe, ahol földmérő mérnökként dolgozott, majd 1819-ben megpályázta a Kiss Sámuel korai halála miatt megüresedett állást a rajziskolában, s ezzel egy 39 éven át tartó eredményes pedagógiai munka vette kezdetét (Dunka 2001).

Debrecen városa és a kollégium vezetősége egyaránt támogatta munkáját, de ennek ellenére is számos problémával kellett megküzdenie, a mesterek értetlenségével, sőt, ellenállásával, illetve az inasok, legények hanyagságával. Szakértelme, elkötelezettsége a debreceni rajziskolát az ország egyik legjobbjává emelte. A kollégium diákjai naponta 11 és 12 óra között, a piarista gimnázium tanulói kedden és csütörtökön délután, míg az inasok vasárnap vettek részt rajzoktatásban. Tanítványainak száma a közel 40 év alatt több ezerre tehető. Számos fiataalt indított el a mérnöki pályán, valamint sok kiváló építőmester, ács, asztalos tőle tanulta meg az igényes és szép munkát.

Beregszászi Pál tanítványai számára hét tankönyvet készített az építészet és a rajzolás oktatásához, elmondható, hogy minden könyvét a gyakorlatiasság jellemezte.

- *Építés tudományának azon része, melyben az Építésre teendő költségeknek számbavevése adódik elő* (1819) – építőmestereknek írt könyv
- *A' Rajzolás tudományának kezdete* (1822) – tanítványai számára írt tankönyv
- *A szabad kézzel való rajzolás tudományának kezdete* (1823) – tanítványai számára írt tankönyv
- *Az építés tudományának azon része, melyben az épületeknek erős és alkalmas volta adódik* (1824) – szakkönyv
- *Az építés tudományának azon része, melyben az épületekre teendő fedelelek*

ismerete és rajzolása adatik elő (1846) – ácsanoncok számára írt tankönyv

- *A tárgyaknak a látás tudománya szerinti ismertetése és rajzolása* (1859) – tanítványai számára írt tankönyv
- *Az építés tudományának azon része, melyben az épületek ékítésére szolgáló oszloprendek ismertetése és rajzolása adatik elő* (1863) – klasszicista stílusú művészi ábrázolások

1810 után Debrecen mellett más városokban is kezdeményezték a rajziskolák megalapítását. Például 1818-ban a marosvásárhelyi Borosnyai Lukács János három évfolyamos ipariskola tervével állt elő, melyben alapvető jelentőséget tulajdonított a rajztanításnak. Még nagyobb volt az igény az iparos képzésre a tradicionálisan német anyanyelvű szászok körében. Liedemann Márton löcsei tanár a mezőgazdasági, a kereskedelmi és a technológiai ismeretek oktatása mellett a rajz oktatását is szorgalmazta a polgári iskolákban (Vig 1932).

A debreceni rajziskola 1877-ben szűnt meg, ipariskolaként működött tovább. Ezt megelőzően Beregszászi Pál rajztanári munkáját 1859-ben Kleiber Károly vette át, majd őt követően 1871 és 1877 között két rajztanára is volt az iskolának, Domokos Kálmán és Kallós Kálmán.

4. A tankönyv szaktudományi elemzése

A rajzoktatás szaktudományi hátterét az ábrázoló geometria adja.

Az ábrázoló geometria egyidős a műszaki tudományokkal, azon belül is a legősibbel az építészettel. Egyiptomban az egyik falfelületen a szomszédos Ízisz-templom homlokzatát ábrázolták elől- és oldalnézetben, felére kicsinyítve.

A látás és ábrázolás, s azon belül is a perspektíva törvényszerűségeinek vizsgálata Leonardo da Vinci (1452–1519) és a magyar származású Albrecht Dürer (1471–1528) nevéhez fűződik.

Leonardo da Vinci *A festészetéről* című munkájában az alábbiakat fogalmazza meg: „Tanulja meg az ifjú először a Perspektívát; ezután a dolgok arányait; majd jó mesterek keze után kell rajzolnia, hogy hozzászokjék a szép testrészekhez; egy ideig tanulmányozza a különböző mesterek kezétől származó műve-

ket, majd szokják hozzá a gyakorlati tevékenységhez, s fogjon művészi munkájához” (Leonardo 1973: 47).

Dürer az 1525-ben megjelent *A mérés tankönyve* című könyvében pedig így ír: „... a szemből kiinduló összes vonal (a látósugarak) mind egyenes és távolodik egymástól, a látáson pedig egy kúpot értünk, amelynek teteje, vagyis csúcsa a szemben van.” „... azokat a dolgokat, amelyeket nagyobb szög alatt látunk, nagyobbbnak látjuk” (Dürer 1982: 240).

Dürert követően több mint 250 évig a perspektivikus ábrázolás a meghatározó közlési mód mind a művészetekben, mind pedig a műszaki életben. Az ipari forradalom (1769–1850) által kibontakozó gyáripar azonban már olyan ábrázolásmódot igényelt, ami könnyebben lehetővé tette a dokumentálhatóságot, és ez által a gyárthatóságot.

Gaspard Monge (1746–1818) volt az első, aki felismerte, hogy a rajz meghatározó szerepet kell, hogy játsszon a műszaki tervezésben, ezért kiharcolta, az ábrázoló geometria kerüljön be az *École Normale*, valamint az *École Polytechnique* tantárgyai közé. Az előző intézményben tanított, míg az utóbbinak az igazgatója is volt. Tankönyvek nem lévén előadásait a diákok szerkesztették és jelentették meg. 1799-ben két fontos könyve jelent meg így, a *géométrie descriptive* (ábrázoló geometria) és a *feuilles d’analyse appliquée á la géométrie* (geometriára alkalmazott analízis). Az előbbi olyan ábrázolási módszert mutatott be, ami a háromdimenziós testek kétdimenziós síkban való megjelenítésére szolgált. Egyetlen papírlapra rajzolta a test vetületeit, elől-, felül- és oldalnézetben. A másik kötetben megalapozta a háromdimenziós geometria algebrai módszereit. Új eljárásai forradalmasították a mérnöki tervezőmunkát.

„Ahhoz, hogy a pontot a térben ábrázoljuk, a pont helyzetét a tér más, ismert helyzetű tárgyaihoz kell viszonyítani. Mindennapos használatra ezeknek a tárgyaknak a lehető legegyszerűbbeknek és legkönnyebben elképzelhetőeknek kell lenniük” (Monge 1795, idézi Tóth Béláné 2008).

Rájött, hogy célszerű a pont helyzetét a pontnak három egymásra merőleges síktól mért távolságaival megadni, ahogyan azt korábban a koordinátageometriában is tették. „Az ábrázoló geometriában ezt tovább egyszerűsíthetjük és a kivetítés segítségével három sík alkalmazása helyett elegendőnek találunk két síkot. A pont vetítése egy síkra a pontból a síkra bocsátott merőlegessel definiálható” (Monge 1795, idézi Tóth Béláné 2008).

Másféle utat követett William Farish (1759–1837), a Cambridge-i egyetem kémia és természetfilozófia tanára. Négy kötetes művének utolsó két részében géptervezéssel és vízgépészeti berendezésekkel foglalkozik. Az oktatás során szemléltetés céljából valódi gépelemeket használt, de nagyobb szerkezeteket már nem tudott bemutatni, ezért rajzokat készített, amik alapján a modellek már elkészíthetők voltak.

„Készíthettem volna a rajzokat merőleges vetítéssel is, de ez a módszer több problémát vet fel. Az ilyen rajz nem lenne érthető a gyakorlatlan szem számára, s még a rajzolóknak is nagyon tökéletlenül mutatja meg azt, ami a legalapvetőbb, a gépek különböző részeinek kapcsolatát. Az ortografikus (merőleges) vetítés előnye a valódi méretek megmutatásában van.” (Farish 1822, idézi Tóth Béláné 2008)

„Az izometrikus ábrázolás az egyenes vonalakat, melyek a három alapirányba mutatnak, ugyanolyan léptékben tünteti fel. Az ilyen vonalak által alkotott derékszögek a rajzon 60° -osak, vagy annak pótszögei” (Farish 1822; idézi Tóth Béláné 2008).

A fentiek alapján elmondható, hogy Beregszászi könyvének megjelenéséig a főbb ábrázolási rendszerek (perspektivikus, axonometrikus, vetületi) kialakultak és az ipari forradalom nyomán általánosan ismertekké váltak Nyugat-Európában. A Habsburg Birodalomban azonban e változások csak elég korlátozottan éreztették hatásukat, azok is leginkább csak a nyugati tartományokban (Ausztria, Csehország). Majd csak a második ipari forradalom hozott igen jelentős fellendülést a Monarchiában, így a Magyar Királyságban is, 1870 és 1914 között.

Mivel Beregszászi Pál is Bécsben tanult, illetve nyilván ismert volt előtte Sárvári Pál munkássága, ezért nem meglepő, hogy tankönyveiben az izometrikus ábrázolást leszámítva az ábrázoló geometria legfontosabb témakörei viszszaeszközöttek.

5. A tankönyv szakdidaktikai vizsgálata

Nézzük ezek után a korabeli tantervi szabályozást. Az első rajztervet 1783-ban adták ki. Ez a rendelet szabályozta a rajzoktatás tartalmát és az al-

kalmazandó oktatási módszereket is. A rajztananyagot négy részre bontotta: a rajzeszközök használata, a mértani rajz (ma inkább síkmértani szerkesztéseknek neveznénk), a térbeli hatású ábrázolás (perspektivikus ábrázolás, vetett árnyék megadása) és a szakmától függő tárgyak ábrázolása (a ma használatos neve szakrajz). Fontosnak tartotta a szabadkézi rajztechnikát, melynek fejlesztésére alkalmasnak tűntek az építészeti díszítő elemek.

A térbeli hatású ábrázoláshoz eleinte egyszerű (kocka, hasáb, henger, kúp), majd pedig összetettebb geometriai formákat használtak. A szakmafüggő rajzok készítésénél elsősorban a meglévő rajzok másolását, majd pedig nagyítással, illetve kicsinyítéssel való ábrázolásának módszerét alkalmazták.

A rendelet a tananyagot öt tanfolyamba szervezte:

- Egyenes vonalak, szögek, geometriai formák, építészeti minták rajzolóval és körzővel. Rajztechnika: tus és ecset. Léptékek használata.
- A díszítésben használatos levélformák szabadkézi rajzolóval. Mértani testek és építészeti formák térbeli hatású ábrázolása, árnyéktechnika. Rajzok másolása.
- Mértani testek és építészeti formák, oszlopok térbeli hatású ábrázolása. Árnyéktechnika. Oszloprendek ábrázolása.
- Építészeti és térképészeti rajzok másolása, kicsinyítése, nagyítása.
- Távlattan: a térbeli elhelyezkedés érzékeltetésének eszközei.

Mint azt a fentiek is bizonyítják a rajzoktatás eleinte az ábrázoló geometriát, továbbá az építészeti formák ábrázolását helyezte a tananyag középpontjába. A tanfolyamok végén a tanulóknak képességeik figyelembe vételével „vizsgarajzot” kellett készíteniük, melyek kiértékelését a rajztanítónak fel kellett terjesztenie a rajziskolák főigazgatójának (mai szóhasználattal szakfelügyelőnek). Ennek az értékelésnek ki kellett terjednie a rajziskola leltárára, az oktatás színvonalának fejlesztéséhez szükséges eszközök körére is. A tanítók mintalapjait pedig a bécsi Szépművészeti Akadémiához kellett felterjeszteni, ahol elbírálták azokat.

Az 1806-ban kiadott második *Ratio Educationis* nyomán a két- és háromtanítós népiskolában tanított mértan és rajz tananyag oktatásához egy 1780 és 1840 között folyamatosan kiadott német nyelvű könyvet használtak, melynek címe: *Anleitung zur Meßkunst zum Gebrauche der Nationalschulen im Königrei-*

che Ungarn und den damit verbundenen Staaten.

Az első rajzterv tartalmilag korszerűnek volt mondható és a tananyag elrendezésében a comeniusi elvek érhetőek tetten. Az oktatás céljaként fogalmazódott meg a mesterségek művelésére felkészítő, praktikus szemléletmód. Érdemes még megemlíteni azt a korabeli „vívmányt” is, hogy a tankönyv magyar nyelven íródott.

S nem szabad arról sem elfeledkeznünk, hogy Beregszászi valamennyi művének megjelenése a nyelvújítás korára esett (1770–1872). A nyelv formálódásának folyamata művei nyelvezetének alakulásán is megfigyelhető. Elsőként a hármas nyelviség említendő, ugyanis az új fogalmakat többnyire németül, néha latinul is megadta. Például: „Óldalról való Rajz” – Aufriess, „Fundamentom Rajz” – Grundriess, „Vetett árnyék” – Schlagschatten, „Világosság” – Licht, Lux, „Árnyék” – Schatten, Umbra.

Nem kizárt, hogy a szaknyelv magyarosításában Beregszászi is aktív szerepet vállalt. Érdekesen alakult a gúla, illetve a kúp elnevezésének használata.

Gúla: „három szegletű Kúp”

Kúp: „kerek Kúp”

A geometriai fogalmakat nagy kezdőbetűkkel írta következetesen végig az egész tankönyvön. Másrészt megemlítendő a mű egyedi nyelvezete, amit az alábbi példa is jól szemléltet.

„Mínthogy a’ Hengert úgy nézhetjük mint véghetetlen sok oldalokból össze tett Hasábot, annál fogva azok rajzolásának Törvénnyei szerént lehet legkönnyebbenn ezt is lerajzolni, még pedig a mint az elébbeni §-ba a’ nyóltz oldalú Hasábot lerajzoltuk, azon módonn a’ Hengert is lerajzolhatjuk, tsak hogy már az oldalait nem egyenes hanem görbe líniákkal kötjük össze, melynél fogva a’ vége nem hosszas nyóltz szegeletet: hanem hosszas Kalika Lapot formál” (Beregszászi 1822: 94–95).

6. A mű szerkezete és tartalmi felépítése

Vizsgálatunk tárgya, Beregszászi Pál *A’ rajzolás tudományának kezdete* című munkája 116 oldal terjedelmű és 5 táblát tartalmaz. Ez utóbbiak a tankönyvben bemutatott szerkesztéseket illusztrálják és a könyv végén található, ami

megnehezíti a tanulást, de nyilván nyomdatechnikai okok miatt kerültek oda, kihajtható kivitelben. Az I. tábla 25-, a II. tábla 29-féle síkmértani szerkesztés eredményét mutatja be. A III. tábla 11-, a IV. tábla 8-, míg az V. tábla 4-féle árnyékszerkesztés általi térhatású ábrázolásmódot mutat be. E munka méltó folytatása Sárvári Pál fent említett két rajztankönyvének.

Beregszászi munkája négy részre tagolódik.

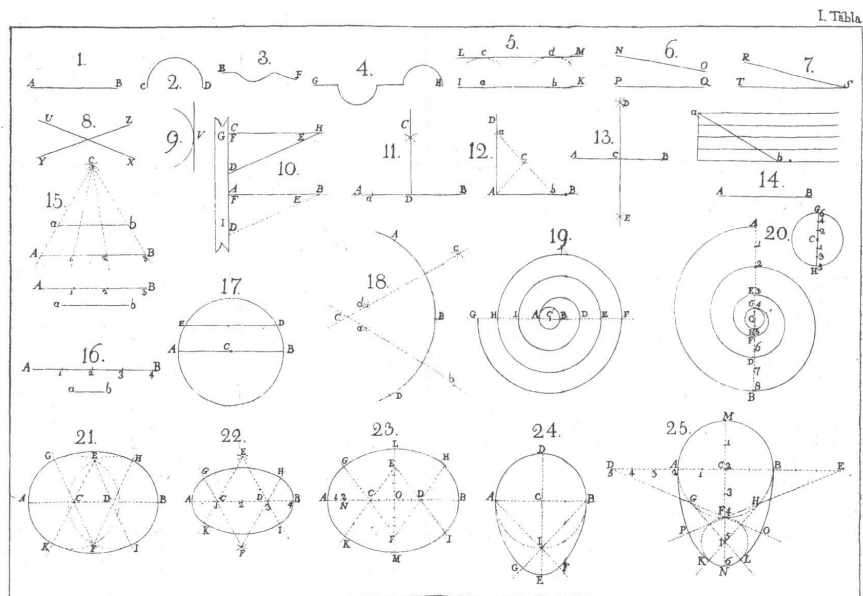
Az első, a Bèvezetés értelmezi a szabadkézi és a szerkesztett („Matematikai Rajzolás”) rajzolást, illetve a „Geometriai” és a „Látszás szerint való” (Perspectiva) ábrázolást. A vizsgált munka a szerkesztett geometriai rajzolásba enged bepillantani. Elsőként ismerteti a rajzoláshoz használható eszközöket, mint például a körzőt (tzirkalom, zirkel, circinus), a ceruzát (plajbász, bleyweis, cerusa), a radírt (gummi, gummi elasticum), a vonalzót (regula, linial).

A tankönyv második része, az első két szakasz a síkmértani szerkesztésekkel foglalkozik, úgymint egyenes, körív, kör rajzolása, párhuzamosok, merőlegek, szögek szerkesztése, illetve ellipszis, spirális, tojásforma, négyzet, téglalap, rombusz, parallelogramma, trapéz, öt-, hat- és nyolcszög szerkesztése.

A tankönyv a táblákon lévő ábrához kapcsolódóan, időnként kissé bonyolultan fogalmazva ismerteti a különféle szerkesztési algoritmusokat. A rajzi betűjelölések és a szerkesztés menetét leíró szövegbeli jelölések teljesen összhangban vannak. A pontok nagybetűvel vannak jelölve és dőlten vannak szedve. A szerkesztés leírására alkalmazott nyelvezetre példaként a kosárgörbét (közelítő ellipszis) használják (2. ábra).

„Olyan hosszú Karikalíniát rajzolni, melynek csak a' hosszúsága két pontok által határozódik meg. Meghuzódik elsőben egy egyenes línia segítségül, I. Táb. 22-dik szám, ezenn meghatározódik a' lerajzolandó karika línia hossza AB , melly hosszúság 4 egyenlő részekre osztódik; e' meglévén a' 2 közbülső rész össze vett hosszúsága a' CD köz, a' Czirkalom lábai közzé vevődik, és ezen CD köz felett, és alatt, a' Czirkalomnak ugyanazon kinyitásával az C és D pontokból, húzódnak egymást elvágó darab görbe líniák, és a' hol ezek egymást elvágják, azon pontokból a' C és D pontonn keresztül húzódnak a' GF , HF , és KE , EI segítő egyenes Líniák; már most letévén a' Czirkalom egyik lábát a' C pontba, kinyitódik az elsőbenn meghatározott A pontig, és húzódik GAK görbe línia; a' másik oldalról pedig a' D pontból a' Czirkalomnak ugyan azon kinyitásával a' HBI darab karika línia, végre ezen karika líniák az F és E pon-

tokból húzott GH és KI darab karika líniákkal összekötődnek” (Beregszászi 1822: 34–35).



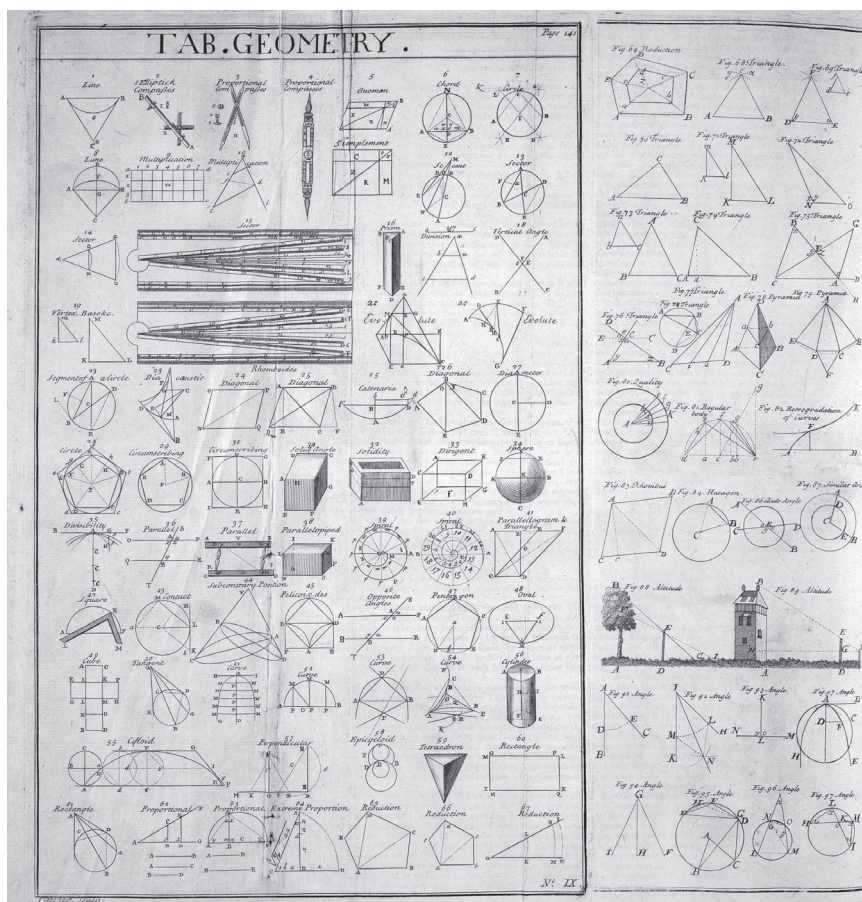
2. ábra. „A’ Líniák, vagy Husszúságok esméretéről és rajzolásáról” (Forrás: Beregszászi 1822)

A harmadik szakasz a kocka, a négyzet-, háromszög-, nyolcszög alapú hasábok, a gúla, a henger, a kúp és a gömb, továbbá néhány építészeti forma vetületi ábrázolásával és árnyék szerkesztésével foglalkozik. Előbb itt is általánosságban foglalkozik a vetületek és árnyékok fogalomrendszerével, illetve keletkezésének törvényeivel.

Ebből ízelítőül szolgál egy példa a vetületek keletkezéséről:

„Hogy tehát a’ Testeknek valóságos formájokat le lehessen rajzolni, szükséges azokat legalább két oldalról nézni, még pedig arról az oldalról, a’ mely felőlünk esik, és feljűlről a’ hogy alá felé nézve láthatni azokat, ’s ennél fogva, hogy azon Testeket a’ rajzolatokban természetesen képzeltezhessük másokkal, szükségesképpenn azon két féle módon kell azokat lerajzolni, ú. m. a’ hogy felállítva vagynak előttünk oldalról, és a’ hogy felyűlről aláfelé nézvénn, szemünkbe tűnnek, mely Madár látás szerént való rajzolásnak is nevezetik.

A' rajzolás tudományának kezdete című tankönyv az 1783-as rajzterv öt tanfolyama közül az elsőt, és részben a másodikat, illetve a harmadikot fedi le. Tartalmilag korszerűnek tekinthető, ami igazolható például az 1802 és 1819 között megjelent *Cyclopædia* enciklopédia geometria táblájával való összevetés révén is (4. ábra) (vö. 2. ábra).



4. ábra. Geometriai szerkesztések

(Forrás: Abraham Rees, 1802–1819 (*The Cyclopædia; or, Universal Dictionary of Arts, Sciences, and Literature*; https://hu.wikipedia.org/wiki/F%C3%A1jl:Table_of_Geometry,_Cyclopaedia,_Volume_1.jpg; letöltve: 2017. szeptember 19.)

7. A tankönyv pedagógiai értékelése

A rajzoktatás korai periódusában nem választható el élesen egymástól a képi közlés két alapvető formájának, az objektív (ábrázolás) és a szubjektív (kifejezés) vizuális formájának a megtanítása. Mivel a *Ratio Educationis* a városi elemi iskolákhoz kapcsolatosan kötelezővé tette a rajziskolák felállítását, így Magyarországon is elindult az intézményesült rajzoktatás. A rajziskolák sokáig az elméleti szakoktatás bázisát jelentették, hiszen Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) nyomán a képzés tartalmát a gyakorlati szükségességből vezették le. E hasznossági célt szem előtt tartva az objektív vizuális közlést helyezték előtérbe. Mivel nem voltak ábrázolási konvenciók, ezért jelentős szerepet játszott a rajz elkészítésében a mester, a rajztanár individuuma. Ezért is játszott olyan fontos szerepet az oktatásban a mintarajzok alkalmazása. Beregszászi Pál is számos ilyet készített. Az egységes mintarajzok kiadására való törekvés a vizuális közlés individuális jellegének csökkentését célozta. A tanoncképzés során fontos szerepet játszott a mintarajzok olvasása, illetve reprodukív elkészítése. A mintarajz-sorozatok kidolgozása, illetve alkalmazása a rajzitanítás módszertani vizsgálatára is utal.

Az első, a debreceni Református Kollégium Nagykönyvtárában őrzött magyar nyelvű rajztankönyvek (1804, 1807) Sárvári Pál nevéhez fűződnek. A tankönyvek alapvetően három kérdéskört dolgoznak fel. Egyrészt az ábrázoló geometria témaköréből bemutatják egyszerűbb síkbeli és térbeli alakzatok ábrázolását, másrészt ismertetik a különböző rajzeszközök (ceruza, szén, kréta, tustoll, stb.) alkalmazásának módszereit, végül az árnyékolási eljárásokba („éles lineázás”, mai nevén vonalkázás, „eldörgölés”, stb.) engednek bepillantást.

A tartalmi kérdéseket tekintve a síkbeli ábrázolás célja a különböző mesteriségbeli díszítő munkák alapmotívumainak megismerése volt. Amíg a térbeli alakzatok ábrázolása kapcsán a perspektivikus, illetve az axonometrikus ábrázolás mind a szobrászatban, mind a festészetben, mind pedig bizonyos kézműves szakmákban is (fázekas, ötvös, esztergályos, stb.) alapvető módszernek bizonyult. A szerző a fokozatosság elvét betartva egyszerűbb síkbeli (egyenesekkel és görbékkel leírt síkmértani szerkesztések), majd térbeli (síklapú testek, forgástestek) alakzatokon (levélminták, lámpás, gyalu, korsó stb.) keresztül juttatta el tanulóit az emberábrázolásig.

Mivel Beregszászi Pál Sárvári Pált és Kiss Sámuel követte a debreceni rajziskola rajztanári állásában, ezért az ő pedagógiai munkásságuk nyilván nagy hatással volt rá.

Vizsgálatunk tárgya, az 1822-ben megjelent tankönyve alapvető munka, ugyanis a manuális rajzok oktatása ma is azokat a pedagógiai elveket követi, amiket Beregszászi ebben a könyvében megfogalmazott. Ragaszkodott a valóság objektív visszatükröződéséhez, utánzásához. „.....egyedül való tziel, hogy a Rajzokat a' Természetet mind formájára, mind színére nézve tökéletesen kövesse, úgy annyira, hogy még a' Rajzolatokhoz nem értő emberek is egy tekintettel elismerjék a' Rajzolásnak tzielját” (Beregszászi 1822: 19).

Ugyanakkor ebben a művében a természetben található tárgyak rajzi megjelenítését már a mértani ábrákból vezette le.

Kiváló rézmetszésű ábrákkal illusztrálta a tankönyvet. Fokozatosan vezette tanulóit az egyszerűbb geometriai formák ábrázolásától a bonyolultabbak felé. Pedagógiai ars poeticája volt, hogy jó szakembereket akart nevelni és nem művészeket. A műszaki rajz segítségével a vonalvezetésre, az arányok betartására, a távlatok megszerkesztésére akarta megtanítani a nagyon vegyes előképzettségű és szorgalmú tanulóit. Könyvének megírását az is inspirálta, hogy céhinas tanítványai gyakran sem írni, sem olvasni nem tudtak. Nyilván a tankönyv magyar nyelvű volta ezzel is összefüggésben lehet (Dunka 2001).

A tankönyv a matematika geometria területe felől, a legegyszerűbb ismeretektől vezeti végig a tanulót a bonyolultabb testek árnyékszerkesztési felé.

Beregszászi Pál volt az első, aki tudományos alapossággal foglalkozott a szakképzéssel. A könyvek tudományos, módszertani, pedagógiai értékei mellett az esztétikai érték sem figyelmen kívül hagyható. Ízlését, hozzáértését dicsérik rajzai, melyeket maga metszett részbe.

A rézmetszés ma már művészeti ágának számít, holott a XVIII–XIX. században gyakorlati hasznossága volt, például a tankönyvek szemléltetéséhez járult hozzá. Hiszen már Comenius (1592–1670) óta tudott volt, hogy az ábrák segítik az ismeretek elmélyítését és az olvasottak megértését. 1650 és 1654 között Sárospatakon tanított, ott írta alapművét az *Orbis pictus*, amiben hitet tett a szemléltető módszer, a tananyag egymásra épülése és az életkori sajátosságok figyelembevételének fontossága mellett. Nem tudhatjuk bizonyosan, hogy Beregszászi olvasta-e Comenius művét, de 1822-ben megjelent munkáját olvasva

a fenti alapelvek megvalósítása könnyen tetten érhetőek.

8. Összegzés

Beregszászi Pál, a debreceni rajziskola tanára igen gazdag és eredményes pedagógiai és tankönyvírói munkásságot hagyott örökül az utókornak. Munkássága a vasárnapi rajziskolák alapításának és a nyelvújítás kibontakozásának időszakára esett. A rajzoktatás e korai periódusában még nem vált külön egymástól a képi közlés két alapvető formája, az objektív ábrázolás és a szubjektív kifejezés.

A tankönyvet kortörténeti dokumentumnak tekintve Beregszászi munkáját a következő szempontok szerint tekintettük át: oktatáspolitikai háttér, a szerző életműve, a tankönyv szaktudományi elemzése, a mű szerkezete, tartalmi felépítése és nyelvi stílusa, a tankönyv pedagógiai és szakdidaktikai értékelése.

Felhasznált irodalom

- Beregszászi Pál 1822. *A' rajzolás tudományának kezdete*. Tóth Ferentz által. Debrecen.
- Debrecen 1810. *Debrecen város tanácsának az udvari kamarához írt levele*. Kézirat.
- F. Dárdai Ágnes 1999. Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra* 4: 44–53.
- Dunka Sándor 2001. Az építészet és a rajz tanítása Debrecenben a XIX. század első felében: Beregszászi Pál munkássága. In: Radics Kálmán (szerk.): *A Hajdú-Bihar Megyei Levéltár évkönyve*. 28. kötet. Hajdú-Bihar M. Lvt., Debrecen. 33–59.
- Dürer, Albrecht 1982. *A festészetről és a szépségről*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Kornis Gyula (szerk.) 1913. *Ratio Educationis. I. kötet. Az 1777-iki Ratio Educationis*. Pedagógiai Könyvtár. Katholikus Középiskolai Tanáregyesület. Budapest.
- Monge, Gaspard 1795. *Geometrie descriptive*. In: Dhombres, J. (ed). 1992.

- L'École normale de l'an III, Leçons de mathématiques*, Laplace, Lagrange, Monge. Dunod. Paris. 267–459.
- Leonardo da Vinci 1973. *A festészetről. A művészettörténet forrásai*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Simon Szabolcs 2014. Szempontok, irányzatok a tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok elemzésével kapcsolatos szlovákiai magyar szakirodalomban. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről*. Terra vydavateľstvo, s.r.o. Bratislava.
- Szterényi József 1897. *Az iparoktatás Magyarországon*. Pesti Könyvnyomda. Budapest.
- Tóth Béláné 2008. *A műszaki ábrázolás fejlődése*. Ponticulus Hungaricus. 12/12. URL: <http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/hidve-rok/abrazolas.html> (Letöltve: 2017. július 09.)
- Vig Albert 1932. *Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben. Különösen 1867 óta*. Magyar Tudományos Akadémia. Budapest.
- Weinbrenner, Peter 1995. *Grundlagen und Methodenproble sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main.

Abstract

The drawing book of Pál Beregszászi in the focus of historical textbook research

Pál Beregszászi, teacher of Debrecen's drawing school, has left a very rich and effective pedagogical and student book writer legacy for posterity. His work fell during the time of the founding of Sunday drawing schools and neologism in Hungary (1770–1872). In this early period of drawing education, two basic forms of visual communication have not yet separated from each other: objective representation and subjective expression.

Considering the history of the student book as a historical document, Beregszászi's work has been reviewed according to the following aspects: ed-

educational policy framework, oeuvre of the author, academic analysis of the student book, structure, content and language style of the work, pedagogical and didactical evaluation of the school book.

Abstrakt

Kniha kresbov Pála Beregszásziho vo fokuse historického výskumu učebníc

Pál Beregszászi, učiteľ debrecínskej výtvarníckej školy zanechal veľmi bohatú a úspešnú pedagogickú činnosť, prácu ako dedičstvo. Jeho práca padla do obdobia zakladania nedeľňajších výtvarných škôl a do obdobia nástupu jazykových reformov. V tejto ranej perióde výučby výtvarníctva sa ešte neoddelili od seba dve základné formy vizuálnej komunikácie: objektívna prezentácia a subjektívne vyjadrenie.

Prácu Beregszásziho, teda učebnicu považovanú za historický dokument sme skúmali z nasledujúcich aspektov: pozadie politiky vzdelávania, autorovo životné dielo, odborná-vedecká analýza učebnice, štruktúra, obsahová konštrukcia a jazykový štýl diela, pedagogické a didaktické hodnotenie učebnice.

ANYANYELVI NEVELÉS A XXI. SZÁZADI SZAKISKOLAI TANKÖNYVEKBEN MAGYARORSZÁGON

1. Bevezetés

Egyetlen középfokú közoktatási intézménynek sem változott annyiszor a neve és tartalma az elmúlt negyven évben Magyarországon, mint a szakmunkásképzőből lett szakiskolának, mely 2015-től szakképzési centrumon belül működő szakközépiskola és szakgimnázium. Közismereti tantárgyaik között a (keret)tantervi előírásoknak megfelelően mindig is megtalálható volt a magyar nyelv és irodalom is, majd ezt váltotta föl a kommunikáció és magyar. Az oktatott tananyag szűkült. Az anyanyelvi nevelés eredménytelensége közismert. Az okok messze vezetnek és meghaladják e tanulmány kereteit. Két kommunikáció és magyar szakiskolai tankönyv egy-egy fejezetének bemutatásával, mely dolgozatom tárgya, segíteni szeretném a tankönyvválasztás gondjával is küszködő szakiskolai magyartanárokat, a tananyagfejlesztőket is a tankönyvek e típusának újabb kiadását megelőző kutatásaikban. Ez a látélet tanulságos mindazoknak, akiknek életéhez az anyanyelv szeretete, hozzáértő művelése és a szakiskolai oktatás magasabb színvonalának elérése hozzátartozik.

2. A témaválasztás aktualitása. A szakiskolai oktatás helyzete

Dolgozatom három pillére: a szakiskola, az integráció és a tankönyvelemzés. Az anyanyelv-pedagógiai szakcikkek, tanulmányok vissza-visszatérő témái: a tantárgyközi anyanyelvi nevelés, az anyanyelvi alapkészségek tanítása, új anyanyelvi tankönyvcsaládok bemutatása, célok, feladatok, módszerek, eredmények a 21. század elején. Valamennyi adaptálható a szakiskolai magyartan-

¹ Pécsi Tudományegyetem

nításra. A magyarországi szakképzés nevelő- és oktatómunkája azért is került ismét reflektorfénybe, mert közelmúltban történt többlépcsős átalakulása napjainkban sem zárult le. A jól tájékozott, kezdő szakmunkástól elvárható, hogy rendelkezzen olyan közismereti tudással, ami segíti őt a folyamatos szakmai képzettség megszerzésében. A közismereti tárgyak óraszama viszont lecsökkent, közöttük a kommunikáció és magyar alaptantárgy is. Óralátogatásaim során magam is tapasztaltam, hogy szakiskolások többsége aggasztóan gyenge alapképességekkel végez. Szövegértésük, olvasási, helyesírási tudásuk alig mérhető. A gyenge teljesítmény egyik oka maga a szakiskola. Kautnik A. és Szabó L. (2005) súlyosabban fogalmaz: „Két év áll rendelkezésünkre, hogy ezek a gyerekek kulturáltan, a maguk szintjén választékosan, magabiztosan ki tudják fejteni magukat szóban és írásban. Ezen gyerekek nagy részéről nyolc éven keresztül valahol már lemondtak.” Szakmai benyomásaimat, melyeket hospitálásaim során szereztem, a következőképpen összegezhetem: a szakiskola ne elégedhessen meg diákjai gyenge anyanyelvi kompetenciáival. Magasabb színvonalat kellene előírni a kerettanterv kommunikáció–magyar moduljában. Elérése érdekében az első tanév elején vagy előtt egy, az anyanyelvi alapkompenciákat fejlesztő, felzárkóztatási szakasz bevezetésére lenne szükség. A szakiskolai anyanyelvi nevelésnek módszertani megújítása elkerülhetetlen. Ebben a munkában új elemet jelentene pl. a pécsi modell bevonása: az interaktív és reflektív tanulási technikák alkalmazása a kritikai gondolkodás fejlesztésére (Bárdossy–Dudás–Pethőné–Priskinné 2002: 314).

Az imént felsorolt módosítási javaslatok figyelembevételével készült el a Szakképzési Híd program, amit a 2016/17-es tanévtől kezdve vezettek be felmenő rendszerben a szakiskolákból lett szakközépiskolákban. A Szakképzési Híd program olyan tanulóknak kíván új esélyt és szakképzési bekapcsolódási lehetőséget adni, akiknek az iskola korábban jellemzően kudarcélményt jelentett, akiknek tanulmányi előmenetele akadozott, illetve beilleszkedési nehézségeik adódtak, és emiatt nem fejezték be az általános iskola 7. vagy 8. osztályát, de betöltötték már tizenötödik életévüket. A két tanév befejezését követően a tanulók az alapfokú tanulmányok befejezését bizonyító Híd tanúsítványt, illetve részzakképesítésről szóló OKJ-s bizonyítványt kapnak. Az itt tanuló diákokat ösztöndíjjal is segítik, az őket tanító pedagógusoknak bérpótlék jár. Egyes szakközépiskolákban már indítottak a Híd program szerint működő

osztályt, melyben közismereti és szakmai oktatás is folyik. A jelentősebb alapkompenciákkal küzdő tanulók számára a Híd program „A”, a felkészültebb diákok számára a „B” változat áll rendelkezésre. A „C” változata egy tanév alatt, intenzívebb tempóban, magasabb óraszámban teszi alkalmassá a tanulókat a szakképzésben való részvételre.

E kerettanterv a tanulói előképzettség alapján differenciál, s a közismereti tantárgyak óraszámát, kiemelt helyen a kommunikáció és anyanyelv című tantárgy óraszámát is ehhez igazodik. A heti négy kommunikáció–anyanyelv órát a tanulásban lemaradottaknak kell választaniuk. Az anyanyelv kerettanterve igazodik az általános iskola felső tagozata kerettantervének anyanyelvi útmutatásaihoz. A Híd program öt mentális terület fejlesztésére koncentrálna: a kommunikáció–önkifejezés; olvasás–szövegértés; írás–szövegalkotás (helyesírás, fogalmazás); anyanyelv, nyelvi viselkedés tanítása; művészi kommunikáció–média (az önkifejezés lehetséges területeinek bővítése).

A szakmát tanulni vágyó közepes vagy ennél jobb tanulmányi eredményt elért diákok (Szakképzési Híd programon kívüli) anyanyelvi nevelésére a korábbi szakiskolai kerettantervi előírások érvényesek, az eddig használt közismereti tankönyvekkel.

3. Az integráció pedagógiai vonatkozásai és jelentése az anyanyelvi nevelésben

A szakképzés kerettanterveiben, tankönyveinek előszavában gyakrabban fordul elő az integráció fogalma, mint más iskolák pedagógiai dokumentumaiban. A szakiskolai közismereti tantárgyak oktatásának jellege, a szakiskolai kommunikáció–magyar tankönyvek felépítése a magyarázat erre. Az integráció pedagógiai vonatkozásainak megközelítéséhez érdemes mélyebbre ásni a szakirodalomban.

Először az integrációnak az általános és pedagógiai jelentéseit részletezem magyar nyelvű szakszótárak alapján. Több megközelítésben foglalkozom az integrált tantárgy fogalmának meghatározásával. Szinonimája-e az integrációnak az esélyt teremtő nevelés-oktatás?

Bakos Ferenc (2006) szerint a latin eredetű integráció első jelentése 'egységesülés, egyes részek egyesülése egy egésszé', második jelentése 'összegező-dés, beolvasztás, hozzácsatolás'. Az integráció szónak csak a gazdasági étellel kapcsolatos jelentéseit mutatja be. Tótfalusi István (2008) a fenti jelentéseken kívül így fogalmazza meg az oktatásban használatos jelentést: 'átfogó oktatás a szoros tantárgyi keretek lebontásával'. A Pedagógiai lexikonban (1997) az integráció szócsaládja két témakörrel foglalkozik:

a) A tanulásban akadályozott gyerekek együttes nevelése kortársaikkal.

Meglepő lehet, hogy Magyarországnak nem minden régiójában alkalmazható az integráció, mert pl. ahol többségben vannak a hátrányos helyzetűek (integrálándók) az integrálókhoz képest ott az integráció erőltetésének több a kára, mint a haszna (Csirmaz 2011). A gyakorló pedagógus szerző a hátrányos helyzetű és tanulási problémás diákok körében gyűjtötte tapasztalatait, e réteg felzárkóztatása céljából. Az integráció szó helyett javasolja a tartalmi munkát és a képesség-kibontakoztatást mint célt jobban tükröző, árnyaltabb „esélyt teremtő nevelés-oktatás” fogalmát.

b) Az integráció másik témaköre a tantárgyakra és tantárgycsoportokra vonatkozik, azok egységes rendszerben való tanítását jelenti pl.: integrált természettudományos oktatás, integrált (komplex) irodalomtanítás. Ez utóbbi jelentést sokoldalúan közelíti meg Chrappán Magdolna A diszciplináris tantárgytól az integrált tárgyig című tanulmányában, melyet a tananyagtervezés folyamata hívott életre (Chrappán 1998). Milyen pedagógiai szempontok szerint történik a tartalom kiválasztása és strukturálása, a tantárgyi keretek meghatározása?

A diszciplinárisnak nevezett tantárgyak egy-egy tudományág iskolai leképezései. Az integrált tantárgyak a különböző tantárgyakban oktatott ismereteket összekapcsolják. Az integráció eredményeként nem feltétlenül integrált tantárgy jön létre. Az integráció különböző variációiban nemcsak az történhet meg, hogy eltűnnek a diszciplináris határok, hanem az is, hogy a változások csekélyek, s nem érik el a diszciplináris tantárgyi kereteket, s csak lazább kapcsolat alakul ki a tantárgyak között. Magyarországon a tantárgyi keretek dominanciájára épül az oktatás. Ezért indokolt az integrált tárgyak részletesebb elemzése. Az integrált tantárgyakat több kutató próbálta meghatározni. A tantervelmélettel foglalkozó Ballér Endre szerint az integrált tantárgy különböző tudományok részterületeiből egységes rendszerre tevődik össze (Ballér 1978:

53). Gáspár László az integrált tárgyakat tantárgyösszevonásként értelmezi, és figyelmének középpontjában a komplex tantárgyak vannak, ahol egy előre megalkotott egységes világmagyarázatból kiindulva válik ki a tantárgyak rendszere és a tananyag (Gáspár 1981: 94).

A fentiekből látható, hogy az integrált tantárgy több dolgot is jelenthet: a tartalom kiválasztását: speciális válogatási szempontok alapján (például tudománytörténeti fejlődés alapján történő tanítás), tananyag-elrendezést: lehetséges olyan integrált tantárgy, amelyekben a témák külön-külön nem integráltak, de a tanterv egésze mégis az. Ilyen esetben tanítási-tanulási folyamat végén alakul ki egyfajta integrált tudás.

L'intégration des savoirs au secondaire: au coeur de la réussite éducative [A tudás integrációja a középiskolában: a sikeresen működő oktatásban] című tanulmányt a Conseil Supérieur de l'Éducation [Oktatás Legfelső Tanácsa] készítette Kanadában 1991-ben. A dolgozat néhány főbb gondolata a következő: legfontosabb, hogy különbséget tegyünk a tudás integrációja és a tananyag integrációja között. Az előbbi az elérendő cél. A tananyag integrációja csak eszköz, pedagógiai módszer. A tudás integrációja egy soha be nem fejeződő folyamat, amely a tanulók fejében megy végbe, amikor az új ismeretek beleépülnek a korábban már meglévő ismeretek mellé vagy fölé. Ez a tanuló számára folyamatos megújulás. Az új ismeretek átstrukturálják a már meglévőket. És végül, amikor egy-egy feladatot akár több tantárgyból szerzett ismeretek segítségével megoldanak, és a megszerzett tudást a gyakorlatban alkalmazzák, ez a sikeres integrációt jelzi.

3.1. A magyar nyelv és irodalom integrációja és oktatási gyakorlata

A nyelvtan és az irodalom integrációjának igényét 1976-ban fogalmazta meg Szépe György a szerkesztésében megjelent *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért* című kötetben (Szépe 1976: 6). Ma is tanulságosak a szerkesztői előszóban olvasható gondolatai az anyanyelvi nevelésnek az oktatási folyamat egészében betöltött kulcsszerepéről, az iskolai mindennapok gyakorlatára lefordítva arról, hogy az anyanyelvi nevelés nem kizárólag a magyartanár feladata: maga az anyanyelv is koordináló, sőt bizonyos fokig integráló eszköz az oktatás

és a nevelés egészében.

A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzetét az ezredfordulón, változásainak szükségességét a kilencvenes évek modernizációs folyamatában Kerber Zoltán (2002) tekintette át. A tanulmánynak több vonatkozásban is tudománytörténeti jelentősége van: pl. felhívja a figyelmet a NAT-nak arra a fejezetére, mely rögzítette a magyar nyelv és irodalom helyét a műveltségterületek, tantárgyak között. A nyelv és irodalom kapcsolatát illetően rámutat arra, hogy a nyolc plusz négy osztályos képzés első hat évében nagyon szoros a kapcsolat, a hetedik évfolyamtól kezdődően a két terület önállóan jelenik meg.

Noha napjainkban a magyar közoktatásban a magyar nyelvtan és irodalom mint két külön tantárgy van jelen, a nyugat-európai gyakorlatban az anyanyelv nyelvtanát és irodalmát egy tantárgy keretében tanítják (Gordon Győri János 2003: 6).

Adamikné Jászó Anna az anyanyelvi nevelés egyik lényeges elvének tekinti az integrációt, melyet több oldalról közelít meg, s példákkal, személyes tapasztalataival illusztrál publikációiban (Adamikné 2000, 2001). Az integrációra: az anyanyelv-pedagógiában is alkalmazott módszerek helyes megválasztására és összehangolására a tizenkét évfolyamos iskolákban egyre több lehetőség nyílik. A pedagógustól elvárható az integrált tudás, mert csak így képes elérni a szükséges összehangolást az órán.

Véleményem szerint az integráció tartalmát kevés gyakorló pedagógus ismeri, ill. ismeri fel. Egyetértek a szerzőnek azon állításával, hogy a nyelvtan tananyagot csak állandó ismétléssel rögzíthetjük, különben elfelejtik a tanulók. Adamikné külön említi a szövegértő olvasást segítő fejlesztő programokat, melyeket a szakmunkásképzők számára készített. (Ezeket nem sikerült megtalálnom az Országos Pedagógiai Könyvtár tankönyvtárában.)

Adamikné indokolja a felzárkóztató program szükségességét is, melyet az általános iskolát be nem fejezett tanulók számára magyar nyelv és irodalomból ő készített 2001 tavaszán. E program is az integrációra épül: figyelemfelkeltő olvasmányokhoz kapcsolódik és fejleszti a nyelvi tudatosságot. Nagy a felelőssége az ilyen programba bekapcsolódó pedagógusnak, hiszen munkája sikeréhez az írás- és olvasástanítás módszertani ismereteire is szüksége van.

Szabó Veronika a grammatika oktatását tárgyaló értekezésének *Az iskolai tantárgy helyzete* című fejezete szerint a teljes integráció nem képzelhető el, mert a két tantárgynak külön elemzési technikája van, sajátos eszköztárral és

fogalomkészlettel (Szabó 2014). Kerber Zoltánra hivatkozva lényegesnek tartja a hidakat a tantárgyak között (Kerber 2006).

Medve Anna szépirodalmi szövegillusztrációkban bővelkedő tanulmányában (Medve 2013: 89) az integrációt olyan ki nem használt oktatási (anyanyelv-pedagógiai) lehetőségnek tartja, amely javíthat e két tantárgy népszerűségét mutatóján.

3.2. Mivel magyarázható a magyar nyelv és irodalom integrációja a szakiskolai oktatásban?

Az integrált magyar nyelv és irodalom tankönyvek bevezetésére azért kerülhetett sor a szakiskolákban 2000-től a vonatkozó kerettanterveknek megfelelően, mert itt kevés volt az irodalom anyaga, így a magyar nyelv és irodalom együtt tanítása könnyebben megvalósíthatónak látszott, ellentétben más iskolatípusokkal, ahol a hatalmas irodalom tananyag önmagában is csak nehezen végezhető el. 2002-től érvényben voltak: Cserhalmi Zsuzsa: *Magyar nyelv és irodalom a szakiskolák számára* és Császárné Nagy Csilla-Topa Éva Ágnes: *Magyar nyelv és irodalom (kerettantervre épülő) a szakiskolák 9. osztálya számára* című tankönyvek. Ezek szépen példázzák a magyar nyelv és irodalom együtt taníthatóságát a szakiskolákban.

A szakiskolai magyartanítást alapjaiban megváltoztató pedagógiai elképzelések 2005 és 2010 között történtek. Ennek megdöbbentő eredményeképpen a tantárgyunk neve és tartalma megváltozott, kommunikáció–magyar lett.

A szakiskolai kerettantervek közül a 2012–2013-ban íródott volt érvényben, amikor megjelent a *Szakiskolai közismereti tankönyv 9. évfolyama* című kötetet (OFI 2015), melynek öt fejezete közül a negyedik a *Kommunikáció–magyar* című. Ugyanezt a kerettantervet érvényesítette a *Kommunikáció magyar nyelv és irodalom a szakiskolák 9. osztálya számára* című munka is (Bakóné–Balogh–Heizer 2014).

A kommunikáció–magyar nyelv és irodalom („KOMA”) kerettantervi fejezet e tantárgy céljaként az olvasási, a szövegértési és a kommunikációs készségek, képességek fejlesztését határozza meg. Alapvető cél a magabiztos írás, helyesírás, olvasás és kommunikáció. A szemléletet a gondolkodási képességet

kívánja alakítani, a tantárgyakat a többi tantárggyal való kapcsolatában tanítani, így teljes integrációra törekszik. A szövegértési gyakorlat alapját a hétköznapi életünkben megtalálható szövegek (pl. reklámokéi) képezik. Szépirodalmi művek olvasására e kerettantervi fejezet ajánlást ad, de tematikát nem.

Fűzfa Balázs *Egy tantárgy halálára* című cikke (Fűzfa 2011) vizionálta a 165 éve létező magyar nyelv és irodalom tantárgy teljes halálát. A 2013-ban bevezetett kerettanterv 2011-ben ismertté vált tervezete miatt írta esszéjét. Úgy értesült, hogy „Magyarországon a szakiskolai képzésben nincs irodalom tantárgy. Sőt mi több, nincs magyar nyelv és irodalom tantárgy sem. »Anyanyelvi (sic!) kompetenciaterület«-nek nevezett valami van helyette, melynek tematikájában írók, költők, szépirodalmi alkotások egyáltalán nem szerepelnek.”

A 2013-ban kiadott szakiskolai kerettanterv szerencsére valamit megtartott, megmentett, amit irodalomnak nevezhetünk, de ez csak ajánlás, nem kötelező. Mint nyelv szakos tanár, elgondolkoztam azon, hogy vajon milyen kommunikációra képes valaki idegen nyelven, ha az anyanyelvén is csak szűk szókinccsel rendelkezik?

4. A tankönyvek elemzésének szükségességéről

A szakiskolákban folyó oktatás eredménytelensége, a tanulók alacsony tudásszintje, gondolkodási (rendszerező) képességeik hiányossága és a tanult ismeretek alkalmazásának nehézségei a tankönyvkutatók figyelmét a szakiskolák tankönyveinek tanulhatóságára irányították. Dolgozatom közvetlen előzménye Kojanitz László *Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata* című többrészes tanulmánya (Kojanitz 2003). A szerző felhívja a figyelmet, hogy a tankönyvek jellemzőinek összevetése (pl. idegen szavak aránya, mondatok hosszúsága, illusztrációk változatossága, feladatok típusai) segít, hogy a pedagógusok a megfelelő tankönyvet válasszák, és ezzel megteremtsék az eredményes tanítás lehetőségét.

Kojanitz a szakiskolai magyar nyelv és irodalom, földrajz és történelem tankönyvek tantárgyanként és összehasonlító elemzésére vállalkozik, azzal a céllal, hogy bemutassa, tematikájuk megfelel-e, s milyen mértékben a kerettanterv követelményeinek.

Kerber Zoltán *Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzései 1., 2.* című tanulmányait úgy értelmezem, hogy vissza kell állítani e tantárgyak tekintélyét (Kerber 2005). Ebben nagy szerepe van a jó tankönyveknek, melyeknek meg kell felelni a legnagyobb kihívást jelentő tömegkultúra igényeinek, s a tanuló fiatalok érdeklődésének, motivációjának.

Ezek akkor felelnek meg az elvárásoknak, ha fejlesztik a szövegértési kompetenciát, s a tanulókat képessé tudják tenni a szövegtípusokban való jártasságra. Szükség lenne a nyelvtan tanításának megújítására is. A tankönyvek legnagyobb hibájának Kerberrel egyetértésben azt tartom, hogy a képességfejlesztés háttérbe szorul.

E tanulmányában a kiválasztott általános iskolai és gimnáziumi tankönyveket egységes szempontrendszerrel elemzi: szemlélet, stílus, tankönyvi szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk, differenciálás, tanulhatóság, kérdések, feladatok, arányok, aránytalanságok jellemzőit veszi sorra. Szempontrendszerét áttekinthetőnek tartom, ezért alkalmazom az alábbiakban a szakiskolai tankönyvek analíziséhez is.

5. A magyarországi szakiskolákban használt két kommunikáció-magyar tankönyv egy-egy fejezetének elemző bemutatása

5.1. A Szakiskolai közismereti tankönyv (OFI 2015)

A kommunikáció–magyar című tantárgya egy fejezetének elemzése

A *Szakiskolai közismereti tankönyv 9. évfolyama* háromszázharminchat oldalon, öt tantárgy anyagát foglalja magába. Ezek: az osztályközösség-építő program, matematika, természetismeret, kommunikáció–magyar, történelem–társadalomismeret. Már a tankönyv előszava utal az integrációs szemléletre, azaz a tantárgyi határok átlépésével lehetőség nyílik egy-egy anyagrészt, kérdéskört átfogó értelmezésre. Elemzésem tárgya tíz tanóra anyaga a tömegkommunikációról.

A fejezet szemlélete

E tantárgy célja az integráció megvalósítása a digitális kompetencia fejlesztésével az általános iskolában szerzett ismeretekre építve úgy, hogy ebben az új iskolatípusban se tűnjenek unalmas ismétlésnek a tanulandó anyagrészek. Feltételezi, hogy a diákok birtokában vannak ugyan az anyanyelvi kulcskompetenciáknak, de szövegértésük és kommunikációs, gondolkodási képességük komoly fejlesztést igényel. A három nagy fejezetből (trimeszterből) álló éves ismeretanyag az elemzésre választott második részében osztályújságot kell készíteni, melynek írásában és szerkesztésében az osztály minden tagja részt vesz. A tankönyv a feladatok differenciálását a fejezet legelső, témamegbeszélő óráján a diákokra bízta: „mindenki válassza ki a maga számára azt a területet, ahol úgy érzi, hogy eredményesen tud hozzájárulni a közös munka elkészüléséhez.” A kommunikáció–magyar iskolai és otthoni tanulásra épít. Az órai ismeretanyag meglehetősen nehéz és sok, mert a tananyagon kívül minden órán lehetőséget kell biztosítani az osztályújság írásához. Ez a tananyag feltételezi a diákok informatikai tudását (keresőprogramok ismeretét és alkalmazását) és az iskola jó informatikai felszereltségét. Egy-egy kommunikációs magyaróra csak a számítógépteremben valósítható meg. Az egyéni képességek önértékelésére szempontsört állítottak össze a tankönyv szerzői, és feltételezik, hogy ezekre a diákok tudnak is válaszolni. Néhány példa ezek közül: „Hogyan ítéletek meg kommunikációs képességeiteket? A tömegkommunikáció sajátosságainak ismerete. Együttműködés párban és csoportban. Tanulási képességek, tudásvágy szintje, megléte.” Kár, hogy az adandó választ a tanuló nem saját szavaival, a szakszavak felhasználásával fejtheti ki, hanem a tankönyv három megadott, hangulatjelző szimbóluma egyikének kiválasztásával. Ez a véleményalkotás és a szókincs leszűkítését jelenti.

Stílusa

A tankönyvi fejezet oldalpáros felépítésű, ennek következtében tömörségre törekvő. Egy oldalpár, egy lecke. Stílusa tegező, közvetlen hangvétellű, mondatai többes szám második személyhez szólnak. A fejezet bevezető szövege a tan-

anyag képességfejlesztő szerepét és módját részletezi. Könnyen érthető. Olykor túlmagyaráz: „A következő három hónap közös produktumát, az osztályújságot tanárotok segítségével nektek kell megterveznetek. [...] El kell döntenetek, milyen formában készüljön, és kik láthassák”.

Olykor látszatkérdéseket fogalmaztak meg a szerzők: „Állapítsátok meg, mivel dolgoznak a szerkesztőség munkatársai! Mit gondoltok, miért? Mire lehet használni az internetet?” A kérdéssorra a válasz egyszerűen leolvasható a vele azonos lapon közölt színes képről. A tájékoztató sajtóműfajok és a véleményközlő (publicisztikai) sajtóműfajok meghatározásai túlzottan tömörök, és gyakorlati példák nélkül alig különböztethetők meg egymástól pl.: a plakátokról szóló részben definíciót nem kapunk, csak a használhatóság köréről szerünk tudomást: „A plakátok a társadalmi kommunikáció régi és nagyon fontos eszközei.”

A pirossal keretezett szövegrészek figyelemkeltőek, de nem következetesek: „Tájékoztató sajtóműfajok: [...]” „Jegyezd meg! A magán és a hivatalos kommunikációban mutatott viselkedésünk egyaránt minősít, jellemez bennünket. [...] Ez alapján ítélnék meg bennünket.” A gyakorlatok példaanyagát a mindennapi életből vették, ezért érdekesek, aktuálisak. Céljuk a szövegértés, ismerjék fel a diákok a szöveg mögöttes tartalmát pl.: egy internetes álláshirdetésben: „Keressétek meg a szövegben azokat a pontokat, amelyek azt mutatják, hogy a munkavállaló teljesen kiszolgáltató a munkaadónak! [...] Mit gondoltok erről a hirdetésről?”

A diákok érdeklődésének fenntartását szolgálják a következő figyelemfelkeltő címek: „A Gutenberg-galaxistól az információs szupersztrádáig”; „A nyelv másik élete az irodalmi nyelv”; „Néhány mondat a mondatokról”. Ez utóbbi, jól hangzó fejezetcímet megcáfolja az azt követő tartalom, mert itt a diák két sűrűn teleírt tankönyvoldalt talál két jellegtelen fényképpel.

Szövegtípusok, szövegtükör

Az integrációs tankönyvi szövegtípusok nem különböznek a hagyományos tankönyvekéitől. A motivációs (ráhangoló) szöveg e közismereti tankönyv oldalpárjainak mindegyikén megtalálható. Terjedelme kettő–hét sor. Rövidebb

vagy hosszabb választ váró, általában látens tudást felidéző kérdésekből áll. Gyakoriak a tankönyvírók által konstruált hosszas magyarázó szövegek a definíciók helyett. Szépirodalmi szövegek illusztrációként a fejezet tíz leckéjéből nyolcban található. A tankönyv szerzője internetes szövegrészeket is közöl. Kevés az elemző szöveg. Legnagyobb számban feladatszövegek fordulnak elő. Az oldalpárok fejezetcímeit félkövér karakterekkel emelik ki. A feladatszövegek betűtípusa dőlt. A magyarázó szövegek betűtípusa álló. Minden oldal két hasábra tagolódik. A középső szélesebbre, mely az új ismeretanyagot tartalmazza, és a lap szélén levő keskenyebbre. A szövegtükör jól tagolt. A színes képek, a jó minőségű, kontrasztos nyomtatás se könnyíti meg a zsúfolt oldalpárok megtanulását és tanítását.

Kérdések, feladatok

Egy-egy lecke tíz-huszonöt kérdést fogalmaz meg. Az átlagosan tizenöt kérdésre adandó válaszokat időigényességük miatt célszerű részben házi feladatnak kijelölni. A látens tudást felidéző kérdések többnyire a motivációs bevezető szövegekben található. A reprodukív, az eldöntendő és a véleményalkotást segítő kérdéstípus az új ismereteket tárgyaló főrészben olvasható. A rögzítésre irányuló kérdéseket elsősorban az összefoglalásban helyezték el. Átfogó tudásrendszert vizsgáló kérdéseket nem találtam. A kérdések kis algoritmusban követik egymást. Van néhány kérdés, mely frontális osztálymunkát feltételez. A feladatok és a kérdések nincsenek különválasztva. Egy kérdéshez három-négy utasítás kapcsolódik. Ez alkot egy egységet, melyet csoportmunkára állítottak össze, és az új anyag rész gyakorlására szolgál.

Integráció megvalósulása

Öt tantárgy anyagának egy azonos tankönyvbe foglalása azt a reményt kelteti az előszó nyomán, hogy az összefüggések meglátása könnyebb, így az eredményes szakmatanulás, a tanulók műveltségének bővülése egyszerűbb lehet. E fejezetből megállapítható, hogy az integráció csekély mértékben valósul meg,

a tantárgyak közötti kapcsolatok felfedezése és bizonyítása időigényes, sokszor nehézkes feladat. Vizuális típusú diákok számára káros e mozaikkirakáshoz hasonló tanulási technika. Az integrációt a többi tantárggyal a tankönyv minden oldalpárjának végén levő összefoglalásban, színes mezőben levő számok jelzik.

Néhány példa: az irodalmi nyelv kialakulása és a nyelvújítás témája elképzelhetetlen a magyar reformkor ismerete nélkül, de e korszak rövid ismertetése tíz leckével korábban már megtörtént. A tankönyv írói sem utalnak rá. Helyette azt közlik, hogy a következő tanévben sokat foglalkoznak még ezzel a korszakkal. Médiafogyasztási szokásaink nemcsak táblázatba rendszerezhetőek. Diagrammal szemléletesebbek. Az utalás a matematika érintett fejezetére erőltetett. A plakátok nyelvét szemléletesen magyarázza a tankönyv. A történelem–társadalomismeret tantárgy fejezetében közölt régi politikai plakátokat elemezni már nehéz a mai szakiskolás diáknak.

Néhány sikeres példa az integrációra. Az irodalmi műnemek és műfajok című anyagrészt tanításakor a tankönyv Európa bölcsői című történelemfejezetre utal, hogy láttassa a drámai műfajok keletkezéstörténetét és szerepét az ókori görög társadalomban. Az internetes kommunikáció, a hangulatjelek és a nem verbális kommunikáció elsajátításához háttérismeretet jelent az emberi személyiségjegyek, valamint a mimika, a testbeszéd jellemzőinek tudása. Ez utóbbiak ismertetése egy másik tantárgyban: az osztályközösség építő program *Érzelmek iskolája* című anyagrésszében található. A kommunikáció–magyar tantárgyon belüli integrációra szinte minden tanóra ötletes példákkal szolgál. Ilyen *A hivatalos kommunikáció* című fejezetben a villamosjegy szövegének irodalmi rangra emelése Örkény István egyperces novellájában.

A tankönyvszerzők tévedése: az irodalmi műfajok megfogalmazására Molière *Úrhatnám polgár* c. művéből a filozófiatanár és a tanulni vágyó Monsieur Jourdain párbeszédét idézi a tankönyv. Ez utóbbi nevének fonetikus átírását hibásan közlik, helyesen: 'Zsurden'.

5.2. Kommunikáció–magyar nyelv és irodalom a szakiskolák 9. osztálya számára

Vizuális és verbális kommunikáció kapcsolata; Hivatalos kommunikáció témakör elemző bemutatása

A fejezet szemlélete

A magyartanárok körében Bakóné–Balogh–Heizer (2014) közkedvelt tankönyvének ez a témaköre mutatja a legtöbb hasonlóságot az előzőekben elemzett tankönyvi fejezettel. Az általános iskola hetedik–nyolcadik osztálya magyar nyelvtan tananyagában tanult *Szóbeli szövegek megértése és alkotása* valamint a *Néhány tömegkommunikációs műfajban való kreatív szövegalkotás* c. tematikai egységek ismétlésének tekinthető az alábbiakban vizsgálandó szakiskolai tankönyvfejezet.

Kétirányú kommunikációt valósít meg (Pintér 2010), verbális és vizuális feladatokkal segíti a tanítási óra munkáltató jellegének megvalósulását. Ügyes megoldás a tananyag elrendezése pl. az *Érdekesség* c. egység. Itt néhány soros kultúrtörténeti adalék olvasható a tanultakkal összefüggésben, melyhez mindig kapcsolódik a tollbamondás helyesírási gyakorlószövege, tovább nyelvi játékok(nyelvtörők), szókincsfejlesztő szóösszetételek alkotására szolgáló feladatok. Ez a tankönyvi fejezet eloszlatni kívánja azt a felfogást, nézetet, hogy a „magyar” mint tantárgy unalmas, újdonságokat nem tartalmaz, tudniillik mindannyian tudunk magyarul. A szerzők a kerettantervhez igazodó, az ismétlődő jelleg ellenére is gazdag tartalmú és többféle munkaformát alkalmazó kommunikációs tankönyve bizonyítja, hogy miért fontos a hivatalos kommunikáció ismerete a diákok számára. „Az eredményes kommunikáció technikáinak elsajátítása a társadalmi sikeresség egyik kulcsa. A választott szakmára való felkészüléshez, a későbbi karrierépítéshez is segítséget nyújtanak a tankönyv feladatai” – olvasható a tankönyv bevezetésében. A szerzők a tananyag életközelségét is szem előtt tartották, melynek lényege, hogy minél kisebb legyen a szakadék a hétköznapi és az iskolai nyelvhasználat között. Ezért részletezik az állásinterjút, a vizsgát, a tanórai felelést, a hivatalos dialógust. Másrészt e

tankönyvi fejezete is tartalmaz egy projektfeladatot: egy virtuális osztályújság elkészítését. Itt a fejezet végi, záró feladat ez, mintegy összefoglalása a hivatalos kommunikációról tanultaknak.

Stílusa

A tankönyv stílusát az anyanyelvi nevelésben meghatározó tényezőnek tekintem. A kommunikáció tanításakor (is) a tantárgy és tudományág terminológiát úgy kell átadni tanítványainknak, hogy ne csupán ismerjék a szavakat, hanem értsék és saját megformálásukban reprodukálni is tudják (Deme 1995: 30). A témakör bevezető órája *Ahány ház, annyi szokás* című ennek az összetett szempontnak csak részben felel meg.

A szakszavak megértése és főleg felidézése a szakiskolában elképzelhetetlen a tanári magyarázat nélkül, még ezzel együtt is kétséges: pl. „A nemzeti és a szubkultúrákra jellemző sajátosságokat külön tudományágak, a néprajz, az etnológia, a kulturális antropológia vizsgálják” (Bakóné–Balogh–Heizer 2014: 31). A tankönyv csak a kulturális antropológiát definiálja. A néprajz és az etnológia fogalmát nem. Az alábbi szövegrész példa a körülményes fogalmazásra, „Ha például napjainkban valaki a saját irodájában tartózkodik, számítógép és más tárgyak veszik körül.[...] E statikus szignálok világa azért érdekes, mert ezeknek üzenetsorozata éppen abban a vetületben mondhat sokat, amelyben a hivatalos tárgyalások, az üzletkötések mozognak” (i. m.: 33). A tankönyv következő kiadásakor javítandó a pontatlan szóhasználat: Milyen öltözetet jelölnek a következő kifejezések? szűr, guba, pendely, rékli. Gyűjtsetek még hasonló kifejezéseket! Helyesen: Milyen öltözetet jelölnek a következő tájszavak? Gyűjtsetek még hasonló példákat. A *Hatásos képek* című anyagrészen a vizualitás tárgyalásakor pontatlanság, hogy Hárs Ernő *Vadludak* című művét többször is költeménynek nevezik a tankönyv szerzői. Ez képvers, kaligram. Közismert világirodalmi műfaj is. Kár, hogy a kommunikáció és az irodalom integrációjának e lehetősége itt feltáratlan és kihasználatlan maradt. Az alábbi stílushiba, a négyszeres szóismétlés lerontja a tanulók magyarázatára váró ötletes szójáték gyűjtemény értékét: Olvassátok el a következő reklámszlogeneket!; Beszéljétek meg, mit reklámoznak ezek a reklámszlogenek!; Próbáljatok ti is

ezekhez hasonló humoros reklámszlogeneket alkotni! (i. m. 35.). Javaslatom a módosításra: Olvassátok el a következő reklám mondatokat. Beszéljétek meg, mire hívják fel a figyelmünket? Próbáljatok meg ti is ezekhez hasonló termék-népszerűsítő példákat szerkeszteni.

Szövegtípusok, szövegtükör

Ennek a fejezetnek és a tankönyv egészének is leggyakoribb szövegtípusa az ismeretátadó. Előfordulási helyei a következők. A kulcsfogalmak szövegegység e tankönyv minden fejezetében megtalálható az óra főcíme alatt vagy mellett zárójelben. Megjelenése újdonság a kommunikáció–magyar tankönyvekben. A tanóra új ismereteinek szakszavai ezek. Vázlat a tanárnak. A kettő–öt fogalom felsorolása, ami esetenként mondat hosszúságú, szövegértés szempontjából többnyire nehéz lehet a diáknak, mert a magyarázó szöveggel nincs mindig összhangban. *Kulcsszavak, fogalmak a tananyagban* – ilyen címmel is bevezethették volna a tankönyv írói, de nem tették. Cím nélkül és zárójelek között levő szakszavak azt sugallhatják a diákoknak, hogy nem kell megtanulni.

A tankönyvírók alkotta, új ismereteket átadó és magyarázó szövegek többnyire két, három tagmondatból álló okhatározói, jelzői alárendelő összetett mondatokból vagy kapcsolatos mellérendelő tagmondatokból állnak. A tények közlésekor az új fogalmak jelentését indokolt esetben körülírással, rokon értelmű megfelelőjével szerepeltetik. Ha ez a megfeleltetés hiányzik, az új fogalom nem kerül be a tanulók passzív szókincsébe sem.

A magyarázó szövegek közé került egy pontatlan definíció is: „Többféleképpen lehet történeteket elbeszélni. Az egyik lehetőség az, amikor fejezetekből, sorokból és szavakból áll össze a közlés. Ezt nevezzük irodalomnak.”

A definíciók, melyek az új ismeretek, fogalmak átadását szolgálják, világos barna háttérrel emelkednek ki a többi szövegtípus közül, négy–huszonöt szóból és általában egy, ritkábban két egyszerű, bővített mondatból állnak. A fejezet fonetikai és zenei definícióit példákkal tették tanulhatóvá. Tartalmi szempontból hiányosnak tartom azokat a meghatározásokat, amelyeket nem igazolnak példákkal. A sok ilyen közül egy: „A nemzeti kultúra egy nemzet tagjai által létrehozott anyagi és szellemi értékek összessége”. Eltekintek attól,

hogy a szellemi értékeket mindig is az anyagiak elé sorolom, de javasolnám, hogy az anyanyelvünk értékét hangsúlyossá kellene tenni.

A tankönyvoldalak két hasábra osztottak. A magyarázó szövegek, a definíciók a szélesbe, a feladatok a keskeny mezőbe kerültek azonos méretű karakterekkel. A gazdagon illusztrált oldalak jól áttekinthetők a tömör szövegmezők ellenére is.

Kérdések, feladatok

A tankönyvi fejezet tíz óra anyagát (nyolc új ismeretet közlőt és két projekt-munkából állót) foglalja magába. Az új ismeretet feldolgozók összesen negyvenhárom feladatcsoportot tartalmaznak, melyek kérdésekből és utasításokból épülnek föl, és a magyarázó szövegen túl további ismeretbővítést tesznek lehetővé. Egy-egy feladatcsoport, mely egy-egy témával kapcsolatos beszélgetés, frontális osztálykeretben vagy csoportmunkában végezhető el. A kifejtendő kérdések és utasítások témái: pl. a népviseletek, a reklámok, a film nyelve, a zenei nyelv stb. Nevezzék meg, melyik...? Jellemezzék..., Milyen...? A kérdések kis algoritmusokban követik egymást: a konkrétumoktól az általánosítás felé. Az elvonatkoztatás nehéz lehet a szakiskolai diáknak: pl. Miért fontos megismerni és megőrizni elődeink öltözködési hagyományait? Szerintetek milyen jelentéstöbbletet eredményezhet, ha a közlő hanghordozása megváltozik? Reprodukzív kérdéstípust nem alkalmaztak a tankönyv írói. A véleményalkotást segítő kérdések viszont minden tanítási órán jelen vannak. Egy-egy kérdés több tagmondatból és több kérdőszóból is állhat: Mit jelentenek, kire vonatkoznak a következő...?; Kik és milyen alkalmak során hordanak népviseletet? A feladatcsoport kérdései túlméretezettek, számukat tekintve és tartalmilag is. Összességükben szétfeszítik a tanóra kereteit.

A tankönyv új kiadásakor módosítandó a *Nézzünk filmet!* c. projektóra. Érdemes lenne csoportosítani a tizenöt egymás alá sorakoztatott kérdést, hogy az összefüggés az óra főcíme mellett levő kulcsfogalmakkal egyértelmű legyen a diák számára is. Jelen formájában nem derül ki, hogy mely kérdések vonatkoznak a vizuális és verbális kommunikáció kapcsolatára, miben áll a filmnyelv mint kommunikációs forma? stb. Ez az óra filmesztétikai fogalmakat, új ismeret-

reteket is közöl. Néhány soros, magyarázó szövegek a vonatkozó kérdések alatt találhatóak, szinte fel se tűnnek. A projektóra teljes leírása a tizenöt kérdéssel egy tankönyvi oldalnak kb. hatvan százalékát teszi ki. Kár, hogy a hasznosítható felületnek negyven százaléka üresen maradt.

Az integráció megvalósulása

Már e tankönyv előszava is megfogalmazta az egyes tantárgyak együtt taníthatóságát, a tantárgyi integrációt. A tankönyv új kiadása előtt érdemes áttekinteni néhány módosításra javasolható esetet. A szépirodalom vizuális megjelenítését példazza a *Hatásos képek* c. anyagrészben Hárs László *Vadludak* c. képverse. Szövegértést és szövegalkotást gyakorló egy-egy kérdés csatlakozik hozzá. Ezeket követően a tankönyvi magyarázat négy sorban foglalja össze e két megelőző kérdésre adandó választ. A *Kulturális útjelzők* c. óra az irodalom és képzőművészet integrációját mutatja be. Babits Mihály *Jónás könyve* szövegrészletének összehasonlítása azokkal a különböző korokból származó festményekkel, melyek a bibliai Jónás próféta történetét ábrázolják. A magyar irodalmi szövegillusztráció mellett a tankönyvi oldal üresen maradt felületén jutna hely Babits Mihály arcképének, rövid életrajzának és kérdés-feladatoknak is a vizualitás verbális kifejezhetőségével kapcsolatosan.

A zene is nyelv c. tanítási egységben ötletes megoldás a nyelv zenéjével való párhuzam, de a „kevesebb több” elvét nem tartották szem előtt a szerzők. A sűrűn nyomtatott, képi és szövegillusztrációk nélküli tankönyvi oldalon nincs kiaknázva *A nyelv zeneisége* c. rész: pl. verslábak feltüntetése egy ismert magyar versben, a szép és értelmes beszéd fontossága stb.

6. Összegzés, kitekintés

Mi az oka, hogy a magyarországi, szakiskolai anyanyelvi nevelés pedagógiai anomália?

E folyamatosan átalakulóban levő közoktatási intézménynek meg kell felelnie mind a megnövekedett társadalmi, munkaerő-piaci elvárásoknak a szak-

képzésben, mind az anyanyelvi műveltségről a középfokú iskolák kerettanterveiben előírtaknak.

A szakiskola, képzési idejéből az első és második tanévben közismereti tantárgyakat is oktat, de a kevésből is csökkenő óraszámban. Az általános iskolából közepes, gyenge és alig mérhető anyanyelvi kompetenciákkal érkező tanulók egy része teljesíthetetlen feladattal szembesül a szövegértéskor.

A kommunikáció–magyar szakiskolai tantárgy kerettanterve szerint e tantárgyat a többi közismereti tantárggyal egységben kell tanítani, és tovább kell építeni a diákok általános iskolából hozott tudását, valamint a képességeiket is fejleszteni kell. A magyar nyelv és irodalom oktatása integrációjának igényét 1976-ban Szépe György fogalmazta meg. Minden tantárgynak – akár külön-külön tanítják, akár többet egybehangolva – szükségszerűen van nyelvi vonatkozása. Szépe állításai az anyanyelvi nevelés szerepére, a nyelvtan és irodalom tantárgyak összehangolásán túl is megvalósítható általánosabb tantárgyi integráció sokoldalú leírására vonatkoznak.

Dolgozatom első fejezete az integrációról szóló elméleti és pedagógiai megközelítésben. A bemutatott szakirodalommal együtt vallom, hogy különbséget kell tenni a tudás integrációja és a tananyag integrációja között. Az előbbi a cél, az utóbbi eszköz. A magyar szakirodalom sokoldalúan járja körbe a magyar nyelv és irodalom integrációját elsősorban az általános iskolai oktatásban. Dolgozatom továbblépés, mert a középfokú oktatás átalakulóban levő iskolatípusáról, a szakiskolai, jelenlegi nevén szakközépiskolai kommunikáció–magyar tantárgyról szól. Erről lényegesen kevesebb a részletező leírás.

Választ adtam arra a kérdésre, hogy miért éppen a szakiskolában vetődött fel az integráció.

Dolgozatom második részében két kommunikáció–magyar szakiskolai tankönyv egy-egy fejezetét elemezve mutattam be e tantárgyak együtt taníthatóságát. Elemzési szempontjaim voltak: a fejezet szemlélete, stílusa, szövegtípusai, kérdései és feladatai. Az áttekintésből is kiderül, hogy a szakiskola kevés új ismeretet kínál. Elsősorban azt mutatja meg, hogyan lehet fogódzókhöz jutni a gyakorlati élet felé. Noha természetesen célja a gondolkodás tanítása is, a gondolkodás fejlesztését szolgáló feladatokat egyik tankönyv sem tartalmazza. Az irodalom súlya csekély, az olvasóvá nevelés igényének felkeltése vágyálom. A szakiskolai, szakközépiskolai anyanyelvi nevelésben akkor várható áttörés,

- ha a Szakképzési Híd program általános bevezetése és tapasztalatai beváltják a hozzá fűzött pedagógiai reményeket,
- ha az általános iskolát elvégzett minden tanuló rendelkezik az anyanyelvi kommunikáció tantervi követelményeivel: a folyamatos olvasás, az életkornak megfelelő szövegértés és szövegalkotás, a rendezett, megfelelő ütemű kézírás, a magyar nyelvtani szabályok ismerete és alkalmazása képességeivel azért, hogy szóban és írásban értelmesen megnyilatkozhasson,
- ha a szakiskolákban, szakközépiskolákban dolgozó, biztos tudású magyartanárok minden egyes tanítási órát és korrepetálási lehetőséget szaktárgyuk megújítása egy lépcsőfokának tekintik.

Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2000. Az integráció a magyartanításban. *Magyar Nyelvőr* 4: 456–464.
- Adamikné Jászó Anna 2001. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Bakos Ferenc 2006. *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Második átdolgozott kiadás. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Ballér Endre 1978. *Tantervelmélet és tantervi reform*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs.
- Chrappán Magdolna 1998. A diszciplinális tárgytól az integrált tárgyakig. *Új Pedagógiai Szemle* 12: 59–74.
- Csirmaz Mátyás 2011. *Közoktatásban használt fogalmaink: az „integráció”*. Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete (OFOE) URL: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=914> (Letöltve: 2017. április 10.)
- Deme László 1995. Az anyanyelvnek és művelésének szerepe az ifjúság nevelésében. In: Szende Aladár (szerk.): *Anyanyelvi nevelés – embernevelés*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 198: 21–30.

- Fűzfa Balázs 2011. Egy tantárgy halálára. *Élet és irodalom*, LV. évf. 37. sz.
- Gáspár László 1981. *Egységes világgép, komplex tananyag*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Gordon Győri János 2003. *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. Pont. Budapest. [Szombathely] Savaria Univ. Press.
- Kautnik András – Szabó László 2005. Nyelv és szakiskola. *Mester és tanítvány* 6: 70.
- Kerber Zoltán 2002. A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 10: 45–61.
- Kerber Zoltán 2005. Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzése 1–2. *Iskolakultúra* 9: 97–124.; 10: 107–119.
- Kojanitz László 2003. Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata 1–3. *Új Pedagógiai Szemle* 9: 14–24; 10: 43–52; 11: 77–84.
- L'intégration des savoirs au secondaire: au coeur de la réussite éducative*. URL: <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0380.pdf> (Letöltve: 2016. március 17.)
- Medve Anna 2013. Formalom és tartoma. Nyelvtanulmányfej. Anyanyelv és irodalom az oktatásban, anyanyelvi megközelítésből. In: Eőry Vilma (szerk.): *Az Eszterházy Károly Főiskola Tudományos Közleményei*. Új sorozat XL. kötet. Tanulmányok a magyar nyelvről. 89.
- Báthory Zoltán, Falus Iván (főszerk.) 1997. *Pedagógiai lexikon*. II. kötet. Keraban Könyvkiadó. Budapest.
- Pintér Ágnes 2010. *Tankönyvszöveg-elemzés*. Stilisztikai szemináriumi dolgozat. ELTE. URL: <http://oktinf.elte.hu/pedagogia-BA-2010/wp-content/uploads/2010/05/Stilisztika-szemin%C3%A1riumi-dolgozat.docx> (Letöltve: 2017. március 17.)
- Szabó Veronika 2014. *A semleges mondat: Egy felső tagozatosoknak szóló mondat-tani tananyag koncepciója*. PhD disszertáció. PTE BTK (kézirat)
- Szépe György 1976. Előszó. In: Szépe György (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Tankönyvkiadó. Budapest. 5–14.
- Tótfalusi István 2008. *Idegenszó-tár*. Tinta Kiadó. Budapest.

A vizsgált tankönyvek

- Bakóné Papp Tünde – Balogh Edit – Heizer Györgyné 2014. *Kommunikáció–magyar nyelv és irodalom a szakiskolák 9. évfolyama számára*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Császárné Nagy Csilla – Topa Éva Ágnes 2004. *Magyar nyelv és irodalom tankönyv (kerettantervre épülő) a szakiskolák 9. osztálya számára*. Pedellus Novitas, Debrecen.
- Csorba F. László – Dr. Both Mária Gabriella – Dr. Hunya Márta – Dukán András Ferenc – Kerber Zoltán – Kerberné Varga Anna – Kerpen Gábor – Mayer József – Singer Péter – Tamásiné Makay Mariann – Tüskés Gabriella – Vígh Sára 2015. *Szakiskolai közismereti tankönyv 9. évfolyam*. OFI, Budapest.

Abstract

Mother tongue education in the 21st century vocational school textbooks in Hungary

During the three years of their training, the Hungarian vocational schools strive to offer complex learning in the teaching of general knowledge subjects. Mother tongue education is realized by the integration of the subjects of instruction. Integrated Hungarian language and literature textbooks could be introduced in vocational schools because there is little material in literature, so the teaching of Hungarian language and literature can be more easily accomplished, unlike other types of school, where the enormous literary material, in itself too, can be realized only with difficulty. The vocational school Hungarian language and literature textbooks are built up not chronologically, the selection of readings serves the strengthening of reading favor and the communicational education. The aim of the communication in vocational school is to minimize the precipice between the everyday and the school language. In my paper I will compare three textbook chapters, which were chosen from three Hungarian language and literature integration textbooks published between

2000 and 2015. I prove that although the integration is a theoretical question, it is inseparable from the practice of teaching.

Abstrakt

Výchova k materinskému jazyku v učebniciach odborných škôl v XXI. storočí v Maďarsku

Stredné odborné školy v Maďarsku, počas svojej trojročnej študijnej doby, dajú si na tom záležať, aby svojim študentom poskytli komplexné vedomosti z povinných verejnoprospešných predmetov. V tomto type stredných škôl sa predmet materinský jazyk a literatúra vyučuje integrovane. Vydanie novej učebnice bolo preto potrebné, lebo prevažnú väčšinu vyučovania tvorí gramatika na úkor literatúry, ktorú by nestihli za tú dobu prebrať. Učebnice literatúry nie sú zostavené na chronologickom princípe, ale tak, aby študentom zabezpečila komplexné vedomosti. V inom type stredných škôl, ako gymnáziá, alebo odborné gymnáziá, je natolko veľa učebnej látky z predmetu literatúra, že sa nestihne za štyri roky poriadne prebrať. V stredoškolských učebniciach sa nachádzajú také úryvky a ukážky, aby povzbudili záujem k čítaniu, aby pomohli školskú komunikačnú výchovu. Cieľom komunikačnej výchovy stredných škôl je, aby čím lepšie priblížili komunikačný kód detí k odbornej komunikácii školy. Moja prednáška sa zaoberá porovnaním troch kapitol novej integrovanej učebnice literatúry, vydanej a používanej medzi rokmi 2000–2015. V mojej práci hľadám odpoveď na to, že integrácia (považovaná za teoretický pojem) je neoddeliteľná od praxe.

KOMMUNIKÁCIÓ- ÉS ÉLMÉNYALAPÚ OKTATÁS ÉS KREATÍV ÍRÁS A MAGYAR TANNYELVŰ ISKOLÁK SZLOVÁK ÓRÁIN

Milyen a magyar tannyelvű iskolák szlovák nyelvű tankönyve? Sokszor feltett kérdés ez a tanárok, a szülők és a pedagógia iránt érdeklődők körében. A szakmai fórumokon gyakran vitatott témák egyike: Megfelel-e a tankönyv az alap- és középiskolák adott évfolyamú diákjai korának és ismereteinek? Arra gondolunk itt elsősorban, hogy az előírt tananyag tartalmilag és formailag megfelel-e a tanároknak és a diákoknak; be vannak-e tartva a didaktikai alapelvek a grammatikai példák leírásában; biztosítanak-e arról a tankönyvek, hogy a diákok az elméleti ismeretek elsajátítása után képesek lesznek a szlovák nyelvet olyan szinten művelni, hogy problémamentesen beszélhessenek bárhol, bármikor és bárkivel – hiszen a diákok korának megfelelő oktatás az országos oktatási program célja. Már a bevezetőben felmerül, hogy az ideális tankönyvről való elképzelés nem reális, csak egy mítosz, tehát az igazság az, hogy ideális tankönyv nem létezik.

Tanulmányunkban két oktatási modellt – a hagyományost és egy új oktatási szemléletet – vizsgálunk meg közelebbről, amelyek segítségével képesek leszünk megbirkózni az előírt tananyaggal a magyar tannyelvű iskolák szlovák óráin a tankönyvhöz való ragaszkodás nélkül. A hangsúly az élményorientált módszeren és a kreatív íráson van. A jelenleg érvényes tankönyvek elemzésekor arra összpontosítunk, hogy a diákok által megoldandó feladatok megfelelnek-e az új oktatási modellnek.

A hagyományos oktatási modell egy olyan oktatási koncepció, amely a kifejezés és példa alapú oktatáson alapul. Lényege a gondolatok feldolgozását és az ismeretek gyakorlati ellenőrzését megelőző értékelés (Železnáková 2017). Az oktatási modell évek óta ugyanazon tanórai struktúrával és forgatókönyv-

¹ Comenius Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pozsony

vel rendelkezik: A bevezetőt (az osztálykönyvbe való bejegyzés és a hiányzók beírása után) a házi feladat ellenőrzése² követi, majd a szóbeli vagy írásbeli felelet után az új tananyag átvételére (leggyakrabban a monologikus oktatási metódus segítségével, klasszikus előadással) és a házi feladat meghatározására kerül sor. Ebből az következik, hogy az órai aktivitás legnagyobb részét a tanár veszi magára. A diák passzívan és sokszor érdeklődés nélkül fogadja az új információkat, az órán való részvétele nagyon alacsony, de nem nulla: jegyzetel, részt vesz a feladatok megoldásában és válaszol a tanár kérdéseire. Többször is lehetőségünk nyílt ennek a tanítási módszernek a szlovák nyelvet tanuló diákok tanári gyakorlata alatt való megfigyelésére a pozsonyi kari iskolákban. Megfigyelésünk szerint a gyengébb tanulmányi eredménnyel rendelkező diákok kimondottan örültek a kicsengetésnek, nem bántódtak amiatt, hogy nem értették az új anyagot, sem az óra egészét; a tananyagból semmit sem jegyeztek meg, csupán érdeklődés nélkül ülték végig a negyvenöt perces tanítási órát. A tanár az óra meghatározott célját teljesítette: feleltetett, magyarázott, ismételt, részben gyakorlatokat is oldatott és feladta a házi feladatot. Az viszont, hogy a diákok nem értették meg a tananyagot, mintha nem érdekelt volna. És miért is érdekelné? Hisz végül is ott a tankönyv. Aki nem értette meg az órán átvett tananyagot, lehetősége van arra, hogy otthon megtanulja. Itt a probléma gyökere: Alkalmas-e a tankönyv az otthoni tanulásra? A nyolcéves gimnáziumok és az általános iskolák felső tagozatán használt szlovák tankönyvek (Döményová et al. 2012) vizsgálata és a magyar tannyelvű iskolák szlováktanáraival való beszélgetések során megállapítottuk, hogy a tankönyvek megfelelőek. E vélemény mellett azonban igaz a mondás is: ahány ház annyi szokás. A tankönyv az iskola alapdokumentumai közé tartozik, de messze nem az egyetlen forrás, amivel a tanár az órán dolgozhat: hagyjuk meg a tankönyvet az otthoni tanulásra, a házi feladat megoldására, vagy az új anyag gyakorlására és ellenőrzésére. A diák támaszkodhat rá az önálló tanulás folyamán, meg tudja nézni, hogy hol hibázott a gyakorlatokban, mit kell még önállóan átismételnie, vagy mivel kell a tanárhoz fordulnia. Az otthoni felkészülés során sokszor csak a tankönyv az egyetlen forrás, aminek segítségével megérti és elsajátítja tananyagot. A tanárnak azonban más irodalommal és a célnak megfelelő, gyakran saját készítésű

² Gyakran egyéni megközelítés és a helyesség igazolása nélkül, hogy a házi feladat valóban megvan-e oldva az elvárásoknak megfelelően.

tanulási segédeszközökkel segítenie „kell” az új anyag megértését.

A diáknak ma már számos lehetősége van más iskolák – szlovákiai és külföldi – oktatási módszereit megismerni. Megtapaszthatják, hogy az óra nem csak unalmas szónélküli üldögélés negyvenöt percig (szóbeli vagy írásbeli feleltetéssel), hogy aktívan is részt vehetnek a tanítási órán, hogy elég idő van az új anyag átvételére, és hogy azt otthon elég csak átismételni. Az interneten tehát új szemléleteket, oktatási módszereket találnak. Olyan szemléleteket, amelyek az új anyag átvételét élvezhetővé teszik a diákok számára. Hiszen nekünk az a legfontosabb, hogy a diákok élvezzék az órát, hogy ne úgy tekintsenek rá, mint szükséges rosszra, hogy ne nézegessék folyton az órát vagy a telefonjukat, és ne türelmetlenkedjenek a kicsengetésre várva. Szükséges, hogy a diákokat aktívan vonjuk be az oktatási folyamatba, ne csak a frontális feleltetésbe, hanem a tanítási óra teljes menetébe. Ezeknek az elvárásoknak felel meg nemcsak a kommunikáció- és élményalapú oktatás, hanem a kreatív írás vagy a csoportos beszélgetés is, melyeket modern tanítási módszereknek nevezhetünk.

A kommunikáció- és élményalapú tanulás a pszicholingvisztika és a pragmatika ismeretein alapul (Palenčárová 2003). Ezekre a tudományágakra támaszkodik a pragmatikus oktatásemélet. Előnye elsősorban az, hogy a tanítási folyamatra nem a tanár szemszögéből tekint, nem őt helyezi az első helyre, hanem a gyermek, illetve a tanuló egyéni igényei és érdeklődése kerülnek előtérbe. A pragmatikus oktatásemélet a tanulást gyakorlati tevékenység eredményeként értelmezi, a hangsúlyt pedig legfőképp a kommunikációs nevelésre helyezi (Baďuríková 2001).

A tanárok a kommunikáció- és élményalapú tanítással az oktatási folyamat során felhasználják a tantárgyak közötti kapcsolatteremtés lehetőségét, keresik a lehetséges összefüggéseket; vagyis a tanóra szerkezete a csoportos tanításon alapul. Továbbá a tanulók élményeit nemcsak az új tananyag elmagyarázásakor használják és dolgozzák fel, hanem a konverzációs órákon is. Arról, hogy ez valóban így van, mindnyájan meg vagyunk győződve kiskorunk óta. Feleslegesen figyelmeztettek a szüleink minket arra, hogy nem szabad megérintenünk a forró tűzhelyet, vagy a forrásban lévő vízbe mártani a kezünket. Egyszerűen nem értettük meg. Viszont, ha már egyszer egy ilyen kellemetlenség történt velünk, száz lépésre elkerültük a tűzhelyet vagy a forró vizet. Hasonlóképpen volt ez a csalán vagy a csipkebogyó letépésével, a lehullott tűleveleken való me-

zít láb mászkálással stb. Arra is emlékezünk, hogyan beszéltünk róla, és figyelemztettünk másokat, hogy elkerülhessék a hasonló kellemetlenségeket. Már akkor is az élmény segítségével zajlott a kommunikáció. Több mint biztos, hogy a magyar tannyelvű iskolákban a kommunikáció- és élményalapú oktatást rendszeresen fel tudjuk használni a konverzációs órákon. Olyan aktuális témákat válogassunk össze, amelyek élményre támaszkodnak. Az ilyen témák előfordulása a magyar tannyelvű iskolák jelenlegi szlovák tankönyveiben elegendő: *Közlekedési eszközök; Biztonság az utakon; A bevásárlóközpontban; Valóban a ruha teszi az embert?; Néhány „leg” Szlovákiáról* stb. Az említett témák mindnyájunkból – pozitív vagy negatív – emlékeket hívnak elő, méghozzá élményre támaszkodva. Természetesen az aktuálisan bejegyzett új témáknak zöld utat kell adni, és nem kitérni előlük. Miért ne használhatnánk fel ezeket a párbeszédekben, a kommunikáció során vagy az individuális beszámolóinkban? Mi több, nemcsak erőszakmentes módon támogatjuk a tanulók szókinccsének fejlesztését, de ugyanakkor tökéletesednek a nyelvtanban, a kifejezések helyes megalkotásában és használatában, vagy a szöveg adekvát összeállításában. Ilyen módon is fel tudjuk készíteni a tanulókat a nyelvtanilag helyes beszéd elsajátítására (Dolník 2006).

Tudatában vagyunk annak, hogy nem mindig lehetséges és egyszerű a nyelvtani tananyagot élményekre támaszkodva elmagyarázni. De ha a tanulóknak azzal kapcsolatban van élménye, hogy sok hibát követ el az írásban, például egy közeli ismerősnek szóló levélben (az *y* helytelen használata az ún. *válogatott szavakban*; az *i* és *y* helytelen írása az alany és a hozzárendelt jelző egyeztetésekor az élőlényt kifejező főnevek esetében stb.), ezt az élményalapú tanulásban könnyedén fel tudjuk használni. Hiszen a tanuló szívesen dicsekedik azzal, mit ért át, mit csinált jól, de sokszor kritikusan beismeri hiányosságait és hibáit is. Az osztálytársak sokszor elnevetik magukat a negatív élmény hallatán is. Az ilyen élmények vagy történetek gyakori, rendszeres ismétlődése viszont egy idő után érdektelenséghez vezethet, és a „szerző” egyre rosszabbul és kellemetlenebbül érzi magát a közösségben.

Világos számunkra, hogy a szlovák nyelv és irodalom tantárgyon belül az élményalapú tanulásra az irodalom- vagy a fogalmazásórák nyújtanak több lehetőséget. Csakhogy a végtelenségig erre hivatkozni, mentségeket keresni, és semmit sem tenni valóban nem elfogadható. Ezért tartjuk mindig észben: A

tanár személyiség, aki kevés lehetőségből is sokat kihoz a tanítási órán, szinte mindig maximálisan teljesít, és számára a diák van az első helyen.

Az utóbbi időben mintha egy gát szakadt volna át, olyan mértéket öltöttek a szövegértő olvasással és a kreatív írással foglalkozó viták. Tanulmányunkban főleg a kreatív írásra fókuszálunk. De vajon a kreatív írás valóban új jelenség a tanítási folyamatban? Nem igazán, hiszen minden fogalmazásra, amit a tanuló egyedül megír, kreatív írásként kell tekintenünk. A kreatív írás alapjait tehát már az általános iskola alsó tagozatán kell keresni. Természetesen az első próbálkozások még nehézkesek, keszkekuszák lehetnek, sőt biztosan több a negatív, mint a pozitív elem. Az iskola viszont nemcsak a tanulók kifejezőképességének, hanem a nyelvtanudásának és szövegalkotási képességének tökéletesítését, valamint a megszerzett elméleti tudásának gyakorlatban való felhasználását is elősegíti. A fogalmazás megírásában, mint a kreatív írás alapjának gyakorlásában különféle stilisztikai gyakorlatok szolgálnak segítségül, amelyekkel a tanítási órán a tanárok együtt dolgoznak a tanulókkal. Bizonyára a legegyszerűbbek közé azokat az eseteket sorolhatjuk, amikor a tanár felír a táblára néhány szót, és a tanulók mondatokat alkotnak velük. Persze ahány ház, annyi szokás. A tanulók mondatai tartalmilag és szerkezetileg is eltérnek egymástól. Ilyesféle stilisztikai gyakorlattal gazdagítják szókincsüket; elsajátítják a mondat szerkezetek használatát, a mondatok modalitását, a szórendet vagy a mondatrendet. A tanár az általános iskola felsőbb évfolyamaiban kérheti, hogy a tanulók állítsanak össze 70, 60 vagy 50 szóból álló szöveget. A követelményekben tovább mehet: Adhat olyan feladatot, amikor a tanulónak egy adott betűre (például *p*) kezdődő szavakból kell értelmes szöveget alkotnia. Munkájukat megnehezítendő korlátozhatjuk a szavak számát. Hogy ez nehéz-e? Igen, az. De miért ne próbáljuk meg? A tanuló egy ilyen „munka” folyamán szó szerint kényszerítve van arra, hogy elgondolkodjon minden egyes szó felett, ha azt szeretné, hogy az írott, illetve a szóban elmondott szövege értelmes legyen. Semmi akadálya nincs annak, hogy a tanár ilyen fogalmazást írasson. Minden új módszer, ami a tanulóknak segít a szlovák nyelv elsajátításában, dicséretre méltó. Ne feledjük: egy ilyen módon összeállított tanítási órán a tanuló játszva tanul.

A magyar tannyelvű iskolákban a szlovák nyelv és konverzáció órákon a panelvita alkalmazása is ajánlott. Ez valójában egy adott témára szervezett csoportos beszélgetés. Az általános iskola felsőbb évfolyamaiban, illetve a középisko-

lában a panelvita brainstorminggal való összekapcsolását javasoljuk. Ez ugyanis egy csoportos problémamegoldáson alapuló, kreatív gondolkodást elősegítő technika. A tanulók használhatják a fantáziájukat, illetve a képzelőerejüket, kölcsönösen inspirálódhatnak, és ami a legfontosabb, hogy még a gyengébb tanuló is be tud kapcsolódni a problémamegoldásba, és részt tud venni egy eredeti projekt kidolgozásában.

Tanulmányunkban csak néhány olyan technikát, illetve gyakorlatot mutatunk be, amelyeket a tanár a magyar tannyelvű iskolák szlovákóráin felhasználhat. A tárgyalt módszerek közül egy sincs explicit módon leírva a vizsgált tankönyvekben. Felhasználásukat azonban a tanítási órákon az új tananyag ismertetése, gyakorlása és ismétlése eszközeként még soha nem szabta vagy tiltotta meg senki senkinek. Elértünk arra a pontra, ahol válaszolni tudunk a tanulmányunk elején feltett kérdésre. Valóban megköti a szlovák nyelvtankönyv a tanár kezét? Ez az egyetlen és pótolhatatlan adatforrás, amellyel az előírt tananyagot sikerül elsajátítani? A rövid és egyértelmű válasz a következőképpen hangzik: Nem. A tanárnak sok lehetősége van, hogyan az órát érdekesebbé, látványosabbá, játékosabbá és attraktívabbá tegye. Az a legfontosabb, hogy a tanóra menetében az összes tanulót bevonja, figyelembe véve a képességeiket; hogy egyetlen tanuló se üljön unottan az órán, hogy minden új információ gazdagítsa és növelje szlovák nyelvtudását. De ez ne csak elméletben vagy csupán memorizálással történjen – bár éppen ez támogatja az emlékezést –, hanem főként a megszerzett információk gyakorlatban történő felhasználásával.

Felhasznált irodalom

- Benčatová, Ludmila 2005. Komunikáčna a slohová výchova. *Slovenský jazyk a literatúra v škole* 1–2: 59–60.
- Benčatová, Ludmila 2011. Motivácia, učebnica, konverzácia a ich úloha pri osvojení si slovenčiny na školách s vyučovacím jazykom maďarským. In: *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach*. UK. Bratislava. 234–239.
- Dolník, Juraj 2006. Jazyková komunikácia ako akomodáčno-asimilačný proces. In: Alena Jaklová (ed.): *Komunikace – styl – text*. Zborník Filozofickej fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. České Budějovice.

- Baďuríková, Zita 2001. *Školská pedagogika*. Vydavateľstvo Univerzity Komenského. Bratislava.
- Döményová, Andrea et al. 2012. *Slovenský jazyk pre 8. ročník a 3. ročník gymnázia s vyučovacím jazykom maďarským*. SPN. Bratislava.
- Palenčárová, Jana et al. 2003. *Učíme komunikačne a zážitkovo*. SPN. Bratislava.
- Želízňáková, Patrícia 2017. *Komunikačno-zážitkové vyučovanie slovenského jazyka v praxi*. Filozofická fakulta UK Bratislava. Záverečná práca. Nepublikované.

Abstract

Communication- and experience-based teaching and creative writing at schools with Hungarian as a language of instruction

The contribution is devoted to the possibilities of mastering demanding curriculum at schools of national minorities, especially at schools with Hungarian as a language of instruction. The main aim of education to consider is derived from the national curriculum: teach students to communicate appropriately, promptly and adequately in every situation. Besides the traditional teaching model based on memorizing and reproducing information we draw attention to communication- and experience-based teaching, reading, writing, speaking and listening comprehension. We focus on creative writing as well. Every composition is considered to be a piece of creative writing. The fact that uninteresting memorizing seems to be moving backwards is enjoyable. Slovak language, especially Slovak grammar is taught and explained on the basis of practical examples. Teachers tend to practise the curriculum in predefined or accidental, spontaneous communication situations based on experience. However not all classbooks are adequate for this type of teaching method. For this reason teachers use not only grammar handbooks to provide enough practice, but also various extracts taken from reading materials, magazines or pieces of writings, particularly literary works from compulsory readings or handmade teaching aids.

Abstrakt

Komunikačno-zážitkové vyučovanie a tvorivé písanie na hodinách slovenského jazyka na školách s vyučovacím jazykom maďarským

V príspevku sa venujeme možnostiam, ako zvládnuť náročné učivo zo slovenského jazyka na školách národnostných menšín, konkrétne na školách s vyučovacím jazykom maďarským. Máme na mysli predovšetkým hlavný cieľ vyučovania vyplývajúci zo štátneho vzdelávacieho programu: Naučiť žiakov primerane, pohotovo a adekvátne komunikovať v každej situácii. Na vyučovacích hodinách sa okrem tradičného vyučovacieho modelu, ktorý je založený na pamäťovo-reproduktívnom učení, pozornosť venuje aj komunikačno-zážitkovému vyučovaniu, čítaniu a písaniu s porozumením, počúvaniu a hovoreníu s porozumením, ale aj tvorivému písaniu, za ktoré považujeme napísanie každej slohovej práce. Potešujúci je teda fakt, že nezáživné memorovanie sa dostáva „na druhú koľaj“ a učivo zo slovenského jazyka, predovšetkým gramatiku, učitelia vysvetľujú na praktických ukázkach a utvrdzujú ho v premyslených či náhodných komunikačných situáciách opierajúcich sa o zážitok. Takémuto typu a spôsobu učenia však nezodpovedajú vždy učebnice pre ten-ktorý ročník. Práve preto učitelia na podávanie a precvičovanie nového učiva používajú na vyučovacích hodinách nielen rôzne gramatické príručky, ale aj ukážky z čítanky, časopisov či z literárnych diel, predovšetkým z diel, ktoré žiaci čítajú v rámci povinného čítania, či rôzne vlastnoručne vyrobené učebné pomôcky.

A SZLOVÁK NYELVÉSZET EGYETEMI TANKÖNYVEI MAGYAR ÖSSZEFÜGGÉSBEN

1. Bevezetés és módszertan

A szlovák szakos pedagógusképzés egyik fontos kérdése, hogy rendelkezésre állnak-e megfelelő egyetemi tankönyvek, melyek formálják a hallgatók szemléletét a nyelvtudomány, ezen belül a szlovák nyelv és a magyar nyelv viszonyának, összefüggéseinek szempontjából. Fontos eleme ez a felsőoktatásnak, hiszen nem mindegy, leendő szlovák szakos tanáraink milyen szellemiségű és milyen tartalmú könyvekből készülnek, tanulnak egyetemi éveik során. Meggyőződésünk szerint ez legalább annyira lényeges, mint a közoktatás tankönyveinek kérdése. Egyrészt azért, mert az egyetemi hallgatók hajlamosak az internetről begyűjteni az információkat és a kidolgozott vizsgatételeket, ám ezek tartalma nem mindig minőségi. Másrészt kerülendő az egyoldalúan szlovák szemléletű munkák kritika nélküli befogadása. Igen kellemetlen, amikor egy leendő szlovákiai magyar pedagógus nyelvtörténet vizsgán a *Bratislava a 16. században* helynevet használja *Prešporok* helyett, vagy gondoljunk csak a *naši predkovia – elődeink, őseink* kifejezés kétértelműségére, amikor egy magyar hallgató idéz Ján Kačala (2011), Rudolf Krajčovič (2009) vagy Pavol Žigo (2002) nyelvtörténészek munkáiból.

A Szlovákiában 2015-ben lezajlott komplex akkreditáció a felsőoktatás résztvevőit a tantervek, tananyagok megújítására, újragondolására inspirálta. A Selye János Egyetemen megvalósult projekt (ASF EU 26110230108 *Zvyšovanie kvality vzdelávania tvorbou a inováciou študijných programov...*) keretében egyetemi tansegédletek, tankönyvek is születtek, nem volt ez másként a többi szlovákiai egyetemen sem. E cikk célja annak áttekintése, milyen egyetemi tankönyvek állnak rendelkezésre, ha szlovák nyelvészeti tantárgyakat

¹ Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Szlovák Nyelv és Irodalom Tanszék

szeretnénk oktatni magyar háttérű hallgatóknak, akik nemcsak bilingvis környezetben élnek, hanem dolgozni is kétnyelvű közegben fognak. E specifikum befolyásolja az egyetemi előadások és szemináriumok tartalmát és jó, ha nem csak szóban tud a tanár utalni a nyelvek közötti összefüggésekre, hanem a diák kezébe kerülő tankönyv is összehasonlító vagy éppen areális szemléletű.

Jelen tanulmány csak a szlovák nyelvű, könyv jellegű publikációk bemutatására szorítkozik, szótárakkal terjedelmi okok miatt nem foglalkozik. A tudományos cikkgyűjtemények (pl. Oravec ed. 2012) általában nincsenek a hallgatók számára rendszerezve és könnyen feldolgozható formába adaptálva. A rendelkezésre álló tansegédletként használható szakkönyvek bemutatását egy időbeli és egy tematikus áttekintés módszerével oldjuk meg. Az időbeli keresztmetszet bemutatja a szlovák nyelvtudomány egyetemi jegyzeteinek, tankönyveinek fejlődését és differenciálódását a 20. század 80-as éveitől napjainkig. A tematikus bontás egyfajta szakirodalmi ajánlatot tesz bizonyos kurzusok előadói részére. Magyar hallgatók számára szlovák nyelvészeti tantárgyak oktatása közben szerzett tapasztalataink alapján rámutatunk, milyen szakterületeken áll rendelkezésre szlovák-magyar összevető szemléletű tananyag, valamint mely diszciplínák várnak még szerzői, kiadói innovációra annak érdekében, hogy a tisztán szlovák nyelvtudományi kánon alapján készült tankönyvek mellett a magyar összefüggéseket is bemutató specializált publikációkkal egészüljenek ki.

2. Időrendi áttekintés

2.1. Alapművek virágkora egy központosított rendszerben

A szlovák nyelv kompendium jellegű grammatikái (Pauliny–Štolc–Ružička 1966; Pauliny 1981; Mistrík 1983) mellett igény mutatkozott arra, hogy az egyes nyelvészeti tantárgyak külön tankönyvben, részletesebben kerüljenek kifejtésre. Így indult útjára a Mai szlovák nyelv c. egyetemi tankönyvsorozat, melynek két legsikeresebb kötete a morfológia (Oravec–Bajzíkóvá–Furdík 1984) és a mondattan (Oravec–Bajzíkóvá 1986) területén több kiadást megélt és máig használatos. A lexikológiai kötet (Ondrus–Horecký–Furdík 1980) első sorban szocialista példái miatt mára elavult, a jelentéstant (Ondrus 1972) és

a szóképzést (Horecký 1970) feldolgozó kötetek részletesebbek. A lexikológiához kapcsolódó frazeológia összefoglalása (Mlacek 1984) máig megállja a helyét. Lazábban illeszkedik a sorozathoz a stilisztika irányadó egyetemi tankönyve (Mistrík 1984). A nyelvtörténet és a dialektológia terén is a 80-as években került sor a tudományos alap kutatások egyetemi tankönyvvé konvertálására (Paulíny 1983; Krajčovič 1988). A fenti kötetek nagy előnye, hogy nagy példányszámban jelentek meg máig könnyen elérhetőek. A szlovák–magyar összevető nyelvészet tudományos tanulmánykötetben (Sima red. 1977) megjelent eredményeit csak később dolgozták át didaktikus formába (Žilka red. 1995). A 80-as évek végére megjelentek a nyelv változásait lexikális és morfológiai szinten követő művek (Horecký–Buzássyová–Bosák 1989; Dvonč 1984), melyeket szintén be lehet építeni az oktatási folyamatba. Ebben a korszakban az általános nyelvészeti ismereteket két alapmű szolgálta Ondruš–Sabol (1984) és Horecký (1978) tollából.

2.2. Differenciálódás

Az 1990-es évektől bekövetkezett a szlovák nyelvvel foglalkozó egyetemi tanzékek specializálódása, ami magával vonta azt, hogy a központilag jóváhagyott tankönyvek helyett kari kiadásúak jelentek meg. Ez a folyamat mellékterméke néhány esetben a gyengébb fizikai minőséget és az alacsonyabb példányszám, ami mára nehezebb hozzáférhetőséget okoz a hallgatók számára. E korszak tankönyvírói munkásságának eredményei jelentősek a dialektológia (Štolc 1994; Király 1993), a szövegnyelvészet (Bajzíkóvá–Dolník 1998), az általános nyelvészet (Dolník 1999), a morfológia (Sokolová 1995), a stilisztika (Slančová 1996), a hangtan (Kráľ–Sabol 1989) területén. A különböző szlovákiai nyelvészeti iskolák publikációs terméséből szlovák–magyar viszonylatban jól használható tankönyvként a nyitrai pedagógiai karon kidolgozott egyetemi jegyzetet (Žilka red. 1995) érdemes kiemelni. Ezzel párhuzamosan Budapesten is megjelent egy, a szlovák igék helyes használatát segítő egyetemi tansegédlet (Králik 1997), mely elsősorban a magyarországi szlovák hallgatók számára készült és a szlovák ige helyes használatát tárgyalja. A szlovákiai magyar és a magyarországi szlovák iskolák katedráira készülő hallgatók 20 éven át a fenti tankönyvekből tanultak.

2.3. Új sorozatok – új minőség

2003-ban váltotta Juraj Dolník *Lexikológiája* (Dolník 2003) és Juraj Furdík kitűnő derivatológiai tankönyve (Furdík 2004, red. Ološtiak) a 80-as évek sorozatának szókészlettel foglalkozó említett kötetét. Később gyakorlókönyv is készült ehhez a tantárgyhoz (Orgoňová–Bohunická 2011). Megtörtént a nyelvtörténet átértékelése (Krajčovič–Žigo 2002, 2004; Krajčovič 2009), és a dialektológusok új generációja hanganyaggal, térképekkel kiegészített minőségi ugrást jelentő tankönyveket publikált (Múcsková–Muziková–Wambach 2012; Kováčová 2013). A VEDA Kiadó útjára bocsájtott egy új sorozatot általános nyelvészeti (Dolník 2009, 2013), nyelvi normát tárgyaló (Dolník 2010) és funkcionális szemléletű morfológiai (Dolník et al. 2010) kötetei jelentek meg. A morfológia korpusz alapú ága is e korszakban indult virágzásnak (Sokolová 2007; Šimková et al. 2016), statisztikai alapon a valós nyelvhasználat alapján bemutatva az allomorfokat. A stilisztika szakterületén Findra (2003, 2005, 2013) teremtett új paradigmát és új terminológiát. Az új szemléletű publikációk mellett sorra jelentek meg a hagyományos szófajtani szempontú, rövidített morfológiai összefoglalók is (Navrátil 2003, 2005, 2009; Mandelíková 2016; Čulenová–György 2015). A mondattan tankönyvújdonságait elsősorban az eperjesi (Moško 2006; Ivanová 2011) és a nagyszombati (Pavlovič 2012) iskola szállította.

A szlovákiai szlovák származású hallgatók hungarológiai tanulmányait segíti Misad Katalin elektronikusan is elérhető publikációjának morfológiával foglalkozó része (Misadová 2011). 2015-ben valósult meg a képzés fejlesztésének nyitriai modellje. Ennek keretében lecsereélhetővé vált a már említett írógéppel gépelt puhakötésű szkriptum (Žilka red. 1995), melynek minden fejezetét külön kötetben, kibővítve és aktualizálva adták ki igényes külalakkal. Kérdéses azonban, hogy a magyar nyelvet egy kivétellel nem beszélő szerzői kollektíva mennyire tudta megvalósítani a kontrasztív szemléletet. Ez kötetenként változó, így az egyes tantárgyak tematikus bemutatásánál térünk ki rá. 2015-ben természetesen nem állt le az innováció, 2017-tel bezárólag alapvetően két irányban fejlődött az elemzett tankönyv-produkció: a rövid összefoglalók (Mandelíková 2016, 2017) és az erősödő összehasonlító szemlélet a jellemző (Tóth 2015, 2017).

3. Tematikus áttekintés

3.1. Általános nyelvészet és bevezetés a nyelvtudományba

A legáltalánosabb két régebbi alpműre (Horecký 1978; Ondruš–Sabol 1984) épül Dolník (2009, 2013) általános nyelvészetről szóló könyve. Ezek mindegyike tartalmaz magyar példákat is, elsősorban a nyelvtipológiai résznél. A fentieket Lanstyák (2006) és Kralčák (2009, 2015) alapján lehet legjobban kiegészíteni kontaktuszonából származó magyar példákkal. Szélesebb areális és kontaktológiai megközelítést kínál Lehocká (2015) és Lőrincz (2014) bevezetése az areális nyelvészetbe és e sorok szerzőjének német – szlovák – magyar nyelvi kapcsolatokat áttekintő könyve (Tóth 2013), mely azonban nem tankönyvnek készült. Megállapítható, hogy a *Bevezetés a nyelvtudományba* és az *Általános nyelvészet* tantárgyak esetében az egyetemi oktatóra hárul, hogy utaljon a nyelvi kontaktusokra, kontrasztivitásokra, kifejezetten ilyen szemléletű tankönyv nem készült. A szlovák és a magyar nyelvészeti szakkifejezéseket két, diákok számára készült szószedet dolgozza fel: Pongó–Telekešová–Krošlávová (1999) és Tóth (2015b).

3.2. Fonetika és fonológia

Fonetika és fonológia területén a Král–Sabol szerzőpáros könyvéből (1989) több kivonat is készült (Syčáková 2002; Olšiak 2015). A kontrasztív szemléletet Alabánová (2015) és Navrátil (1995) módszertani, valamint Pilecky (2007) tudományos igényű összehasonlító fonológiai publikációi képviselik. Ezek azonban nem reflektálnak egymásra és csak részterületeket dolgoznak föl. Bánik (2015) helyesírási gyakorlókönyve is tartalmaz ugyan magyar anyanyelvűekre szabott hangtani feladatokat, ám a fenti publikációk szintézise hiányzik. Ezért kimondható tehát, hogy nem áll rendelkezésre egyrésről kellően szisztematikus, egyben minden ízében szlovák-magyar összehasonlító hangtani tankönyv az egyetemek számára.

3.3. Morfológia és szintaxis

A szlovák nyelv akadémiai morfológiája (Ružička red. 1966) elérhető elektronikusan, ám mind nagy terjedelme, mind az azóta bekövetkezett nyelvi változások miatt inkább az 1984-es kiadású Oravec–Bajzíkóvá–Furdík-féle egyetemi morfológiából tanítanak mai napig, kiegészítve a fent említett rövidebb összefoglalókkal. A szlovák funkcionális morfológia kollektív monográfiája (Dolník et al. 2010) tudományos jellegű, csakúgy, mint a ragozást korpusz alapon vizsgáló források (Sokolová 2007; Šimková et al. 2016), szemléletük beépítése az órába az oktató feladata, mivel a kontrasztív személettű tankönyvek (Králik 1997; Auxová–Vaňko 2015) a hagyományos, szófaj alapú szemléletet követik.

Az 1977 (Sima ed.) óta megjelent szlovák-magyar összevető nyelvtannal kapcsolatos tanulmányokat Tóth (2017) foglalta össze egységes szempontok alapján rendszerező monográfiává, amely egyetemi tankönyvként is használható: áttekinthető szerkezetű, 39 nyelvtani táblázatot tartalmaz szlovák és magyar példákkal, valamint módszertani összefoglalóval zárul.

A szintaxis irányadó egyetemi tankönyveinek (Oravec–Bajzíkóvá 1986; Moško 2006; Ivanová 2011; Pavlovič 2012) fókuszában a mondatrészek és a mondatelemzés áll, újítás abban van, hogy a szépirodalmi példamondatoktól elmozdulás történt a valós nyelvhasználat és a korpuszok irányába. Vaňko (2015) és Tóth (2015a) mondattani tankönyvei képviselik a szlovák-magyar összehasonlítást, esetükben is a szlovák nyelven van a hangsúly. Összességében elmondható, hogy komparatív szempontból a grammatika a legjobban kidolgozott. Dudová (2015) morfoszintaktikai gyakorlókönyve egészíti ki a sort, szintén tartalmaz egyetemisták részére összeállított feladatokat Závodný (2016) kétrészes morfológia tankönyve.

3.4. Lexikológia és frazeológia

Három kitűnő egyetemi tankönyv áll rendelkezésünkre: Dolník (2003) a jelentésstanra helyezte a hangsúlyt, Furdík (1993, 2004, ed. Ološtiak) a szóképzésre koncentrált, az Orgoňová–Bohunická szerzőpáros (2011) pedig gyakor-

latokat adott ki a fentiekhez, ám egyikük sem orientálódik a szlovák–magyar kapcsolatokra vagy összevetésre a szókészlet bemutatásakor. Még az ezzel a céllal kiadott nyitri sorozat lexikológiai kötete (Bugárová 2015) sem tartalmaz magyar vonatkozásokat, sőt kis terjedelme sincs arányban a dinamikusan fejlődő szókészletet elemezni kívánó tantárgy követelményeivel. A hiányzó kontaktuselemek pótlólagos integrálása a nyelvi kapcsolatok történetével (Kopecká et al. 2011), etimológiával (Králik 2016) vagy szociolingvisztikával (Lanstyák 2006) foglalkozó kötetek segítségével történhet.

A frazeológia kötelező irodalmának összeállításakor legjobban tesszük, ha Mlacek (1948) és Glovňa (2015) tankönyveit ajánljuk párhuzamosan, kiegészítve egy szlovák–magyar kontrasztív szemléletű gyakorlókönyvvel (Alabánová–Glovňa 2015). A lexikológiához lazábban kapcsolódó névtannak nincs szlovák nyelvű egyetemi tankönyve, pedig a szlovák–magyar összefüggések miatt is érdekes lenne egy ilyen kiadvány. Lexikológiai tanulmányinkat kiegészíthetjük a szlovák nyelvre kevésbé jellemző, ám a magyarban gyakori szóösszetétel tanulmányozásával Vužňáková (2012) munkája segítségével. Szintén az eperjesi lexikológiai iskola terméke egy, a lexikalizálódott szókapcsolatokat (viacslovné lexémy) és frazémákat bemutató monográfiatorozat (Ološtiak–Ivanová 2013), melynek didaktikus, rövidített változata is kívánatos lenne az egyetemek számára.

3.5. Stilisztika és szövegnyelvészet

Findra legaktuálisabb stilisztikája (2013), annak gyakorlókönyve (Findra 2005) párhuzamosan alkalmazható Mistrík (1984) és Pavlovič (2012) munkáival, ám ügyelni kell az eltérő terminológiára. Horváth (2016) közérthetően összefoglalja Findra és Mistrík fenti műveit. Jelen tanulmány szerzője publikált egy, a szlovák és a magyar stilisztikát párhuzamba állító egyetemi jegyzetet (Tóth 2015a), melynek célja nem csupán a kontrasztív szemlélet érvényesítése volt, hanem az igen nagy terjedelmű stilisztikai tankönyvek rövid összefoglalása is. Ellenben a szövegnyelvészet rendelkezésre álló tankönyvei (Bajzíkóvá–Dolník 1998; Mandelíková 2017) nem terjengősek. A szövegtani munkák igen általánosak, vélhetően nincs sok lehetőség összehasonlításra, mert a szöveg

szerkezete és interpretációja nem mutat nagy különbségeket a szlovák és a magyar nyelvhasználatban. A szövegelemzés és a szövegalkotás témakörében Hlavatá (2015) nyitrai sorozatba tartozó kiadványa tartalmaz még némi magyar vonatkozást.

3.6. Szociolingvisztika

A szociolingvisztika relatíve új és igen szerteágazó szakterület, etalonnak tekinthető tankönyve szlovákul még nem jelent meg. Ondrejovič (2008), Kralčák (2009, 2015) és Mandelíková (2014) könyvei ajánlhatóak, mozaik-szerűen. A nyelvi kultúra monografikus kézikönyve (Dolník 2010) az irodalmi nyelv elméleti háttéréről szól, olyan kérdéseket boncolgat, mint például a reális és az ideális nyelvi norma.

Mivel számtalan kutatás látott napvilágot szlovákiai magyar (pl. Simon 2010; Dolník 2012: 253–295; Lanstyák–Szabó Mihály red. 2011; Győriová Baková 2015) és magyarországi szlovák (pl. Uhrinová–Žiláková ed. 2008; Uhrinová 2011; Tuska 2016) szociolingvisztikai témában, kívánatos integrálásuk egyetemi tankönyvvé – e céllal fogalmazódott meg a jelenleg elbírálás, majdan megvalósítás előtt álló 001UJS-4/2018 sz. KEGA projekt a Selye János Egyetem Tanárképző Karának Szlovák Nyelv és Irodalom Tanszékén.

A szlovák nyelv diakrón és szinkrón dinamikájának bemutatása között egyensúlyozik Kralčák (2009, 2015) két könyve, melyek részben szociolingvisztikai, részben a nyelvi kapcsolatokat elemző, tankönyvként is használható tömör munkák.

3.7. Nyelvtörténet és dialektológia

A diakrón nyelvészet nem is állhat meg összehasonlítás nélkül, rengeteg nyelvtörténeti munka foglalkozik a szlovák és a magyar nyelv kapcsolataival, különös tekintettel a szavak eredetére (pl. Kniezsa 1974; Kiss–Nyomárkai red. 1994, 1999; Kopecká et al. 2011; Králik 2016), ám e források egyike sem tekinthető egyetemi tankönyvnek. A szlovák irodalmi nyelv külső körülmé-

nyek által alakított történetét Pauliny (1983) és Krajčovič–Žigo (2002, 2004) könyveiből taníthatjuk legpraktikusabban. A társadalomtörténeti beágyazottság miatt itt számos utalás található a magyar államra és a magyar nemességre, mint elnyomókra és csak harmadsorban a magyar nyelvre. A Matica slovenská gondozásában megjelent legújabb, legjobban hozzáférhető nyelvtörténeti áttekintést (Kačala–Krajčovič 2011) nem ajánljuk, mert túlságosan a szlovák nemzettudatot formáló személyiségekre épít, a nyelv valódi története háttérbe szorul. A szlovák–magyar nyelvi kapcsolatok történeti hátterét a fentiek-nél józanabban értékeli Dolník (2012: 227–253). Amennyiben a nyelv belső fejlődése, az egyes nyelvi síkok és nyelvi kategóriák dinamikus változása áll figyelmünk középpontjába, úgy Krajčovič (1988, 2009) több kiadást megért egyetemi tankönyve a mérvadó, mivel elvezet az ósláv gyökerektől a közelmúlt szlovák nyelvjárásaiig, főleg a hangváltozások nyomán. A nyelvemlékek szemléletes, képes bemutatóit Krajčovič (1977) és Feldek et al. (2012) állították össze. Tibenská (2014) szlovák–német kétnyelvű tankönyve a többnemzetiségű képzés számára készült és tíz előadásra bontja Pauliny (1983) nyelvtörténetét.

A nyelvjárások legfrappánsabb bemutatása Štolc (1994) tollából származik, ez már nehezen hozzáférhető könyv. Szintén nem kaphatók kereskedelmi forgalomban (pályázati megkötés miatt) a legújabb, legpraktikusabb dialektológiai tankönyvek. Egyedülálló a CD-vel, gyakorlatokkal ellátott *Praktikus dialektológia* (Múcsková–Muziková–Wambach 2012), mely az élő nyelvjárási szöveget hozza közel a hallgatókhoz és azokból vezeti le az egyes nyelvi síkok elemzéséhez kapcsolódó feladatokat. Kováčová (2013) tankönyvének előnye, hogy a nagyméretű nyelvjárási atlaszokból válogat, azokat kommentálja, emészthetővé teszi. Nincs azonban olyan egyetemi tankönyv, amely a szlovák és a magyar nyelv történetének párhuzamait venné alapul vagy az egymás mellett élő nyelvjárások kölcsönhatásait. Kováčová (2013) csak a szlovák–ukrán és a szlovák–lengyel dialektus-kontinuumot elemzi, ami inkább szlavisztikai téma, szlovák–magyar kétnyelvű környezetben kevésbé releváns. Így a Király Péter (1993) szerkesztésében megjelent magyarországi szlovák nyelvjárásokat bemutató atlasz és Žiláková (2004) tanulmánykötete lehet segítségünkre.

4. Összegzés

Az egyetemi tankönyvek innovációja ciklikus jelenséghez hasonlítva írható le: A tudományos kutatási eredményeket kb. 20 évente egyetemi tankönyvekbe építik be, majd ezt követi valamilyen kontrasztív szemléletű tansegédlet. Ebből következik, hogy a szlovákiai magyar vagy magyarországi szlovák hallgatók, akik szlovák szakra járnak, egy klasszikus alapműből és valamilyen, a legaktuálisabb kutatási eredményeket tartalmazó publikációból tanulhatnak. Ehhez társul – amennyiben hozzáférhető – egy, a magyar összefüggéseket közvetítő mű, vagy ennek híján az oktató kreativitása, amivel maga is tananyagfejlesztővé válik. Az innováció megvalósulhat az új kutatási eredmények integrálásával, saját tapasztalatok megosztásával, vagy a magyar szakirodalom összevető feldolgozásával.

További kívánatos tényező lenne a problémamegoldáson alapuló vagy a példából kiinduló induktív oktatási anyag. Ilyet csak egyet találtunk vizsgálódásunk során: Muziková–Múcsková–Wambach (2012) praktikus dialektológiája. A többi tantárgy esetében a tanár feladata a szemléletessé tétel. Olyan egyetemi tankönyvek volnának ideálisak, amelyek egyszerre összehasonlító, etnonyelvészeti és induktív ihletésűek.

Szlovák–magyar szemléletű tananyaggal legjobban a grammatika nyelvi van ellátva, mivel e leíró jellegű diszciplína jól behatárolt, már-már kanonizált. A hangtani sík kontrasztív elemzése több forrásból rendelkezésre áll, ezek egységbe szerkesztése volna kívánatos az egyetemi hallgatók számára. A lexikológia témái (szóképzés, jelentésstan, szóátvétel, frazeológia) oly széles skáláját nyújtják a nyelvi kapcsolatoknak, hogy didaktikus bemutatásuk kézenfekvő és nagyon szükséges volna, ám talán pont a szókészlet szintjén megvalósult nyelvi kapcsolatok parttalansága miatt még várat magára egy szintetizáló tankönyv. A szociolingvisztika kutatási területe szintén igen sokrétű, a tankönyv kiadását célzó projektet lásd fent.

Az összehasonlítás teljes hiánya tapasztalható a nyelvtörténet és a nyelvjárástan területén, itt egyelőre meg kell elégednünk a szlovák és a magyar szakirodalom párhuzamos olvasásával.

A szlovák nyelvészet egyetemi tankönyvei áttekintésének konklúziójaként kiadási tervet lehet megfogalmazni, mely teljesülésével didaktikus formában

szisztematizálhatja a szlovák–magyar nyelvi kapcsolatokról felhalmozott kutatási anyagot. A munkacímek sorrendje arra utal, hogy milyen stádiumban van a publikáció előkészítése:

1. Lexikálne relácie slovenského jazyka – A szlovák nyelv lexikális relációi
2. Sociolingvistika v slovensko-maďarskom kontexte – Szociolingvisztika szlovák-magyar kontextusban
3. Porovnávacie prednášky z hláskoslovia slovenčiny – Összevető előadások a szlovák hangtanból
4. Paralelné dejiny slovenského a maďarského jazyka – A szlovák és a magyar nyelv párhuzamos története

Végezetül az alábbi bibliográfia nem csupán a cikkünkben hivatkozott irodalom szokásos jegyzéke, hanem egyben támpontot kíván nyújtani a tantárgyleírások összeállításánál a kötelező és ajánlott irodalomhoz, mintegy összegyűjtve azon könyvel listáját, amelyek a szlovák nyelvészet tanulmányozásához magyar szempontból a legfontosabbak.

Felhasznált irodalom

- Alabánová, Mária 2015. *Slovenský jazyk a slovenská literatúra v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským*. FF UKF. Nitra.
- Alabánová, Mária – Glovňa, Juraj 2015. *Slovensko–maďarský frazeologický slovník s cvičeniami z frazeológie*. FF UKF. Nitra.
- Bajzíkóvá, Eugénia – Dolník, Juraj 1998. *Textová lingvistika*. Stimul. Bratislava
- Bánik, Tomáš 2015. *Základy slovenského pravopisu*. FF UKF. Nitra.
- Bugárová, Marta 2015. *Lexikológia slovenského jazyka*. FF UKF. Nitra.
- Čulenová, Eva – György, Ladislav 2015. *Vybrané časti zo slovenského jazyka pre prekladateľov a tlmočníkov*. Belianum UMB. Banská Bystrica
- Dolník, Juraj (ed.) 2010. *Morfologické aspekty súčasnej slovenčiny*. VEDA. Bratislava.
- Dolník, Juraj 1999. *Základy lingvistiky*. Stimul. Bratislava.
- Dolník, Juraj 2003. *Lexikológia*. UK. Bratislava.
- Dolník, Juraj 2009, 2013. *Všeobecná jazykoveda*. VEDA. Bratislava.

- Dolník, Juraj 2010. *Teória spisovného jazyka so zreteľom na spisovnú slovenčinu*. VEDA. Bratislava.
- Dolník, Juraj 2012. *Sila jazyka*. Kalligram. Bratislava.
- Dudová, Katarína 2015. *Prehľad slovenskej morfosyntaxe s cvičeniami*. FF UKF. Nitra.
- Dvonč, Ladislav 1984. *Dynamika slovenskej morfológie*. VEDA. Bratislava.
- Feldek, Lubomír – Kučera, Matúš – Pauliny, Eugen – Žigo, Pavol 2012. *Na písme zostalo. Dokumenty Veľkej moravy*. Perfekt. Bratislava.
- Findra, Ján 2003. *Štylistika slovenčiny*. Osveta. Martin.
- Findra, Ján 2005. *Štylistika slovenčiny v cvičeniach*. Osveta. Martin.
- Findra, Ján 2013. *Štylistika súčasnej slovenčiny*. Osveta. Martin.
- Furdík, Juraj 1993. *Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie*. Modrý Peter. Levoča.
- Furdík, Juraj (ed. Ološtiak, Martin) 2004. *Slovenská slovotvorba*. Náuka. Prešov.
- Glovňa, Juraj 2015. *Frazeológia*. FF UKF. Nitra.
- Győriová Baková, Eva 2015. Jazyková situácia v Komárne. In: Jana Wachtarčzyková – Lucia Satinská – Slavomír Ondrejovič (ed.): *Jazyk v politických, ideologických a interkultúrnych vzťahoch*. Sociolinguistica slovaca 8. VEDA. Bratislava. 332–342.
- Hlavatá, Renáta 2015. *Tvorba a analýza textu*. FF UKF. Nitra.
- Horecký, Ján – Buzzásyová, Klára – Bosák, Ján 1989. *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny*. Veda. Bratislava.
- Horecký, Ján 1970. *Slovenská lexikológia I. Tvorenie slov*. Bratislava: SPN
- Horecký, Ján 1978. *Základy jazykovedy*. SPN. Bratislava.
- Horváth, Miloš 2016. *Štylistika slovenského jazyka*. Bratislava: UK
- Ivanová, Martina 2011. *Syntax slovenského jazyka*. Vydavateľstvo PU. Prešov.
- Kačala, Ján – Krajčovič, Rudolf 2011. *Prehľad dejín spisovnej slovenčiny*. Matica slovenská. Martin.
- Király Péter (red.) 1993. *Atlas slovenských nárečí v Maďarsku*. VÚSM. Budapest.
- Kiss Lajos – Nyomárkai István (red.) 1994. *Segédkönyv a szlavisztikai szeminárium gyakorlatokhoz Kniezsa István válogatott írásaiból*. ELTE BTK. Budapest.
- Kiss Lajos – Nyomárkai István (red.) 1999. *Segédkönyv a szlavisztikai szeminá-*

- riumi gyakorlatokhoz Gregor Ferenc válogatott írásaiból.* ELTE BTK. Budapest.
- Kniezsa István 1974. *A magyar nyelv szláv jövevényszavai I–II.* Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kopecká, Martina – Laliková, Tatiana – Ondrejková, Renáta – Skladaná, Jana – Valentová, Iveta 2011. *Staršia slovenská lexika v medzijazykových vzťahoch.* VEDA. Bratislava.
- Kováčová, Viera 2013. *Vybrané kapitoly z dialektológie. Učebné texty a materiály.* Verbum – vydavateľstvo KU. Ružomberok.
- Krajčovič, Rudolf – Žigo, Pavol 2002. *Dejiny spisovnej slovenčiny.* Univerzita Komenského. Bratislava.
- Krajčovič, Rudolf – Žigo, Pavol 2004. *Príručka k dejinám spisovnej slovenčiny.* Univerzita Komenského. Bratislava.
- Krajčovič, Rudolf 1977. *Svedectvo dejín o slovenčine.* Matica slovenská. Martin.
- Krajčovič, Rudolf 1988, 2009. *Vývin slovenského jazyka a dialektológia.* Univerzita Komenského. Bratislava.
- Kráľ, Ábel – Sabol, Ján 1989. *Fonetika a fonológia.* SPN. Bratislava.
- Kralčák, Ľubomír 2015. *Slovenčina v pohybe.* FF UKF. Nitra.
- Kralčák, Ľubomír 2009. *Dynamika súčasnej slovenčiny. Sociolingvistické aspekty dynamiky jazyka.* UKF. Nitra.
- Králik, Aladár 1997. *Slovenské sloveso a jeho používanie.* Etnikum Kiadó. Budapest.
- Králik, Ľubor 2016. *Stručný etymologický slovník slovenčiny.* VEDA. Bratislava.
- Krošláková, Ema – Pongó, István – Telekiová, Helena 1999. *Slovensko–maďarský a maďarsko–slovenský slovník jazykovedných termínov.* UKF. Nitra.
- Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella (red.) 2011. *Magyarok Szlovákiában VII.* Nyelv. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja.
- Lanstyák István 2006. *Nyelvből nyelvbe.* Kalligram. Pozsony.
- Lehocká, Irena 2015. *Úvod do areálovej lingvistiky.* FŠŠ UKF. Nitra.
- Lőrincz Julianna 2014. *Bábel tornya alatt. Kontrasztív nyelvészeti alapismeretek.* Pont Nyomda. Eger.
- Mandelíková, Lenka 2014. *Sociokultúrne súvislosti jazyka. Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne,* Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov. Trenčín.

- Mandelíková, Lenka 2016. *Základy morfológie slovenského jazyka*. Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov. Trenčín.
- Mandelíková, Lenka 2017. *Textová lingvistika*. Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov. Trenčín.
- Misadová, Katarína 2011. *Kapitoly z morfológie maďarského jazyka. Kontrastívny opis niektorých morfológických javov maďarského jazyka*. Univerzita Komenského. Bratislava.
- Mistriák, Jozef 1983. *Moderná slovenčina*. SPN. Bratislava.
- Mistriák, Jozef 1984. *Štylistika*. SPN. Bratislava.
- Mlacek, Jozef 1984. *Slovenská frazeológia*. SPN. Bratislava.
- Moško, Gustáv 2006. *Príručka vetného rozboru*. Náuka. Prešov.
- Múcsková, Gabriela – Muziková, Katarína – Wambach, Viera 2012. *Praktická dialektológia. Vysokoškolská príručka na nárečovú interpretáciu*. Facultas Verlags- & Buchhandels AG. Wien.
- Navrátil, Ladislav 1995. Fonetika a fonológia. In: *Slovenský jazyk pre štúdium učiteľstva I. stupňa základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským*. Vysoká škola pedagogická. Nitra. 7–49.
- Navrátil, Ladislav 2003. *Neohybné slovné druhy*. Enigma. Nitra.
- Navrátil, Ladislav 2005. *Nominálne slovné druhy*. Enigma. Nitra.
- Navrátil, Ladislav 2009. *Slovesá – kráľovský slovný druh*. Enigma. Nitra.
- Ološtiak, Martin – Ivanová, Martina 2013. *Kapitoly z lexikológie. Lexikálna syntagmatika a viacslovné pomenovania*. FF PU. Prešov.
- Olšiak, Marcel 2015. *Základy fonetiky a ortoepie slovenského jazyka*. FF UKF. Nitra.
- Ondrejovič, Slavomír 2008. *Jazyk, veda o jazyku, societa*. Sociolingvistické etudy. VEDA. Bratislava.
- Ondrus, Pavel 1972. *Slovenská lexikológia II*. Náuka o slovnej zásobe. Bratislava : SPN
- Ondrus, Pavel – Horecký, Ján – Furdík, Juraj 1980. *Súčasný slovenský spisovný jazyk*. Lexikológia. SPN. Bratislava.
- Ondruš, Šimon – Sabol, Ján 1984. *Úvod do štúdia jazykov*. SPN. Bratislava.
- Oravec, Ján – Bajziková, Eugénia – Furdík, Juraj 1984. *Súčasný slovenský jazyk. Morfológia*. SPN. Bratislava.

- Oravec, Ján – Bajzíkóvá, Eugénia 1986. *Súčasný slovenský jazyk. Syntax*. SPN. Bratislava.
- Oravec, Tomáš (ed.) 2012. *Jazykovo-literárno-historické dotyky slovenčiny a maďarčiny*. PF UJS. Komárno.
- Orgoňová, Oľga – Bohunická, Alena 2011. *Lexikológia slovenčiny. Učebné texty a cvičenia*. Stimul. Bratislava.
- Orgoňová, Oľga – Dolník, Juraj 2010. *Používanie jazyka*. Univerzita Komenského. Bratislava.
- Pauliny, Eugen – Štolc, Jozef – Ružička, Jozef 1955. *Slovenská gramatika*. Osveta. Martin.
- Pauliny, Eugen 1981. *Slovenská gramatika*. SPN. Bratislava.
- Pauliny, Eugen 1983. *Dejiny spisovnej slovenčiny*. SPN. Bratislava.
- Pavlovič, Jozef 2011. *Prednášky zo štylistiky slovenčiny*. PF TU. Trnava.
- Pavlovič, Jozef 2012a. *Syntax slovenského jazyka I*. PF TU. Trnava.
- Pavlovič, Jozef 2012b. *Syntax slovenského jazyka II*. PF TU. Trnava.
- Pilecky Marcell 2007. *Základy porovnávacej fonológie*. PPKE BTK. Pilíška Čaba.
- Ružička, Jozef (red.) 1966. *Morfológia slovenského jazyka*. Vydavateľstvo SAV. Bratislava.
- Sima, František (red.) 1977. *Z konfrontácie maďarčiny a slovenčiny*. SPN. Bratislava.
- Šimková, Mária et al. 2016. *Skleňovanie podstatných mien v slovenčine s korpusovými príkladmi*. Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra. Bratislava.
- Simon Szabolcs 2010. *Nyelvi szondázások*. Liliium Aurum. Dunaszerdahely.
- Slančová, Daniela 1996. *Praktická štylistika*. Slovacontact. Prešov.
- Sokolová, Miloslava 1995. *Kapitolky zo slovenskej morfológie*. Slovacontact. Prešov.
- Sokolová, Miloslava 2007. *Nový deklinačný systém slovenských substantív*. FF PU. Prešov.
- Štolc, Jozef 1994. *Slovenská dialektológia*. VEDA. Bratislava.
- Syčáková, Ľuba 2002. *Fonetika a fonológia pre elementaristov*. PU. Prešov.
- Tibenská, Eva 2014. *Slovenčina v priebehu dejín*. Slowakisch im Lauf der Geschichte. Trnava: FF UCM
- Tóth Sándor János 2015a. *Veta – text – štýl*. PF UJS. Komárno.

- Tóth Sándor János 2015b. *Jazykovedné pojmoslovie slovensko-maďarské*. PF UJS. Komárno.
- Tóth Sándor János 2017. *Aspekty slovensko-maďarskej porovnávacej morfosyntaxe*. UJS. Komárno.
- Tuska Tünde 2016. *Slovenský jazyk v univerzitnom bilingválnom prostredí*. Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku – Katedra slovenského jazyka a literatúry Segedínskej Univerzity. Békešská Čaba.
- Uhrinová, Alžbeta – Žiláková, Mária (ed.) 2008. *Slovenský jazyk v Maďarsku I–II*. VÚSM. Békešská Čaba.
- Uhrinová, Alžbeta 2011. *Súčasná slovenská jazyková situácia v Maďarsku*. Vydavateľstvo Ivan Krasko. Nadlak.
- Vaňko, Juraj – Auxová, Darina 2015. *Morfológia slovenského jazyka*. FF UKF. Nitra.
- Vaňko, Juraj 2015. *Syntax slovenského jazyka*. FF UKF. Nitra.
- Vužňáková, Katarína 2012. *Kompozitá v slovenčine*. PF PU. Prešov.
- Závodný, Andrej 2016. *Prednášky a praktiká z morfológie slovenského jazyka I. – II*. Trnava: PF TU
- Žiláková, Mária 2004. *Dynamika jazyka Slovákov v Maďarsku*. ELTE BTK Szlav Filológiai Tanszék. Budapest.
- Žilka, Tibor (red.) 1995. *Slovenský jazyk pre štúdium učiteľstva 1. stupňa základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským*. Vysoká škola pedagogická. Nitra.

Abstract

University Textbooks of Slovak Linguistics in Hungarian Context

The aim of the paper is a preview of books used at universities for teaching Slovak linguistics in Hungarian milieu. In the first part we present the chronologic development of the textbooks of linguistics in Slovakia. The second part gives a thematic analysis according to linguistic disciplines and from a comparative view. The conclusion is, that the most of relevant comparative textbooks

were published in morphosyntax and the biggest deficits of publishing are in lexicology and in the diachronic disciplines.

Abstrakt

Univerzitné učebnice slovenskej lingvistiky v maďarskom kontexte

Cieľom príspevku je prehľad knižných publikácií, predovšetkým univerzitných učebníc, ktoré sú najpotrebnejšie k vyučovaniu slovakistických lingvistických predmetov v maďarskom prostredí. V prvej časti predstavíme časový vývin učebných materiálov. V druhej časti analyzujeme univerzitné učebnice z tematického aspektu, a rozoberáme ich aj z hľadiska, či obsahujú slovensko-maďarské porovnávacie prvky. V závere konštatujeme, že najviac komparatistických diel vzniklo v oblasti morfosyntaxe, chýba však porovnávacia vysokoškolská učebnica z lexikológie a z diachrónnych disciplín.

Tárgymutató

- ábrázoló geometria 291–4, 300
- állványzat 140–1, 146
 - ~építés 141, 144, 148
- alternatív iskola 11
- anyanyelvi nevelés 6, 19, 20, 22, 26, 28, 34, 44, 78–82, 85–7, 124, 131, 138–9, 141, 147–8, 162, 184, 191–2, 196, 202–3, 213, 215, 305–7, 309–10, 319, 322–24
- anyanyelvoktatás 28–9, 88, 127, 215, 247
- szlovákiai magyar ~ 5, 27, 111, 122, 178
- A walesi bárdok 225–231
- beszédhelyzet 91–2, 96–8, 101, 105, 204, 213
- beszédkészség-fejlesztés 5, 91, 94, 98, 107–8
- beszédtevékenység 94, 99
- Czuczor–Fogarasi-szótár 5, 111
- csallóközi tájszavak 5, 111, 113, 118, 121
- digitális kommunikáció 152, 155, 157, 162, 164, 167, 171–3, 175, 188
- drámapedagógia 226, 269
- egyetemi tankönyv 6, 167, 169, 206, 336–8, 341–5
- ékezhelyes írásmód 154–5, 156
- élményalapú tanulás 330–1
- fejlesztő pedagógia 199
- feladat
 - egyszerű ~ 50–1
 - közepes nehézségű ~ 50, 53
 - nehéz ~ 50, 55
- feladatjavaslat 158, 162
- feladattípus 49–51, 53, 55–6, 59, 78, 85, 95, 157
- fogalmi integráció 142–3, 146
- funkcionális analfabéta 196
- gyakorlattípus 46, 157, 208
- helyesírási
 - ~ gyakorlatok 82, 85, 152–3, 162

- kézikönyvek 81, 85
- szabályzat 81, 83
- tananyagok 82

helyesírás-tanítás 5, 78, 80–2, 84, 86–8, 151, 157, 162, 208

idomteljesség-poétika 5, 218

internetes feladat 57, 59

internetes nyelvhasználat 151, 167, 172, 176–7, 264

írásjelek elhagyása 154–6

irodalom

- klasszikus - 219
- kortárs - 266–7

irodalomtanítás 18, 24, 26–7, 124, 131, 230, 247, 266–8, 278, 308, 325

irodalomtankönyv 5, 124–5, 128, 130,132, 218, 235, 238, 247, 269, 311, 313, 325–6

iskolarendszer 11, 71, 285

iskolatórvény 11–2, 233, 248

kassai kormányprogram 9

kisbetűs írásmód 154–6, 161

kódváltás 152, 157, 210, 212

kommunikációs

- készség 95, 108, 185, 189, 192, 311
- kompetencia 37, 182–5, 188, 192, 233

kreatív írás 6, 222, 328, 330, 332

kritikai gondolkodás 44, 153, 158, 162, 306, 324

kronologikus elv 220–1

magyar iskolahálózat 9–10

magyar nyelv-tankönyv 29, 94, 124–5, 132, 175, 215

Mátyás anyja 225–7, 231

mese 5, 37, 41, 128, 135, 139–46, 208–10, 222, 224, 226, 228

metafora 125, 127–33, 240, 242

narratíva 140–3, 145, 269

Nemzeti Köznevelési Portál (NKP) 50, 58

netologizmusok 170–1

nyelvi variativitás 87, 108
nyelvjárásstanítás 203, 207–8
nyelvtanítás 28, 30, 135, 139, 141, 144, 148
oktatási dokumentum 20, 70, 73, 89, 288
Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 48–9, 59, 133–34, 187, 279
oktatáspolitikai 5, 9, 17–8, 20, 22, 24, 196, 285, 302
oktatásügy 7, 9, 12, 15, 17–8, 27, 285
pedagógiai paradigma 135, 137
PISA 5, 59, 196–7, 200–1
poliszémia 117, 127, 129–30, 133
projektmunka 50, 56, 212, 222, 321
Rege a csodaszarvasról 222, 224, 226–7, 231
ritkább szóalkotási módok 5, 167–72, 175, 177
Szent Benedek-rendi Gimnázium 10
szlovák nyelv 6, 11–2, 20–2, 63–7, 72, 74, 328, 331–3, 336–8, 341–3, 346
szövegalkotás 5, 37, 40, 42, 44, 48–9, 59, 95, 144, 152, 157, 185, 187, 189,
210, 307, 318, 322, 324, 332, 343
szövegértés 5, 37, 40, 44, 46, 48–9, 51, 59, 97, 98, 186–7, 189, 193, 196–
200, 208, 210, 219, 263, 306–7, 311–5, 320, 322–4
szövegtípus 5, 34, 48–9, 96, 105, 135–6, 138–9, 147, 157, 313, 315, 320,
323
történeti tankönyvkutatás 6, 284
tudástípus 138
vasárnapi rajziskolák 285–6, 288, 302

Névmutató

- Ábrahám Mónika 266, 278
Adamikné Jászó Anna 139, 147, 153, 162, 250, 263, 310, 324
Andó Éva 140, 147
Antalné Szabó Ágnes 5, 19, 26, 32, 34, 36, 39–40, 44, 49, 59, 78, 81, 84, 87,
93, 107, 152, 157–58, 162, 184, 191–2, 212, 214
Apró Annamária 219, 230
Arany János 5, 218–19, 221–6, 230–1, 234–5, 237
Arató László 219–20, 230
Asztalos Anikó 95, 108
Babits Mihály 101, 132–3, 322
Bađuríková, Zita 330, 334
Baka L. Patrik 6, 23–4, 26, 266, 278
Bakonyi Géza 151, 163
Balassa József 168, 176
Balázs Géza 50, 59, 163–4, 167–8, 176
Baloghné Biró Mária 133
Benčatová, Ľudmila 6, 328, 333
Benkes Zsuzsa 50, 59
Benkő Loránd 203, 214
Bereck Zsuzsanna 266, 278
Beregszászi Pál 6, 284, 287–91, 293, 295–8, 300–4
Bernát Anikó 266, 278
Bódi Zoltán 151–2, 154, 163, 168, 173, 176
Bolgár Katalin 112, 122
Bukorné Danis Erzsébet 112, 122
Cantlon, Danise J. 140, 148
Czuczor Gergely 5, 111, 122
Csapó Benő 32, 39, 45, 142, 147
Csicsay Károly 50, 60, 83–4, 89, 204–5, 214, 216,
Cs. Nagy Lajos 86, 88, 170, 176
Csobánka Zsuzsa Emese 220, 230
Csontos Attila 133, 221–2, 230

Danczi Annamária 5, 18, 26, 202–3, 215
Dávidházi Péter 218, 230
Deisler Szilvia 266, 278
Dick, Philip K. 269, 274–6, 278–9, 281–3
Dolník, Juraj 331, 333, 338–44, 346–7, 350
Domonkosi Ágnes 5, 28, 135, 139, 147
Dürscheid, Christa 153, 163
Eőry Vilma 135, 147, 325
Everett, Hugh III. 271, 278
Eysenck, Michael W. 140, 147
Fauconnier, Gilles 141–2, 147
Findra, Ján 339, 342, 347
Fogarasi János 5, 111, 122
Gardner, Howard 221, 230
Gombos Péter 266, 278
Gordon Győri János 220, 230, 310, 325
Gribbin, John 271, 275, 279
Gyuris Norbert 271, 279
Hegedűs Norbert 266, 279
Hegedűs Orsolya 271, 275, 279
Hevérné Kanyó Andrea 266, 278
H. Nagy Péter 266, 271, 275, 279–80
Horváth Katalin 115–6, 122
Horváth Márta 140, 147
H. Tomesz Tímea 5, 181, 184, 192
H. Varga Gyula 164, 183, 192
Iglai Edit 116, 122
Imo, Wolfgang 152, 164
Istók Béla 5, 167, 172, 175, 177, 252, 264
Kálmán László 138, 147
Kalóné Gyenes Réka 184, 192
Keane, Mark T. 140, 147
Kemény Gábor 127–8, 133
Kerber Zoltán 279, 310–1, 313, 325–6

Keserű József 266, 279–80
Keszler Borbála 19, 167, 169, 177, 214–5
Kiefer Ferenc 167, 170, 176–7
Kisantal Tamás 267, 280
Kiss Gábor 266, 278
Kiss Jenő 79, 87, 214–5,
Kiss Kinga 266, 280
Kiss László 138, 147
Kiss Tímea 239, 247
Klapcsik Sándor 271, 280
Kojanitz László 32–4, 43, 45, 92–4, 108, 312, 325
Kövecses Zoltán 132–3
Kruzslicz Tamás 152, 157, 164
Kuna Ágnes 136, 147
Kusper Judit 5, 218
Lanstyák István 18, 28, 30, 81, 87, 203–4, 215, 340, 342–3, 348
Ledneczky Gyöngyi 5, 62
Legeza Márton 133, 221–2, 230
Livius, Titus 273, 280
Lőrincz Gábor 5, 18, 27, 81, 87–8, 94, 108, 111–2, 122, 177, 247
Lőrincz Julianna 5, 18–20, 27–9, 88, 91, 108, 117, 120, 122, 172, 177, 215,
247, 303, 340, 348
Madics Erika 266, 280
Manxhuaka Afrodita 266–7, 280
Mattheier, Klaus J. 206, 215
Minya Károly 171–2, 174, 177
Misad Katalin 5, 17, 28, 78–81, 83–4, 87–9, 204, 208, 216, 339, 349
Mistrík, Jozef 337–8, 342, 349
Molnár Cecília 138, 147
Nagy József 136–7, 139, 147, 182, 192
Nahalka István 39, 45, 136–8, 148
Némety Alexandra 5, 232–4, 237–8, 247
Novomeský, Ladislav 10
Palenčárová, Jana 330, 334

Pálvölgyi Ferenc 137–8, 140–1, 148
Parapatics Andrea 202–3, 208, 215
Pauliny, Eugen 337–8, 344, 347, 350
Péntek János 30, 84, 88, 209, 215
Pethő Gergely 130, 133
Pethő József 5, 117, 120, 122, 124
Petőfi Sándor 5, 225, 232, 234–41, 244, 246–8
Plonický Tamás 5, 250, 266, 280
Raátz Judit 39–40, 44, 49, 59, 107, 151–2, 164, 188, 192
Rácz Endre 167, 169, 177–8
Roberts, Andrew 271, 280
Roehler, Laura R. 140, 148
Rosenfeld, Gavriel D. 271–3, 281
Rostás Eni 219, 230
Ryle, Gilbert 138, 148
Sánta Szilárd 271, 275, 281
Simon Gábor 136, 141, 147–8,
Simon Szabolcs 5, 7, 9, 17–20, 27–9, 83–4, 88–9, 204, 208, 215–6, 247, 284,
303, 343, 350
Sokolová, Miloslava 338–9, 341, 350
Spedo, Giampaolo 271, 281
Stockwell, Peter J. 271, 281
Szabó G. Ferenc 183, 185, 192
Szabó Mihály Gizella 10, 17, 18, 20, 23, 30, 80–1, 83, 87–9, 204, 208, 216,
343, 348
Szathmári István 81, 88, 171, 178
Szemere Gyula 81, 88
Szerdi Ilona 5, 85, 88, 151, 171–3, 177–8, 252, 264
Szilárdi Réka 275, 281
Szőke-Milinte Enikő 181–3, 186, 192
Taavitsainen, Irma 136, 148
Takács Edit 5, 48, 136, 148
Takács Gábor 275, 281
Tolcsvai Nagy Gábor 60, 136, 148

Tompa József 167–9, 178
Tóth Péter 6, 108–9, 177–8, 247, 280, 284
Tóth Péter János 6, 336, 339–342, 350–1
Trudgill, Peter 203, 216
Turner, Mark 141–2, 145, 147
Uzonyi Kiss Judit 50, 60, 83–4, 89, 204–5, 214, 216
Veszelszki Ágnes 107, 151–2, 157, 164, 168, 170–4, 178–9, 252, 264
Vitányi Borbála 6, 305
Vukov Raffai Éva 139, 144, 148
Vörös Ottó 5, 196
Winthrop-Young, Geoffrey 271, 281
Zimányi Árpád 27, 29, 122, 138, 147–8, 172, 179
Zunshine, Lisa 140, 142, 148
Žilka, Tibor 338–9, 351





Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
www.ujs.sk

A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései
A Variológiai kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának
tanulmányai

Szerkesztette: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs

Recenzensek:
Czetter Ibolya
Lőrincz Julianna
Misad Katalin
Simon Szabolcs
Tóth Péter
Zimányi Árpád

Tlačová príprava / Nyomdai előkészítés: Attila Téglás - TAMM
Tlačiareň / Nyomda: Grafis Media, s.r.o.
Rozsah / Terjedelem: 362 strán / 362 oldal
Počet výtlačkov / Példányszám: 200
Vydavateľ / Kiadó: Univerzita J. Selyeho, Selye János Egyetem

Publikácia je nepredajná / A publikáció nem árusítható

Rok vydania / Kiadás éve: 2017
Prvé vydanie / Első kiadás

ISBN 978-80-8122-230-6